

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES

JOÃO FELIPE REALI MAI

**ENSINO (DO) RELIGIOSO E LAICIDADE: PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DA
LIBERDADE RELIGIOSA**

Vitória
2019

JOÃO FELIPE REALI MAI

**ENSINO (DO) RELIGIOSO E LAICIDADE: PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DA
LIBERDADE RELIGIOSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Diemerson Saquetto

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M217e Mai, João Felipe Reali.

Ensino (do) religioso e laicidade : princípios para uma educação da liberdade religiosa / João Felipe Reali Mai. – 2019.

116 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Diemerson Saquetto.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019.

1. Ensino religioso – Estudo e ensino. 2. Pluralismo religioso -- Educação. 3. Liberdade religiosa – Educação. 4. Igreja e Estado. 5. Ensino – Meios auxiliares. 6. Professores – Formação. I. Saquetto, Diemerson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 377.1

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

JOÃO FELIPE REALI MAI

ENSINO (DO) RELIGIOSO E LAICIDADE: PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
DA LIBERDADE RELIGIOSA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovada em 02 de setembro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



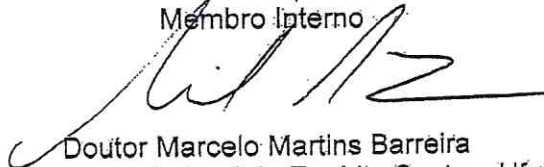
Doutor Diemerson Saquetto
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador



Doutor Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno



Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno



Doutor Marcelo Martins Barreira
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

JOÃO FELIPE REALI MAI

MAI, João Felipe Reali; SAQUETTO, Diemerson. **As férias de Francisco:** conhecendo a diversidade religiosa do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2019. 61 p. (E-BOOK).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 02 de setembro de 2019

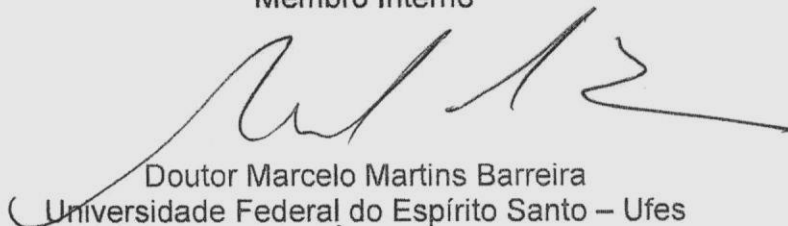
COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes
Membro Interno



Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes
Membro Interno



Doutor Marcelo Martins Barreira
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado não foi fácil. Na verdade, foi muito difícil. O curso foi realizado entre dificuldades materiais e emocionais. Começo falando isto porque as pessoas que vou agradecer a seguir foram essenciais demais pra que eu pudesse concluir este trabalho. Sem elas nada haveria sido feito.

Obviamente, os primeiros agradecimentos serão à minha família e familiares, especialmente aos meus pais, Jeremias e Rosilda, que mais uma vez me deram todo o suporte que estava ao seu alcance para mais esta conquista na minha vida. Obrigado, pai! Obrigado, mãe!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pela oportunidade, meu muito obrigado.

Agradeço ao meu orientador Diemerson Saquetto que me apoiou desde o início. O psicólogo, o filósofo, o professor que se interessa por religião. Não poderia ter sido outro. Lendo a sua tese, me deparo com a seguinte sentença: “Passei no mestrado. O que estudar? Religião, obviamente”. Isto claramente poderia ter sido dito por mim. Obrigado, Diemerson!

Ah, os amigos! Desde antes de o mestrado começar, eles têm me ajudado. Bruno Rebequi que imprimiu os textos para a prova e me entregou em forma de apostila naquele almoço no restaurante árabe. Você é um fofo.

Fabiano Sarnaglia e sua família, seus queridos pais Zilda e Robson, que me acolheram, me adotaram, me deram apoio. Obrigado por tudo, obrigado demais, família Bispo! Não tenho como retribuir tamanho carinho e cuidado.

Outras pessoas também me acolheram e me ajudaram quando precisei, por isso, venho agradecer, especialmente, ao Gabriel Guerra, ao Will Sartori e ao Felício Dias. “Felício, me socorre!” e ele sempre lá disposto a me socorrer.

Wallace Góis, meu querido amigo, o que eu faria sem você? Mesmo de longe, daí de São Paulo, você foi a pessoa mais presente. Você me deu livros de presente, você me arrumou dinheiro quando eu não tinha como ir a Vitória para estudar, você acompanhou meu sofrimento, me deu palavras de ânimo, você me deu o prazer da sua visita ao Espírito Santo. Eu te amo, amigo.

Aos professores que prontamente se disponibilizaram a compor as bancas examinadoras do exame de qualificação e de defesa da dissertação: o professor Marcelo Barreira da UFES e os professores Donizetti e Fernanda Becalli do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do IFES. Obrigado pela disponibilidade e pelas importantes considerações.

Minha muitíssima gratidão aos colegas do mestrado: minha querida turma 2017/1, minha segunda turma 2018/1. Vocês foram maravilhosos. Estudamos, rimos, choramos, nos ajudamos. Foi muita energia trocada. Obrigado por tudo!

Agora, lançando mão da minha liberdade religiosa, minha gratidão ao Eterno, Base de Todo Ser, no qual “vivemos, nos movemos e existimos”. Gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa de “Práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, no curso de Mestrado Profissional. A pesquisa investigou as representações sociais de alunos e professores sobre Ensino Religioso, pluralismo religioso e laicidade, tendo em vista a produção de material educativo a partir de necessidades e potencialidades identificadas pela investigação. A representação social de Ensino Religioso dos alunos apresenta dubiedade entre a educação escolar e a catequese das igrejas. A diversidade religiosa é representada, sobretudo, no âmbito cristão, havendo o conhecimento, ainda que nominal de outras religiões. Apresenta também um aspecto ético na relação respeito/preconceito. Os alunos não apresentaram representação de laicidade ou Estado laico. A representação de Ensino Religioso dos professores é marcada pelo aspecto técnico-científico com foco no ensino de valores e da diversidade religiosa. E a laicidade é representada nos seus aspectos de garantia da diversidade, da liberdade religiosa e da neutralidade religiosa estatal. Os professores percebem que há relações positivas entre o Ensino Religioso escolar e a laicidade. Buscou-se, ainda, refletir sobre práticas educativas que tivesse seu cerne no diálogo e na cooperação através da metodologia da “comunidade de investigação” de Matthew Lipman e em pressupostos da pedagogia freireana no intuito de passar do senso comum à reflexão crítica. O produto educacional desenvolvido na pesquisa foi uma *novela educativa* na qual os conceitos de *laicidade* e *pluralismo religioso*, além de temas correlatos tais como *preconceito religioso*, *liberdade religiosa* e *respeito e tolerância*, são abordados sob a forma de diálogos entre os personagens. O intuito da novela educativa é promover a reflexão coletiva sobre as temáticas e a possibilidade de uma *práxis* transformadora das relações sociais que envolvem a religião.

Palavras-chave: Laicidade. Pluralismo Religioso. Ensino Religioso. Novelas Educativas. Comunidade de Investigação. História do Espírito Santo.

ABSTRACT

This study is part of the research line of “Educational Practices” of the Post Graduate Program in Humanities Teaching of the Federal Institute of Espírito Santo, in the Professional Master’s degree course. The research investigated the social representations of students and teachers about Religious Education, religious pluralism and secularity, in view of the production of educational material based on the needs and potentialities identified by the research. The social representation of the Religious Education of the students presents doubt between the school education and the catechesis of the churches. Religious diversity is represented especially in the Christian sphere with knowledge, even if nominal, of other religions. It also presents an ethical aspect in the respect / prejudice relationship. The students did not present representation of secularity or secular state. The representation of religious teaching by teachers is marked by the technical-scientific aspect with focus on teaching values and religious diversity. And secularity is represented in its aspects of guaranteeing diversity, religious freedom and state religious neutrality. Teachers realize that there are positive relationships between school religious teaching and secularity. We also sought to reflect on educational practices that had their core in dialogue and cooperation through the methodology of Matthew Lipman's “community of inquiry” and assumptions of Freire's pedagogy in order to move from common sense to critical reflection. The educational product developed in this study was an educational novel in which the concepts of secularity and religious pluralism, as well as related themes such as religious prejudice, religious freedom and respect and tolerance, are approached in the form of dialogues between the characters. The purpose of the educational novel was to promote collective reflection on the themes and the possibility of a transformative praxis of social relations involving religion.

Keywords: Secularity. Religious pluralism. Religious education. Educational Novels. Community of inquiry. History of Espírito Santo.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | RELIGIÃO, ACADEMIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O CAMINHO ATÉ O MESTRADO..... | 10 |
| 1.1 | OBJETIVO GERAL..... | 14 |
| 1.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 14 |
| 2 | AQUELES QUE VIERAM ANTES..... | 16 |
| 3 | ENTRE A FÉ, A POLÍTICA E A CIÊNCIA: A EDUCAÇÃO..... | 33 |
| 3.1 | HISTÓRIAS E LEIS: O STATUS DO ENSINO RELIGIOSO AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL | 33 |
| 3.2 | ESTUDAR LAICIDADE? MAS NÃO É ENSINO RELIGIOSO?..... | 39 |
| 4 | MUNDO REPRESENTADO, REALIDADES COMPARTILHADAS: O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 47 |
| 4.1 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO FENÔMENO E CONCEITO..... | 47 |
| 4.2 | ENSINO RELIGIOSO, LAICIDADE E PLURALISMO RELIGIOSO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DOS MUNICÍPIOS DE ARACRUZ E LINHARES..... | 52 |
| 4.2.1 | Representação social do Ensino Religioso por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental..... | 55 |
| 4.2.2 | Representação de Religião por alunos do 9º do Ensino Fundamental..... | 59 |
| 4.2.3 | Representação social de diversidade religiosa por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental..... | 62 |
| 4.3 | ENSINO RELIGIOSO, LAICIDADE E PLURALISMO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO..... | 66 |
| 4.3.1 | Contexto da pesquisa e metodologia de análise dos dados..... | 66 |
| 4.3.2 | Categorização e interpretação dos dados..... | 68 |
| 5 | ENSINO (DO) RELIGIOSO CRÍTICO: NOVELAS EDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO DIALOGAL..... | 78 |
| 5.1 | PAULO FREIRE E MATTHEW LIPMAN E OS CONCEITOS NORTEADORES DO ENSINO (DO) RELIGIOSO CRÍTICO..... | 78 |
| 5.2 | FICÇÃO E REALIDADE: DIALÉTICA E DIALOGIA ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO..... | 86 |
| 5.3 | AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO | 91 |
| 6 | O CAMINHO CHEGOU AO FIM... POR ORA..... | 93 |
| | REFERÊNCIAS..... | 97 |
| | APÊNDICE A – Carta de anuência..... | 101 |
| | APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)..... | 103 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - responsáveis por participantes menores de idade..... | 106 |
| APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - professores | 109 |
| APÊNDICE E – Questionário de evocação livre de palavras..... | 112 |
| APÊNDICE F – Questionário aberto para professores de Ensino Religioso..... | 114 |
| APÊNDICE G – Instrumento de avaliação do material pelos alunos..... | 116 |

1 RELIGIÃO, ACADEMIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O CAMINHO ATÉ O MESTRADO

O fenômeno religioso tem sido um objeto de interesse pessoal e acadêmico sempre presente na minha vida. Na área acadêmica, desde tempos da graduação, tenho pensado em desenvolver pesquisas sobre religião. A opção pelo Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades aconteceu porque este se mostrou um programa adequado para pesquisar a religião numa política pública de extrema importância: a Educação. Assim surgiu a possibilidade de pesquisar sobre o Ensino Religioso, disciplina escolar que trata exatamente do fenômeno religioso. Neste capítulo buscarei mostrar um pouco do meu trajeto até o mestrado.

Cresci numa família convertida ao protestantismo. Desde pequeno fui educado dentro dos princípios da igreja. A igreja era parte da rotina semanal da família, frequentávamos os cultos ou reuniões da igreja cerca de três vezes por semana, tínhamos na igreja batista uma vida comunitária e relações de amizade, enfim, a igreja tinha um lugar de proeminência na vida familiar. Além da vivência com a igreja, minha mãe colocava para a família uma rotina de devoções e estudos religiosos em casa. Habituei-me e, com o tempo, passei a tomar gosto pelo estudo da religião. A princípio, o estudo da Bíblia, da teologia e da história do protestantismo foi se ampliando para outras tradições cristãs e outras religiões. O universo religioso me fascinava e desenvolvi um apreço por tradições religiosas diferentes da minha. Estava me abrindo à diversidade de tradições de fé e para o senso de respeito que deve existir entre elas.

No ano de 2008 comecei a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Durante o período da graduação me afastei da religião institucional e ampliei minhas possibilidades de estudo sobre o fenômeno religioso, além das vivências com adeptos de tradições religiosas diversas, sendo que até então tinha minha convivência restrita a evangélicos e católicos. A partir desse período, visitei cultos de religiões afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé; espiritualistas e ecléticas como a União do Vegetal, religião nascida na Amazônia que utiliza o chá

psicoativo Ayahuasca em seus rituais; orações dos adeptos do Islã; a Igreja da Comunidade Metropolitana, uma igreja cristã especialmente voltada para a acolhida de LGBTI's (Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis , transexuais e intersexuais); entrei em contato com cristãos ortodoxos gregos da Comunidade Helênica do Espírito Santo etc.

No âmbito acadêmico, propriamente dito, a temática da religião foi mais presente nas disciplinas de Psicologia da Personalidade IV, na qual estudamos a psicologia de Carl Gustav Jung, e na disciplina de Estudos Complementares em Psicologia Social, cuja temática foi Psicologia Social e Religião. Posteriormente, entrei para um grupo de estudos denominado “Artimanhas do Sagrado – Por uma Psicologia Social da Religião”. Nesse grupo de estudos participamos de estudos metodológicos e teóricos sobre Psicologia Social e Religião. Outro grupo de estudos do qual participei durante a graduação foi com a temática da “Espiritualidade”, sendo o grupo constituído por pessoas adeptas do budismo, do catolicismo romano, protestantismo, espiritismo, judaísmo e agnosticismo. Durante esse período ainda começaram a borbulhar as notícias envolvendo parlamentares religiosos realizando cultos em instâncias do poder público, assumindo comissões dentro do Congresso em nome da religião, procurando legitimar pautas conservadoras e demonstrando um projeto de poder calcado na religião cristã.

Ao final da graduação, passei a me reunir com um grupo da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil na cidade de Vitória. Era um grupo pequeno e formado por pessoas que tinham envolvimento com política e movimento ecumênico. Por indicação do reverendo, participei de um encontro nacional da Rede Ecumênica da Juventude (REJU), que aconteceu em um sítio no município de Marechal Floriano, zona serrana do estado do Espírito Santo. A Rede Ecumênica da Juventude nasceu em 2007, criada pelo Fórum Ecumênico Brasil, é uma rede nacional de jovens de distintas espiritualidades e comunidades de fé, assim como jovens sem identificação ou vivência religiosa que apostam na perspectiva de um ecumenismo amplo, articulando ações para a promoção e defesa dos Direitos Humanos e de políticas públicas para as juventudes.

Em dezembro de 2014, ano em que conheci a REJU, durante o encontro nacional foram elencados cinco eixos de atuação da rede para o biênio 2015-2016: Estado laico e combate às intolerâncias; Sexualidades e lutas feministas; Democratização das mídias; Justiça socioambiental; Enfrentamento ao extermínio da juventude negra. As ações da REJU se davam na militância de rua, junto às comunidades de fé, em parceria com instituições ecumênicas e governamentais, além de campanhas e conteúdo online, sendo o ambiente virtual o espaço privilegiado de articulação das ações.

Durante dois anos estive como integrante da rede, participando de encontros regionais e nacionais, das campanhas contra a intolerância religiosa e de justiça socioambiental e buscando parcerias junto a jovens pertencentes a comunidades religiosas na região da Grande Vitória. A REJU ampliou meus horizontes sobre a relação entre as pessoas e comunidades religiosas e as políticas públicas em termos de cidadania, sempre tendo a laicidade do Estado, a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos como princípios diretivos.

Concomitantemente à minha participação na REJU se deu minha primeira experiência profissional enquanto psicólogo. Trabalhei por dois anos na política de Assistência Social, primeiramente num Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e depois num projeto social que atendia crianças e adolescentes com idades entre 07 e 15 anos. Nesse segundo ambiente, tive experiências de enfrentamento com a gestão devido a práticas religiosas que eram realizadas dentro do espaço do projeto. Tanto a gestão quanto alguns outros funcionários eram religiosos, pertencentes a igrejas cristãs e práticas como cultos realizados com os socioeducandos e orações ocorreram diversas vezes. Parecia haver uma não compreensão ou resistência ao fato de que aquilo era uma política pública e, portanto, as práticas socioeducativas deviam estar pautadas no princípio constitucional da laicidade do Estado brasileiro. Além disso, havia dificuldade em tratar de assuntos como sexualidade, gênero e drogas que tocassem na moralidade religiosa dos funcionários. Numa outra experiência, dessa vez no Sistema Único de

Saúde (SUS), quando estive locado em um Centro de Aconselhamento Psicossocial (CAPS), que atendia pessoas com transtornos psiquiátricos, percebi que as oficinas de música envolviam canções religiosas.

Essas experiências parecem não ser casos isolados, ouvi relatos de colegas que enfrentavam dificuldades semelhantes em seus ambientes de trabalho no serviço público. Em relação à escola, as festas temáticas da Páscoa, Natal e festas juninas são exemplos de como a religião, sobretudo cristã, penetra os espaços das políticas públicas, ferindo a laicidade do Estado e constringendo alunos e alunas de outras confissões religiosas ou sem nenhuma confissão ou filiação religiosa. A experiência como psicólogo em políticas públicas e o enfrentamento de questões relacionadas à violação da laicidade do Estado, consolidou em mim o interesse na relação entre as políticas públicas e a religião.

Como relatado até agora, a religião e a religiosidade são manifestações sociais e culturais humanas sobre as quais tenho grande interesse e a relação entre políticas públicas e religião se tornou objeto de interesse acadêmico e de ação ético-política. A liberdade de fé e a pluralidade religiosa são princípios que defendo e penso que as políticas públicas podem ser instrumento de garantia desses direitos, mas devem manter-se guiadas sempre pelo princípio da pluralidade e da dignidade humana.

Esta pesquisa desenvolvida no Programa Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo teve como foco a disciplina de Ensino Religioso. Esta trata-se de uma disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nas escolas municipais e estaduais do Brasil, regularizada pela Lei Nº 9.475, de 22 de Junho de 1997 que dá nova redação ao texto do artigo 33 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, segundo a qual o Ensino Religioso é parte da formação básica do cidadão, assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e veda quaisquer formas de proselitismo. O Ensino Religioso ministrado sob o prisma da laicidade, pode contribuir para a promoção do direito à liberdade religiosa e do respeito à diversidade de crenças.

Buscamos então, responder ao seguinte problema de pesquisa referente ao Ensino Religioso: Quais as representações sociais de professores e alunos de Ensino Religioso sobre o Ensino Religioso, a laicidade e o pluralismo religioso?

Acreditamos essas temáticas podem ajudar na construção de um Ensino Religioso comprometido com a dignidade humana e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos sobre a realidade cultural e religiosa do Estado do Espírito Santo e do Brasil.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso sobre a disciplina de Ensino Religioso, a laicidade e pluralismo religioso.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Fornecer subsídios teóricos e metodológicos para práticas educativas em Ensino (do) Religioso com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e transformador.
- b. Elaborar material educativo com ênfase no estudo da relação entre a laicidade e a diversidade religiosa.

O percurso a seguir consistirá em quatro capítulos. Em *Aqueles que vieram* antes, retomando a bibliografia na área, serão apresentadas pesquisas que trabalham temas correlatos ao nosso, com o intuito de demonstrar como conceitos e ideias contidas nesta dissertação tem sido abordados até o momento.

No capítulo denominado *Entre a fé, a política e a ciência: a educação* é realizado um relato do desenvolvimento histórico do Ensino Religioso no Brasil e uma descrição das leis que regulamentam a legislação sobre a disciplina.

A investigação das representações sociais de Ensino Religioso, laicidade e

pluralismo religioso em alunos e professores de Ensino Religioso é trabalhada em *Mundo Representado, realidades compartilhadas: o fenômeno das representações sociais*, o qual busca identificar como esses temas são percebidos pelo senso comum de professores e alunos.

O capítulo *Ensino (do) Religioso crítico: novelas educativas como possibilidade de reflexão dialogal* tem um viés essencialmente pedagógico em que se propõe uma abordagem teórica e metodológica que visa a superação do senso comum em direção à construção do pensamento crítico a partir das propostas educacionais de Paulo Freire e Matthew Lipman. Nesse capítulo também é apresentado o produto educacional da pesquisa: a novela educativa *As férias de Francisco: conhecendo a diversidade religiosa do Espírito Santo*.

A dissertação é concluída em *O caminho chegou ao fim... por ora*, no qual é retomado o percurso realizado pela pesquisa, suas contribuições para o Ensino Religioso e a área de Humanidades, e são expostas lacunas que podem ser preenchidas por investigações futuras.

2 AQUELES QUE VIERAM ANTES

Sempre há aqueles que vieram antes. Este capítulo aborda algumas pesquisas de pós-graduação com proximidade temática e teórica a esta já realizadas. A escolha das pesquisas não ocorreu em um único momento e nem a partir de um método específico, mas através de idas e vindas em bases de dados como a Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações, pesquisas no Google Acadêmico, sugestões de professores, etc.

Foram considerados para a escolha das pesquisas os seguintes temas e descritores: representações sociais e religião; Lipman e Freire; ensino religioso e diálogo; ensino religioso e pluralismo religioso; ensino religioso e Paulo Freire. O período de busca foi entre junho de 2018 e junho de 2019. Por fim, foram selecionadas quatro pesquisas conforme a relevância teórica que possuíam para os objetivos desta investigação, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos temas aqui investigados. Segue as pesquisas selecionadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Revisão bibliográfica: teses e dissertações

| Título | Autor | Tipo de pesquisa | Ano |
|---|------------------------|-------------------------|------------|
| <i>Artimanhas do Sagrado: sujeitos religiosos e a construção de Representações Sociais importantes à formação identitária</i> | Diemerson Saquetto | Tese | 2013 |
| <i>A filosofia pragmatista na educação popular</i> | Daniel Alves Magalhães | Tese | 2008 |
| <i>As práticas de ensino religioso na perspectiva emancipatória: uma abordagem de Paulo Freire</i> | Maria Edjane Paixão | Dissertação | 2017 |
| <i>A escola como espaço de diálogo: o desafio do pluralismo religioso para o ensino religioso</i> | Lilian Araújo Baleeiro | Dissertação | 2015 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A tese de Doutorado em Psicologia de Diemerson Saquetto intitulada *Artimanhas do Sagrado: sujeitos religiosos e a construção de Representações Sociais importantes à formação identitária* (SAQUETTO, 2013), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, buscou compreender os processos que estruturam a origem das identidades sociais de católicos, evangélicos e afroconfessionais brasileiros, através da Teoria da Identidade Social articulada com a Teorias das Representações Sociais.

Segundo Saquetto, as religiões constituem um mecanismo social que apresenta aspectos de dominação e formação identitária. No mundo moderno, a religião não foi extinta, mas se transformou de forma que continua a permear a vida pessoal e social das pessoas gerando identidades e representações sociais. A religiosidade funciona como conferidora de sentido às práticas sociais dos grupos religiosos e apresenta maior vitalidade em regiões como o terceiro mundo, onde a situação econômica da população é menos favorável.

