



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Maria Dalva de Oliveira Araujo

**ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DA FORMAÇÃO
HUMANA: percepção de estudantes do ensino fundamental**

JOÃO PESSOA - PB

2014

Maria Dalva de Oliveira Araujo

**ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DA FORMAÇÃO
HUMANA: percepção de estudantes do ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/CE/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glória das Neves Dutra Escarião.

JOÃO PESSOA-PB

2014

A663e Araujo, Maria Dalva de Oliveira.
Ensino religioso como aporte da formação humana:
percepção de estudantes do ensino fundamental I Maria Dalva
de Oliveira Araujo.-- João Pessoa, 2014.
127f.
Orientadora: Glória das Neves Dutra Escarião
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso. 3. Formação
humana. 4. Educação - religião.

UFPB/BC

CDU: 279.224(043)

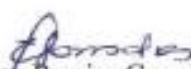
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

*“ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DA FORMAÇÃO HUMANA: PERCEPÇÃO
DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL”*

Maria Dalva de Oliveira Araújo

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:


Glória das Neves Dutra Escarlat
(Orientadora/PPGCR/UFPB)


Elisa Pereira Gonsalves
(membro-externo/UFPB)


Fabrício Possebon
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

AGRADECIMENTOS

Externo minha gratidão a tudo, a todos e a todas que compartilharam comigo este momento da minha vida.

Minha gratidão à Inteligência Divina que permeia a existência dos seres humanos e favorece o desenvolvimento do potencial de autoconstrução e construção de Mundos que, unidos, formam o Mundo.

Minha gratidão à natureza que fornece os elementos imprescindíveis à nossa sobrevivência.

Minha gratidão aos Outros que, comigo, tecem a teia da vida, dos quais destaco:

Meu pai, minha mãe (*in memorian*), irmãos, irmãs, cunhados (as), sobrinhos (as);

Meus familiares: esposo, filhos, filhas, genro, noras e neta;

Meus demais parentes;

Meus colegas de trabalho;

Meus parceiros do mestrado que comigo realizaram acoplamentos de ideais, sentimentos, projetos, na direção desta conquista:

Professor Marinilson, primeiro docente, que apontou a direção deste trabalho encaminhando-me à Professora Glória;

Professora Glória, querida orientadora que, pacientemente, teceu comigo a produção desta dissertação;

Aos professores Fabrício e Elisa pela disponibilidade e valiosa contribuição na banca de qualificação;

Às professoras Daniela e Débora pelo apoio, acolhimento e parceria na pesquisa;

Aos estudantes do 7º ano, pela disposição em se tornarem Colaboradores da Pesquisa;

A todos os Outros e todas as Outras parceiros (as) que, de forma direta ou indireta também compartilharam desta conquista.

Minha gratidão!

Minha condição humana me fascina. Conheço o limite de minha existência e ignoro porque estou nesta terra, mas às vezes o pressinto. Pela experiência do cotidiano, concreta e intuitiva, eu me descubro vivo para alguns homens, porque o sorriso e a felicidade deles me condicionam inteiramente, mais ainda para outros que, por acaso, descobri terem emoções semelhantes às minhas (...). O mistério da vida me causa a mais forte emoção. É um sentimento que suscita a beleza e a verdade, cria a arte e a ciência. Se alguém não conhece esta sensação ou não pode mais experimentar espanto ou surpresa, já é um morto-vivo e seus olhos se cegaram. Aureolada de teor, é a realidade secreta do mistério que constitui também a religião. Os homens reconhecem então algo de impenetrável a suas inteligências, e conhecem e propõem as manifestações da Beleza inalterável. Homens se confessam limitados e seu espírito não pode apreender esta perfeição. E este conhecimento e esta confissão tomam um nome de religião. Deste modo, mas somente deste modo, sou profundamente religioso, bem como esses homens. Não posso imaginar um Deus a recompensar e a castigar o objeto de sua criação (...). Não me canso de contemplar o mistério da eternidade da vida. Tenho uma intuição extraordinária na construção do ser. Mesmo que o esforço para compreendê-lo fique sempre desproporcionado, vejo a Razão de se manifestar na vida.

EINSTEIN (1989 *apud* OLIVEIRA *et. al.*, 2007, p. 41).

Resumo

O tema desta dissertação é a relação existente entre Ensino Religioso e Formação Humana. Seu objeto de análise foi a percepção de Ensino Religioso de Estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual localizada na cidade de Campina Grande/PB, atentando-se para o significado que esta disciplina oferece para suas vidas. O estudo visou compreender a realidade deste componente curricular na perspectiva do aluno em correlação com o processo de formação humana. Nesse sentido, a partir do conteúdo de respostas às questões subjetivas do questionário aplicado, obteve-se material empírico que, por meio da técnica de análise de conteúdo, permitiu concluir que a percepção dos estudantes contemplou elementos sinalizadores de três categorias: 1) ensino religioso associando a um significado vago, sem definição clara, 2) ensino religioso associando ao ensino de religião e ensino religioso associando à vida. Constatou-se que predomina na percepção dos estudantes o ER como transmissão de conteúdos das religiões. Contudo, por outro lado, para alguns estudantes esses conteúdos influenciam seu estado de espírito. Para a análise foram utilizados estudos no campo da formação humana e construção de conhecimento, bem como pesquisas envolvendo o Ensino Religioso. A pretensão do estudo foi viabilizar reflexões que possibilitem caracterizar o ensino religioso como propício à formação humana enquanto área de conhecimento conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

Palavras-chave: Ensino Religioso, Formação Humana, Educação.

Abstract

The theme of this dissertation is the relationship between Religious Education and Human Formation. Its object of analysis was the perception of Religious Education of Students 7th year of elementary education in a state school located in the city of Campina Grande / PB, paying attention to the significance that this discipline offers to their lives. This study examines the reality of this curricular component in the student's perspective in correlation with the process of human formation. In this sense, from the content of responses to subjective questions of the questionnaire, we obtained empirical data, through the technique of content analysis showed that the students' perception flags included elements of three categories: 1) religious education associating a vague meaning, without clear definition, 2) religious education involving the teaching of religion and religious education associating to life. It was found that predominates in the perception of students as the ER content transmission of religions. However, on the other hand, for some students these contents influence your mood. For analysis studies in the field of human development and knowledge building as well as research involving Religious Education were used. The intention of the study was to outline the characteristics enable reflections religious education as conducive to human development as a field of knowledge as recommended by the National Curriculum Parameters of Religious Education (PCNER).