A tese então se propõe a investigar as representações sociais que estão na raiz da formulação da identidade religiosa dos grupos citados acima, tidos como importantes na dinâmica da religiosidade brasileira. Os católicos constituem o grupo hegemônico, historicamente privilegiado, sendo o catolicismo professado pela maior parte da população do país. Os afroconfessionais, grupo que integra umbandistas e candomblecistas, são uma minoria discriminada e possuem diversos arranjos de relação integrupal com os demais grupos religiosos. Os evangélicos tem sido o principal grupo antagonista do catolicismo, formando o segundo mais numeroso e que mais cresce no Brasil.

Saquetto faz alguns apontamentos históricos iniciando pela distinção entre sagrado e profano e a relação dialética que se estabelece entre os dois espaços, e expõe como determinados grupos ou práticas são consideradas profanas enquanto outras pertencem ao domínio do sagrado. O autor aponta que a história se desenvolve na relação dialética entre grupos em conflito.

O catolicismo chega ao Brasil através do colonialismo português e se entrecruza com este. Enquanto portugueses buscam a expansão do seu império, o catolicismo se impõe como representante do sagrado que deseja catequizar novos povos. O catolicismo legitima, com sua autoridade sagrada, a subjugação dos povos africanos e a colonização dos indígenas. Quanto aos africanos, lança mão de toda uma mitologia que justifica sua condição de inferioridade e necessidade de salvação a ser proporcionada pelo branco cristão.

Durante o período republicano o catolicismo, mesmo tendo sido destituído de sua condição de religião oficial, ainda mantém relações de privilegio com o Estado brasileiro e sua história é marcada pelo Concílio Vaticano II que promove a modernização da Igreja Católica e por diversos movimentos tais como a teologia da libertação e a renovação carismática.

Os protestantes chegam ao Brasil no século XIX com o luteranismo dos imigrantes alemães na primeira metade e o protestantismo de missão a partir da segunda metade do século com congregacionais, presbiterianos, metodistas e batistas. Os evangélicos adotam uma política de consolidação de suas igrejas no Brasil, agora também representados pelos pentecostais. Esse último grupo se multiplica em diversas denominações a partir dos anos 1960 e 1970.

Ao justificar o uso da Teoria das Representações Sociais, Saquetto recorre a Jodelet que aponta mecanismos de ancoragem e polifasia cognitiva na dinâmica religiosa brasileira, como, por exemplo, no fato de as crenças mais antigas fundadas sobre as religiões católicas e afro-brasileiras servirem de ancoragem para religiões mais recentes como o pentecostalismo. Segundo Saquetto, para Jodelet a fé é uma produção coletiva.

A tese então se alicerça teoricamente em articulações entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Identidade Social. A identidade social, segundo a teoria desenvolvida por Tajfel, é uma parcela do autoconceito dos indivíduos que possui relação com a pertença a determinado grupo e deriva desse

pertença. Conforme Saquetto, as representações sociais permitem compreender os processos que dão origem à identidade social.

A pesquisa de Saquetto busca compreender as representações sociais dos grupos sobre elementos endogrupal e exogrupal. A atuação dos grupos e sujeitos religiosos e sua moralidade se constituem na forma como estes representam o universo sagrado e o universo profano. As representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum e surgem na transformação do estranho em familiar, em modo de ler o mundo.

A Teoria das Representações Sociais possui subteorias ou diversas abordagens internas. Saquetto utilizou a abordagem estrutural formulada por Abric segundo a qual as representações sociais são constituídas de um núcleo central, que representa o elemento de maior estabilidade na representação e garante sua coerência interna, e um sistema periférico que concretiza, regula e protege o núcleo central, garantindo certa maleabilidade à representação.

O autor, após justificativa e descrição do referencial teórico adotado, define o objetivo geral da pesquisa como “investigar o funcionamento das dinâmicas identitárias de grupos religiosos a partir de processos psicossociais inerentes à gestão de representações sociais endo e exogrupal” (SAQUETTO, 2013). A tese é subdividida em três estudos, cada um referente a um dos grupos: católico, evangélico e afroconfessional.

O primeiro estudo denominado *A máquina de fazer evangélicos* foi realizado com indivíduos pertencentes a diversas igrejas do ramo evangélico e foi desenvolvido a partir de roteiro semi-estruturado do tipo evocações livres de palavras e questões abertas. Foram investigadas as representações sobre o próprio grupo e, também, aquelas sobre os grupos católico e afroconfessional.

Saquetto afirma que os evangélicos constituem o grupo mais crescente do país e possuem forte hegemonia grupal. Se representam endogrupalmente como

representantes da moral e da salvação, fiéis, comprometidos, e alcançados pelo conhecimento da verdade divina expressa na Bíblia Sagrada. Em relação às representações exogrupais, os evangélicos representam negativamente ambos os outros grupos em que católicos são tidos por idólatras e afroconfessionais feiticeiros e adoradores do diabo.

O segundo estudo *A máquina de fazer católicos* apresenta o grupo católico como grupo majoritário no Brasil, e em geral estes são católicos de berço, ou seja, devido à tradição familiar e cultural do país. Percebem a si mesmos como superiores em relação aos demais grupos por pertencerem à Igreja fundada pelo próprio Jesus Cristo. O catolicismo é marcado pela tradição, o ritual e a doutrina e a filiação ao grupo é garantida pelo fato de haver sido batizado.

Os católicos têm relações cognitivas que permitem lidar com a relação dicotômica entre a autocompreensão enquanto católico e o secularismo. O autor lança mão do conceito de *polifasia cognitiva*, ou seja, presença simultânea de lógicas diversas, para se referir ao fenômeno que permite, por exemplo, que um indivíduo se reconheça católico, mas não praticante do catolicismo.

As representações exogrupais dos católicos funcionam na forma de discriminação diferenciada em relação a evangélicos e afroconfessionais. Quanto aos primeiros, são representados como barulhentos, fanáticos e enganados pelos pastores. Tal representação está vinculada à ascensão social dos evangélicos, no intuito de deslegitimar essas religiões. No que se refere aos afroconfessionais, os católicos mantêm uma relação de negação quando se trata de relação identitária, mas constituem-se como consumidores de imaginário desse grupo.

Em *A máquina de fazer afroconfessionais*, Saquetto investiga as representações sociais endo e exogrupais de umbandistas e candomblecistas. O autor justifica o tratamento desses dois grupos religiosos como um único grupo social não por questões teológicas, mas por elementos comuns como a identidade religiosa atrelada à etnicidade africana e um imaginário compartilhado historicamente. Os

afroconfessionais possuem estratégias sociais muito próximas e têm uma mesma matriz religiosa.

Para Saquetto, o grupo afroconfessional tem relações grupais mais ou menos organizadas por auto e exoestereotípias, entendendo a identidade social como representação social estereotípica. A elaboração dessas está marcada por relações de estigma e discriminação. As relações endogrupais são marcadas pela resistência, esta derivada das relações de dominação e da escravidão. Historicamente o grupo elaborou estratégias de sincretismo e miscigenação para enfrentar tais situações.

O grupo representa a si como constituído por pessoas espiritualizadas, amorosas, dedicadas à caridade e virtuosos. Sua dinâmica interna tende a funcionar a partir de uma negação da institucionalidade religiosa.

As representações exogrupais que os afroconfessionais têm dos católicos são fundamentadas no histórico de dominação e estes são percebidos como conservadores e doutrinários. O grupo estabelece relação defensiva dos católicos através da negação, porém esta é amenizada pelas trocas simbólicas e pelo consumo religioso. A relação com os evangélicos é conflituosa, sendo estes vistos como fanáticos, intolerantes e preconceituosos.

Saquetto conclui que as representações sociais endo e exogrupais dos grupos acima descritos permitiu a visualização de um jogo de forças existente nas relações intergrupais, nas quais há uma autoestereotípias positiva e uma exoestereotípias negativa. Essas relações se articulam hierarquicamente e influencia nas relações intra e exogrupais numa economia identitária na qual o grupo hierarquicamente superior exerce sua influência sobre os demais que absorvem elementos deste ou se relacionam com ele através da negação.

A máquina de fazer deuses, ou seja, o sistema social de representações e identidades funciona produzindo bem-estar em termos endogrupais e intolerância para aqueles que estão fora do grupo. O diálogo e a tolerância são possíveis apenas

nas relações *ingroup*, pois na relação entre grupos diferentes, as representações sociais são construídas sobre a base da negação. A relação dialogal e tolerante, portanto, exigiria uma endogrupalidade ampliada enquanto pertencentes a um mesmo grupo: o religioso.

Para Saquetto, apesar das tensões existentes no interior dos grupos, a identidade é marcada pela dinâmica intergrupala, por relações de distintividade. O conflito, a oposição e a negação do outro constituem elementos configuradores da identidade grupal. As tensões causadas pelas diferenças também se fazem presentes na configuração das identidades não religiosas, pois a religião é apenas uma expressão daquela máquina maior que é a sociedade.

A tese de Saquetto possui afinidade com esta pesquisa a partir de um referencial teórico comum, ou seja, a Teoria das Representações Sociais, especialmente a abordagem estrutural de Abric, aplicada à investigação do fenômeno religioso. Assim como a presente pesquisa a tese compreende a religião como elemento importante da dinâmica social brasileira e trata do pluralismo religioso constituinte da sociedade brasileira. A pesquisa empreendida por Saquetto no doutorado guarda, no entanto, diferenças significativas em relação a esta pesquisa por se tratar de um estudo exclusivamente no campo da Psicologia, não se inserindo no domínio da Educação.

Importantes contribuições foram feitas para a análise dos dados e para a construção de categorias no que se refere às evocações dos alunos de Ensino Religioso.

A pesquisa *A filosofia pragmatista na educação popular* (MAGALHÃES, 2008) trata-se da tese de Doutorado em Educação de Daniel Alves Magalhães realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa objetivou defender a tese de que a Filosofia Pragmatista se aplicava à Educação Popular. Para tanto, o autor lança mão das teorias de Matthew Lipman e Paulo Freire.

Magalhães introduz os sistemas de pensamento precursores da Filosofia

Pragmatista, a saber, o Empirismo Inglês, o Utilitarismo e o Empirismo Radical, conforme o autor, este último é a própria Filosofia Pragmatista. Posteriormente, trata do Programa Pragmatista Filosofia para Crianças de Lipman.

Segundo Magalhães (2008) o objetivo do programa lipmaniano é a substituição da transmissão de conhecimento da educação tradicional para uma educação para o pensar. Esta última tem como sua espinha dorsal, o diálogo, que é o elemento principal da metodologia de Lipman no que concerne ao desenvolvimento do pensamento.

Conforme o autor, as motivações de Lipman para a criação de seu programa de ensino de filosofia foram, primeiramente, a sua percepção das deficiências de raciocínio e aprendizagem em crianças com deficiências neurológicas e, posteriormente, o impacto negativo que as revoltas estudantis de 1968 tiveram sobre Lipman. O filósofo considerava que o comportamento rebelde dos jovens na década de 1960 se devia ao sistema de ensino que não ensinava os jovens a se comportar racionalmente, portanto, sua rebelde era um sinal de irracionalismo.

O objetivo do Programa Filosofia para Crianças então é o desenvolvimento das habilidades cognitivas desde a infância e, para isto, se utiliza de novelas filosóficas e do diálogo como constituintes de uma comunidade de investigação como modelo de uma escola não autoritária. O Programa Filosofia para Crianças foi institucionalizado através do *Institute for Advancement of Philosophy for Children* em Montclair juntamente com a professora Margareth Sharp.

Após a apresentação do programa educacional de Lipman, Magalhães introduz a noção de Educação Popular desenvolvida na América Latina que tem como seu principal codificador o educador brasileiro Paulo Freire. Esta educação popular parte das necessidades das camadas populares e tem como objetivo uma educação permeada pelos seus interesses de classe. Contrapõe-se a esta, a educação das elites, que busca imitar um modelo europeu.

A educação popular então se insere dentro de uma perspectiva da práxis social e vê os educandos como sujeitos de seu processo de ensino e aprendizagem, buscando formar sujeitos autônomos através de uma prática dialógica, engajada, participativa, crítica e conscientizadora. A educação popular objetiva uma transformação do processo democrático de uma democracia representativa para uma democracia participativa.

Magalhães afirma que não há uma técnica pronta em Freire, mas na própria essência da proposta freireana há uma reinvenção do método de ensino. Segundo este autor, a pedagogia de Paulo Freire se baseia no próprio ato de conhecer, e, por isto, a educação bancária é criticada pelo educador, pois priva as pessoas do uso de sua inteligência no ato cognitivo, contentando-se em depositar conteúdo. A educação popular libertadora, por outro lado, parte da problematização e da dialeticidade para uma conscientização pelo contexto. Na proposta metodológica de Freire tem grande importância a investigação dos temas geradores, que são temas de importância para os educandos e servirão de impulso para a prática educativa.

A tese defende que existem pontos de encontro entre ambas as propostas educativas de Lipman e Freire, porém, também existem divergências substanciais. Um desses pontos é o *diálogo*. O diálogo exige abertura ao outro e é através dele que se desenvolve o pensamento crítico. Os objetivos do diálogo, no entanto, são diferentes em Lipman e Freire. Enquanto o primeiro entende o diálogo essencialmente como meio de desenvolver as habilidades cognitivas dos educandos, o segundo vê no diálogo uma ferramenta de transformação social.

Outro ponto que Magalhães coloca é a crítica da educação tradicional, que Lipman considera não desenvolver adequadamente a racionalidade e Freire entende que serve à manutenção da situação de opressão das camadas populares. Há ainda na tese a proposição de que o programa de Lipman é conservador, pretendendo a interiorização de valores pelos educandos, enquanto a proposta de Freire é libertária.

Outra diferença significativa é a existência de conteúdo *a priori* em Lipman e a não existência desses em Freire, sendo o conteúdo programático definido pela metodologia dos temas geradores. Por fim, o papel do professor em Freire é mais ativo que em Lipman, pois ele participa como sujeito do processo educativo desde a proposição de temas e elaboração do conteúdo programático até a prática de ensino. Em Lipman, a prática é separada da teoria, pois o professor não participa da elaboração do programa, apenas executando o que foi treinado para realizar através de um programa elaborado por um especialista. Magalhães defende que, segundo uma visão freireana, o professor, na metodologia de Lipman, é um trabalhador alienado.

Além da abordagem teórica das teorias desses autores, Magalhães descreve a intervenção realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia Pragmatista na Educação Popular na Fundação Amparo do Menor.

Os profissionais atuantes no grupo de pesquisa se utilizaram da metodologia de Lipman na prática de educação popular desenvolvida na Fundação sob dois formatos: num primeiro utilizaram novelas desenvolvidas a partir da realidade nordestina e alagoana vivida pelos educandos, e num segundo, as novelas de Lipman. Percebeu-se que as novelas que partiam da realidade concreta dos educandos eram mais proveitosas na prática educacional e que o ganho obtido pelo uso da metodologia de Lipman aplicada à educação popular foi um melhor desenvolvimento do raciocínio e questionamentos mais elaborados por parte dos educandos.

A pesquisa de Magalhães contribui com a nossa no sentido de explorar as relações entre a Pedagogia Freireana e a Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. O autor realizou um aprofundado estudo sobre as motivações de ambas as propostas, seus antecedentes históricos, bases filosóficas e epistemológicas, assim como entre as aproximações e distanciamentos entre elas, de forma a pensar como uma abordagem pode contribuir com a outra. Nesse sentido, fornece bases para pensar possíveis formas de se apropriar das contribuições desses autores e fortalece a

ideia de que tal aproximação é possível, visto já ser objeto de estudo de outros pesquisadores brasileiros.

A dissertação de mestrado em Ciências da Religião do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco intitulada *As práticas de ensino religioso na perspectiva emancipatória: uma abordagem de Paulo Freire* de Maria Edjane Paixão (PAIXÃO, 2017) propõe a reflexão das práticas educacionais no Ensino Religioso a partir de uma visão emancipatória baseada nos pressupostos da pedagogia freireana. Para isto, a autora defende um Ensino Religioso não confessional que trabalhe com uma abordagem interdisciplinar em Ciências da Religião.

Ao introduzir o assunto, Paixão aborda a relação entre a religião e a ciência na Idade Moderna, argumentando que na modernidade a religião passa a ser questionada e a ciência avança como conhecimento legítimo para a compreensão do mundo. Nesse período, segundo a autora, há o desenvolvimento da rivalidade entre a ciência e a religião que se deve, em parte, ao fato de a Igreja Católica se opor aos avanços científicos, considerando cientistas, muitas vezes, como hereges.

Os postulados evolucionistas de Darwin, a concepção materialista e história marxiana, a teoria da relatividade de Einstein e a física quântica vão reverberando na descrença em algum tipo de verdade absoluta, pois o ser humano passa a ser compreendido como ser historicamente condicionado. Os princípios de liberdade e da racionalidade da modernidade ocidental permitem o desenvolvimento de uma sociedade marcada pela secularização e abandono da fé para responder os questionamentos da vida.

A modernidade ainda vê o avanço do capitalismo, no qual o ter se sobrepõe ao ser. O capitalismo avançado tornou as relações comerciais mais fortes, estimulou o consumo e flexibiliza cada vez mais as relações de trabalho. Isto resulta no enriquecimento de alguns poucos em detrimento das condições de vida precárias da maior parte da população mundial. Neste contexto surgem as crises de sentido, o

aumento das contradições e a ignorância em relação aos problemas fundamentais da sociedade.

Conforme a autora, a modernidade é seguida do contexto pós-moderno, onde o mundo é percebido através de sistemas em rede e há um alto teor de relativismo. Na pós-modernidade, o ser humano é visto como produto, um mero instrumento de enriquecimento de pequenos grupos de forma desenfreada. O capitalismo no século XXI se mostra um sistema opressor que atenta contra a dignidade humana.

Como se insere o Ensino Religioso dentro desse contexto? A autora argumenta que o Ensino Religioso contribui para o enfrentamento da realidade de opressão através do fomento de valores tais como paz, justiça, solidariedade, não discriminação, etc. Com estes valores os educandos podem refletir criticamente a realidade de forma emancipatória. Isto não deve acontecer, no entanto, a partir de uma educação bancária que deposita conteúdos nos educandos, mas através do diálogo que leva à compreensão da lógica opressora e à sua libertação.

Na prática dialogal no Ensino Religioso pretende-se o encontro com o outro, encontro genuíno que envolve abertura ao outro na superação de uma educação catequética, dogmática. Paixão reconhece que esse tipo de educação catequética ainda acontece, porém não é adequado ao Ensino Religioso no contexto secular, sendo, portanto, a abordagem a partir das Ciências da Religião a mais adequada para a formação cidadã dos educandos. Segundo a autora, as Ciências da Religião permite autonomia pedagógica e epistemológica ao Ensino Religioso.

Um Ensino Religioso libertador é uma prática educativa problematizadora que busca na realidade o solo sobre o qual o ensino se desenvolve para formar sujeitos criativos e críticos que reflitam sobre a própria prática e se convertam em cidadãos ativos.

A pesquisa desenvolvida de Paixão (2017) teve cunho qualitativo e foi realizada com a Rede Municipal de Educação do Recife através da análise de documentos

norteadores do Ensino Religioso do município e de entrevistas com os professores da disciplina. Foi realizada a elaboração de paralelos entre a percepção de Ensino Religioso dos professores e os princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. O diagnóstico de Paixão para o Ensino Religioso recifense foi de que há ainda necessidade de valorização docente com foco na formação inicial e continuada e o incentivo a práticas bem sucedidas de ensino.

A pesquisa de Paixão (2017) se aproxima desta no que se refere a pensar um Ensino Religioso problematizador, comprometido com a formação crítica dos alunos, a partir de pressupostos da pedagogia freireana. No entanto, não se propõe ao desenvolvimento de material educativo ou outro produto educacional para a utilização na disciplina de Ensino Religioso.

Ainda numa perspectiva dialogal para o Ensino Religioso, mas também inserindo os temas do *pluralismo religioso* e da *laicidade do Estado*, encontrou-se a dissertação de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo de Lilian Araújo Baleeiro: *A escola como espaço de diálogo: o desafio do pluralismo religioso para o ensino religioso* (BALEEIRO, 2015). A dissertação de Baleeiro tem por objetivo

[...] refletir sobre as possíveis contribuições da discussão sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso para um ER nas escolas públicas do Brasil no intuito de indicar caminhos de superação da intolerância e do exclusivismo religioso e que considere o caráter da laicidade do Estado (BALEEIRO, 2015, p. 9).

Para isto, na primeira parte da dissertação, a autora descreve o histórico do Ensino Religioso no Brasil desde a educação jesuítica na colônia e a educação católica no período imperial, períodos em que o catolicismo era a religião oficial de Portugal e do Brasil, até os dias de hoje, onde o Estado brasileiro se reconhece laico. A partir daí, procura dissertar sobre o conceito de laicidade que é tido como uma tentativa de separar Igreja e Estado. O conceito de laicidade, conforme Baleeiro possui origem francesa e apresenta semelhanças e diferenças nos diversos países onde o Estado se considera laico.

Segundo essa autora, existem dois tipos básicos de laicidade, em que uma exclui o religioso do Estado, esta denominada *laicismo*, e outra em que o Estado age com imparcialidade diante das várias religiões. A laicidade brasileira, desse segundo tipo, é considerada como protetora da liberdade religiosa e o Estado deve se manter religiosamente neutro em assuntos que envolvam a sociedade como um todo.

O Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar, é a única disciplina citada na Constituição Federal de 1988, o que, segundo Baleeiro, muitas vezes, não garante benefícios ao Ensino Religioso, já que sua legalidade e importância na escola vem sendo cada vez mais motivo de discussão. Um episódio narrado pela autora no que diz respeito às discussões em torno do Ensino Religioso é o acordo entre o Brasil e a Santa Sé firmado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no qual se refere ao “ensino religioso católico”, fato este que Baleeiro afirma ter sido considerado tanto por opositores quanto por simpatizantes do Ensino Religioso escolar como ferindo a laicidade estatal por representar um acordo com uma religião específica.

Para exemplificar os dois grupos acima, aqueles que são favoráveis e os que são contra o Ensino Religioso nas escolas públicas, a autora cita Roseli Fischmann, representando o grupo opositor, e Sérgio Junqueira, representando o grupo favorável ao Ensino Religioso.

De acordo com Baleeiro, Fischmann defende que o Ensino Religioso é contrário à laicidade do Estado, se opõe à liberdade religiosa e sofre interferências da Igreja Católica. Ainda trata de questões relacionadas à inadequada instrução dos professores, de como o religioso é sentido e qual seu papel subjetivo para os alunos, e de que este difere do conhecimento científico.

Sérgio Junqueira, por outro lado, defende que o Ensino Religioso faz parte de uma cultura humanista a ser apresentada pela escola, constitui-se como uma ferramenta para promover o diálogo e a convivência entre sujeitos de diferentes tradições religiosas e fomenta a valorização da pluralidade religiosa. Quanto à formação dos professores, esta deveria ser em Ciências da Religião.

A dissertação destaca o papel do Fórum Nacional para o Ensino Religioso (FONAPER). O FONAPER foi criado em 1995 e tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Ensino Religioso legal no Brasil. Este organismo tem promovido reuniões, congressos e seminários em parceria com instituições de ensino superior na área de Ciências da Religião para pensar questões com currículo, formação docente, estatuto epistemológico do Ensino Religioso, etc. O modelo de Ensino Religioso proposto pelo Fórum é baseado nas Ciências da Religião, porém seus críticos afirmam que há uma aproximação deste com a Igreja Católica, além da influência ideológica católica.

A segunda parte da dissertação trata da pluralidade religiosa no Brasil. Faz um apanhado histórico da religiosidade brasileira delineando os primeiros contatos entre o catolicismo dos colonizadores portugueses com as religiões indígenas e africanas. Após essa primeira base da religiosidade brasileira a partir dessas três matrizes, pode-se perceber a diversificação do campo religioso brasileiro a partir da chegada dos protestantes e dos imigrantes asiáticos que trouxeram suas crenças e instituições religiosas para o Brasil, além do pentecostalismo, ramo do protestantismo chegado ao país no início do século XX e de crescimento acelerado. Para a autora as religiões no Brasil são marcadas por grande trânsito religioso, ou seja, as mudanças de religiões que ocorrem entre os sujeitos, assim como pelo sincretismo religioso. Outro fenômeno visto na dinâmica religiosa do Brasil é o fundamentalismo, que se configura como um fechamento das religiões para se proteger de influências externas.

Devido a essa configuração do campo religioso no Brasil, importantes instrumentos de informação demográfica, muitas vezes, não dão conta de aferir completamente esse campo. Segundo Baleeiro, o próprio cristianismo no Brasil se mostra plural e diversificado. No catolicismo romano há tanto o catolicismo tradicional quanto o catolicismo popular, além de diversos movimentos no interior da Igreja Católica tais como a Renovação Carismática Católica, as Comunidades Eclesiais de Base, padres cantores/artistas, etc. Os protestantes se dividem em uma enorme

diversidade de grupos e são o grupo religioso que mais cresce no país, enquanto se verifica um decréscimo do catolicismo. Outras importantes manifestações religiosas no Brasil, além das cristãs, são as religiões espíritas e afro-brasileiras, assim como o grupo sem religião.

Por fim, na parte três, a autora introduz o conceito de teologia do pluralismo religioso. A partir dessa teologia entende-se que nas relações inter-religiosas o necessário e desejado é o diálogo autêntico, que envolve um real interesse no outro. A teologia do pluralismo religioso, no entanto, apesar de sua abertura ao diálogo, ainda é permeada de ideias cristãs.

Nas relações inter-religiosas podem ser verificados três paradigmas: o da *exclusividade*, onde apenas uma religião tem acesso à verdade, o da *inclusividade*, no qual as outras religiões são vistas como possíveis acesso à verdade, e o *pluralista*, segundo o qual todas as religiões são igualmente válidas e nenhuma se sobrepõe à outra. A partir disto, a autora faz um paralelo com o Ensino Religioso, onde há um ensino exclusivista (confessional), inclusivista, e o ensino pluralista, este último sendo o ideal.

Outro conceito trabalhado é o de diálogo inter-religioso, entendido, de forma estrita como um movimento nascido a partir do ano de 1945, porém, com raízes mais antigas. A compreensão de diálogo deve ser pautada pelo paradigma pluralista, a partir da presença do outro e respeitando as especificidades das religiões.

Num conceito ampliado de diálogo religioso, o diálogo é possível para além dos espaços artificiais criados pelo movimento de diálogo inter-religioso e passa pelos espaços onde o pluralismo religioso se faz presente como os espaços na sociedade em geral e o pluralismo involuntário vivido pela situação de refugiados e imigrantes. A autora se utiliza do conceito de *três magistérios* para falar de onde se produzem os discursos autoritativos sobre o sagrado. Estes magistérios são as *lideranças das igrejas*, os *teólogos e cientistas da religião* e as *comunidades humanas de base*. Nestas últimas o diálogo acontece no convívio cooperativo entre pessoas de

diferentes religiões. A autora então, propõe que o Ensino Religioso se converta em uma comunidade humana de base para o diálogo religioso.

Para que o Ensino Religioso se converta numa comunidade de base, Baleeiro busca seu referencial nas ideias de Paulo Freire tais como o diálogo como elemento de transformação social e caminho de humanização, o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação como conscientização da situação de opressão pelos oprimidos, o diálogo como relação de horizontalidade com a consciência de que o outro também é possuidor de saber, etc.

Baleeiro entende que a pedagogia freireana pode contribuir para que os educandos desenvolvam um senso crítico no diálogo inter-religioso, identificando os elementos opressores e libertários no intuito de transformar as relações de opressão. Para que o Ensino Religioso se converta num terceiro magistério a partir do diálogo, este deve estar pautado sobre como as religiões atuam na vida das pessoas e não sobre questões doutrinárias.

A dissertação de Baleeiro vai de encontro com esta pesquisa ao tratar de questões relacionadas à laicidade e ao pluralismo religioso, assim como do diálogo como meio de transformação social. Deve-se tomar o cuidado, no entanto, de diferenciar o pluralismo religioso como fato, sendo esta a forma que é tratado nesta pesquisa, do conceito teológico de pluralismo, este como forma de representar teologicamente a diversidade religiosa em vistas ao seu fim soteriológico, muitas vezes utilizado por Baleeiro ao falar da Teologia do Pluralismo Religioso. Ainda há, em proximidade com a presente pesquisa, a aproximação com os conceitos da pedagogia freireana para pensar o desenvolvimento do Ensino Religioso como comunidade dialogal e cooperativa.

3 ENTRE A FÉ, A POLÍTICA E A CIÊNCIA: A EDUCAÇÃO

3.1 HISTÓRIAS E LEIS: O STATUS DO ENSINO RELIGIOSO AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL

O Ensino Religioso no Brasil é um tema controverso e polêmico. O Estado brasileiro é um Estado laico, ou seja, desvinculado de instituições religiosas, portanto, a escola brasileira deve ser laica, sem compromisso com nenhuma confissão religiosa específica. Nesse cenário, que tipo de relação a escola deveria ter com o fenômeno religioso: uma relação de total neutralidade, na qual não há espaço para se falar de religião na escola, ou uma relação onde há espaço para se tratar das religiões na escola de forma pluralista? O Ensino Religioso configura-se como uma disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa segunda a Constituição Federal de 1988. Sendo a única disciplina escolar que consta na Constituição brasileira, é necessário entender qual o processo histórico que a levou a tal *status*. Para tanto, é necessário voltar no tempo até a época da colonização do solo brasileiro pelos portugueses e os inícios da educação brasileira.

No Brasil, pode-se perceber a educação religiosa desde a colonização sob a educação promovida pelos jesuítas, sendo o ensino da religião uma questão de cumprimento entre a Igreja Católica e o Monarca português (JUNQUEIRA, 2013). Segundo Junqueira (2013, p. 605) “[...]o caráter disciplinador de toda catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao Catolicismo”. Castro (2013) afirma que, na época da colonização, a Igreja tinha grande preocupação em expandir a fé cristã católica. Com a anuência da coroa portuguesa, a Igreja incumbiu os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1540, de um grande projeto de evangelização e catequização que foi levado a cabo por meio de práticas educativas nas colônias, sendo os principais alvos os indígenas e os africanos escravizados. A Igreja Católica desejava aumentar seus números, devido à grande massa de fiéis perdidos na Europa graças à Reforma Protestante.

No contexto do Brasil colônia, o Estado português e a Igreja estavam tão intimamente ligados que não podemos afirmar a existência de um Ensino Religioso na educação brasileira, mas, sim, uma educação religiosa da doutrina católica. De acordo com Caron (2007) havia já em 1570, cinco escolas de instrução elementar em Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga e três colégios, no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. No Espírito Santo, a escola foi fundada por padre Afonso Braz (SHIGUNOV; MACIEL, 2008, p. 179). Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal. Este fato, no entanto, não se configurou em embates entre o governo português e a Igreja Católica, pois, apesar de os jesuítas terem sido expulsos, ficaram a Igreja e os religiosos de outras ordens, que asseguravam um projeto educativo no qual ainda havia uma única verdadeira religião e essa era a Igreja Católica Apostólica Romana.

Em 1807, devido à invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, a sede do Império português passa para o Brasil e em 1822 com a independência do Brasil, configura-se o Império Brasileiro. Castro (2013) afirma que o texto da Constituição imperial de 1824 reafirma os laços entre Igreja e Estado, apesar de admitir o culto doméstico de outras religiões. Sobre o ensino religioso nas escolas, Castro (2013, p. 112) cita o artigo 6º da Lei de 15 de outubro de 1827, homologada por D. Pedro I:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Como se pode notar, havia uma simbiose entre a Igreja e o Estado, não havendo conflito entre eles. A educação que se havia no Brasil no período imperial não conflitava com a religião, pois educação e religião eram praticamente a mesma coisa.

A Proclamação da República faz com que as tendências secularizantes no Império fossem assumidas pelo novo regime, que, no que se refere à educação, defende uma escola laica. A Constituição de 1891 define que o ensino na República seria leigo (JUNQUEIRA, 2013). Segundo Caron (2007, p. 72) “pelas mudanças na ordem

econômico-político educacional e os estabelecimento da laicidade no ensino, surge a tendência para eliminar o ensino de religião nas escolas, pois este vinha gerando polêmica”. Na Constituição de 1891, foi firmada a separação entre a Igreja e o Estado e isso alterou profundamente a relação entre as duas instituições no que se refere ao campo educacional. Castro (2013, p. 124) ressalta que para os republicanos liberais de formação positivista “não caberia à Igreja cuidar e administrar a educação, muitos menos caberia à religião estar presente na escola”. O ensino religioso foi suprimido dos currículos da educação pública, mas, a Igreja se articulou para formar uma rede de escolas privadas católicas (CARON, 2007, p. 75). Essas escolas foram toleradas pelo Estado republicano através de acordos com a Igreja.

A partir da década de 1930 há um ressurgimento do ensino religioso nos currículos escolares. A Igreja Católica, ao apoiar Getúlio Vargas, conseguiu reincorporar o ensino religioso nas escolas, ainda que de forma facultativa. Caron (2007) afirma que na Constituição de 1934, o Ensino Religioso fica assegurado na escola pública sendo de matrícula facultativa. Com o Estado Novo, instaurado em 1937, e a nova Constituição, que revoga a anterior, o Ensino Religioso é contemplado como possibilidade nas escolas, porém sem obrigatoriedade da oferta (Lopes, 2015).

Segundo Caron (2007), na Assembléia Constituinte de 1946, o Ensino Religioso é um dos pontos polêmicos, sendo visto pelos defensores do ensino laico como extrapolando o âmbito educacional e inserindo-se na relação Igreja e Estado. Por fim, o Ensino Religioso é garantido na Constituição de 1946 sob matrícula facultativa, segundo confissão do aluno, manifestada por ele ou por responsáveis legais. No período militar, após 1964, a oferta da disciplina foi mantida e estendida ao 2º grau. A autora afirma que

A partir das Constituição brasileira de 1934 e as constituições posteriores de 1937, 1947, 1967 (a Emenda 1969) e 1988, o Ensino Religioso permaneceu garantido como disciplina facultativa ao aluno, obrigatória à escola, mas a concepção desse ensino nas escolas públicas foi modificando seu significado, conteúdo e metodologia diferenciando-se (CARON, 2007, p. 102).

O Ensino Religioso é a única disciplina escolar que consta no texto da atual

Constituição brasileira (1988). A sua permanência na Constituição, mais uma vez, foi assunto polêmico. A Constituição Federal de 1988 marca tanto a laicidade do Estado brasileiro quanto as disposições legais para a oferta do ensino religioso nas escolas. Apesar de não haver no texto constitucional as palavras "laicidade" ou "laico", este determina a laicidade do Estado brasileiro a partir da forma como é definida a relação entre o Estado e as religiões. O artigo 19 da Constituição Federal de 1988 diz:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público;

O texto constitucional define a relação entre o Estado e as religiões ou igrejas considerando a independência entre ambos. O Estado não pode estabelecer ou favorecer religiões quaisquer, como também não pode reprimir os cultos religiosos. Faz-se exceção à cooperação mútua que visa o bem comum na forma da lei. Sendo a laicidade, em síntese, a separação e independência entre Estado e a religião, o Brasil pode ser considerado, oficialmente, um Estado laico.

A Constituição Federal de 1988 ainda sustenta o princípio da igualdade segundo o qual todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinções de quaisquer espécies em seu Artigo 5º. O Artigo institui que determinados direitos são invioláveis, dentre os quais a liberdade, constando no Inciso VI a especificidade da liberdade de consciência e crença conforme transcrito abaixo:

Art. 5. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias (BRASIL, 1988).

Portanto, a Constituição Federal do Brasil institui a separação entre a esfera do Estado e as religiões e assegura a liberdade de crença e culto religioso dos cidadãos como direitos invioláveis de seus cidadãos e residentes.

O Ensino Religioso, como disciplina escolar, tem lugar na Constituição de 1988 enquanto disciplina optativa nos currículos escolares, sendo que sua oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino como determinado pelo artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
I - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

A facultabilidade da matrícula visa resguardar a laicidade do Estado de forma a garantir que o Ensino Religioso não seja coercitivo para os alunos, garantindo ao aluno e aos pais ou responsáveis a decisão de que este curse a disciplina ou não.

As normas gerais para a oferta do Ensino Religioso no Brasil estão contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. O Artigo 33 da LDB, referente ao Ensino Religioso, contava com o seguinte texto, citado por Castro (2013, p. 144):

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Essa redação não agradou a todos. Então, em 1997 entrou em vigor a Lei 9.475 que dá nova redação ao Artigo 33 da Lei 9.394, passando a constar com o seguinte texto:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
§ 1º 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.
§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Conforme Castro (2013), o caráter confessional ou interconfessional da disciplina é abolido no novo texto, e é vedada qualquer forma de proselitismo. e o Ensino

Religioso na escola passa a ser entendido não mais como ensino da religião, pois este não cabe à escola pública e sim às famílias e instituições religiosas. Ao se referir à nova redação desse artigo, Castro (2013, p. 146) afirma que “a partir da redação dada ao Art. 33 que se pode compreender o Ensino Religioso enquanto disciplina presente na escola, com a finalidade de contribuir com a formação do cidadão”. Entende, porém, que outros desafios se apresentam, como a formação de professores para a área, a definição dos conteúdos e a facultabilidade da disciplina. Uma recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), no entanto, vai de encontro com essa interpretação de Castro. Trata-se do Acórdão sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) da Procuradoria Geral da República (PGR) que visava tornar o Ensino Religioso confessional inconstitucional. O parecer do STF foi de que a ADI era improcedente, e, portanto, a decisão foi pela constitucionalidade do Ensino Religioso confessional (STF, 2017).

No Estado do Espírito Santo, conforme Martins (2018), o Ensino Religioso passa por uma transformação a partir das décadas de 1970 e 1980 no sentido de abandonar o ensino confessional e adotar uma perspectiva interconfessional. A perspectiva interconfessional é mais ampla que a confessional, pois aborda temas comuns a diferentes grupos religiosos, no entanto, ainda permanece no campo do cristianismo.

Para garantir a efetivação deste modelo de Ensino Religioso foi criada uma Comissão Interconfessional, a CIERES, que contava com a participação de diversas lideranças religiosas, e assim foi possível, em 1989 incluir o ensino interconfessional na legislação capixaba. Com a criação da LDB de 1996/1997, o modelo interconfessional é expandido para um modelo inter-religioso, de forma a se conformar ao Artigo 33 da LDB, e a CIERES se converte no Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo (CONERES).

Em 2009 é promulgada a lei estadual que regulariza o Ensino Religioso: a Resolução nº 1.900/2009 que determina que a disciplina será ofertada em todas as modalidades do Ensino Fundamental e fornece os subsídios legais para a definição de conteúdos, formação e admissão de professores. O entendimento de Ensino

Religioso encontrado nesta resolução é o de que o "Ensino Religioso, como conhecimento humano preservado desde os primórdios da humanidade, visa subsidiar o aluno para a compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas". A Resolução 1.900/2009 concede papel essencial ao CONERES na regulamentação dos cursos de formação para professores, assim como na definição dos conteúdos da disciplina. No entanto, segundo Martins (2018) o CONERES não participou da elaboração do documento.

3.2 ESTUDAR LAICIDADE? MAS NÃO É ENSINO RELIGIOSO?

“Todavia, se cada ciência tem a sua particularidade, então nos questionamos: Qual método respeita o saber religioso? Em que consiste o conhecimento do Ensino Religioso? Qual o seu objeto de estudo?” (JUNQUEIRA et al. 2017, p 21). O saber do Ensino Religioso, seu objeto de estudo e método, como visto, tem sido elaborados, reelaborados e discutidos no âmbito da educação brasileira ao longo do tempo. Conforme Senra (2017 apud JUNQUEIRA et al., 2017) o Ensino Religioso diz respeito à subárea das Ciências da Religião conhecida como Ciências da Religião aplicada.

As Ciências da Religião, segundo Teixeira (2011), constituem um campo disciplinar cujo estatuto epistemológico se encontra ainda em processo de definição, marcado pela multidisciplinaridade, tendo por objeto de estudo o fenômeno religioso em toda a sua pluralidade. As Ciências da Religião possuem uma diversidade disciplinar e metodológica marcada pelas diferentes abordagens que constituem este campo de estudo. Compõem as Ciências da Religião, conforme Teixeira (2011, p. 843), algumas disciplinas de caráter mais especulativo tais como a Teologia e a Filosofia da Religião e, também, disciplinas mais positivas e empíricas como a Fenomenologia da Religião, a Psicologia da Religião, as Ciências Sociais da Religião e o Estudo Comparado das Religiões.

As Ciências da Religião, no Brasil, constituem uma área de estudo ainda recente, conforme nos aponta Mendonça (2008):

[...] Pela falta de pensamento crítico a respeito do fenômeno humano da religião, visto quase sempre como direito privativo individual ou como fator desencadeador de fanatismos, a universidade não concedia à religião a prerrogativa de disciplina acadêmica. Na segunda metade do século XX é que o fenômeno social da religião começou a despertar a atenção dos estudiosos, por causa da movimentação social que evidenciou. O estudo da religião como disciplina acadêmica ou científica é, entre nós, portanto, muito recente (MENDONÇA, 2008. p. 147).

Apesar de ser uma área de estudos recente no país, as Ciências da Religião fornecem a possibilidade de um ensino “do religioso” adequado ao ambiente da escola pública. O ensino religioso na escola pública deve ser refletido a partir da crescente diversificação religiosa no Brasil e do pluralismo presente na sociedade. Desta maneira, não se pode defender o ensino confessional nas escolas públicas, mas também, não se pode excluir o acesso à devida reflexão sobre o tema, considerando a importância do fator religião na atual sociedade brasileira (TEIXEIRA, 2011, p. 856-857). Faustino Teixeira afirma que “as ciências da religião constituem um canal importante para possibilitar este exercício reflexivo: de aperfeiçoamento da compreensão do religioso como “objeto da cultura”, ou fenômeno de cultura” (TEIXEIRA, 2011. p. 853). Para Senra (2017 apud JUNQUEIRA et al, 2017, p 10), a Ciência da Religião aplicada

[...] não reconhece outra modalidade de ensino religioso que o de uma abordagem não confessional. Não obstante a equivocada decisão judicial proferida pela mais alta corte do poder judiciário, a qualificação de pessoal docente em nível pós-graduado na área de Ciências da Religião e Teologia seguirá sendo exclusivamente orientada para a abordagem laica, plural e acadêmico-científico do fenômeno religioso e das teologias e, portanto, sem qualquer viés proselitista e apologético [...]

O autor ainda defende a importância das Ciências da Religião na compreensão do fenômeno religioso em um momento em que este se mostra bastante influente na vida social:

Em um momento em que crescem os fundamentalismos religiosos no Brasil e no mundo, a área de Ciências da Religião e Teologia se destaca como um *locus* qualificado para a busca de compreensão dos fenômenos religiosos e seu papel na vida pessoal e social [...] (SENRA, 2017 apud JUNQUEIRA et al., 2017, p. 11)

Junqueira et al. (2017, p. 22) afirma que o Ensino Religioso constitui-se como “um conhecimento dos componentes básicos do fenômeno religioso, e o tratamento didático dos seus conteúdos”. O fenômeno religioso é entendido pelo autor como “a compreensão do fato religioso, em suas manifestações culturais” (JUNQUEIRA et

al., 2017 p. 21). Um dos objetivos do Ensino Religioso é sensibilizar os alunos para a necessidade de se valorizar a experiência religiosa, seja a própria ou a das outras pessoas. O autor defende que o Ensino Religioso possui todas as características constitutivas de uma disciplina escolar:

O Ensino Religioso, enquanto disciplina enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto de estudo: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático: didática do fenômeno religioso; objetivos definidos; metodologia própria; sistema de avaliação; inserção no sistema de ensino (JUNQUEIRA et al. 2017, p. 22-23).

O Ensino Religioso articula religião e cultura a partir da observação do fato religioso, pela busca de informações sobre o mesmo e da reflexão acerca deste. Por isso deve ser valorizado pensamento complexo e reflexivo. Outro objetivo do Ensino Religioso é a construção de valores éticos, potencialização das relações interpessoais e desenvolvimento da consciência planetária (JUNQUEIRA et al, 2017).

Aprofundar a discussão em torno do Ensino Religioso mostra-se pertinente no Brasil, sobretudo, diante deste momento no qual os debates em torno da religião estão cada vez mais inseridos na sociedade. Dentre os diversos temas que podem ser trabalhados na disciplina estão a laicidade, por tratar das relações entre o Estado e as religiões, e o pluralismo religioso, num mundo onde diferentes religiões convivem e são colocadas em evidência.

O século XXI apresenta grande diversificação de religiões. No cenário mundial o pluralismo religioso é uma realidade. Teixeira (2012) afirma que, apesar de a diversidade religiosa não ser uma novidade na história, atualmente essa diversidade se torna mais evidente e a consciência dela mais viva, assim como “ [...] sua presença recorrente no campo da observação, na dinâmica da urbanização mundial, nos modernos meios de comunicação e na facilidade de acesso ao seu patrimônio diversificado” (TEIXEIRA, 2012, p. 183). Ainda que a modernidade tenha realizado um prognóstico em favor da secularização da sociedade, a religião tem mostrado grande vitalidade (TEIXEIRA, s.d.). O fenômeno da globalização faz com que haja maior contato entre as diferentes tradições religiosas e as força a se declarar,

abrindo a possibilidade do diálogo e enriquecimento mútuo ou ao fechamento em guetos, fundamentalismos e ortodoxias. Num mundo globalizado e interligado “[...] torna-se inevitável o contato e uma relação de umas pessoas com outras, a percepção da diversidade plural de formas de pensamento e ação e o imperativo da reflexividade” (TEIXEIRA, s.d., p. 12).

O pluralismo traz dificuldades para muitas pessoas, pois, segundo Teixeira (2012) a maioria das pessoas deseja um mundo estruturado, livre de surpresas, e quer um *script* para seguir nas interações sociais e no cotidiano. O pluralismo desestrutura o mundo convencional, ordenado e objetivo, e, por isto, pode possibilitar “sistemas abertos de conhecimento”, mas também a retomada das confessionalidades, que demarcam formas de ação e identidade. No entanto, o autor afirma que existe uma minoria que consegue se adequar à dinâmica plural e responder cognitivamente de forma adequada a ela.

Diversas facetas das sociedades humanas são afetadas pelo pluralismo, dentre as quais as relações sociais e grupais, a cultura e, também a política. Na dinâmica política, o pluralismo religioso, ainda que limitado ao âmbito cristão, foi um fenômeno determinante na formação do Estado moderno e democrático, assim como no desenvolvimento da ideia da laicidade estatal. A laicidade, enquanto conceito, não é de fácil apreensão. Segundo Abumanssur (2016, p. 18), apresenta-se polimórfica e polissêmica. A laicidade, para o autor, é a “ideologia que arma e sustenta todas as trincheiras em defesa de um Estado laico” (ABUMANSUR, 2016, p. 18). A separação entre Igreja e Estado, e, portanto, a emergência dos Estados laicos não aconteceu rápida e tranquilamente, ainda existindo uma busca por consenso sobre o assunto em países europeus. Apesar de existir um modelo ideal de laicidade, este nunca se efetivou plenamente. O que existe são arranjos históricos que configuram diversas laicidades realizáveis.