Keywords: Religious Education, Human Training, Education.

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Gênero dos Estudantes Colaboradores	86
Gráfico 2: Idades dos Estudantes Colaboradores	86

Lista de Tabelas

Tabela 1: Grupos Familiares dos Estudantes Colaboradores	89
Tabela 2: Escolaridade dos Pais	90
Tabela 3: Renda Familiar	91
Tabela 4: Religiões Praticadas pela Família	91

Lista de Quadros

Quadro 1 Questões Abertas do Questionário	93
Quadro 2 Categorias Gerais	94
Quadro 3 Respostas Associando Ensino Religioso ao Ensino de Religião	100

Lista de Siglas

AC: Análise de Conteúdo

ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade

CEB: Câmara de Educação Básica

CNBB: Conferência dos Bispos do Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNGEB: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

EB: Educação Básica

EC: Estudante Colaborador

ER: Ensino Religioso

FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PB: Paraíba

PCNER: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PPGCR: Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

STF: Supremo Tribunal Federal

STR: Sociedade da Terra Redonda

TA: Termo de Assentimento

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Motivação da pesquisa	19
1.2 Delineamento do objeto de estudo	22
1.3 Colaboradores e Campo da Pesquisa.....	24
1.4 Instrumentos de coleta dos dados.....	25
1.5 Anúncio metodológico	26
2 Realidade do Ensino Religioso na Educação Brasileira: de catequese à área de conhecimento.	27
2.1 Relação Estado/Igreja Católica	29
2.2 Ensino Religioso na Educação Básica: informação ou formação?	30
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: orientações para o Ensino Religioso	37
2.4 Ensino Religioso como área do conhecimento: para além do ensino e do religioso.....	41
2.5 Religião, religiosidade e espiritualidade: revisitando conceitos.....	47
3 Aporte Teórico-Metodológico da Pesquisa.....	54
3.1 Enfoque fenomenológico: considerações.....	55
3.1.1 <i>Epoché</i> (redução fenomenológica).....	57
3.1.2 Conceito de intencionalidade	58
3.1.3 Característica Básica do Existir no Enfoque Fenomenológico: O Ser-no-Mundo.	61
3.1.4 Aspectos do “Ser-no-Mundo”: Circundante, Humano e Próprio.	62
3.1.5 Conceitos de Temporalidade e Espacialidade.	66
3.2 Formação humana e construção de conhecimento.....	68
3.2.1 Dimensões do “ser” humano	74
3.3 Percurso Metodológico	82
3.4 Campo da Pesquisa	83
3.5 Instrumento utilizado.....	84
3.6 Perfil dos Estudantes Colaboradores (EC)	85
4 Percepção de Ensino Religioso de estudantes do ensino fundamental.....	88
4.1 Percepção de Ensino Religioso dos Estudantes Colaboradores	92
4.1.1 Categoria 1: Percepção do Ensino Religioso com significado vago, sem definição clara ...	94
4.1.2 Categoria 2: Percepção de Ensino Religioso associando ao ensino de religião	100
4.1.3 Categoria 3: Percepção do Ensino Religioso associando à vida	103
5 Considerações Finais.....	107

Referências	113
Lista de Apêndices	117
Lista de Anexos.....	126

1 Introdução

O presente trabalho intitulado **Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental** propõe ampliar o debate acerca da oferta de Ensino Religioso (ER) na educação pública, mais precisamente no ensino fundamental enquanto segunda etapa da Educação Básica. Ele tem como fundamento o processo histórico que desencadeou o surgimento e persistência desse componente curricular apoiado por vivências práticas no cotidiano profissional. No Brasil, essa discussão acompanha o percurso histórico desde o proclamado “descobrimento”, perfazendo um período de mais de 500 (quinhentos) anos.

O entrelaçamento da religião com a educação no Brasil teve início com a chegada dos colonizadores e perdura até os dias atuais. Desde aquela época a religião representa um tema polêmico, pois tem representado fortemente as relações de poder. Isso pode ser percebido, *a priori*, pela desconsideração das práticas religiosas do povo indígena que já habitava estas terras e a imposição da religião dos colonizadores, o cristianismo, especialmente, o catolicismo. Isso pode ser constatado a partir da introdução da “Cruz” nas terras brasileiras conforme os relatos históricos, bem como celebração da primeira missa, por exemplo. O símbolo do cristianismo, a Cruz, chegou a influenciar a denominação do país, inicialmente, “Ilha de Santa Cruz”, posteriormente, “Terra de Vera Cruz” e, por último, é que o país foi oficialmente denominado Brasil.

Portanto, o “ensino religioso” surgiu nesse contexto, articulado entre catequese e alfabetização, ministrado pelos jesuítas, sob o controle da corte portuguesa. Por esta razão, emergiram polêmicas e controvérsias em torno da oferta deste componente curricular, que persiste até os dias atuais na educação escolar. Vários autores têm abordado em seus estudos estas questões relacionadas ao ER na Educação Básica (EB) da escola pública, tais como, Holmes (2010), Junqueira e Wagner (2011), Cândido (2004), entre outros.

Holmes (2010) apresenta um resgate histórico desse componente curricular afirmando que o seu surgimento ocorreu paralelamente com a história do Brasil. Para a pesquisadora ele gerou muitas polêmicas porque caminhava em “caminhos obscuros, com muitas discriminações, ora compreendidos como catequese, ou aula de religião” (p. 20). Na trajetória histórica, ela destaca o Plano Educacional elaborado por Padre Manoel da Nóbrega, que

intencionava instruir e catequizar o povo indígena. Os Planos seguintes também realçavam o enlace educação, catequese e acrescentavam o ensino profissionalizante e agrícola.