O Estado laico teve como antecessor e, também, como ponto de partida o Estado confessional. Por Estado confessional entende-se aquele que professa uma determinada religião ou mantém com uma instituição religiosa relações de privilégio.

Conforme Lacerda (2014), na Alta Idade Média se desenvolveu a tendência de nacionalização das Igrejas e a perda de influência do Papado. Isto foi intensificado pela Reforma Protestante ocorrida no século XVI que provocou uma situação de pluralismo religioso na Europa. Cada país, a partir de então, professava um determinada fé e as disputas políticas e religiosas se mesclaram. Lacerda (2014) define como confessional também o Estado ateuista, pois este assume uma posição caracteristicamente religiosa, ainda que pela via negativa. O Estado laico surge a partir dos desenvolvimentos históricos que se deram no século XVIII, no contexto do pluralismo religioso, conforme explicita Abumanssur:

[...] No passado, foi a emergência do pluralismo religioso que provocou os debates e, finalmente, a separação entre o Estado e a Igreja como forma de garantir o direito de cada cidadão professar a fé que melhor lhe conviesse. E foi assim que a fé se tornou uma questão privada, de foro íntimo. E para evitar os conflitos sociais por razões de fé, seu papel na esfera pública foi limitado (ABUMANSSUR, 2016, p. 19).

Lacerda (2014) baseando-se em Kintzler apresenta três estágios pelos quais se desenvolve a laicidade ocidental. Para isto, se recorre às obras de três autores: John Locke (1632-1704), Pierre Bayle (1646-1706) e o Marquês de Condorcet (1743-1794). Com Locke tem-se o modelo de *tolerância restrita*. Em sua *Carta sobre a tolerância*, Locke defende que o Estado não deve perseguir àqueles que praticam fés diferentes daquela professada pelo Estado. Essa tolerância se estende a todos os credos cristãos, mas não aos ateus. Para Locke, os ateus, por não poderem manter um pacto com Deus, são inaptos à vida social. Discordando da posição de Locke, Bayle, principalmente na obra *Comentário filosófico sobre estas palavras de Jesus Cristo, "obriga-os a entrar"*, estende a tolerância também aos ateus, pois estes são cuidadosos em respeitar as leis e regras humanas, inclusive de forma potencialmente superior àquela dos crentes, pois não se baseiam em nenhum princípio transcendente. Chama-se esse modelo de *tolerância ampliada*. A laicidade propriamente dita é defendida pelo Marquês de Condorcet, que entende que não importa a condição religiosa dos sujeitos, desde que estes se submetam às leis que o Estado promulga. Para Condorcet, o Estado também deve se abster de professar qualquer crença religiosa.

O Estado ocidental moderno nasce tanto da separação entre igreja e Estado quanto

da perda de capacidade diretiva da religião sobre elementos como economia, arte, sexualidade e ciência. A secularização da sociedade foi importante para a instituição do Estado laico. O conceito de secularização utilizado por Abumanssur (2016) é o de que a modernidade entende que há uma separação entre o público e o privado, sendo a religião referente ao privado. O moderno conceito de religião surge, pois, da diferenciação desses dois espaços. Para Lacerda (2014, p. 181) a secularização é um processo sociológico e “[...] corresponde à paulatina perda de influência social dos valores estritamente religiosos, entendidos estes como os ligados às *doutrinas* religiosas (*i. e.*, teológicas) e às *instituições* eclesiásticas [...]”. Lacerda (2014) ainda afirma que a dinâmica político-religiosa do Ocidente conduziu à secularização progressiva da política. O Estado deixa de determinar a pertença religiosa de seus cidadãos, mesmo aqueles Estados que mantêm uma confessionalidade oficial. Com isto, as religiões passam, também, a dispor de uma grande liberdade e abre-se a possibilidade de um grande mercado religioso.

[...] A expressão mais visível da laicidade do Estado foi a emergência de um campo religioso que se configurou na forma de um mercado desregulado de religiões, diferentes agentes e agências oferecendo seus produtos religiosos em uma situação de livre concorrência (ABUMANSSUR, 2016, p. 19).

Além de uma grande oferta de opções religiosas, pode-se notar que as religiões têm se mostrado vivas, atuantes e influentes, conforme Abumanssur aponta:

[...] A religião nunca foi tão dinâmica, ágil em responder às demandas sociais, e presente no cotidiano das pessoas quanto o é nesse contexto secularizado no qual o Estado se pretende laico. A visibilidade da religião, sua presença na mídia, sua atuação no Congresso, sua importância nos debates políticos são consequência direta da liberdade religiosa que marca o Estado Moderno, democrático e secularizado (ABUMANSSUR, 2016, p. 19).

Essa revitalização da religião na esfera pública provoca reações em relação à sua presença nesses espaços por parte, sobretudo, de uma elite intelectual que pretende excluir a religião de qualquer lugar no debate público, pois pensa um Estado baseado em um tipo de “[...] fuga da cultura em direção ao reino da razão [...]” (ABUMANSSUR, 2016, p. 20), e em tal reino, não há lugar para a religião. O autor, no entanto, afirma que, como uma democracia exige a participação popular, tal restrição torna-se um grande problema, pois exclui grandes contingentes da população, ferindo o direito à participação na esfera pública. Para Lacerda (2014) a

laicidade do Estado está em maior consonância com os ideais republicanos que os democráticos, pois

[...] entendendo-se o republicanismo como a preocupação com instituições capazes de regular a vida política e social e a democracia como o imperativo da vontade da maioria, a laicidade aproxima-se mais do ideal de república que do de democracia (LACERDA, 2014, p. 199).

Em um país como o Brasil onde cerca de 90% da população se declara cristã, argumenta, as tensões entre república e democracia podem atingir níveis intensos, por exemplo, no apoio estatal a uma confessionalidade específica ou na influência dessas religiões sobre o Estado. É importante notar, no entanto, que as religiões cristãs no Brasil são muitas e mesmo o catolicismo se manifesta de forma plural, inclusive com “mecanismos de fagocitose” de elementos de outras matrizes religiosas (TEIXEIRA, 2005). Segundo este autor, “[...] os processos de dupla filiação religiosa, de trânsito e sincretismo são comuns no Brasil, e nem sempre os censos conseguem captar tal realidade” (TEIXEIRA, 2005, p. 29).

A relação que as religiões estabelecem entre si e com o Estado e a política têm sido uma das problemáticas da modernidade e, neste século XXI, continua sendo um tema de relevância no Brasil e no mundo. Como visto, o pluralismo religioso foi o fenômeno determinante na instituição do Estado Laico e da laicidade, e a laicidade permitiu uma diversificação das ofertas religiosas.

Neste contexto atual, onde há grande diversidade de religiões e um contato mais próximo entre elas, é necessária a reflexão sobre a diversidade e a laicidade nas escolas tendo em vista a formação de cidadãos capazes de conviver em um mundo plural, e a promoção do respeito e da tolerância para com as diversas formas de se posicionar diante do religioso. A diversidade religiosa deste século convida ao reconhecimento da “dignidade da diferença” (TEIXEIRA, 2012), e ao reconhecimento dos valores da alteridade.

O pluralismo religioso e a laicidade, como meio de garantia desse pluralismo, constituem elementos primordiais de reflexão para uma educação da liberdade religiosa efetivada num ensino (do) religioso. Diante disto, esta pesquisa objetiva

investigar quais são as representações sociais que alunos e professores têm do Ensino Religioso, do pluralismo religioso e da laicidade.

4 MUNDO REPRESENTADO, REALIDADES COMPARTILHADAS: O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO FENÔMENO E CONCEITO

A teoria das Representações Sociais constitui um campo de estudos dentro da Psicologia Social de origem europeia, sendo um dos mais produtivos, tanto em pesquisa quanto em desenvolvimento teórico (SÁ, 2002). De acordo com Sá (2002, p. 29), “[...] o termo *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”. A noção de representação social na psicologia foi elaborada inicialmente por Serge Moscovici em 1961 em sua obra *La psychanalyse, son image et son public*, que tratava da representação social da psicanálise entre a população parisiense nos finais da década de 1950. Segundo Abric (2001), a teoria foi ignorada por muito tempo pela comunidade científica, mas, quando finalmente reconhecida, tornou-se uma referência na psicologia social, assim como em outras ciências sociais. Isto é corroborado por Jodelet (2001) que afirma que as representações sociais constituem um assunto central para as ciências humanas, e interesse de várias disciplinas, tendo passado por um período de latência após a formulação da teoria por Moscovici.

Como ser no mundo, o ser humano necessita lidar com a realidade, conhecê-la e saber como comportar-se nela. Conforme Jodelet (2001) os humanos criam representações para guiar seu comportamento em relação à realidade na qual estão inseridos. As representações sociais são importantes para a vida cotidiana porque “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001). Jodelet define sucintamente o conceito de representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2001. p. 22). Moscovici (2007) afirma que a forma como os sujeitos reagem aos acontecimentos está relacionada às definições comuns dos grupos dos quais

participam. O aspecto funcional das representações sociais também é descrito por Abric (2001, p. 13) que a define como “[...] una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para si”. A representação é, portanto, uma organização significativa da realidade que permite integrar as características objetivas do objeto representado às experiências anteriores do sujeito, e, assim, guiar a ação deste no mundo.

As funções essenciais das representações sociais são definidas por Abric (2001) como sendo quatro. Em primeiro lugar as *funções de saber* permitem entender e explicar a realidade. A assimilação de conhecimentos e sua integração ao sistema cognitivo e de valores dos sujeitos, assim como a comunicação social dependem dessa função das representações. Em seguida, as *funções identitárias* definem a identidade dos grupos e salvaguardam sua especificidade, sendo importante para a comparação social entre grupos distintos e o controle social dos membros do grupo. As *funções de orientação* guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos e grupos. Através de um sistema de precodificação da realidade comum ao grupo, essas funções definem a finalidade de uma dada situação, cria um sistema de antecipações e expectativas sobre a realidade e prescrevem as práticas sociais obrigatórias, lícitas ou intoleráveis. Por fim, as representações sociais possuem *funções justificadoras* que permitem justificar ou explicar as condutas dos sujeitos após determinada ação.

O caráter funcional das representações sociais também é apontado em Moscovici (2007) e este o faz a partir de dois pontos. Primeiramente, Moscovici afirma que as representações sociais têm uma *natureza convencional*. As representações sociais convencionalizam certas realidades comuns a determinados grupos, sejam elas objetos, pessoas ou acontecimentos. Os objetos representados são colocados em um modelo no qual outros elementos se juntam e se sintetizam formando uma visão de mundo compartilhada. O fato de haver uma convenção sobre tais realidades permite que o grupo compartilhe significados sobre elas e orienta as ações coletivas e individuais.

Além do caráter convencional, as representações sociais são *prescritivas*, ou seja, elas configuram um sistema simbólico e uma estrutura social na qual se desenvolve o pensamento e uma tradição que determina o que pensar. O pensamento se desenvolve sob a atmosfera anteriormente existente das representações sociais. As representações penetram e influenciam os indivíduos, mas não são pensadas por eles. O que os indivíduos fazem é repensar, recitar e rerepresentar essas representações. Nesse sentido, Moscovici afirma que

[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Por seu caráter eminentemente prático, as representações sociais constituem um tipo de conhecimento caracterizado como pertencendo ao senso comum ou pensamento ingênuo (ABRIC, 2001; JODELET, 2001), sendo diferentes do conhecimento científico, por exemplo, e, estando diretamente relacionadas à vida cotidiana. Com isto concorda Sá (2002), que afirma que a representação social, diferente da ideologia e da ciência, exclusivamente serve à construção de comportamentos e à comunicação cotidiana. Segundo Jodelet (2001, p. 17), as representações “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Também Moscovici aponta para este caráter cotidiano das representações sociais que constitui o que ele chama de sociedade pensante, pois

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2007, p. 45).

O conceito de representação social se tornou possível devido ao abandono da

noção de separação entre sujeito e objeto (ABRIC, 2001). A teoria das Representações Sociais entende que não há distinção entre o mundo interno e externo dos sujeitos ou grupos, assim como entre sujeito e objeto, o estímulo e a resposta são sempre indissociáveis. O objeto sempre existe em relação ao sujeito e se manifesta a ele através de representações. Conforme Abric (2001, p. 12)

[...] por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o grupo y en relación com ellos. Así pues, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien (ABRIC, 2001, p. 12).

Jodelet (2001) afirma que a representação é sempre representação de algo e de alguém, pois nela se manifestam as características do sujeito e do objeto. A representação restitui simbolicamente o objeto enquanto seu representante mental.

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem um objeto" (JODELET, 2001, p. 22).

A realidade, então, é apreendida de forma representada. A natureza representada da realidade é descrita por Abric da seguinte forma:

[...] Plantearemos que a priori no existe realidad objetiva, pero que toda realidad es representada, apropiada y reestructurada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social y ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructura que para ele individuo o el grupo constituye la realidad misma (ABRIC, p. 12).

O fato de a realidade ser representada não significa que a realidade objetiva não exista, de fato. O que a teoria das Representações Sociais defende é que a apreensão da realidade é sempre representacional e social. Sobre isto, Moscovici comenta que

[...] Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos de realidade externa. Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo que temos, àquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados" (MOSCOVICI, 2007 p. 32).

Jodelet (2001) entende as representações sociais de forma dinâmica, como ato cognoscente da realidade pelo qual sujeitos e grupos se apropriam da realidade

exterior e a elaboram social e psicologicamente. As representações apresentam esses dois aspectos, social e psicológico, conforme expõe Sá

[...] A representação é, por um lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo, na medida em que sempre há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (SÁ, 1996, p. 33).

O caráter simultaneamente social e cognitivo das representações permite descrevê-las como um sistema sociocognitivo (ABRIC, 2001). As representações supõem a existência de um sujeito ativo em seu ato de conhecer e perceber, portanto, está submetida às regras dos processos cognitivos. No entanto, a representação também é regida pelas regras da dinâmica social na qual é elaborada e transmitida. Este caráter duplo caracteriza sua especificidade em relação a outros mecanismos cognitivos.

Como já exposto anteriormente, as representações surgem a partir das nossas ações e comunicações. As interações humanas, sejam entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações (MOSCOVICI, 2007). Estas não são criadas individualmente, mas socialmente, na interação entre as pessoas. A partir do seu nascimento, no entanto, ganham autonomia e interagem com outras representações. Este processo leva ao surgimento de representações novas e à morte daquelas antigas. Existem pessoas ou grupos que ocupam determinados lugares na sociedade que lhes garante voz e influência e faz com que sejam uma espécie de “profissionais” da criação de representações, tais como intelectuais, ministros religiosos, ideólogos, etc. As representações, após surgirem, corporificam as experiências e relações daqueles que delas partilham.

O surgimento das representações sociais acontece através de dois mecanismos aos quais Moscovici (2007) chama *ancoragem* e *objetivação*. A ancoragem é o processo pelo qual algo estranho ou não familiar se torna comum ou familiar. Isto se dá através da comparação de uma coisa que é estranha aos indivíduos e grupos com um paradigma ou modelo que pareça adequado pertencente ao seu próprio

sistema de categorias. Pode-se dizer, portanto, que ancoragem, é o ato de categorizar e dar nomes às coisas. Ao fazer isto, aquela coisa se torna possível de ser compreendida e comunicada. O segundo mecanismo, a objetivação, é, conforme Moscovici (2007), a atribuição de uma imagem a um conceito. A representação, ao ganhar um caráter imagético ou iconográfico, passa a ser percebida como uma realidade concreta:

A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente (MOSCOVICI, 2007, p. 74).

A imagem de um conceito, ao ser plenamente assimilada, torna-se a representação daquele conceito de forma a lhe garantir a concretude de uma realidade material, e o que antes era concebido vem a ser percebido. Tais imagens, a partir de então, passam a existir como objetos e assim são vistas pelas pessoas e grupos que compartilham de determinada representação.

As representações sociais, portanto, são mecanismos cognitivos e sociais que convencionam a realidade, condicionam comportamentos, e servem a um objetivo prático da vida cotidiana como guias para a ação, dando corpo às realidades comuns às pessoas e grupos. Nascem e morrem devido à dinâmica histórico-social e à comunicação do pensamento realizada pelos seres humanos nas atividades do dia-a-dia.

4.2 ENSINO RELIGIOSO, LAICIDADE E PLURALISMO RELIGIOSO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DOS MUNICÍPIOS DE ARACRUZ E LINHARES

Esta pesquisa pretendeu identificar as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso sobre o Ensino Religioso, a laicidade e o pluralismo religioso. A investigação das representações sociais dos alunos foi realizada com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em escolas de abrangência da

Superintendência Regional de Educação de Linhares através de instrumento aplicado em sala de aula e contou com a participação de 87 estudantes, distribuídos em duas turmas da EEEFM Dyllo Penedo, uma turma da EEEFM Professor Aparicio Alvarenga, ambas no município de Aracruz, e de uma turma da EEEFM Polivalente de Linhares I, município de Linhares, nos meses de junho e julho do ano de 2018. O perfil dos alunos quanto a gênero se divide em 35 meninos (40,22%) e 52 meninas (59,77%); as idades variam entre 14 e 17 anos da seguinte maneira: 44 alunos (50,57%) com 14 anos, 34 alunos (39,08%) com 15 anos, 8 alunos (9,19%) com 16 anos, e 1 aluno (1,14%) com 17 anos. A Tabela 1 apresenta os dados referentes à filiação religiosa dos alunos investigados. As religiões aparecem na tabela tal qual foram enunciadas pelos alunos.

Tabela 1 – Filiação religiosa dos alunos participantes da pesquisa

| Religião | Número | Porcentagem |
|-----------------|---------------|--------------------|
| Católica | 55 | 63,21% |
| Evangélica | 15 | 17,24% |
| Cristã | 9 | 10,34% |
| Sem religião | 5 | 5,74% |
| Assembleia | 1 | 1,14% |
| Ateísta | 1 | 1,14% |
| Sem resposta | 1 | 1,14% |
| Total | 87 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A produção dos dados foi realizada através de questionário de evocação livre de palavras (Apêndice E), tendo como termos indutores as expressões “ensino religioso”, “religião”, “diversidade religiosa” e “estado laico” aplicados em sala de aula, conforme prévia autorização da Superintendência Regional de Educação de Linhares e dos responsáveis legais dos participantes. Foi solicitado aos alunos que escrevessem as cinco primeiras palavras que viessem à mente quando leem os termos supracitados. A análise dos dados foi baseada na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais formulada por Jean-Claude Abric e o método de análise conforme a saliência dos elementos da representação desenvolvido por Vergès.

No campo do estudo das representações sociais a Teoria do Núcleo Central de Abric entra como uma teoria complementar. Segundo Sá (1996) essas teorias proporcionam descrições mais detalhadas e explicações do funcionamento das representações sociais que sejam compatíveis com a teoria geral. Conforme a Teoria do Núcleo Central “[...] toda representação está organizada em torno de um núcleo central (...) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna [...] (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996. p. 67). O núcleo central, como aponta Sá (1996) é um subconjunto da representação, existindo, portanto, outras instâncias estruturais complementares, no entanto, o núcleo central é o elemento de maior estabilidade na representação social, que lhe garante perenidade em contextos de mudanças. Os elementos complementares das representações constituem um sistema periférico que tem caráter funcional, ancorando o núcleo central na realidade concreta, e, portanto, são mais flexíveis e mutáveis.

O método de Vergès, conforme demonstrado por Sá (1996), organiza, num primeiro momento, as evocações mais frequentes em uma tabela dividida em quatro quadrantes. Além da frequência, vista como um dado de natureza coletiva, é inserido no método outro dado, mais individual, proporcionado pela ordem em que as palavras são evocadas pelos sujeitos. Os dados então são combinados, cruzando-se a frequência de evocação com a ordem média de evocação, dando origem aos diferentes quadrantes. O primeiro quadrante (superior esquerdo) contém os elementos que têm maior probabilidade de pertencer ao núcleo central e os demais constituem o sistema periférico da representação. O método da análise por saliência ainda prevê um segundo momento que pretende “[...] dar conta da configuração completa da representação através do agrupamento de todas as palavras ou expressões evocadas em um sistema consistente de categorias, constituído precisamente a partir dos resultados precedentes [...]” (SÁ, 1996, p. 118).

Para este estudo, as palavras evocadas foram selecionadas a partir da frequência cinco e o critério de corte de cada quadrante foi a média de frequência e a média de ordem das palavras. As palavras que possuíam maior frequência e menor ordem

constituíram o quadrante superior esquerdo, as palavras com maior frequência e maior ordem foram colocadas no quadrante superior direito, aquelas com frequência abaixo da média e menor ordem formaram o quadrante inferior direito, e as de menor frequência e maior ordem formaram o último quadrante. Palavras com um mesmo radical ou sinônimas foram uniformizadas antes de proceder a sua quantificação. Foi realizada, ainda, conforme a metodologia adotada, a categorização de todas as palavras evocadas em um sistema de categorias que pretendesse dar conta da totalidade da representação. As categorias foram baseadas em Saquetto (2013) e adaptadas aos objetos da presente pesquisa.

Foi realizada análise e interpretação dos dados referentes aos termos *ensino religioso*, *religião* e *diversidade religiosa*. O termo indutor *estado laico* não obteve número suficiente de evocações para a análise da representação social. O item sobre Estado laico foi respondido por apenas 16 dos 87 alunos participantes da pesquisa, correspondendo a um total de 64 evocações.

4.2.1 Representação social do *Ensino Religioso* por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

A Tabela 2 se refere ao núcleo central e aos elementos principais do sistema periférico da representação social de Ensino Religioso. Foram evocadas ao todo 396 palavras e para compor a tabela abaixo, se utilizou daquelas com frequência de evocação a partir de 5.

Tabela 2 – Representação social de “Ensino Religioso” por alunos de Ensino Religioso

| | Ordem Média de Evocação < 3 | | | Ordem Média de Invocação >= 3 | | |
|----------------------------|-----------------------------|----|-----|-------------------------------|----|-----|
| Frequência >= 11 | religião | 39 | 1,7 | fé | 20 | 3,5 |
| | deus | 23 | 2,8 | amor | 14 | 3,7 |
| | respeito | 15 | 2,4 | | | |
| | aprender | 14 | 2,7 | | | |
| Frequência | catequese | 9 | 2,7 | igreja | 10 | 3,7 |
| | crisma | 8 | 2,2 | alegria | 6 | 4,6 |

| | | | | | | |
|----------------|------------|---|-----|--------|---|-----|
| > 11 | paz | 7 | 2,8 | escola | 6 | 3,8 |
| | matéria | 7 | 2,4 | texto | 5 | 3,4 |
| | ensinament | 7 | 1,4 | | | |
| | o | | | | | |
| | professor | 6 | 2,8 | | | |
| | educação | 6 | 2,5 | | | |
| | chato | 6 | 1,5 | | | |
| | ensinar | 5 | 2,8 | | | |
| | carinho | 5 | 2 | | | |
| | estudo | 5 | 1,6 | | | |

NOTA: Frequência mínima ≥ 5 ; Total de evocações: 396.

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A representação social de Ensino Religioso tem no núcleo central, representado pelo quadrante superior esquerdo (SÁ, 1996), com a maior frequência de evocação, a palavra “religião”. Isto indica que os alunos percebem que este é o principal elemento ou objeto de estudo do Ensino Religioso. Esse aspecto do da disciplina é o mais evidente, presente na legislação, na sua história, nos estudos e pesquisas destinados ao tema, e no próprio nome da disciplina. O termo “aprender” presente no primeiro quadrante tem relação, no ambiente escolar, com a expectativa que se tem sobre os alunos: de que estes aprendam o conteúdo ou assunto ensinado. Junqueira et al. (2017) indica que uma das funções do Ensino Religioso é a construção de valores éticos, e, nesse sentido, pode-se compreender a presença da palavra “respeito” no núcleo central da representação. Tanto o elemento religioso quanto o ético estão presentes no núcleo central. Pode-se, inclusive, admitir que entre eles há certa vinculação, por exemplo, no sentido de respeito pela(s) religião(ões) ou pelos valores religiosos. Numa cultura como a brasileira, marcada pelo cristianismo e pela visão da religião como um caminho até Deus, é evidente a relação entre “religião” e “deus” presentes no núcleo da representação.

O sistema periférico demonstra que o Ensino Religioso assume para os alunos tanto o caráter de educação escolar quanto remete às instituições religiosas. Sua caracterização como disciplina escolar é demonstrado pelos termos “estudo”, “escola”, “matéria”, “educação” e “texto” que estão todos relacionados a objetos

vinculados ao ambiente e à prática escolar. Se no núcleo central o termo “aprender” aparece como prática dos alunos, na periferia, contrastando com isto, aparecem os termos “professor” e “ensinar”, este último como o papel do professor na escola. Há, no entanto, uma relação entre o Ensino Religioso e a educação catequética ou doutrinária realizada pelas igrejas, como indicam os termos “catequese”, “crisma” e “igreja”, e mesmo o termo “fé” demonstra essa referência à prática da religião. A palavra “ensinamento” enquanto mensagem a ser transmitida ou conteúdo do ensino é comum no vocabulário das instituições religiosas, como, por exemplo, quando se fala do “ensinamento de Cristo”.

Ainda há aquelas palavras que dizem de valores como “paz”, “amor”, e “alegria”, esta última, tanto valor a ser cultivado quanto expressão de um sentimento. O Ensino Religioso está relacionado, então, à transmissão de valores morais e éticos ou virtudes. É interessante apontar a presença desses valores também nos discursos religiosos. Tudo isto indica que o Ensino Religioso é percebido pelos alunos de forma dúbia, tanto como disciplina escolar quanto extensão do ensino das igrejas.

Por último, o termo “chato” se apresenta isolado em relação aos demais e contrasta com a palavra “alegria”. Demonstra a percepção do Ensino Religioso como uma disciplina que não desperta interesse epistemológico ou de que as aulas sejam pouco atrativas.

Todas as palavras evocadas foram distribuídas em 6 categorias como pode ser visto na Tabela 3. As categorias formuladas são: (I) *Fenômeno religioso*: corresponde às palavras que se referem à religião ou elementos religiosos de maneira não confessional; (II) *Escola e aprendizagem*: elementos correspondentes ao ambiente escolar e ao processo educacional; (III) *Catequese e doutrina*: vincula o Ensino Religioso ao ensino catequético praticado pelas igrejas, e a rituais e doutrinas religiosas; (IV) *Aspectos éticos e valorativos positivos* apresenta os pontos positivos do Ensino Religioso, tanto em termos de conteúdo, com foco na ética, quanto em termos do valor da disciplina para os alunos; (V) *Aspectos éticos e valorativos*

negativos é a antítese da categoria anterior, correspondendo à valorização negativa pelos alunos do Ensino Religioso; (VI) os *Aspectos neutros* são os objetos e ações que não se encaixam nas categorias anteriores e não possuem aspecto valorativo explícito.

Tabela 3 – Categorização das evocações referentes ao termo indutor “Ensino Religioso”

| Nome da categoria | Nº de termos | Nº de evocações | % |
|---|--------------|-----------------|---------|
| Fenômeno Religioso | 15 | 65 | 16,41% |
| Escola e aprendizagem | 25 | 83 | 20,95% |
| Catequese e doutrina | 23 | 101 | 25,50% |
| Aspectos éticos e valorativos positivos | 33 | 105 | 26,51% |
| Aspectos éticos e valorativos negativos | 9 | 17 | 4,29% |
| Aspectos neutros | 18 | 25 | 6,31% |
| TOTAL | 123 | 396 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A categoria “aspectos éticos e valorativos positivos” apresenta 26,51% do conteúdo evocado para “ensino religioso”, sendo também a categoria com maior diversidade de termos evocados. As palavras mais evocadas foram “respeito”, “amor”, “paz” e “alegria”, todas elas referentes a questões éticas ou virtudes e estão relacionadas ao conteúdo do Ensino Religioso. A categoria que contrasta com esta primeira é a “aspectos éticos e valorativos negativos” (4,29%) cujas palavras citadas mais de uma vez foram “chato” e “desnecessário”, ambas de caráter valorativo referentes às aulas e à disciplina.

A categoria “catequese e doutrina” corresponde a 25,5% do total de palavras evocadas. As palavras mais evocadas foram “deus”, “fé”, “igreja”, “crisma”, “catequese” e “ensinamento”. A categoria “escola e aprendizagem” corresponde a 20,95% do conteúdo e tem como termos de destaque as palavras “aprender”, “matéria”, “professor”, “texto”, “escola” e “educação”. Na categoria “fenômeno religioso” (16,41%), a palavra “religião” corresponde a 39 evocações e entre as palavras que aparecem mais de duas vezes estão “cultura”, “religiosidade” e

“conhecer religiões”. Nos “aspectos neutros” aparecem mais de duas vezes as palavras “vida” e “seguir” que fazem referência à vivência religiosa ou aos valores que devem ser vividos.

O Ensino Religioso, portanto, é representado como disciplina escolar que busca estudar a religião ou as religiões e transmitir valores, estes últimos também componentes dos discursos doutrinários religiosos. De fato, fica evidenciado a ligação que se estabelece entre o Ensino Religioso e os estudos doutrinários realizados nas instituições religiosas no imaginário dos alunos, o que pode indicar que o Ensino Religioso escolar pode, ainda, estar permeado de valores e concepções cristãs.

4.2.2 Representação de *Religião* por alunos do 9º do Ensino Fundamental

O termo indutor “religião” evocou 382 palavras ou expressões das quais foram selecionadas aquelas que foram evocadas a partir de 5 vezes para compor a Tabela 4 referente ao núcleo central e aos elementos periféricos mais importantes da representação social de religião.

Tabela 4 – Representações sociais sobre “religião” por alunos de Ensino Religioso

| | Ordem Média de Evocação < 3 | | | Ordem Média de Evocação >= 3 | | |
|----------------------------|-----------------------------|----|-----|------------------------------|----|-----|
| Frequência >= 13 | igreja | 35 | 2,1 | deus | 34 | 3 |
| | fé | 31 | 2,4 | jesus- cristo | 13 | 3,1 |
| | católica | 21 | 2,2 | amor | 13 | 3,6 |
| | evangélica | 16 | 2,2 | | | |
| Frequência < 13 | cristianismo | 10 | 2,5 | islamismo | 11 | 3,5 |
| | crença | 7 | 2,8 | budismo | 11 | 3,2 |
| | bíblia | 9 | 2,5 | judaísmo | 8 | 3,8 |
| | respeito | 6 | 1,5 | paz | 6 | 3,1 |
| | escolha | 5 | 2 | pastor | 6 | 3,6 |
| | padre | 5 | 2,8 | adoração | 5 | 3 |

NOTA: Frequência mínima >= 5; Total de evocações: 382.

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Dentre os elementos possíveis de constituir o núcleo central da representação de religião dos alunos participantes da pesquisa, os de maior frequência absoluta são as palavras “igreja” e “fé”. Tais palavras apresentam aspectos diferentes da religião. A palavra “igreja” está vinculada ao caráter institucional da religião, podendo se referir tanto ao lugar de culto quanto à instituição religiosa propriamente dita, ou mesmo à comunidade religiosa. Por outro lado, “fé” pode apresentar tanto o significado de conteúdo da religião quanto de sentimento religioso pessoal de confiança e adesão ao sagrado, neste último caso, possuindo um caráter mais subjetivo. Outras duas palavras que compõem o núcleo central da representação, as palavras “católica” e “evangélica”, constituem as duas manifestações religiosas hegemônicas no Brasil, ambas variantes do cristianismo. O núcleo central da representação, portanto, é marcado pelo cristianismo.

Essa prevalência do cristianismo no núcleo central é explicada pelo fato de a representação social ter um caráter cotidiano (Jodelet, 2001; Moscovici, 2007) e ser socialmente elaborada e partilhada. Como exposto anteriormente (Tabela 1), o cristianismo é confessado pela maioria dos alunos, além de ser a religião com a qual há maior convivência no dia a dia por seu caráter hegemônico na sociedade brasileira. Com sua presença quase exclusiva garantida nas comunicações e imagens compartilhadas na vivência cotidiana dos alunos, a representação social de religião se constitui em torno do cristianismo.

O sistema periférico da representação, em sua maior parte, reforça o núcleo central. Na primeira periferia temos as palavras “deus” e “jesus” que configuram as duas principais figuras divinas da religião cristã, sendo Jesus o Filho de Deus e uma das *hipóstases* ou *personas* da Trindade. A presença de “amor” e “paz” demonstra a compreensão de que a religião envolve virtudes que devem ser promovidas e vividas, ou seja, atenta para um aspecto ético da religião. Essas palavras não indicam ligação direta com o cristianismo, porém, são valores ou virtudes presentes na pregação cristã. “Pastor” e “padre” apontam também para a institucionalidade da religião, pois estes seriam os representantes oficiais e líderes das comunidades

religiosas. “Crença” e “adoração” também constituem, junto com “fé”, um aspecto pessoal da religião, uma atitude positiva dos sujeitos perante o religioso. Por fim, a “bíblia” é tanto objeto de crença, testemunho sobre Deus, e elemento tradicional da religião cristã. Na última periferia encontram-se, contrastando com a forte presença do cristianismo as palavras “budismo”, “islamismo” e “judaísmo”, tidas como grandes religiões mundiais. Ainda há, presente na segunda periferia, o termo “respeito”. Este termo pode indicar tanto o respeito pelo sagrado dos próprios alunos quanto a consciência de uma diversidade religiosa e a necessidade de respeito na convivência entre pessoas de diferentes fés.

As 382 palavras evocadas foram categorizadas nas seguintes categorias: (I) *Tradições religiosas*: palavras que se referem a religiões, tradições religiosas e posturas filosóficas quanto ao religioso ou espiritual; (II) *Ritos e doutrinas*: elementos institucionais, rituais e doutrinários presentes nas religiões; (III) *Aspectos motivacionais*: motivos ou razão pelos quais se pratica ou se adere a uma confissão religiosa; (IV) *Aspectos éticos e valorativos positivos*: percepção sobre o valor ou o componente ético das religiões em sua forma positiva; (V) *Aspectos éticos e valorativos negativos*: componentes antiéticos e negativos presentes ou referentes às religiões; (VI) *Aspectos neutros*: Elementos ou ações referentes à religião que não possuem caráter valorativo explícito.

Tabela 5 – Categorização das evocações referentes ao termo indutor “religião”

| Categoria | Nº de termos | Nº de evocações | % |
|---|---------------------|------------------------|----------------|
| Tradições religiosas | 13 | 90 | 23,56% |
| Ritos e Doutrinas | 33 | 181 | 47,12% |
| Aspectos motivacionais | 12 | 20 | 5,23% |
| Aspectos éticos e valorativos positivos | 31 | 62 | 16,23% |
| Aspectos éticos e valorativos negativos | 3 | 3 | 0,78% |
| Aspectos neutros | 14 | 26 | 6,80% |
| TOTAL | 106 | 382 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A categoria que apresenta a maior quantidade de evocações é a categoria referente

a “ritos e doutrinas” com 181 evocações (47,12%) e 33 termos diferentes evocados. As palavras com maior relevância dentro da categoria foram “igreja”, “deus”, “fé” e “jesus cristo”, indicando, mais uma vez, a predominância do cristianismo no campo representacional dos alunos em relação à religião. A segunda categoria de maior relevância em termos quantitativos (16,23%) é a categoria “tradições religiosas” que apresenta como palavras mais evocadas “católica”, “evangélica”, “budismo”, “cristianismo” e “islamismo”. Nesta categoria se inserem, além das tradições cristãs, principalmente religiões consideradas entre as grandes religiões da humanidade como citado anteriormente sobre a Tabela 2. Entre os aspectos motivacionais (5,23%) se destacam as palavras “escolha” e “aprender”, a segunda palavra forma um conjunto com “saber”, “saber-mais”, “entender”, “explicação”, “compreensão” e demonstra que o conhecimento religioso por si é uma motivação para a religião. Entre os aspectos éticos e valorativos, a grande maioria é formada por elementos positivos (16,23%), tendo maior frequência as palavras “amor”, “respeito” e “paz”. Apenas 3 palavras (0,78%) constituem os aspectos negativos. Os aspectos neutros correspondem a 6,8% das evocações e entre os termos evocados mais de uma vez estão “crença”, “cultura”, “crer”, “praticar”, “seguir” e “diversidade”.

A religião é representada pelos alunos de forma majoritariamente positiva, pois é permeada de valores éticos e morais benéficos às pessoas. O cristianismo é, sem dúvida, o principal elemento da representação social de religião que os alunos possuem, sendo a religião mais presente no cotidiano e confessada pela maioria deles. Outras religiões, no entanto, não são desconhecidas dos alunos, no entanto, não se verifica conhecimento maior conhecimento delas.

4.2.3 Representação social de *diversidade religiosa* por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Conhecer as representações sociais de diversidade religiosa dos alunos pode fornecer indícios de como eles se posicionam diante de tal fenômeno, pois, conforme Jodelet (2001) e Abric (2001) as representações sociais tem um caráter funcional de guiar e conformar comportamentos segundo a realidade compartilhada

do grupo.

O termo indutor *diversidade religiosa* evocou 264 palavras. Também foram selecionadas para compor a Tabela 6 sobre o núcleo central e o sistema periférico da representação as palavras que tinham frequência igual ou superior a 5.

Tabela 6 – Representação Social sobre “diversidade religiosa” por alunos de Ensino Religioso do 9º ano do Ensino Fundamental

| | Ordem Média de Evocação < 3 | | | Ordem Média de Evocação >= 3 | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|----|------|------------------------------|----|-----|
| Frequência >= 9 | católica | 24 | 1,7 | ateísmo | 10 | 3 |
| | evangélica | 25 | 2,56 | judaísmo | 13 | 3,4 |
| | religiões | 12 | 1,5 | diferenças | 7 | 3,8 |
| Frequência < 9 | | | | islamismo | 9 | 3,3 |
| | fé | 8 | 2,8 | batista | 7 | 3,5 |
| | cristianismo | 6 | 2,5 | deus | 5 | 3 |
| | respeito | 6 | 2,6 | preconceito | 5 | 3,8 |
| | cultura | 5 | 2,6 | budismo | 5 | 3,6 |
| | escolha | 5 | 2 | | | |

NOTA: Frequência mínima >= 5; Total de evocações: 264.

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

O quadrante referente ao núcleo central da representação de diversidade religiosa é composto por três palavras. As duas primeiras palavras são “católica” e “evangélica” que se referem às duas principais correntes do cristianismo existentes no Brasil e, também, às religiões professadas pela maioria dos alunos participantes da pesquisa. Mais uma vez, se percebe a hegemonia cristã presente na vida social dos alunos. Reforçando esse aspecto do núcleo central estão as palavras “cristianismo” e “batista” presentes no sistema periférico. A terceira palavra no primeiro quadrante é “religiões”, a qual foi utilizada como guarda-chuva, ou seja, cobriu uma série de evocações semelhantes entre si que se referiam à pluralidade de religiões, tais como “várias religiões”, “religiões diferentes”, “religiões diversas”.

O sistema periférico apresenta maior variedade quanto às manifestações religiosas. Religiões não cristãs tais como “islamismo” e “judaísmo” são apresentadas no quadrante superior direito e “budismo” no último quadrante. O judaísmo se trata de

uma religião bíblica, compartilhando tradições comuns com o cristianismo, além de ser a religião de Jesus e de seus primeiros seguidores, fazendo parte, portanto, do imaginário cristão. O islamismo e o budismo configuram entre as grandes religiões do mundo. É interessante notar a presença do “ateísmo” no segundo quadrante, o que demonstra que é percebido como uma postura diante do religioso, sendo, também, um componente da diversidade religiosa. É importante ressaltar que o sistema periférico funciona de forma complementar ao núcleo central conforme Sá (1996) e funciona em relação a ele, pode-se inferir disto que a presença de religiões não cristãs na representação, é percebida sempre em relação ao cristianismo e à diferença deste. A postura religiosa dos sujeitos, mais uma vez, aparece como “escolha”, indicando que os alunos entendem que os sujeitos são livres no que se refere às suas filiações ou adesões religiosas.

A diversidade religiosa também está relacionada à “cultura”, ou seja, as religiões são percebidas como objetos ou fenômenos culturais. “Deus” e “fé” são componentes da religiosidade, ambos presentes no imaginário cristão, podendo a segunda ter o significado de crença, confiança ou adesão ao sagrado. A palavra “diferenças” se relaciona com a ideia de diversidade e implica que a diversidade pressupõe que as religiões não são iguais entre si, mas cada uma tem suas características específicas. Dois termos evocados se contrastam um ao outro: “respeito” e “preconceito”. Ambos se referem a posicionamentos diante da diversidade religiosa. A palavra “preconceito” tem uma conotação negativa e indica o reconhecimento de que existe discriminação contra determinadas religiões. Por outro lado, “respeito” é um termo que possui um caráter positivo, sendo desejado no que se refere à diversidade religiosa.

As 264 palavras evocadas formaram 7 categorias: (I) *Religião cristã*: se refere às instituições ou tradições religiosas cristãs evocadas pelos alunos; (II) *Religiões não cristãs*: tradições religiosas ou posicionamentos filosóficos sobre o espiritual e o religioso não cristãs; (III) *Pluralidade e coletividade*: evocações que se referem à pluralidade social, à diferença e diversidade e à coletividade; (IV) *Ritos e espiritualidade*: nesta categoria estão as palavras remetentes às práticas e às

crenças religiosas e espirituais; (V) *Aspectos éticos e valorativos positivos*: ações, atitudes, e posicionamentos éticos e/ou valorativos positivos em relação à diversidade religiosa; (VI) *Aspectos éticos e valorativos negativos* são as ações, atitudes e posicionamentos negativos quanto à diversidade religiosa; (VII) *Aspectos neutros*: ações, atitudes e objetos sem caráter valorativo explícito em relação à diversidade religiosa.

Tabela 7 – Categorização das evocações referentes ao termo indutor “diversidade religiosa”

| Nome da categoria | Nº de termos | Nº de evocações | % |
|---|--------------|-----------------|---------|
| Religião cristã | 15 | 81 | 30,68% |
| Religiões não cristãs | 9 | 51 | 19,31% |
| Pluralidade e coletividade | 13 | 37 | 14,01% |
| Ritos e espiritualidade | 12 | 27 | 10,22% |
| Aspectos éticos e valorativos positivos | 18 | 27 | 10,22% |
| Aspectos éticos e valorativos negativos | 9 | 15 | 5,68% |
| Aspectos neutros | 11 | 26 | 9,80% |
| TOTAL | 87 | 264 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A categoria “religião cristã” (30,68%) apresenta, como mais evocados, os termos “católica” e “evangélica”, ambos constituintes do núcleo central da representação. Esta é seguida da categoria “religiões não cristãs” (19,68%), cujas palavras evocadas mais de uma vez são “judaísmo”, “ateísmo”, “islamismo”, “budismo”, “espírita”, “candomblé” e “maçonaria”. Apesar de o ateísmo não constituir uma religião, trata-se de um posicionamento quanto ao religioso, e, por esta razão, foi incluído nesta categoria.

Na categoria “pluralidade e coletividade” (14,01%) têm-se evocadas mais de uma vez as palavras “religiões”, “diferentes”, “diversidade”, “pessoas”, “comunidades” e “mistura” e na categoria “ritos e espiritualidade” (10,22%) as palavras “fé”, “deus”, “crença”, “religião” e “religiosidade”.

Quanto aos aspectos éticos e valorativos, aqueles positivos constituem 10,22% do conteúdo e a palavra mais evocada foi “respeito”, enquanto nos aspectos negativos (5,68%) como contraponto foi a palavra “preconceito”. Dentre os aspectos neutros (9,8%) destacam-se “escolha” e “procura” remetendo à decisão ou movimento pessoal diante da diversidade religiosa e “cultura”, indicando esta como fenômeno cultural.

A representação social de diversidade religiosa, portanto, constitui-se, sobretudo como diversidade cristã e, também, inclui religiões não cristãs. A base da diversidade está nas diferenças entre as pessoas e religiões. O elemento ético se faz presente na representação, principalmente, pela contraposição entre respeito e preconceito como atitudes diante das diversas religiões.

4.3 ENSINO RELIGIOSO, LAICIDADE E PLURALISMO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

4.3.1 Contexto da pesquisa e metodologia de análise dos dados

A investigação das representações sociais de professores de Ensino Religioso foi realizada através de questionário composto por 12 perguntas abertas referentes ao Ensino Religioso, à laicidade e ao pluralismo religioso. O questionário foi disponibilizado online através do Formulário Google e divulgado via mídias sociais. Participaram da pesquisa 28 professores de diferentes regiões do Brasil, dentre as quais os Estados do Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro.

O perfil dos professores quanto a gênero é constituído por 42,9% pertencendo ao gênero *feminino*, 53,5% pertencendo ao gênero *masculino*, e uma pessoa (3,6%) se declarou *homossexual*. A faixa etária dos professores variou entre 27 e 63 anos de idade, sendo dividida da seguinte forma:

Tabela 8 – Perfil estário dos professores participantes da pesquisa

| Faixa etária | Quantidade de sujeitos | % |
|---------------------|-------------------------------|----------|
| 27 – 33 anos | 6 | 21,42% |
| 37 – 43 anos | 6 | 21,42% |
| 45 – 51 anos | 7 | 25,00% |
| 53 – 63 anos | 9 | 32,14% |
| 27 – 63 anos | 28 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Na tabela abaixo pode ser visualizado o perfil de filiação religiosa dos professores participantes da pesquisa:

Tabela 9 – Filiação religiosa dos professores participantes da pesquisa

| Filiação Religiosa | Número de sujeitos | % |
|---------------------------|---------------------------|----------|
| Católica | 12 | 42,85% |
| Protestante | 3 | 10,71% |
| Sem religião | 2 | 7,14% |
| Candomblé Ketu | 1 | 3,57% |
| Católica/protestante | 1 | 3,57% |
| Cristã | 3 | 10,71% |
| Evangélica | 1 | 3,57% |
| Evangélica Batista | 1 | 3,57% |
| Metodista | 2 | 7,14% |
| Kardecista | 1 | 3,57% |
| Sim/sem definição | 1 | 3,57% |
| TOTAL | 28 | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Os dados obtidos através das respostas dos professores foram analisados conforme os princípios da *análise de conteúdo*. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p. 32) trata-se de “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base [...]”. Bardin cita como a mais antiga e mais utilizada técnica de análise de conteúdo a análise por categorias, e entre as formas de categorização está a análise dos temas.