Tudo isso abrangendo acordos entre Igreja e Estado sem a participação popular e sem a mediação de uma lei maior. O principal interesse era econômico, pois o papel da educação era assegurar “o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos, com a intenção de submetê-los ao trabalho, como um modo de produção escravista a serviço da classe dominante” (p. 60). Ressaltando a relação de dominação, a pesquisadora afirma que, embora os jesuítas em suas práticas pedagógicas buscassem abranger estudos da língua indígena, esta não era aceita, bem como tudo aquilo que parecia favorecer aquele povo, tendo em vista um pacto colonial que defendia somente os interesses da corte portuguesa (p. 62).

Na sequência dos fatos históricos, ela enfatiza a extinção do Sistema de Capitânias Hereditárias pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, que marcou uma ruptura com o domínio da igreja católica, especialmente, com a expulsão dos jesuítas. O movimento gerado por esta medida ficou conhecido como Reforma Pombalina. Todavia, foi instalado outro sistema de controle abrangendo o que “as pessoas deveriam ler e como deveriam aprender”, de modo a garantir a dominação da corte. Nessa perspectiva, com a separação Brasil x Portugal e a outorgação da primeira constituição do Brasil por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, foi acrescido aos poderes legislativo, executivo e judiciário “um poder moderador que mantinha superioridade diante dos outros poderes, era considerado um instrumento de opressão, ou seja, a ‘salvação do Estado’” (HOLMES, 2010, p. 66).

Segundo Holmes, no decorrer do processo histórico, registram-se, sucessivamente, as idas e vindas do domínio do Estado intermediado pela Igreja e, da mesma forma, influenciando o Ensino Religioso (ER). A autora registra períodos em que, nas aulas, era utilizado o manual do catecismo, tendo como fio condutor o texto da Constituição determinando a Religião Católica Apostólica Romana como religião oficial do império.

Desse modo, a religião passou a representar um dos principais aparelhos ideológicos do Estado (p. 66-67). Isso gerou a formação de grupos opositores ao autoritarismo do império e do poder moderador. No cenário das lutas e das mudanças ocasionadas no Brasil acompanhando os sistemas de governo, a história da educação abrange questões relacionadas ao ER.

Abordando a sequência das Constituições que abarcaram o sistema educacional no Brasil, Holmes destaca que a expressão “será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”, é o que tem gerado mais polêmicas no decorrer da história do ensino religioso (p. 73). Diante disso, grupos se revelam contrários a esse ensino nas escolas como os

escolanovistas, para os quais “o respeito do Estado laico que se estende a escola pública, é uma forma efetiva de igualar o direito do cidadão de ter ou não ter a sua religião, bem como ter o poder de escolha” (p. 74).

Junqueira e Wagner (2011) também abordam as polêmicas geradas em torno do ER, não só no Brasil, mas também no contexto mundial, especialmente, no europeu. Eles apresentam uma retrospectiva histórica desse componente curricular revelando a importância desse procedimento como forma de esclarecer as influências pedagógicas, que também são influenciadas pela política “na concepção e divulgação de propostas relacionadas ao ensino-aprendizagem” (p.32). Recordam a parceria da catequese com a alfabetização do povo, pois esta utilizava os catecismos e a história bíblica na operacionalização das práticas educativas.

Esses pesquisadores reportam-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, homologada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, que sinalizou “um novo marco no desenvolvimento das ideias contemporâneas” quando no seu item XVIII, afirmava o direito à liberdade religiosa e, no item XXVI, a obrigatoriedade da instrução.

Para Junqueira e Wagner (2011) esses “aspectos favorecem a discussão sobre o ER como um componente curricular em vista da formação de uma geração aberta ao diálogo e as novas relações socioculturais” (p.36). Em que pese o contexto mundial ressaltam as alterações profundas e rápidas ocorridas desde o século XX, incluindo nelas a Igreja Católica, a escola e de certa forma o ER. Afirmam que diante desse contexto, certamente, este componente curricular deverá sofrer significativas alterações decorrentes das influências do campo político e pedagógico nos vários países (p. 36).

Quanto à realidade brasileira, declaram que, na história da formação do país, “o ensino religioso sofreu lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua auto-compreensão e, portanto, das opções políticas” (p.37). Os autores realizam uma retrospectiva das Constituições Brasileiras, destacando como estas têm definido o ER e os acontecimentos que deram impulso ao processo de busca de sua identidade, diante da obscuridade do seu papel específico na educação escolar. Além disso, apresentam avanços e recuos quanto à sua concepção, decorrentes da dinâmica da sociedade.

Junqueira e Wagner (op. cit) consideram que, por volta de 1965, o ER superou a sua função catequética, na medida em que a escola foi considerada autônoma gerenciada por seus próprios princípios e objetivos na área da cultura, do saber e da educação. Para eles, “a manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano” (p.40).

Ainda quanto a estas polêmicas e controvérsias em torno do ER, Cândido (2004), aborda a existência de grupos contrários à oferta do ER na escola pública brasileira. Para ela, isso tem formado duas correntes no debate sobre esse ensino: o das pessoas do “sim” e o das pessoas do “não”. O primeiro representado pelos discursos da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Já o segundo grupo é constituído por aqueles que se manifestaram contrários à implantação do Ensino Religioso no Estado de São Paulo, por ocasião da elaboração e aprovação da Deliberação 16/2001. A pesquisadora analisa o discurso deste “Grupo do Não” no sítio Sociedade da Terra Redonda (S.T.R) e na Folha de São Paulo, jornal de grande circulação no referido Estado.

Como consequência dessas questões em torno do ER, tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)¹, de autoria de Déborah Macedo Duprat de Brito Pereira, Procuradora Geral da República que, na época, exercia o cargo de Chefe do Ministério Público da União. Por meio dessa ADI, a autora solicita medida cautelar, para que o STF:

(i) realize interpretação conforme a Constituição do art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º da Lei nº 9394/96, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas; (ii) profira decisão de interpretação conforme a Constituição do art. 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgada pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional; ou (iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé acima referido (p.1-2).