A análise das respostas dos professores procedeu conforme alguns princípios definidos por Moraes (1999), tais como a preparação das informações, a definição das unidades de análise ou unitarização, a categorização, descrição e interpretação. Na fase de preparação das informações foi realizada a leitura das respostas do questionário e as perguntas e respostas foram agrupadas sob dois temas: “ensino religioso” e “laicidade”. O documento “ensino religioso” corresponde às perguntas (e respectivas respostas) 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, e o documento “laicidade” às perguntas 4, 5 e 6. O conteúdo de cada documento foi subdividido conforme o número da pergunta e foi atribuído a cada participante um número o qual codificou as respostas desse participante, conforme o modelo a seguir: **Documento: Ensino Religioso; Pergunta: 01; Participante: 01.**

No processo de unitarização foi decidido que cada resposta individual seria considerada como uma unidade de análise. Entre 336 respostas foram excluídas 09 que não correspondiam àquilo que foi perguntado, permanecendo, portanto, 327 respostas para ser categorizadas. Num primeiro momento foram definidas categorias iniciais, e, posteriormente, categorias finais. Cada categoria é formada por respostas presentes ao longo de todo o documento, não se restringindo à pergunta a qual respondia. Tal procedimento foi adotado devido ao fato de um mesmo tema ser evocado por perguntas diferentes. As categorias foram organizadas em quadros nos quais está a descrição da categoria e a percentagem de seu conteúdo no documento. Abaixo dos quadros referentes às categorias finais segue a interpretação dos dados analisados.

4.3.2 Categorização e interpretação dos dados

Como afirmado anteriormente, o questionário foi subdividido em dois grandes documentos, a saber, “Ensino Religioso” e “laicidade” e a categorização procedeu separadamente para cada documento. O documento “Ensino Religioso” deu origem a 21 categorias iniciais que foram agrupadas no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Categorias iniciais de análise dos dados de questionário aplicado a professores sobre Ensino Religioso

| Nº | Nome da Categoria | Descrição | % |
|-----------|---|--|----------|
| 1 | Ensino do fenômeno religioso | O ensino religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso de maneira científica. | 17,08% |
| 2 | Promoção de direitos e respeito à diversidade religiosa | O ensino religioso deve favorecer o conhecimento da diversidade religiosa e educar para o respeito a todas as manifestações do religioso. | 10,41% |
| 3 | Identidade e personalidade | O ensino religioso contribui no desenvolvimento psíquico e na formação da identidade e personalidade dos alunos. | 2,08% |
| 4 | Espiritualidade e sentido de vida | O objetivo do ensino religioso é contribuir na vivência da espiritualidade e na construção de sentido de vida dos alunos. | 5,00% |
| 5 | Valores éticos e morais | O ensino religioso é o ensino dos valores éticos e morais que devem nortear a vida dos alunos em suas relações sociais. | 13,75% |
| 6 | Interdisciplinaridade e diversidade temática | O ensino religioso trabalha na interdisciplinaridade e pode abranger temáticas diversas. | 5,41% |
| 7 | Ensino confessional é inadequado | O ensino confessional é inadequado nas escolas públicas pois privilegia uma religião em detrimento de outras, fere o princípio da laicidade do Estado e desrespeita a diversidade religiosa na sala de aula. | 5,83% |
| 8 | Há doutrinação religiosa | Ainda existe doutrinação religiosa por parte de alguns professores, porém se trata de uma prática indesejada. | 2,91% |
| 9 | Sem conhecimento sobre doutrinação | Os professores não tem conhecimento da existência de doutrinação religiosa na disciplina de ensino religioso. | 4,58% |
| 10 | O ER confessional | O ensino religioso confessional tem | 3,75% |

| | | | |
|-----------|---|---|-------|
| | tem legitimidade nas Instituições confessionais | legitimidade apenas nas instituições privadas de caráter confessional. | |
| 11 | Currículo é totalmente positivo | O currículo do ensino religioso apresenta apenas aspectos positivos. | 3,75% |
| 12 | Direcionamento oficial do currículo | O direcionamento dos órgãos e documentos oficiais tais como a BNCC e FONAPER são adequados. | 2,08% |
| 13 | Materiais didáticos de ensino religioso | Os professores utilizam materiais didáticos nas aulas de ensino religioso. | 3,75% |
| 14 | Área do conhecimento | O ensino religioso é um canal de conhecimento que deve ser valorizado como as demais disciplinas escolares. | 2.08% |
| 15 | Falta formação docente específica/adequada | A falta de formação específica para professores de ensino religioso influencia em que ainda exista doutrinação religiosas no ensino religioso. | 3,33% |
| 16 | Aplicabilidade do currículo | O currículo de ensino religioso é bom, porém de difícil aplicabilidade por razões materiais ou de organização. | 2.5% |
| 17 | Conteúdo do currículo | Existem pontos negativos e positivos no currículo relacionados ao conteúdo do mesmo. | 3,75 |
| 18 | Não existe um currículo mínimo | Os currículos são variados e não existe um currículo comum do ensino religioso. | 0,83% |
| 19 | Aulas interativas | A metodologia das aulas de ensino religioso deve se basear no diálogo, vivências e interação entre os alunos. | 2,08% |
| 20 | Recursos audiovisuais | Os professores utilizam recursos audiovisuais nas aulas de ensino religioso. | 2,91% |
| 21 | Materiais paradidáticos | Os professores utilizam materiais paradidáticos e recursos diversos escolhidos por eles mesmos tais como artigos, teatro, filmes, etc. nas aulas de ensino religioso. | 2,08% |

| | |
|--|---------|
| | 100,00% |
|--|---------|

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A categorização serve à simplificação da compreensão do conteúdo de um texto, portanto, um número excessivo de categorias pode ser indesejável. A partir desta compreensão, as categorias iniciais foram reagrupadas em 7 categorias finais a partir de afinidades temáticas, apresentadas abaixo no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias finais de análise dos dados de questionário aplicado a professores sobre Ensino Religioso

| Nº | Nome das Categorias Iniciais | Nome da Categoria Final | % |
|-----------|---|---|----------|
| ER1 | Ensino do fenômeno religioso | O ensino religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso em sua pluralidade | 27,50% |
| | Promoção do respeito e de direitos religiosos | | |
| ER2 | Formação da identidade e personalidade | O Ensino Religioso busca promover a formação individual e social | 26,25% |
| | Espiritualidade e sentido de vida | | |
| | Valores éticos e morais | | |
| | Interdisciplinaridade e diversidade temática | | |
| ER3 | Doutrinação religiosa é ruim | O Ensino Religioso não deve ser confessional nas escolas públicas | 13,33% |
| | Ensino confessional é inadequado | | |
| | Sem conhecimento sobre doutrinação | | |
| ER4 | O ER confessional tem legitimidade nas Instituições confessionais | O ER tem legitimidade nas Instituições confessionais | 3,75% |
| ER5 | Currículo positivo | As orientações, conteúdos e materiais oficiais para o ensino religioso são adequadas e devem ser seguidas | 9,58% |
| | Direcionamento oficial do currículo | | |
| | Materiais didáticos de ensino religioso | | |
| ER6 | Área do conhecimento | Valorização, pendências e | 11,66% |

| | | | |
|-----|-----------------------------|--|----------------|
| | Formação docente | melhorias no ensino religioso | |
| | Aplicabilidade do currículo | | |
| | Conteúdo do currículo | | |
| ER7 | Aulas interativas | As aulas de Ensino Religioso devem ser interativas e lançar mão de recursos diversos | 7,08% |
| | Recursos audiovisuais | | |
| | Materiais paradidáticos | | |
| | | | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Sob a categoria ER1, composta pelas categorias iniciais “Ensino do fenômeno religioso” e “promoção do respeito e direitos religiosos” estão as respostas que tiveram como elemento central a natureza do Ensino Religioso como o ensino do fenômeno religioso em sua pluralidade. O objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso estudado de forma científica, sempre atentando à diversidade de manifestações da religião. Esta não é vista sob o prisma da teologia ou da metafísica, mas sim das ciências humanas e sociais. O Ensino Religioso, através do estudo das diversas manifestações religiosas, é importante para a promoção do respeito e valorização da diversidade religiosa, o conhecimento torna-se veículo de promoção de cidadania. Por isto, é um ensino também voltado para o aprendizado ético dos alunos, tendo como foco a ética nas relações sociais que envolvem as religiões e direitos dos sujeitos religiosos.

A categoria ER2 é composta pelas categorias iniciais “Formação da identidade e personalidade”, “espiritualidade e sentido de vida”, “valores éticos e morais” e “interdisciplinaridade e diversidade temática” e, diferente da categoria ER1, não entende que o objeto de estudo e o foco da disciplina está no ensino do fenômeno religioso, mas na formação moral, pessoal e social dos alunos. O Ensino Religioso aqui é percebido como uma disciplina que promove o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas, a partir de várias áreas do conhecimento, contribuindo para a sua formação como indivíduo e como cidadão ao tratar de temas ligados ao sentido da vida, ética, moralidade, individualidade, relações interpessoais, assim como drogas, ecologia, movimentos sociais, direitos humanos, etc. Tal diversidade temática pode ser fruto do desdobramento do ensino de valores ligado ao modelo

interconfessional de Ensino Religioso.

As duas primeiras categorias tratam da concepção de Ensino Religioso que os professores possuem e, como dito, estão vinculadas aos modelos inter-religioso e interconfessional da disciplina. As categorias ER3 e ER4, por outro lado, se referem à percepção do ensino confessional. A categoria ER3 engloba as respostas que não reconhecem a legitimidade desse tipo de ensino nas escolas públicas ou que não tem conhecimento de tal prática. Em ambos os casos, percebe-se que o modelo confessional é visto como inadequado, indesejado ou mesmo inexistente nas escolas. Por vezes é invocada a laicidade do Estado ou a diversidade religiosa para justificar a inadequação do Ensino Religioso confessional. Já a categoria ER4 trata da legitimidade do ensino confessional em instituições privadas e confessionais. Entende-se que, por seu caráter privado, e sua vinculação a uma instituição religiosa, essas escolas tem o direito de oferecer o modelo confessional.

Na categoria ER5 encontram-se aquelas respostas que fazem referência às instituições e orientações oficiais do Ensino Religioso, tais como a BNCC, FONAPER e secretarias de educação, assim como a materiais utilizados exclusivamente para o uso desta disciplina. Tal direcionamento oficial é visto como positivo ou como algo que deve ser seguido, e o currículo é considerado adequado, não apresentando pontos negativos.

As respostas que tratam da valorização, pendências e melhorias no Ensino Religioso foram agrupadas na categoria ER6. O Ensino Religioso é considerado uma área do conhecimento, e como tal, deve ser valorizada. Para tanto, o investimento na formação dos professores, melhorias no currículo e acessibilidade a materiais educativos em ensino religioso são necessários.

Na última categoria (ER7) estão as respostas relacionadas ao modo de ministrar a disciplina, seja pelo uso de determinados materiais e recursos ou pela metodologia utilizada. As aulas de Ensino Religioso devem ser interativas, promover o diálogo, vivências e interação entre os alunos, assim como utilização de recursos

audiovisuais e materiais diversos para despertar o interesse e promover a reflexão por parte dos alunos.

Pode-se perceber que as representações sociais dos professores de Ensino Religioso são frequentemente originadas a partir de elementos revestidos de um caráter de cientificidade e de discursos oficiais. Tal constatação não impede, no entanto, que se verifique a presença de representações, pois, conforme Moscovici (2007) as ciências e ideologias fornecem “alimento para o pensamento”, ou seja, elementos para os processos cognitivos e trocas sociais dos quais surgiram representações sociais.

O documento “Laicidade” deu origem a 5 categorias iniciais e 2 categorias finais, apresentadas, respectivamente, nos Quadros 4 e 5. As categorias iniciais, presentes no Quadro 3 são: *garantia da diversidade; liberdade individual; neutralidade religiosa; a laicidade é indiretamente trabalhada no Ensino Religioso; e a laicidade pode ser ensinada no Ensino Religioso.*

Quadro 4 – Categorias iniciais de análise dos dados de questionário aplicado a professores sobre Laicidade

| Nº | Nome da Categoria | Descrição | % |
|-----------|-----------------------------|---|----------|
| 1 | Garantia da diversidade | A laicidade do Estado permite, respeita e garante o pluralismo religioso. | 26,66% |
| 2 | Liberdade individual | A laicidade está relacionada à liberdade individual das pessoas diante da religião. | 14,66% |
| 3 | Neutralidade religiosa | A laicidade consiste na neutralidade confessional do Estado. A não existência de religião oficial ou pregação religiosa por parte do Estado, a não interferência dos credos religiosos na esfera estatal e a não concessão de privilégios estatais a uma religião específica são características do Estado laico. | 22,66% |
| 4 | A laicidade é indiretamente | A laicidade é trabalhada nas aulas de ensino religioso de forma indireta como eixo norteador | 4,00% |

| | | | |
|---|---|---|----------------|
| | trabalhada no Ensino Religioso | das aulas. | |
| 5 | A laicidade pode ser ensinada no Ensino Religioso | O conhecimento sobre o que seja laicidade é importante para a formação cidadã e ética dos alunos e pode ser ensinada como conteúdo do ensino religioso. | 32,00% |
| | | | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

As categorias acima descritas foram agrupadas, conforme o quadro abaixo, em 2 categorias finais: *aspectos da laicidade*; e *o Ensino Religioso e seus conteúdos estão relacionados à laicidade*. A primeira agrupa as considerações dos professores em relação à laicidade e a segunda é composta pelas formas como estes entendem a relação estabelecida entre o Ensino Religioso e a laicidade.

Quadro 5 – Categorias finais de análise dos dados de questionário aplicado a professores sobre Laicidade

| Nº | Nome das Categorias Iniciais | Nome da Categoria Final | % |
|-----|--|--|----------------|
| LA1 | Garantia da diversidade | Aspectos da laicidade | 64,00% |
| | Liberdade religiosa | | |
| | Neutralidade religiosa | | |
| LA2 | A laicidade é indiretamente trabalhada no Ensino Religioso | O Ensino Religioso e seus conteúdos estão relacionados à laicidade | 36,00% |
| | A laicidade pode ser ensinada no Ensino Religioso | | |
| | | | 100,00% |

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

A categoria LA1 se refere aos aspectos da laicidade que foram apresentados pelos professores. É formada pelas categorias iniciais que foram nomeadas conforme esses aspectos: “garantia da diversidade”, “liberdade individual” e “neutralidade religiosa”. Percebe-se que a laicidade é vista de forma positiva pelos professores que a percebem como garantia de direitos. Ao invés de ser uma política contrária à religião, a laicidade é vista como benéfica para todas as religiões.

O pluralismo religioso é tido como evidência do Estado laico, e este último como guardião do pluralismo. Tal percepção se mostra condizente com as proposições de Abumanssur (2016) que afirma que a laicidade permitiu uma diversificação de ofertas religiosas, porém, diferente deste, não há o entendimento explícito de um mercado religioso.

A liberdade religiosa aparece como outra consequência da laicidade do Estado. Ao adotar uma postura neutra no campo religioso, o Estado resguarda as liberdades individuais, pelo menos no que se refere ao assunto religioso. Conforme apontado por Lacerda (2014), num Estado confessional a religião do governante era a religião do povo, a filiação religiosa era diretamente determinada pela nacionalidade, e a emergência do Estado laico permite que os cidadãos tenham autonomia para decidir suas crenças e filiações religiosas. Essa análise não aparece nas respostas dos professores, porém a relação entre liberdade religiosa e laicidade é abordada.

A categoria LA2 se refere à relação entre Ensino Religioso e laicidade e é formada pelas categorias iniciais “A laicidade é indiretamente trabalhada no Ensino Religioso” e “A laicidade pode ser ensinada no Ensino Religioso”. Em ambos os casos reconhece-se a laicidade como importante para o Ensino Religioso. Tal percepção pode estar vinculada à legislação sobre a disciplina, sobretudo o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando afirma que assegura a diversidade religiosa e veta o proselitismo, assim como às diversas discussões sobre o tema no âmbito da educação brasileira. Percebe-se coerência entre essa percepção e as concepções de Ensino Religioso e de laicidade apresentadas pelos professores.

Quanto às especificidades que compõe cada categoria inicial, a primeira vê que a laicidade é o cerne do Ensino Religioso e perpassa sua organização e conteúdo sem ser diretamente ensinada como conceito. A segunda categoria entende que a laicidade pode ser ensinada como conteúdo. Justifica-se essa posição por sua relevância para a formação ética dos alunos, promoção da tolerância e da liberdade religiosa, assim como para desfazer equívocos sobre o que seja a laicidade. Além

desses motivos, ainda entende-se que, por tratar do fenômeno religioso, a laicidade compõe o objeto de estudo da disciplina.

Conclui-se que os professores de Ensino Religioso possuem uma visão pluralista e ética da disciplina compreendendo-a sob uma abordagem interconfessional, focada no desenvolvimento de valores, ou interreligiosa, focada na apreensão científica e fenomenológica das religiões. Em ambos os casos, está presente o desenvolvimento do caráter dos alunos e a educação direcionada para a convivência em sociedade. A laicidade é percebida sob os vieses da garantia da diversidade, da liberdade religiosa e da neutralidade confessional do Estado, e está totalmente relacionada ao Ensino Religioso escolar, de forma que este não se constitui como um atentado à laicidade do Estado, mas contribui para sua garantia.

5 ENSINO (DO) RELIGIOSO CRÍTICO: NOVELAS EDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO DIALOGAL

5.1 PAULO FREIRE E MATTHEW LIPMAN E OS CONCEITOS NORTEADORES DO ENSINO (DO) RELIGIOSO CRÍTICO

Que relações há entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico e filosófico? Qual a diferença entre o pensamento cotidiano e o pensamento crítico? Como exposto anteriormente, as representações sociais dizem respeito ao senso comum, àquilo que é compartilhado nas práticas sociais e na comunicação, e que ganha, na percepção das pessoas, a concretude de um objeto material. O senso comum tem um caráter espontâneo e é formado na experiência cotidiana dos sujeitos sociais. Esse tipo de conhecimento é compartilhado pelos sujeitos que compõem o ambiente escolar e permeia as relações entre alunos, professores e demais atores presentes nas escolas, portanto, encontra-se também dentro da sala de aula. No entanto, a escola tem o objetivo de promover a educação científica e filosófica dos alunos e isto diz respeito a uma forma de conhecimento diferente daquela do senso comum, mas, que se relaciona com este.

A diferença ou distância entre o pensamento comum, ou ingênuo, e o pensamento crítico, segundo Freire (2018) não está na *ruptura* entre um e outro, mas na *superação* do primeiro pelo segundo. Portanto, para Freire, na prática educativa, não há um abandono do conhecimento cotidiano, este tem seu valor por ser ligado diretamente à vida das pessoas, mas há uma superação desse saber por outro crítico, que é desenvolvido pela prática educativa. Para Freire (1987), na atividade docente, os professores não devem entregar um conhecimento pronto, acabado, que precisa ser inculcado na mente dos educandos, e, portanto, desprovido de significado, mas desenvolvem, junto aos educandos, um pensar autêntico que possibilita a apreensão crítica da realidade.

Tanto a criticidade quanto o saber da experiência nascem ambos da curiosidade (FREIRE, 2018). A curiosidade está na raiz de todo conhecimento e não há

produção de saber sem que haja curiosidade. Não há diferença *essencial* na curiosidade que dá origem ao saber do senso comum e àquela que dá origem ao conhecimento científico e filosófico, no entanto, há uma diferença *qualitativa*. À curiosidade que, superando a ingenuidade, se torna crítica, é chamada por Freire de *curiosidade epistemológica*. Enquanto a curiosidade ingênua é “desarmada”, ou seja, espontânea e experiencial, vinculada às vivências do dia a dia, a curiosidade epistemológica é metodicamente rigorosa. É esse rigor metódico que possibilita que se supere o pensamento ingênuo em direção ao pensamento crítico, científico e filosófico.

Pode-se fazer um paralelo entre o que Freire chama de pensamento crítico e o *pensamento complexo* como proposto por Lipman (1997). Para este autor, o objetivo da educação é melhorar o pensamento dos alunos, de forma que ele se torne mais criativo e mais crítico. Lipman entende que o desenvolvimento do pensamento complexo se dá através da atenção à metodologia com a qual se aproxima do objeto a ser conhecido. O autor afirma que “[...] pensamento complexo, como o defino, é o pensamento que leva em conta sua própria metodologia ou procedimentos durante todo o tempo que está tratando do objeto a que se propôs” (LIPMAN, 1997, p. 33). Lipman, como Freire, compreende a importância da rigorosidade metódica do desenvolvimento do pensamento crítico, ao qual chama também de *pensamento de ordem superior*, considerando o aspecto de superação ou de melhoria no ato cognitivo.

A educação, na perspectiva desses autores, serve ao desenvolvimento do pensamento crítico. O pensamento crítico não se desenvolve espontaneamente, mas, necessita da atividade educativa para seu desenvolvimento, processo esse que é rigorosamente metódico. Freire (2018, p. 33) afirma que “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil [...]”. Cabe ressaltar, mais uma vez, que, conforme o autor

[...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo,

como do crítico, é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de filosofia da educação na universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 2018, p. 40).

No trecho acima, Freire aponta para duas ideias importantes para se pensar o pensamento crítico. Em primeiro lugar se pode falar da reflexão sobre a prática, ou *práxis* (FREIRE, 1997), que conjuga ação e reflexão, de forma a estreitar o saber teórico da prática de maneira dialética. A isto, Freire (1997) chama de *educação problematizadora*, pois problematiza as relações dos seres humanos com o mundo. Ao problematizar suas relações com o mundo, os sujeitos abrem possibilidades de refazer sua atuação sobre o mundo de forma intencional e criticamente. A educação problematizadora, que promove a curiosidade epistemológica, necessita, além da reflexão sobre a prática, que a consciência se volte sobre si mesma, tornando-se ela mesma objeto de reflexão. Com esse movimento de reflexão da consciência sobre a prática e sobre si mesma, adotando uma rigorosidade metódica no exercício da curiosidade, permite o desenvolvimento de um pensamento que supere aquele do senso comum em direção a uma complexidade maior e a uma apreensão mais elaborada da realidade.

A atividade educativa na perspectiva freireana se dá na comunhão entre as pessoas. O pensar autêntico não se desenvolve de forma individualista, ou, nas palavras de Freire (1987, p. 64) “[...] que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade”. Segundo o autor “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1987, p. 64).

Lipman (1997) considera o diálogo como essencial à prática educativa que tem por objetivo a melhoria do pensamento dos alunos de forma que estes desenvolvam o pensamento de ordem superior, e este, tem sua raiz ou matriz no diálogo. Para este autor, o pensamento verbal, materializado no discurso, é o mais adequado para

desenvolver nos alunos aquelas qualidades cognitivas que permitem conhecer, raciocinar e analisar. O discurso, no entanto, não se desenvolver no isolamento, mas dentro de uma *comunidade discursiva*. Um dos conceitos mais importantes de Lipman, cabe ressaltar, é o de *comunidade de investigação*. É importante entender esse aspecto comunitário da educação em Lipman, pois o autor desenvolve o seu pensamento pedagógico sobre esse pilar. Sua proposta de *filosofia para crianças*, que prevê a geração do pensar filosófico nos alunos, necessariamente está atrelada ao desenvolvimento dessa comunidade investigativa que surge e se nutre da conversação e colaboração entre os membros da comunidade.

Se por um lado, o pensar autêntico ou o pensar filosófico necessitam da comunidade e da comunicação para se desenvolver, Freire (1987) insiste que o pensar autêntico é necessário para o diálogo. O diálogo pressupõe um pensar crítico e “[...] sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83). Compreende-se, a partir daí, uma relação dialética entre o diálogo e o pensar crítico, onde ambos são interdependentes e se influenciam e desenvolvem mutuamente.