Como se pode perceber nas entrelinhas da redação desta ADI, a questão relacionada ao ER na escola pública ainda permanece em discussão e, ao que parece, deve permanecer por longo tempo. As controvérsias têm como fundamento o fato do Estado brasileiro ter sido decretado laico a partir da Reforma Pombalina. Entretanto, mesmo com a laicidade determinada, persiste a presença desse componente curricular nas determinações legais e diretrizes educacionais oficiais sem, contudo, um direcionamento que garanta uma prática voltada para a formação da pessoa humana e, não para o fortalecimento de algumas religiões em particular.

¹ Disponível em <http://conectas.org/arquivos/editor/files/pet%20inicial%281%29.pdf>. Acesso: Fevereiro de 2014.

Nesse contexto, está claro que ER é alvo de polêmicas, suscitando indagações acerca do seu papel na educação escolar. Qual a intenção subjacente? Oportunidade de ampliar o processo de formação da pessoa humana ou apenas mais uma disciplina centrada na transmissão de conteúdos prontos com fins simplesmente escolares e ideológicos? Que significado o ER oferece para a vida dos estudantes?

Foi com o intuito de buscar respostas a essas questões e ampliar o debate em torno do ER como parte integrante da Educação Básica do cidadão brasileiro que esta pesquisa foi realizada. Para tanto, o público-alvo da investigação foi constituído por estudantes do ensino fundamental tentando identificar a sua percepção do ER. A motivação para este trabalho envolveu, além das questões mencionadas, a trajetória profissional da pesquisadora propondo reflexões que possam contribuir para melhorar as relações e interações no campo educacional, especialmente, no que diz respeito ao ER.

Desse modo, pretende-se, com esse trabalho, poder colaborar para a reflexão sobre a formação humana em suas múltiplas dimensões, pois isso parece ter sido esquecido, não só no que diz respeito ao ER, mas também no decorrer da história da educação brasileira.

A seguir são apresentadas, ainda dentro desse primeiro capítulo, **a motivação para a pesquisa, o delineamento do objeto de estudo, os colaboradores e campo da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados e o anúncio metodológico.**

O capítulo dois contempla estudos sobre a realidade do ER na Educação Básica, sua trajetória no Brasil, bem como o desafio de sua operacionalização enquanto área de conhecimento. Enfatiza as pesquisas realizadas por Junqueira (2011), Holmes (2010), Oliveira [et. al] (2007), Cury (2004), entre outros. Inclui uma análise do Artigo 33 da LDBEN 9394/96, alterado pela Lei 9475/97. Na conclusão do capítulo são revisitados os conceitos de religião, religiosidade e espiritualidade, com reflexões alicerçadas em Pinto (2009), Brandenburg (2004), Boff (2001) e Eliade (1992).

O capítulo três aprofunda a reflexão sobre o processo de formação humana reportando a estudos de autores que abordam essa temática. Dentre eles, Maturana e Varela (2001), Capra (2006), Cândido (2008), Gonsalves (2012) e Escarião (2013). Também são considerados trabalhos de Miele e Possebon (2012), Soares (2012), Holmes (2010) e outros que favoreceram a ampliação das reflexões.

O capítulo quatro apresenta o fenômeno ER na percepção dos estudantes investigados. Para tanto, parte de uma breve reflexão sobre o contexto familiar em que vivem, incluindo suas vivências no campo religioso. Em seguida, adentra na descrição, análise e interpretação das respostas obtidas por meio da aplicação de questionário. A análise foi efetivada a partir de

três categorias definidas com base no conteúdo das respostas e fundamentadas no aporte teórico.

Nas considerações finais é apresentada uma correlação dos resultados da pesquisa com as hipóteses levantadas e os comentários finais acerca do trabalho.

1.1 Motivação da pesquisa

A partir dos argumentos apresentados acima destaco algumas situações da vivência profissional que representaram motivação para o presente estudo. Essa motivação nasceu de observações e reflexões realizadas como professora em uma escola confessional conveniada com o estado e como coordenadora em uma escola privada, ambas vinculadas ao catolicismo.

Na escola confessional conveniada lecionava, dentre outras disciplinas, religião (como era denominada a disciplina referente ao ER), em uma turma de 4ª série (atualmente, 5º ano do ensino fundamental). Durante as aulas, observava interesse e envolvimento dos estudantes nos debates e atividades realizadas, especialmente, quando envolviam questões ligadas à sua própria existência.

Em uma dessas aulas foi trabalhado um tema relacionado ao ser humano que envolvia as fases da vida. Ao discutir as transformações pelas quais a pessoa passa na adolescência foi enfatizado que é nessa fase que o ser humano passa por transformações que o preparam para a procriação. Essa fase pareceu chamar mais a atenção dos estudantes que se envolveram calorosamente nas reflexões. Aparentemente, por se tratar da fase que eles estavam atravessando.

No meio da discussão uma das adolescentes perguntou-me qual era a diferença entre menstruação e masturbação. Uma pergunta inesperada que surgiu, talvez, em associação às terminologias parecidas. Na ocasião, considerei oportuno lançá-la para a turma, tendo em vista encontrar respostas com base em suas próprias percepções.

Eles passaram a dar respostas na linguagem cotidiana associando as palavras “menstruação” e “masturbação” com situações tais como: “Na minha rua, quando alguma moça menstrua, falam que ela está de boi”. Quanto à masturbação também relataram situações que favoreceram chegar a uma definição mais precisa com base no próprio entendimento dos adolescentes.

A situação descrita, embora pareça um pouco estranha em se tratando de “aula de religião”, revela a possibilidade de abrangência do ER que pode estar além do aspecto

doutrinário, pois nele pode-se tratar de vida e vida vivida. Nessa perspectiva, subentende-se que esse ensino não se limita unicamente a um mundo do além, a uma vida pós-morte, desconsiderando toda a dinâmica do “ser”, do “existir”, o pulsar dos corações que revelam vida, existência. Desconsiderar isso é como negar ou obscurecer a vida terrena enfatizando um mundo que é exterior, isolado da experiência.

Por outro lado, a situação relatada também demonstra que, muitas vezes, os estudantes colaboram na construção das explicações, na elaboração dos conceitos a partir do seu conhecimento de mundo. O que é necessário ao docente é encarar com naturalidade situações inesperadas, de modo que os discentes percebam que não há preconceito, nem discriminação com relação às suas vivências. A prática pedagógica que dá oportunidade ao estudante de falar propicia o ouvir, o refletir, a associação de ideias e assim a construção dinâmica de conhecimentos.

Na escola em que atuei como coordenadora pedagógica o currículo contemplava uma aula semanal de “ensino religioso”, termo utilizado já em consonância com a LDB 9394/96. Minhas atividades eram ligadas aos professores das séries finais do ensino fundamental. Em algumas ocasiões, fui abordada por estudantes da 5ª série (atualmente 6º ano), com questionamentos interessantes em relação às aulas de ER. Destaco a seguir dois destes questionamentos:

I – Por que a aula de ensino religioso que é tão boa, só tem uma por semana, ao passo que língua portuguesa que é uma disciplina tão chata, tem cinco aulas semanais. Sem contar que, quando o professor adoece, fica uma aula em quinze dias? Por que não diminuir uma aula de língua portuguesa e acrescentar em ensino religioso?

II - A aula de ensino religioso parece mais uma aula de língua portuguesa. Por que não é uma aula diferente?

Vale salientar que os dois estudantes eram da mesma série, mas com professores diferentes. Porém, embora estes dois professores participassem dos mesmos encontros de planejamento, realizados mensalmente sob a orientação de uma das religiosas da escola, parece que, no momento da transposição didática, a subjetividade docente, ou talvez a metodologia, divergiam e, da mesma forma, a influência que exercia sobre os estudantes.

Como se pode perceber, mesmo diante de práticas autoritárias, nas quais os componentes curriculares com suas respectivas cargas horárias e conteúdos são preestabelecidos sem a sua participação, os estudantes, enquanto principais interessados, não deixam de emitir suas opiniões, de expressar seus sentimentos em relação à organização e metodologia do ensino, conforme revelaram os depoimentos. Portanto, compete aos docentes

e demais envolvidos na organização do trabalho escolar, desenvolver a sensibilidade de ouvir os estudantes, suas expectativas relacionadas à escola e ao ensino.

Afinal, a prática educativa não possui um modelo preestabelecido, não há saberes fixos que possam atender à demanda da diversidade cultural de cada momento histórico. Para Freire (1999, p. 23), independente da posição política adotada pelo(a) docente, há “saberes demandados da prática educativa em si”. E, somente por intermédio do ouvir é que estes saberes poderão emergir. Argumentando a esse respeito ele afirma:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p. 24-25).

Considerando esse pensamento fica evidente a necessidade de uma relação dialógica para que seja efetivado um processo dinâmico na educação escolar. Diferentemente da simples transmissão de conhecimentos, como se fossem fixos e determinados naturalmente, o papel docente assume uma postura de mediação onde ele também aprende na medida em que ensina e o discente também ensina na medida em que aprende.

Portanto, é por meio da vivência na prática que a atuação discente associada ao agir docente poderá se desenvolver contribuindo para a formação dinâmica e constante que ultrapassa os limites da sala de aula. Ou seja, poderá incidir no processo de transformação de si próprio ao longo da vida, tanto o docente quanto o discente, bem como da sociedade.

Esses acontecimentos sinalizam a necessidade de considerar as expectativas e aspirações dos estudantes reveladas em suas percepções quanto aos conteúdos e estratégias desenvolvidos na escola. No que se refere ao ER isso é imprescindível, especialmente, por este constituir-se em um componente curricular integrante da Educação Básica determinado legalmente. Portanto, de alguma forma, precisa contribuir para a formação humana.

Nesta perspectiva, afirma Freire (1999):

Se na experiência de minha formação que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência

sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro (p.25).

Embora a citação acima pareça um pouco longa, ela vem ilustrar as situações que foram relatadas e a orientação do estudo proposto nessa pesquisa que se volta para a percepção discente sobre o ER, objeto de estudo desta pesquisa.

1.2 Delineamento do objeto de estudo

O ER na escola pública, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/98, é reconhecido como uma das áreas de conhecimento da base nacional comum. Essa concepção, verificada nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso), ultrapassa a ideia de doutrinação de uma ou mais denominações religiosas:

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 2/98), contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina Ensino Religioso, conferindo-lhe status de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional comum, garantindo a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade (PCNER, 2009, p. 7-8).

Conforme esse documento elaborado pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), o ER foi inserido no conjunto das disciplinas da base nacional comum e incluído nas Diretrizes Curriculares Nacionais que lhe conferiu o status de área do conhecimento. Nessa perspectiva, visa:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (op. cit., p. 8).

Por isso, em relação à contribuição do ER no processo de construção do conhecimento, mediado pelos elementos básicos integrantes do fenômeno religioso, enfatizamos a relevância do mesmo para o processo de formação do ser humano em suas relações e inter-relações.

Portanto, buscamos verificar se esse componente curricular no ensino fundamental abrange dimensões implícitas no processo de formação humana. Ou, se por outro lado, trata-se apenas de mais uma disciplina a preencher o currículo escolar, centrada na transmissão de conteúdos como um fim em si mesmo.

Considerando a trajetória histórica da educação escolarizada no Brasil, permeada por interesses econômicos, é provável que persista o recorte da dimensão cognitiva ou, meramente, a reprodução de conteúdos prontos, ao invés de focar a pessoa humana em seu potencial criador e auto-formador.

Essas preocupações justificaram a escolha do título dessa pesquisa: **Ensino religioso como aporte para a formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental**. Ela consiste num estudo descritivo de caráter quanti-qualitativo, que buscou identificar as possíveis contribuições do ER para a formação humana, a partir da percepção de estudantes.

Desse modo, tivemos como objetivo geral: analisar a percepção de ER de estudantes do ensino fundamental em correlação com dimensões da formação humana. E, como objetivos específicos: identificar as percepções de ER de estudantes do ensino fundamental; relacionar as percepções de ER dos estudantes com as dimensões implícitas no processo de formação humana.