Freire e Lipman desenvolvem suas ideias ambos sob a perspectiva da dialogicidade e, portanto, contra as práticas de ensino nas quais o professor é o dono do saber que vai transmitir aos alunos. Freire (1987) chama de *educação bancária* essa perspectiva educacional na qual os alunos são como que seres vazios nos quais o professor vai depositar o seu conhecimento. Para ele, essa perspectiva transforma os educandos em espectadores puramente passivos e impede ou dificulta o pensar autêntico. Na prática bancária

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1987, p. 69).

A educação dialogal desconstrói a contradição educador-educando, pois parte do pressuposto de que o conhecimento se constrói na relação e não são domínio de um em detrimento do outro. Assim, afirma Freire (1987, p. 69), “já agora ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Lipman, trabalhando com a ideia vigotskiana de internalização das atividades sociais propõe que numa classe onde o único agente real é o professor, os alunos vivem numa situação de letargia cognitiva.

[...] Suponhamos, por exemplo, que a atitude de um professor numa classe de escola elementar seja de autoridade total e absoluta, e que em geral só o professor demonstre originalidade, independência e reflexão. Como resultado disso, os alunos podem tender a ser meramente reativos e hesitar em mostrar iniciativa intelectual (LIPMAN, 1997, p. 12).

O objetivo da educação para Lipman, no entanto, não é apenas fazer com que alunos memorizem e retransmitam informações que lhes foram transmitidas pelo professor. Tal atitude não promove o desenvolvimento do pensamento e, portanto, é inadequada para uma educação que tem o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas e o pensar crítico nos alunos. O autor então afirma que o que pode romper com essa letargia cognitiva é “o discurso vivo em classe, na qual meus colegas e eu sirvamos, uns para os outros, de modelos de indivíduos animados, reflexivos e racionais, plenamente capazes de pensar por nós mesmos” (LIPMAN, 1997, p. 12).

É necessário retornar ao conceito de comunidade de investigação, visto que é o pilar da proposta pedagógica dialogal e colaborativa de Lipman. Segundo Lipman (1997, p. 59) “a filosofia na escola elementar enfatiza a construção duma comunidade de investigação em sala de aula, na qual as crianças possam aprender umas com as outras, bem como com o professor e com o texto”. A comunidade de investigação é uma comunidade discursiva que tem como principal elemento mediador o texto. Não trata-se, porém, de qualquer texto, mas de narrativas em forma de romance. O romance, para Lipman, diferente do texto expositivo, constrói significados a partir de uma abordagem intensa e qualitativa do assunto, enquanto o primeiro o faz de forma extensa e quantitativa e exige um maior dispêndio de energia por parte dos alunos. O texto em forma de narrativa é apropriado pelos alunos como sendo seu, conforme afirma o autor:

“As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais”, insisti. “Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias e significados a compartilhar, proporcionando-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar.” (LIPMAN, 1997, p. 62).

No entanto, as narrativas não tem o objetivo de servir como literatura escapista, para fugir da realidade, mas como um instrumento que torna os alunos aptos a viver neste mundo pelo uso da razão e do desenvolvimento do pensamento crítico na investigação sobre o texto. Este, conforme Lipman (1997), contém em si uma reflexão mental e funciona como um mediador entre a cultura e os indivíduos.

Na comunidade de investigação procede o rodízio de leitura do texto, no qual todos os indivíduos leem o texto em voz alta. Com isto, desenvolve-se a postura ética relacionada ao tempo de falar e de escutar, assim como as habilidades cognitivas necessárias a essa atividade. Durante a leitura, os alunos vão, gradativamente, internalizando os comportamentos de pensamento dos personagens e, com isto, fazem o exercício lógico de pensar a temática da qual trata o texto.

Como já afirmado, a proposta de Lipman se baseia no diálogo e colaboração. Tal atitude colaborativa vai ser promovida através das atividades concernentes ao texto e na construção da comunidade de investigação. Para iniciar a investigação a partir do texto é necessário a construção de um roteiro. Para tanto, é necessário que haja a elaboração de perguntas, a descoberta dos temas de interesse dos alunos, definição dos pontos considerados importantes no texto, etc. A construção do roteiro é uma atividade coletiva e é expressão das necessidades cognitivas do grupo.

Havendo o roteiro construído pode-se consolidar a comunidade de investigação por meio da conversação sobre os temas. Esta pressupõe uma atitude dialógica, disposta a aprender com os demais e consistirá em ações investigativas, em negociações, aprendizagem do comportamento autocorretivo, crítico e problematizador que os alunos vão internalizando durante o processo.

A investigação ainda exige que se trabalhe com planos de discussão e exercícios

para desenvolver as temáticas de forma cada vez mais elaborada, se apropriando da metodologia da disciplina. Um recurso para isto é a orientação de natureza profissional e acadêmica, o saber constituído, que permite aos alunos se iniciar em outras alternativas filosóficas e a fazer julgamentos.

Ainda faz parte da proposta pedagógica de Lipman que, ao final, da investigação se promovam reações ulteriores nos alunos, tais como redações, relatos, pintura, poesia ou outras formas de expressão, e, também, o reconhecimento do aprofundamento do senso crítico e das possibilidades do pensamento.

Uma grande ênfase da abordagem educacional de Lipman (1997) é a autonomia dos alunos. Isso afeta decisivamente o papel do professor na *Filosofia para Crianças*, pois este tende a ser minimizado. Para Lipman (1997, p. 16) “[...] a meta de uma comunidade de investigação é passar do diálogo professor-aluno para o diálogo aluno-aluno[...]”. Para Lipman, os professores devem ser o mais discretos que puderem, pois o papel principal da mediação é do próprio texto e não do professor. Na proposta lipmaniana de educação filosófica, o professor assume mais a função de um facilitador.

O professor desempenha um papel bastante incomum no programa de Filosofia para Crianças. O professor não é nem um perito no conteúdo do estudo (como em outras disciplinas escolares), nem um juiz que avalia os pensamentos e as afirmações dos estudantes. Nesse programa, o professor é, antes de mais nada, um organizador dos diálogos e discussões filosóficas, um facilitador do raciocínio coletivo e do pensamento do grupo (bem como dos indivíduos). Em princípio, o professor não pode ser o juiz, uma vez que, em contraposição a uma disciplina como a matemática, não há respostas certas para os problemas filosóficos. A tarefa mais importante do professor nesse programa é organizar o tipo de discussão que permita aos participantes adquirir algumas regras de discussão e algumas abordagens e soluções possíveis dos problemas que estão sendo discutidos (MARGOLIS, 1997 apud LIPMAN, 1997, p. 147).

No trecho acima fica evidente que Margolis percebe a idiosincrasia do papel do professor no programa Filosofia para Crianças devido à especificidade da disciplina de Filosofia. Disto entende-se que o programa não pode ser aplicado integralmente em outras disciplinas. O saber filosófico, não possuindo respostas corretas para suas questões, permite que os alunos assumam o protagonismo e o professor funcione como apenas um facilitador, posicionando-se da forma mais discreta

possível quanto ao seu papel pedagógico.

A abordagem freireana não pretende, como em Lipman, passar desse diálogo entre professor e alunos para o diálogo aluno-aluno. O que Freire (1987) propõe é a resolução da contradição educador-educando, típica da educação bancária na qual o educador é o possuidor do conhecimento e os educandos meros recipientes do conteúdo ministrado pelo educador. O diálogo acontece tanto entre educandos e educandos quanto entre educandos e educador. Ambos têm conhecimentos para compartilhar. A prática educativa se dá tanto de forma dialógica quanto dialética, na construção comum do conhecimento a partir do que trazem todos os atores envolvidos, educador e educandos, mediatizados pela realidade.

Freire (2018) também expõe que o professor deva exercer autoridade na sala de aula, e esta não se confunde como o autoritarismo, como tampouco o respeito à autonomia e à liberdade dos educandos se confunde com licenciosidade. Segundo Freire

[...] É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever [...](FREIRE, 2018, p. 60).

A autonomia dos educandos, a qual o professor tem o dever ético de respeitar (FREIRE, 2018) não impede a participação efetiva do professor no diálogo, mas a exige. O professor, participante, no diálogo, deve ser um educador problematizador, parceiro dos educandos como investigador crítico que reconhece-os também como investigadores críticos. Portanto, embora ambos, Freire e Lipman reconheçam que o pensar crítico se desenvolve numa comunidade dialogal, as ênfases recaem sobre diferentes relações entre o sujeitos que compõe a comunidade investigativa, o primeiro minimizando a atuação do professor, e o segundo valorizando-a. Para o presente estudo, entende-se, como Freire, que a atuação efetiva do professor junto aos alunos é essencial para a atividade educativa.

Uma comunidade discursiva, na qual se pratica uma educação dialogal, e se

desenvolva o pensar crítico, exige que haja entre seus membros o respeito. Segundo Freire (2018) a dialogicidade é fundamentalmente ética, necessita do respeito ao diferente, e da disposição em aprender com a diferença. O respeito deve ser nutrido por todos que compõem uma classe escolar, educandos e educadores: “[...] é no respeito entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2018, p. 132). É esse encontro com o outro, em diálogo, que permite a formação de uma comunidade investigativa que promova o pensar autêntico e a construção do conhecimento.

A relação entre o texto e a realidade na função mediadora será melhor explorada ao se tratar do *produto educacional*.

5.2 FICÇÃO E REALIDADE: A DIALOGICIDADE ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso sobre Ensino Religioso, laicidade e pluralismo, mas derivado dele, como objetivo específico, está a proposta das temáticas de *laicidade e pluralismo religioso* como temas possíveis de serem abordados no *ensino (do) religioso*. O estudo dos temas é proposto a partir de uma perspectiva democrática que se pauta no diálogo e na reflexão sobre a realidade a fim de agir sobre ela.

Freire (1987) fala de *temas geradores*, que são temas que podem se desdobrar em diversos outros e trazem em si a possibilidade de reflexão e tarefas a serem cumpridas pelos seres humanos na construção de sua própria história. Na metodologia dos temas geradores na *Pedagogia do Oprimido*, propõe-se uma investigação para a descoberta desses temas junto aos educandos, a descoberta de seu *universo temático*. Não se trata, porém, do objetivo desta pesquisa propor uma metodologia de investigação de temas geradores, mas é necessário aclarar esse ponto.

O estudo da laicidade e do pluralismo religioso é abordado nesta pesquisa como

possibilidade e não como imposição de conteúdo programático. Tratando o Ensino Religioso de uma disciplina escolar com um objeto de estudo específico, ou seja, o fenômeno religioso, a temática abordada deve se relacionar com esse objeto. Aqui se tomarão duas possibilidades de estudo dos temas supracitados consonantes com a proposta de Freire. Em primeiro lugar, o uso de temas introdutórios para quando há a impossibilidade de uma investigação anterior dos temas geradores que funcionariam como “codificações de investigação”. Assim afirma Freire

Como fazer, porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados?
Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa (FREIRE, 1987, p. 118-119).

A escolha de temas introdutórios que tendem a se desdobrar em outros é uma possibilidade no ensino (do) religioso. A descoberta do universo religioso dos alunos pode servir aos professores para a escolha desses possíveis temas. Assim, funcionariam como motores para o diálogo, a partir de sua problematização. Freire (1987, p. 119) diz que “é provável que, com a problematização da sugestão ao grupo novos temas surjam”.

Outra conceito freireano de interesse para esta pesquisa é o de *temas dobradiça* (FREIRE, 1987), que se tratam de temas, também inclusos pelos educadores, que não surgiram diretamente da investigação, mas são necessários para a prática educativa. Estes temas funcionam como elos de ligação entre os temas sugeridos pelos educandos, por isto o nome de temas dobradiça. O autor ainda entende que a inclusão pelos educadores desses temas não sugeridos responde à própria dialogicidade da educação, que inclui a participação dos educadores.

O material educativo produzido nesta pesquisa pretendeu fornecer possibilidades temáticas para a prática educacional no ensino (do) religioso como temas introdutórios ou como temas dobradiça no intuito de promover a reflexão coletiva e a possibilidade de uma práxis transformadora das relações sociais que envolvem a religião. O material produzido baseou-se na proposta lipmaniana das novelas

filosóficas, neste caso, uma *novela educativa*. Como já visto, as novelas no programa Filosofia para Crianças funcionam como elemento mediador na prática educacional. O termo *novela educativa* foi cunhado tendo em vista tratar-se de outra área de conhecimento que não a filosofia, ou seja, o ensino (do) religioso.

Como visto no 3º capítulo, o ensino (do) religioso busca conhecer o fenômeno religioso, entendido como manifestação cultural, em seus componentes básicos, e se constitui como parte das Ciências da Religião aplicadas (JUNQUEIRA ET AL, 2017). Este ensino (do) religioso recorre a conhecimentos diversos sobre o fenômeno religioso para construir o seu saber, portanto, extravasa o domínio puramente filosófico. Essa diferenciação é necessária devido à aplicabilidade das novelas ao ensino (do) religioso.

O produto educacional desenvolvido na pesquisa, intitulado *As férias de Francisco*, busca trabalhar o pluralismo religioso, a laicidade, a relação existente entre eles, e, também, temas correlatos, a partir de uma narrativa. Os temas são abordados na narrativa através das situações nas quais os personagens estão envolvidos e dos diálogos estabelecidos entre eles.

As férias de Francisco é uma história que se passa no Estado do Espírito Santo, na qual se vai revelando a diversidade religiosa que compõe a cultura capixaba. Com isto, procura demonstrar que as situações narradas não estão distantes da realidade dos alunos. Muitas dos eventos que acontecem com Francisco se baseiam em experiências do autor nos lugares em que se desenrola a história. Os diálogos dos personagens se desenvolvem de forma a vincular conceitos tais como *laicidade, diversidade religiosa, intolerância, respeito, liberdade religiosa*, entre outros, com a vida real e com a cultura local capixaba. Pretende-se com isto que os alunos comecem a fazer *links* com suas experiências e a dialogar sobre os temas.

A investigação das representações sociais dos alunos de Ensino Religioso de escolas da Superintendência Regional de Educação de Linhares, demonstrou que os alunos são majoritariamente cristãos, sobretudo católicos, mas com grande

presença de evangélicos, e suas representações sociais de religião são marcadas pelo cristianismo. A narrativa de Francisco começa em *Finalmente Férias* tratando de um símbolo capixaba que é o *Convento da Penha*, construído por franciscanos em homenagem à Nossa Senhora da Penha, e introduz a a noção de Estado confessional moderno, anterior ao sistema de laicidade, no que diz respeito à confessionalidade católica do Brasil colônia e imperial, assim como a questão da diversidade religiosa brasileira. O capítulo trabalha então a hegemonia histórica do catolicismo no Brasil e como, em determinados momentos, ela afetou as práticas religiosas de outros grupos.

O cristianismo (católico e protestante), devido à densidade de sua representação pelos alunos, pode ser tido por autoevidente, necessitando de uma aproximação mais analítica e crítica, que o considere dentro do contexto histórico, social e cultural no qual está inserido, sobretudo, na sociedade brasileira e capixaba. O cristianismo é apresentado no produto educacional tanto em sua vertente católica quanto evangélicas.

No segundo capítulo, *A torre da igreja*, é abordado o Estado laico a partir da história dos imigrantes evangélicos luteranos e as dificuldades passadas num Estado confessional onde a liberdade dos evangélicos era limitada e eram destituídos de vários direitos. É interessante notar que não há representações de laicidade por parte dos alunos investigados, mas pode funcionar como um importante *tema dobradiça*. Compreende-se que, apesar de não representada pelos alunos, a laicidade influencia diretamente sobre suas vidas e seus direitos enquanto sujeitos religiosos ou não religiosos, portanto, é um tema necessário de ser discutido e apropriado por eles.

Algumas religiões não cristãs e posicionamentos diante do religioso fazem parte das representações dos alunos tais como o budismo, o islamismo, o judaísmo e o ateísmo. O terceiro capítulo, *Tudo Zen*, inicia a abordagem da diversidade religiosa de maneira mais ampla e tratando das origens geográficas das religiões, das interações entre elas, suas semelhanças e diferenças. Essa lógica continua em O

Dom da Tolerância, no qual também se inicia a discussão acerca do preconceito religioso.

A novela termina em *As águas de Kaya*, onde se expande a discussão acerca do preconceito e da intolerância religiosa, e aponta para a vivência respeitosa entre as pessoas de diversas crenças. Tais temas já se encontram presentes nas representações que os alunos têm sobre diversidade religiosa e mesmo sobre o Ensino Religioso e o material pode ser um canal de ampliação da perspectiva sobre eles.

A contradição respeito/preconceito e o papel ético e moral do Ensino Religioso encontrados nas representações sociais dos alunos ganham importância nos dois últimos capítulos da novela educativa, pois esta possibilita que estes temas sejam discutidos e aprofundados pela comunidade de investigação, inclusive, lançando mão de outros meios e instrumentos para enriquecer a atividade de estudo empreendida pela comunidade.

A representação que os alunos têm de Ensino Religioso coloca-o de um lado como uma disciplina escolar, envolvido nos processos de aprendizagem, e por outro, vincula-o ao ensino confessional das igrejas. A metodologia da comunidade de investigação, que tem como elemento mediador o texto em diálogo com a realidade, permite a ampliação dos saberes religiosos dos alunos, nos quais seus saberes são acolhidos, respeitados, e suas vivências podem se relacionar com o conteúdo através do exercício da curiosidade epistemológica. O Ensino (do) Religioso, portanto, acolhe, mas supera o entendimento confessional do estudo da religião presente nos alunos, possibilitando uma apreensão crítica da religião e a religiosidade.

O professor assume um papel importante na condução da investigação a partir do texto ao promover, ele mesmo, o diálogo do texto com a realidade. Ao incentivar os alunos a compartilhar suas experiências, perguntar quais outros temas ligados à religião podem ser tratados, propor temas, problematizar os temas surgidos, orientar

para a pesquisa, compartilhar seus saberes em diálogo com os saberes dos alunos (FREIRE, 2018). Na construção de uma comunidade investigativa que busque passar do texto à experiência e à reflexão desta numa prática dialógica, ambos, professor e alunos podem desenvolver um pensar crítico sobre o papel do fenômeno religioso na vida concreta dos indivíduos e na sociedade, assim como modos de atuar diante da complexidade desse fenômeno. A isto Freire (1987), baseado na tradição marxista, chama de *práxis*, ação e reflexão sobre a ação sobre o mundo de maneira dialética que tem em vista a sua transformação.

Um ensino (do) religioso crítico, portanto, serve ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, ampliando as suas possibilidades de apreensão da realidade, e permitindo que estes venham a construir, reconstruir e se apropriar de conhecimentos em diálogo transformador. A novela *As férias de Francisco* pretende ser um instrumento que contribua com esse ensino (do) religioso e com a prática de uma educação dialogal e a construção de comunidades de investigação nas escolas.

5.3 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO

Para saber se o material estava adequado à faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa foi realizada uma intervenção no dia 10 de maio de 2019, durante a aula de Ensino Religioso, utilizando o material educativo para uma turma de 9º ano da EEFM “Dylio Penedo”. Os alunos foram divididos em grupos para ler o material e responder às questões presentes no Apêndice G. A escola Dylio Penedo disponibilizou *tablets* para servir de suporte físico para o material educativo em formato PDF. Os alunos avaliaram o material quanto ao texto, à compreensibilidade da narrativa, à proposta de uso e os temas abordados. Devido ao pouco tempo da intervenção foram definidos capítulos para cada grupo e o *feedback* para o pesquisador foi feito tanto oralmente quanto por escrito em papel destacado.

Os alunos avaliaram a escrita como boa e que a narrativa era de fácil compreensão, porém apontaram algumas possíveis mudanças para que a leitura se tornasse mais

agradável. A apresentação do material foi vista como de difícil compreensão devido ao vocabulário empregado, devendo ser simplificada. A descoberta de temas importantes para ser trabalhados foi a área em que demonstraram maior dificuldade, o que, possivelmente, se deve, em parte, ao curto tempo de intervenção. Em termos estéticos o material foi bem avaliado e houve também demonstração de curiosidade para explorar mais o material.

Diante da avaliação dos alunos, os pesquisadores fizeram as mudanças necessárias para que o material ficasse mais adequado à faixa etária para o qual foi destinado. Foram modificados aspectos da linguagem, tentou-se tornar o texto mais agradável, além de ser inseridos exercícios e propostas de investigação e reflexão, e um texto teórico para orientar os professores sobre o material.

6 O CAMINHO CHEGOU AO FIM... POR ORA

Este trabalho chega ao fim considerando a amplitude do tema estudado e a necessidade de aprofundamento das questões concernentes ao Ensino (do) Religioso como possibilidade de formação cidadã e instrumento de construção de um pensar crítico e transformador.

O caminho até o mestrado narrado no primeiro capítulo foi marcado pela história pessoal do pesquisador, suas impressões e relações religiosas, inter-religiosas, acadêmicas e profissionais. Este caminho fez perceber a religião como mecanismo produtor de sentidos e relações sociais que se instaura em diversos ambientes, inclusive nas políticas públicas. Daí a relevância de seu estudo e, sobretudo, de uma educação que leve em consideração o aspecto religioso da formação cidadã e a relação entre o Estado e a diversidade religiosa.

Dentro desse contexto mais amplo das políticas públicas, educação e fenômeno religioso entra a disciplina escolar do Ensino Religioso. Esta disciplina possui uma origem católica, vinculada às práticas evangelizadoras e catequizadoras da Igreja que aliada ao Estado utilizava a educação como forma de propagação religiosa. O Ensino Religioso, porém, foi tomando novos formatos ao longo do tempo e, atualmente, as legislações, sistemas de ensino e especialistas tendem a promover um Ensino Religioso que encare a religião como fenômeno cultural e social humano, lançando mão de um ramo das ciências humanas denominado Ciências da Religião para embasar o conteúdo programático, a epistemologia e a prática pedagógica da disciplina.

Partindo da perspectiva acima, a pesquisa buscou identificar as como professores e alunos representam o Ensino Religioso, a laicidade e o pluralismo religioso. As representações sociais são formas de conhecimento prático do senso comum que organizam a realidade social compartilhada dos grupos, existindo tanto como processo cognitivo quanto como dinâmica social.

Os alunos de Ensino Religioso do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da

Superintendência Regional de Ensino de Linhares apresentaram representações sociais do Ensino Religioso que o vê simultaneamente como componente da educação escolar quanto relacionado ao estudos doutrinários/catequéticos realizados nas instituições religiosas, muito vinculado também ao ensino de valores morais. As representações sociais de religião e diversidade religiosa são marcadas pela forte presença do cristianismo, sendo esta a religião mais presente no cotidiano dos alunos e confessada pela maioria deles. Outras religiões também são conhecidas, pelo menos nominalmente. A religião é vista como essencialmente boa, mas as relações entre elas podem apresentar conflitos em virtude de preconceitos. Constatou-se ainda que não há representação de laicidade, e que o próprio conceito de Estado laico é desconhecido da maioria dos alunos.

Os professores representam o Ensino Religioso como uma disciplina que estuda o fenômeno religioso de forma científica, com foco na diversidade religiosa, ou como o ensino de valores éticos e morais. Para eles o ensino na escola pública deve ser não confessional, mas o ensino confessional é adequado nas instituições educacionais religiosas. A laicidade está ligada à liberdade religiosa, neutralidade confessional e garantia do pluralismo religioso. O Ensino Religioso não confessional não atenta contra a laicidade, mas depende dela e a reafirma.

A pesquisa ainda buscou propor, para além da compreensão do pensamento do senso comum, uma prática educativa crítica a partir das propostas de dois educadores: Matthew Lipman e Paulo Freire. Considerando as diferenças existentes entre ambos os autores (metodologia, objetivos, papel do professor, etc.) já apresentadas anteriormente, há, no entanto, possibilidades de aproximação entre as propostas pedagógicas destes no que se refere à superação de uma educação bancária, ao diálogo como fundamento pedagógico, e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

As novelas filosóficas de Lipman constituíram o modelo para a elaboração do produto educacional da presente pesquisa, e seu uso dentro da comunidade de investigação serviu de base para reflexão metodológica da pesquisa. A comunidade

de investigação foi pensada como lugar de construção coletiva de conhecimento através do diálogo e da cooperação e de desenvolvimento do pensamento crítico.

A contribuição de Freire para a pesquisa foi no sentido de pensar a educação como promotora de mudança, focado numa práxis e não apenas no desenvolvimento cognitivo. Reconhece-se que a metodologia pedagógica da educação problematizadora de Freire não foi totalmente aplicada nesta pesquisa, resguardando, porém, esta característica ao apresentar o produto educativo e os temas “laicidade” e “pluralismo religioso” não como imposição de conteúdo, mas como possíveis *temas dobradiça* ou *codificações de investigação* que servem de impulso para a problematização. Outras pesquisas podem vir a preencher essa lacuna metodológica na direção do Ensino (do) Religioso crítico.

Como já exposto no quinto capítulo, o produto educacional da pesquisa foi a novela *As férias de Francisco: conhecendo a diversidade religiosa do Espírito Santo*. A novela apresenta a diversidade religiosa do estado a partir de uma viagem empreendido pelo garoto Francisco junto com seu avô Antônio a diversos lugares e cidades capixabas para conhecer e aprender sobre algumas das religiões presentes no estado. Através do diálogo entre os personagens, vão se delineando conceitos e questionamentos para serem discutidos na comunidade de investigação. Espera-se que o material seja proveitoso para a ação educativa sobre as religiões na sociedade e sirva de inspiração para outras produções do gênero.

Foram também identificadas pesquisas realizadas com temas correlatos ao desta tanto na área da Psicologia quanto na Educação que demonstram que a presente pesquisa não se insere no vácuo, mas atualiza temas que vêm sendo estudados por outros autores brasileiros.

Por fim, reafirma-se que o Ensino (do) Religioso se insere dentro da grande área de conhecimento conhecida por Humanidades, constituindo-se como uma importante contribuição para a formação humana dos alunos. Alguns princípios foram apresentados pela dissertação para nortear uma prática educacional da liberdade

religiosa: a abertura ao diálogo, o reconhecimento da realidade como fator educativo e a valorização do conhecimento já presente nos sujeitos educandos. O conhecimento dos aspectos sociais, culturais, subjetivos e políticos das religiões é de grande importância para a formação de cidadãos críticos e criativos. A promoção do diálogo, do respeito, e da consciência crítica contribui para as necessárias transformações na sociedade a partir da luta contra as discriminações e opressões que têm em seu cerne a religião.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Práticas sociais e representaciones**. México, D.F: Ediciones Coyoacán, 2001. Cap 1.

ABUMANSUR, Edin Sued. Religião e democracia, questões à laicidade do estado. In: Conselho Regional de Psicologia SP. **Laicidade, religião, direitos humanos e políticas públicas**. 1 ed. s.n. p. 17-25. Disponível em: <http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2016-06-21-18-16-42.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BALEEIRO, Lilian Araújo. **A escola como espaço de diálogo: o desafio do pluralismo religioso para o Ensino Religioso**. 2015, 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1615/2/LILIAN%20BALEEIRO.pdf?fbclid=IwAR0mjS6P_RWMCEqiVkibs439KXoNe7XAtp3OhyZ1dpbJrZ3di-zRyeg3fok. Acesso em: 10 mai. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 24 jun. 2017.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso**. 2007, 385 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10018/1/Lurdes%20Caron%20desp%20%28sem%20o%20anexo%203%29.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **História e memórias do Ensino Religioso na escola pública: lembranças de tempos discentes e docentes**. 2013. 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4300#preview-link0>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CONVENTO DA PENHA. **454 anos de história**. Disponível em: <http://conventodapenha.org.br/historico/>. Acesso em: 27 nov. 2018.

DOMINGOS MARTINS. **Datas**. Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/historia/datas.html>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ESPÍRTO SANTO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução 1900/2009**.

Dispões sobre a oferta da disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/RES%201900%20es.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IEMA. **GEA – Mosteiro Zen Morro da Vargem**. Disponível em: <https://iema.es.gov.br/gea-mosteiro>. Acesso em: 01 dez. 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. Cap 1.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. 703p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Socialização do Saber e Produção Científica do Ensino Religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/arquivo/livro-socializacao-do-saber-e-producao-cientifica-do-ensino-religioso/>. Acesso em: 26 set. 2018.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Sobre as relações entre igreja e estado: conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. v. 1. s.n. p. 179-205. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAICO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 7 jun. 2017.

LIPMAN, Matthew. **Natasha: Diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Évely Adriana de Lima. **História das religiões: uma alternativa curricular para o ensino religioso em Goiás**. 2015, 137 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5540/5/Dissertação%20-%20Évely%20Adriana%20de%20Lima%20Lopes%20-%202015.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

MAGALHÃES, Daniel Alves. **A filosofia pragmatista na educação popular**. 2008, 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal das Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4828/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARTINS, Nathalia Ferreira de Sousa. **O Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da região metropolitana da Grande Vitória**. 2018, 192 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) –

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6888/1/nathaliaferreiradesouzamartins.pdf>. Acesso em 30 mai. 2019.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. Comentários sobre um texto prévio de Luís Dreher – UFJF: Ciências da religião: teoria e pós-graduação. In: TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: Afirmação de uma área acadêmica**. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2008. Cap 4, p. 179-195.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/6458778/moscovici-serge-representacoes-sociais-investigacoes-em-psicologia-social-traduc>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PAIXÃO, Maria Edjane. **As práticas de Ensino Religioso na perspectiva emancipatória**: uma abordagem de Paulo Freire. 2017, 96 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1011/5/maria_edjane_paixao.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

PORTAL LUTERANOS. **História da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em Domingos Martins/ES**. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/conteudo/hi-historia-da-paroquia-evangelica-de-confissao-luterana-em-domingos-martins-es>. Acesso em: 1 dez. 2018.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. O matrimônio no Império do Brasil: uma questão de Estado. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano IV, n. 12, p.81-122, jan. 2012. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf11/04.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SAQUETTO, Diemerson. **As Artimanhas do Sagrado**: Sujeitos Religiosos e a construção de Representações Sociais importantes à formação identitária. 2013, 348 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7208_Tese%20de%20doutorado%20-%20PPGP%20-%20Diemerson%20Saquetto.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

STF. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas.**

Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099. Acesso em: 28 mar. 2018.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O “ensino do religioso” e as ciências da religião.

Horizonte, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 839-861, out./dez. 2011. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n23p839/3319>. Acesso em: 2 mai. 2017

_____. O imprescindível desafio da diferença religiosa. **Revista Interdisciplinar da**

Mobilidade Humana, Brasília, v. 20, n. 38, p. 181-194, jan./jun. 2012. Disponível

em: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/306/281>. Acesso em: 2 mai. 2017.

_____. O pluralismo religioso e a ameaça fundamentalista. **Numen: revista de**

estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 9-24. Disponível

em: <https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/viewFile/804/675>. Acesso em: 2 mai. 2017.

APÊNDICE A – Carta de anuência

Eu, _____

abaixo assinado, supervisora de atividades administrativas da Superintendência Regional de Educação de Linhares, autorizo a realização do estudo intitulado de *Ensino “do” Religioso e Laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa*, realizada pelo pesquisador João Felipe Reali Mai, sob a orientação do professor Dr. Diemerson Saquetto.

Passo, a saber, que se trata de pesquisa em nível de mestrado profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/Ifes, campus Vitória - ES, na linha de pesquisa *formação de professores*, e proporá reconhecer representações sociais em professores e alunos de Ensino Religioso em escolas da rede estadual de ensino nos municípios atendidos pela Superintendência de Educação de Linhares sobre os temas *Ensino Religioso, laicidade/Estado Laico e pluralismo religioso/diversidade religiosa*. A pesquisa será realizada com alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental devidamente matriculados na disciplina de Ensino Religioso por meio da aplicação de questionários de evocação livre de palavras e com entrevistas a cinco professores atuantes em escolas atendidas por esta superintendência.

Esta pesquisa, por ser realizada no âmbito de um mestrado profissional, prevê a elaboração de um material educativo. O material é proposto para a disciplina de Ensino Religioso e deverá ser validado através da aplicação em sala de aula para uma das turmas participantes da pesquisa. Será promovido um evento de formação para divulgação do material e sua metodologia de ensino para professores de Ensino Religioso. O evento de formação será de responsabilidade dos pesquisadores e a participação é voluntária para os professores de Ensino Religioso.

A pesquisa contará com duas etapas, sendo a primeira de caráter exploratório, na qual serão coletados os dados para a análise das representações sociais e a segunda de caráter interventivo com práticas colaborativas, onde haverá a execução do seminário de formação na metodologia da comunidade de investigação e das novelas educativas e a colaboração dos participantes para a elaboração da versão final do material educativo previsto como produto da pesquisa.

Os nomes dos participantes serão preservados atendendo as questões éticas orientadoras da pesquisa com seres humanos. As informações fornecidas para o pesquisador serão armazenadas por ele em arquivo, físico ou digital, em computador próprio e/ou em impressos e/ou em CDs/DVDs (áudio e vídeo) e outras mídias móveis. Os dados serão mantidos, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 05 anos após o término da pesquisa, ficando assegurado de que os mesmos serão utilizados somente para fins de pesquisa, restrita aos conhecimentos científicos e acadêmicos, observando as normas éticas da pesquisa.

Recebi duas vias desta carta de anuência assinadas pelo pesquisador de maneira que uma ficará sob minha posse e outra devolvida e arquivada com o pesquisador. Em caso de dúvidas, o pesquisador poderá ser contatado por telefone celular pelo número (27) 9 9817-0323 ou pelo endereço eletrônico felipe-mai@hotmail.com, assim como seu orientador, Prof. Dr. Diemerson Saquetto, no telefone (27) 9 9777-9338 ou endereço eletrônico saquetto@gmail.com. Ainda será possível contatar o Conselho de Ética/Ifes no endereço Av. Rio Branco, nº 50 - Santa Lúcia - Vitória/ES, ou no telefone (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br.

Linhares, ES, _____ de 2018.

João Felipe Reali Mai

Pesquisador

Supervisora de Atividades Administrativas – SRE Linhares

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

A) INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Pesquisa realizada pelo aluno de mestrado João Felipe Reali Mai sob orientação do Professor Doutor Diemerson Saquetto no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Vitória, localizado na Av. Vitória, nº 1729, Jucutuquara, Vitória (ES), telefone (27) 3331-2112.

B) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Apresentação da pesquisa.

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa em “Práticas educativas” do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) sob o título *Ensino (do) Religioso e Laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa*. O Ensino Religioso como disciplina escolar possibilita aos alunos o conhecimento sobre as diversidade religiosa e pode contribuir para o respeito entre as pessoas de diferentes crenças. A pesquisa pretende identificar e refletir sobre as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso em escolas estaduais da Superintendência de Educação de Linhares sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa e o Estado laico. A identificação das representações servirá à reflexão sobre o tema e, a partir disto, contribuir com a elaboração de um material educativo para a disciplina.

Objetivos da pesquisa.

O objetivo da pesquisa é contribuir com o Ensino Religioso através da investigação das representações dos alunos e professores sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa/pluralismo religioso e a laicidade/Estado laico para a elaboração de material educativo.

Metodologia (forma de participação na pesquisa).

A participação dos alunos na pesquisa será através da resposta a questionário impresso em papel. Os questionários serão respondidos e devolvidos ao pesquisador, que os utilizará para identificar as representações dos alunos sobre os temas da pesquisa descritos acima.

Confidencialidade.

Respeitando a ética na pesquisa com seres humanos, os nomes dos participantes não

serão divulgados. As informações concedidas serão guardadas e estarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de 05 (cinco) anos e serão utilizadas apenas para fins científicos e acadêmicos.

Desconfortos e/ou Riscos.

Os riscos são mínimos conforme a Resolução nº 510/2016/CONEP

Benefícios.

Os benefícios esperados são o enriquecimento do conhecimento sobre o ensino religioso, a formação de professores e a produção de material para a disciplina.

Critérios de inclusão e exclusão (se for o caso)

São participantes da pesquisa alunos cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, devidamente matriculados na disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais que fazem parte da Superintendência Regional de Educação de Linhares.

Liberdade de participação na pesquisa

Os participantes da pesquisa têm o direito de se retirar da pesquisa em qualquer momento sem que isto lhe cause prejuízos de qualquer natureza. Os pesquisadores estarão acessíveis para quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa em qualquer etapa da mesma.

Forma de ressarcimento ou indenização.

A pesquisa não envolverá custos para os participantes. Através do diálogo franco com os sujeitos da pesquisa procuraremos minimizar quaisquer riscos ou desconfortos. Fica ainda designado o foro da Justiça Federal, da Seção Judiciária do Espírito Santo, para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

C) CONSENTIMENTO

Eu li e discuti com o responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito e para isto dou meu consentimento.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO.

Nome completo do participante da pesquisa:

_____, _____

Local, data e assinatura.

Eu, João Felipe Reali Mai, declaro, na condição de pesquisador, ter apresentado o estudo ao participante da pesquisa, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

_____, _____

Local, data e assinatura.

Quaisquer questões relativas ao estudo ou o pedido de exclusão da participação da pesquisa podem ser comunicadas ao Sr João Felipe Reali Mai, via e-mail: felipe-mai@hotmail.com ou telefone celular: (27) 9 9817-0323;

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante da pesquisa:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP

Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255

Tel: (27) 3357-7518

e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - responsáveis por participantes menores de idade

| |
|---|
| <p>A) INFORMAÇÕES DA PESQUISA</p> <p>Pesquisa realizada pelo aluno de mestrado João Felipe Reali Mai sob orientação do Professor Doutor Diemerson Saquetto no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Vitória, localizado na Av. Vitória, nº 1729, Jucutuquara, Vitória (ES), telefone (27) 3331-2112.</p> |
| <p>B) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE DA PESQUISA</p> <p>Apresentação da pesquisa.</p> <p>A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa em “Práticas educativas” do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) sob o título <i>Ensino (do) Religioso e Laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa</i>. O Ensino Religioso como disciplina escolar possibilita aos alunos o conhecimento sobre as diversidade religiosa e pode contribuir para o respeito entre as pessoas de diferentes crenças. A pesquisa pretende identificar as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso em escolas estaduais da Superintendência de Educação de Linhares sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa e o Estado laico. A identificação das representações servirá à reflexão sobre o tema e, a partir disto, contribuir com a elaboração de um material educativo para a disciplina.</p> <p>Objetivos da pesquisa.</p> <p>O objetivo da pesquisa é contribuir com o Ensino Religioso através da investigação das representações dos alunos e professores sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa/pluralismo religioso e a laicidade/Estado laico para a elaboração de material educativo.</p> <p>Metodologia (forma de participação na pesquisa).</p> <p>A participação dos alunos na pesquisa será através da resposta a questionário impresso em papel. Os questionários serão respondidos e devolvidos ao pesquisador, que os utilizará para identificar as representações dos alunos sobre os temas da pesquisa descritos acima.</p> <p>Confidencialidade.</p> <p>Respeitando as questões éticas na pesquisa com seres humanos, os nomes dos</p> |

participantes não serão divulgados. As informações concedidas estarão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 05 (cinco) anos e serão utilizadas apenas para fins científicos e acadêmicos.

Desconfortos e/ou Riscos.

Os riscos são mínimos conforme a Resolução nº 510/2016/CONEP

Benefícios.

Os benefícios esperados são o enriquecimento teórico sobre o ensino religioso, formação de professores e a produção de material para a disciplina.

Critérios de inclusão e exclusão (se for o caso)

São participantes da pesquisa alunos cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, devidamente matriculados na disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais que fazem parte da Superintendência Regional de Educação de Linhares.

Liberdade de participação na pesquisa

Os participantes da pesquisa têm o direito de se retirar da pesquisa em qualquer momento sem que isto lhe cause prejuízos de qualquer natureza. Os pesquisadores estarão acessíveis para quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa em qualquer etapa da mesma.

Forma de ressarcimento ou indenização.

A pesquisa não envolverá custos para os participantes. Através do diálogo franco com os sujeitos da pesquisa procuraremos minimizar quaisquer riscos ou desconfortos. Fica ainda designado o foro da Justiça Federal, da Seção Judiciária do Espírito Santo, para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

C) CONSENTIMENTO

Eu li e discuti com o responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a participação do menor sob minha responsabilidade legal a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito e para isto dou meu consentimento.

Eu entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento.

Nome completo do participante da pesquisa:

_____, _____

Local, data e assinatura.

Eu, João Felipe Reali Mai, declaro, na condição de pesquisador, ter apresentado o estudo ao participante da pesquisa, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

_____, _____

Local, data e assinatura.

Quaisquer questões relativas ao estudo ou o pedido de exclusão da participação da pesquisa podem ser comunicadas ao Sr João Felipe Reali Mai, via e-mail: felipe-mai@hotmail.com ou telefone: (27) 9 9817-0323;

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante da pesquisa:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP

Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255

Tel: (27) 3357-7518

e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - professores**A) INFORMAÇÕES DA PESQUISA**

Pesquisa realizada pelo aluno de mestrado João Felipe Reali Mai sob orientação do Professor Doutor Diemerson Saquetto no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Vitória, localizado na Av. Vitória, nº 1729, Jucutuquara, Vitória (ES), telefone (27) 3331-2112.

B) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE DA PESQUISA**Apresentação da pesquisa.**

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa em “Práticas educativas” do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) sob o título *Ensino (do) Religioso e Laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa*. O Ensino Religioso como disciplina escolar possibilita aos alunos o conhecimento sobre as diversidade religiosa e pode contribuir para o respeito entre as pessoas de diferentes crenças. A pesquisa pretende identificar as representações sociais de alunos e professores de Ensino Religioso em escolas estaduais da Superintendência de Educação de Linhares sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa e o Estado laico..

Objetivos da pesquisa.

O objetivo da pesquisa é contribuir com o Ensino Religioso através da investigação das representações dos alunos e professores sobre o ensino religioso, a diversidade religiosa (ou pluralismo religioso) e a laicidade/Estado laico para a elaboração de material educativo.

Metodologia (forma de participação na pesquisa).

A participação dos professores nesta etapa da pesquisa consistirá na resposta a questionário aberto sobre os temas da pesquisa descritos acima, a saber, o ensino religioso, a laicidade e o pluralismo religioso para a identificação das representações sociais.

Confidencialidade.

Respeitando as questões éticas na pesquisa com seres humanos, os nomes dos participantes não serão divulgados. As informações concedidas estarão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 05 (cinco) anos e serão utilizadas

apenas para fins científicos e acadêmicos.

Desconfortos e/ou Riscos.

Os riscos são mínimos conforme a Resolução nº 510/2016/CONEP

Benefícios.

Os benefícios esperados são o enriquecimento teórico sobre o ensino religioso, formação de professores e a produção de material para a disciplina.

Critérios de inclusão e exclusão (se for o caso)

São participantes da pesquisa os professores de ensino religioso atuantes em escolas da rede estadual de ensino atendidas pela Superintendência Regional de Educação de Linhares.

Liberdade de participação na pesquisa

Os participantes da pesquisa têm o direito de se retirar da pesquisa em qualquer momento sem que isto lhe cause prejuízos de qualquer natureza. Os pesquisadores estarão acessíveis para quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa em qualquer etapa da mesma.

Forma de ressarcimento ou indenização.

A pesquisa não envolverá custos para os participantes. Através do diálogo franco com os sujeitos da pesquisa procuraremos minimizar quaisquer riscos ou desconfortos.

C) CONSENTIMENTO

Eu li e discuti com o responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito e para isto dou meu consentimento.

Eu entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento.

Nome completo do participante da pesquisa:

_____ , _____

Local, data e assinatura.

Eu, João Felipe Reali Mai, declaro, na condição de pesquisador, ter apresentado o estudo ao participante da pesquisa, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

_____, _____

Local, data e assinatura.

Quaisquer questões relativas ao estudo ou o pedido de exclusão da participação da pesquisa podem ser comunicadas ao Sr João Felipe Reali Mai, via e-mail: felipe-mai@hotmail.com ou telefone: (27) 9 9817-0323;

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante da pesquisa:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP

Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255

Tel: (27) 3357-7518

e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

APÊNDICE E – Questionário de evocação livre de palavras

Questionário para alunos participantes da pesquisa *Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa* – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/IFES.

Pesquisador: João Felipe Reali Mai

Orientador: Prof. Dr. Diemerson Saquetto

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ anos.

Gênero: _____

Você tem religião? Se sim, qual? _____

Você se considera praticante da sua religião? _____

QUESTIONÁRIO DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

1) Gostaríamos que você escrevesse as 05 (cinco) primeiras palavras nas quais você pensa quando lê as seguintes palavras:

a. Ensino Religioso

b. Religião

c. Estado laico

d. Diversidade Religiosa

APÊNDICE F – Questionário aberto para professores de Ensino Religioso

Questionário aberto para professores participantes da pesquisa *Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa* – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/IFES.

Pesquisador: João Felipe Reali Mai

Orientador: Prof. Dr. Diemerson Saquetto

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Nome pelo qual deseja ser identificado (a): _____

Idade: _____ anos.

Gênero: _____

Você tem religião? Se sim, qual?

Você se considera praticante da sua religião?

SOBRE O ENSINO RELIGIOSO, PLURALISMO E LAICIDADE

- 1) Justifique o porquê do ensino religioso nas escolas públicas?
- 2) O que é o ensino religioso na escola?
- 3) Existem contribuições do ensino religioso para a formação dos alunos? Se, sim quais?
- 4) O que você entende por “laicidade”?
- 5) Existe relação entre laicidade e pluralismo religioso? Se sim, quais?
- 6) O conceito de laicidade pode ser trabalhado dentro da disciplina de ensino religioso? Por quê?

- 7) Qual sua opinião sobre o ensino religioso confessional?
- 8) Existe doutrinação religiosa/catequese no cenário do ensino religioso? Como você percebe este fenômeno?
- 9) Quais os pontos positivos e negativos do currículo proposto para o ensino religioso?
- 10) Como você acredita que deveriam ser o currículo e as aulas de ensino religioso?
- 11) Você se utiliza de algum recurso didático ou material de apoio em suas aulas? Se sim, quais?
- 12) Se você fosse construir um recurso didático para as aulas de ensino religioso, quais os temas que você considera prioritários? Como você construiria o seu “livro didático”?

APÊNDICE G – Instrumento de avaliação do material pelos alunos

Instrumento de avaliação do material educativo produzido no âmbito da pesquisa *Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação da liberdade religiosa* – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/IFES.

Pesquisador: João Felipe Reali Mai

Orientador: Prof. Dr. Diemerson Saquetto

PERGUNTAS PARA A AVALIAÇÃO DO MATERIAL “AS FÉRIAS DE FRANCISCO”

1 – Vocês conseguem me dizer o que é para ser feito com o material a partir da apresentação? Há algo difícil de entender? Se sim, o que?

2 – Quais os temas importantes de ser trabalhados no primeiro capítulo?

3 – A história é fácil de entender? Vocês conseguem identificar as situações e falas dos personagens? Há algo na escrita que pode ser melhorado para facilitar a compreensão?