Esses objetivos giraram em torno do que consideramos o problema central das práticas pedagógicas no ER: a veiculação de conhecimentos determinados de forma arbitrária, desconsiderando a dimensão humana do Ser que se educa, ou seja, do público-alvo, de suas histórias de vida, de seus conhecimentos cotidianos, de seus questionamentos, de suas expectativas e de seus anseios. Diante disso, indagamos:

- Como estudantes do ensino fundamental percebem o ER?
- Eles percebem o ER como significativo para suas vidas?
- Que dimensão(ões) humana(s) se desenvolve (m) por meio desse componente curricular?
- O aspecto religioso é inerente ao Ser?
- Na prática, devem-se ensinar religiões, ou favorecer a educação das religiosidades e/ou da espiritualidade?

Tendo em vista sinalizar os rumos da pesquisa, construímos a seguinte hipótese central: a introdução do componente curricular “ensino religioso” no currículo da Educação Básica, especificamente, no ensino fundamental, representa mais um espaço de informação ao invés de contribuir para a formação humana. Como secundárias, elencamos três hipóteses: 1) as diretrizes legais sinalizam uma prática não proselitista no ER, todavia, ainda refletem vínculo confessional visando à ativação dos estudantes no sentido de se ajustarem aos valores estabelecidos pela sociedade; 2) a terminologia ensino religioso limita este componente à educação no sentido restrito (o ensino) e à ligação com um transcendente (sagrado), ao invés

de focar a transcendência do “ser” ou a sua espiritualidade enquanto dimensão humana; 3) as percepções de ensino religioso dos estudantes desconsideram a sua dimensão espiritual revelando mais um espaço de informação do que de formação do ser humano.

Ressaltamos que a pretensão do estudo não é fragilizar a importância do ER no âmbito da Educação Básica, mas viabilizar reflexões que possam contribuir para torná-lo “uma via” favorável ao desenvolvimento da pessoa humana enquanto Ser que existe e atua no mundo. Desse modo, evitar que esse ensino represente mais uma forma de fortalecer as relações de poder dominantes, que são efetivadas por meio do processo de escolarização. Trata-se de contribuir para que “o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente” (FREIRE, 2006, p. 114).

Diante do exposto, salientamos que essa pesquisa consiste numa oportunidade de ampliar as reflexões em face da oferta do ER, fundamentadas em autores que apresentam estudos concernentes à construção do conhecimento teórico-prático no campo desse ensino e da formação humana. E, a partir da unidade percepção-ação-formação humana em sua dinâmica, possibilitar a superação de práticas superficiais e fragmentadas passando a contemplar o fenômeno religioso em conjunto com a essência humana e a diversidade cultural.

Portanto, para esse estudo decidimos ouvir os estudantes, suas percepções acerca do ER. Ao mesmo tempo, buscamos estabelecer um elo entre essas percepções e as dimensões implícitas na formação do ser humano.

1.3 Colaboradores e Campo da Pesquisa

Para a realização da pesquisa contamos com o que podemos chamar “janelas e portas abertas”. Inicialmente, por meio de uma conversa informal com uma colega de trabalho, professora de ER, sobre o Mestrado em Ciências das Religiões e a pretensão de desenvolver um trabalho sobre o ER na escola pública, abriu-se a primeira “janela”. A interlocutora desse diálogo externou algumas inquietações com relação ao ER, tais como: persistência da denominação “aula de religião”, incompreensão de pais que consideram o ER como uma oportunidade de ensinar os estudantes a rezar. Afirmou que essa compreensão é compartilhada pelos estudantes e profissionais da escola.

A partir dessa conversa, a professora colocou-se à disposição para contribuir com a pesquisa e informou que aconteciam, bimestralmente, reuniões de planejamento com docentes

de ER coordenadas pela 3ª Regional de Ensino do Estado, com sede em Campina Grande/PB. Abriu-se, assim, uma segunda “janela”, pois tive oportunidade de participar de quatro dessas reuniões aproximando-me um pouco da realidade desse ensino.

Por último, abriu-se uma “porta”, o principal campo da pesquisa: o contato com uma turma do 7º ano, turno manhã, da Escola Estadual Monte Santo situada no bairro Monte Santo, em Campina Grande/PB. Na ocasião da minha apresentação, expus a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre o ER envolvendo os estudantes. A professora da turma e a gestora, gentilmente, acolheram o projeto. Para o desenvolvimento do trabalho seguimos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa que expediu a Certidão de Aprovação da Pesquisa (Anexo 2).

O contato com os estudantes foi efetivado no horário da aula de ER. A turma, segundo dados obtidos na secretaria da escola, era formada por 65 (sessenta e cinco) alunos. No dia da visita estavam presentes 61 (sessenta e um). Após a apresentação e informes acerca do objetivo da visita, a maioria deles revelou interesse em se tornar um(a) colaborador(a).

Ressaltamos que o critério para a escolha desse ano da escolaridade foi o fato desses estudantes já possuírem experiência com o ER desde o 6º ano. O universo investigado foi constituído por 41 (quarenta e um) estudantes que participaram voluntariamente da pesquisa. Esta decisão foi externada por meio da assinatura do Termo de Assentimento (Apêndice C), no qual puderam expressar o interesse em participarem como colaboradores. Por esta razão, eles foram denominados neste trabalho “Estudantes Colaboradores” (EC).

1.4 Instrumentos de coleta dos dados

A partir dessa “porta aberta”, a turma do 7º ano do ensino fundamental, foi possível utilizar a aplicação de um questionário semiestruturado para a coleta dos dados junto aos 41 (quarenta e um) Estudantes Colaboradores (EC). O questionário contemplou 10 (dez) questões. Estas questões envolveram: o perfil dos estudantes, dados do contexto familiar e questões subjetivas relacionadas ao objeto de estudo. Além disso, consideramos a “janela aberta” nas reuniões de planejamento com os docentes de ER e realizamos observação não-participante em 04 (quatro) delas. Durante a observação utilizamos uma agenda na qual registramos alguns aspectos que consideramos significativos para subsidiar as análises.

1.5 Anúncio metodológico

Em face da forma como surgiu o interesse para esse estudo, é possível afirmar que o caminho foi sendo feito ao caminhar iniciando nas vivências relatadas como professora e coordenadora pedagógica de escolas privadas confessionais, bem como nas discussões desenvolvidas em disciplinas cursadas como aluna especial neste mestrado. Assim, foi no próprio existir, no cotidiano profissional e acadêmico que a semente germinou para a realização desse trabalho.

Como parte desse caminho, realizamos a presente pesquisa buscando suporte teórico, documentos definidores e orientadores da prática no campo da educação e, em particular, do ER, tema que vem sendo alvo de interesse de vários pesquisadores. A aproximação teórico-prática foi concretizada a partir da investigação com estudantes do ensino fundamental tendo em vista alcançar os objetivos propostos no estudo.

Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos: 1) pesquisa bibliográfica e documental; 2) aplicação de um questionário semiestruturado junto aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental; 3) observação-não participante em reuniões de planejamento com docentes de ER; 4) tabulação e análise dos dados coletados, considerando os objetivos do trabalho.

Passamos, a seguir, ao capítulo dois no qual abordamos a realidade do ER no contexto educacional brasileiro que transita entre a sua origem catequética e a perspectiva de área do conhecimento.

2 Realidade do Ensino Religioso na Educação Brasileira: de catequese à área de conhecimento.

A inserção do ER no currículo da Educação Básica tem sido discutida não só no Brasil, mas em nível internacional, especialmente, pelo fato desse ensino possuir raízes catequéticas associando religião ao poder dominante. Várias pesquisas demonstram a complexidade dessa relação e são desenvolvidas no sentido de refletir sobre a identidade desse componente curricular no processo educacional. Junqueira (2011) fala da presença do ensino da religião na trajetória histórica da educação ocidental a ponto de interferir na compreensão das diversas áreas do conhecimento.

Esse autor ressalta a influência da Instituição Católica no processo de formação cultural de vários países da Europa. “Desde as escolas monacais até a organização das Congregações especificamente orientadas para assumir escolas e universidades (p.28)”. Ele enfatiza ainda o percurso histórico em que o ser humano novo procurava valorizar os próprios poderes, lutando contra o teocentrismo próprio da idade média e contra o princípio da autoridade. Alega que tais poderes são acrescidos no século XVII do racionalismo e da revolução científica, surgindo um ser humano confiante, artífice do futuro, que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la e dominá-la (p.31).

A direção que o ER tem assumido no Brasil também possui essas raízes ligadas à catequese como forma de fortalecer relações de poder. Nesse sentido, para consolidar as reflexões propostas no estudo, consideramos importante fazer um breve resgate histórico do ER situando-o no processo da escolarização pública brasileira. Para tanto, consideramos as polêmicas surgidas sobre a sua inserção na escola pública conforme abordado anteriormente, notadamente, pelo fato do Estado Brasileiro, legalmente, ter-se desligado do domínio da Igreja, tornando-se um país laico.

Todavia, a permanência da determinação legal para a oferta desse componente curricular nas escolas públicas, no âmbito de um país declarado laico, induz a necessidade de refletir acerca do papel que ele exerce no processo de construção do conhecimento e da formação humana, ou seja, a sua real identidade. Assim sendo, emerge uma questão fundamental norteadora do presente estudo: a oferta deste componente curricular intenciona contribuir para ampliação do processo educativo considerando múltiplas dimensões do “ser” humano ou, trata-se de mais um componente curricular meramente informativo?

Considerando o contexto histórico do qual emanou a inserção de tal componente no currículo da Educação Básica, torna-se necessário maior clareza com relação à intenção subjacente à sua prática enquanto disciplina nos currículos escolares. Refletir sobre a oferta do ER no âmbito da educação escolarizada no Brasil leva, inicialmente, à compreensão de que a educação consiste em um processo amplo iniciado no convívio familiar e se estende durante toda a vida dos indivíduos.

Porém, no que se refere à educação escolarizada, os relatos históricos revelam que sua institucionalização foi decorrente de intencionalidades, em conformidade com cada momento histórico (JUNQUEIRA & WAGNER, 2011; HOLMES, 2010). Dentre elas, destaca-se a necessidade de formação da mão-de-obra para o setor produtivo da sociedade. Nessa perspectiva, a educação escolar tem como característica particular o fato de ser intencional e sistemática, revelando por meio de suas práticas um modelo de sociedade e de homem. Dessa forma, consolida um projeto social por meio dos conteúdos e metodologias utilizados.

Em épocas passadas a educação era centrada na formação para a produção agrícola ou artesanal, pretendendo desenvolver nos aprendizes simplesmente habilidades práticas. As habilidades intelectuais constituíam privilégio da classe dominante. Todavia, com a emergência do processo de industrialização emergiu também a necessidade de ampliar a educação das crianças para além do ambiente familiar, tendo em vista capacitá-las para o mundo do trabalho. Nesse sentido, surgiu a necessidade de inserir outros atores no processo educativo, no caso, os professores, instituindo-se locais específicos para essa modalidade de educação, no caso as escolas.

Segundo Holmes (2010, p. 59), em se tratando do Brasil, a organização escolar teve início no período colonial revelando estreita ligação com a política colonizadora dos portugueses. Ela destaca a intenção subjacente ao Primeiro Plano Educacional elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega que era instruir e catequizar os indígenas, além de enfatizar o ensino profissionalizante e agrícola.

Por essa razão, é perceptível a intrínseca relação entre educação e catequese no decorrer da história educacional brasileira. Junqueira e Wagner (2011) recordam a “parceria da catequese com a alfabetização do povo por meio dos catecismos e da história bíblica” (p.33). Para esses autores, ensinamento era confundido com catequização. Desse modo, as primeiras práticas da educação escolarizada, em si, não intencionavam a formação das crianças e jovens enquanto pessoas atentando para o potencial humano, mas, a catequese e o treinamento para exercerem um determinado trabalho, para assumirem um determinado posto na sociedade.

Essa prática revela um descaso com a formação humana propriamente dita, por consistir um processo de objetização do ser humano para atender demandas do setor produtivo. Para Freire (2006), “a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes como instrumento eficiente de controle social” (p. 119). Nessa perspectiva, se a escola tem desempenhado esse papel e no seu âmbito encontra-se o ER, ele provavelmente tem representado um espaço propício para fortalecer e manter o *status quo*. Isso na medida em que efetiva sua prática centrada em relações de poder e autoritarismo.

Nessas condições, percebemos que a educação escolar não tem dado relevância a questões internas ao ser humano, como os seus próprios interesses, o seu desenvolvimento pessoal e espiritual, a sua participação cidadã, mas tem priorizado questões externas, notadamente, sinalizadas pela classe dominante.

2.1 Relação Estado/Igreja Católica

Em face das relações de poder que permearam a educação escolar no Brasil, vale recordar a articulação do Estado com a Igreja Católica no início do processo de escolarização no Brasil. Alguns autores como Junqueira e Wagner (2011), Holmes (2010), entre outros, revelam que, como resultado dessa articulação, o catolicismo chegou a ser decretado a religião oficial da corte. Foi nesse contexto que teve início o processo educacional no Brasil associado à catequese, especialmente, do povo indígena. Essa catequese foi exercida pelos jesuítas obedecendo aos interesses dos colonizadores portugueses.

Holmes (2010) ressalta que no âmbito educacional o ER era denominado “instrução religiosa” e, entre os jesuítas, alguns tentaram uma aproximação com a cultura indígena abordando em suas práticas o estudo da língua indígena, mas foram impedidos. Na verdade, naquele momento histórico, interessava somente aquilo que fortalecia o pacto colonial, “pois tudo estava voltado para o desenvolvimento econômico de um regime colonial a que o Brasil foi submetido” (p. 62).

Todavia, mesmo com essa influência do catolicismo no início do processo de escolarização, ela sofre, no decorrer da história, uma queda por ocasião da extinção do sistema de capitanias hereditárias pelo Marques de Pombal, que instituiu um regime totalitário provocando um período marcado pelo anticatolicismo, intitulado Reforma Pombalina, que culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil.

Diante do exposto anteriormente, observamos que a articulação da educação com a religião, não tem favorecido o desenvolvimento do potencial humano em suas múltiplas dimensões. Ao contrário, tem fortalecido relações autoritárias por meio de uma concepção de religião contemplativa de um “divino” distante do humano, reforçada na educação escolar através de conteúdos distantes da realidade dos estudantes, quer sejam conteúdos escolares ou mesmo religiosos.

Nesse sentido, vemos que a introdução de um componente curricular na Educação Básica que deveria favorecer a formação do ser humano, na realidade parece revelar intenções muitas vezes desfavoráveis a essa formação. Embora no sentido restrito, a educação formal é parte integrante do percurso educacional do indivíduo como um todo e precisa contemplar suas múltiplas dimensões. Ou seja, precisa ir além da dimensão meramente cognitiva.

2.2 Ensino Religioso na Educação Básica: informação ou formação?

Considerar a intencionalidade subjacente à permanência do ER no conjunto de disciplinas do núcleo comum da Educação Básica, conforme a Resolução CEB/CNE nº 02/98, exige refletir sobre a sua importância no processo de formação humana. Para tanto, cabe estendermos o olhar na direção do passado, do presente e do futuro. Na direção do passado encontramos o ER, naquela época denominado “aula de religião”, permeado pelo jogo de interesses do poder dominante fazendo uso da escola para se fortalecer e tendo o ER como um campo propício.

Se olharmos o presente, nos deparamos com uma disciplina a ser trabalhada como área de conhecimento, mas, ao que parece, encontra-se ainda em busca de uma identidade própria coerente com essa perspectiva. Por outro lado, na direção futura, encontramos abertura para invertermos o jogo, colocando o foco no poder individual, na formação humana do “ser” em articulação com o coletivo.

A busca pelas raízes que sustentam a oferta do ER no currículo da Educação Básica e a sua importância para a formação humana, envolve articular o suporte dos dispositivos legais e documentos norteadores da prática. Diante disso, abrem-se possibilidades para a extensão do olhar numa direção diferenciada daquela comumente utilizada nas várias disciplinas ou componentes curriculares. Essa direção, entretanto, não implica desconsiderar o passado e

muito menos o presente. Pelo contrário, significa propiciar a confluência dessas direções, pois o presente não existe sem o passado, nem o futuro sem esses dois tempos.

Por esta razão, uma prática educativa, no âmbito do ER, requer articular esse movimento. Ela necessita da clareza desses tempos para desenvolver um trabalho sustentado pelas necessidades do presente, enraizado no passado e projetando um futuro. E, desse modo, encontrar possibilidades com base nas determinações legais para desenvolver uma prática pedagógica capaz de mediar à formação humana.

Nesse sentido, é preciso inicialmente levar em consideração a questão da laicidade do Estado que deve ser respeitada. Entretanto, respeitar a laicidade não implica necessariamente desconsiderar as práticas religiosas na realidade brasileira, ou mesmo a sua inexistência, mas a convivência harmoniosa entre elas.

Isso, todavia, representa um desafio para os profissionais da área, haja vista que esse componente curricular representa uma complexidade superior aos demais, conforme afirma Cury (2004):

O ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos. Nas sociedades ocidentais e mais especificamente a partir da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno (deslocado para a figura do indivíduo) e, lentamente, foi cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões. O Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se eqüidistante dos cultos religiosos sem assumir um deles como religião oficial (p.184).

No que se refere ao termo laicidade, esse autor faz uma relação com a “liberdade de expressão, de consciência e de culto”, trazendo à tona a questão do respeito à diversidade. Esse argumento encontra suporte legal na Constituição Federal de 1988², no Artigo 5º, inciso VI que determina: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Portanto, o Estado Brasileiro determina respeito a todos os cultos sem designar nenhum especificamente como oficial. Nesse sentido, o Estado desliga as igrejas das orientações relacionadas à especificidade do religioso e também descarta o controle religioso.

Esclarecendo, por outro lado, o termo secularização o autor declara que ele é compreendido como:

[...] um processo social em que os indivíduos ou grupos sociais vão se distanciando de normas religiosas quanto ao ciclo do tempo, quanto a regras e costumes e mesmo com relação à definição última de valores” (p.184).

² Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26/05/2014.

Vale ressaltar que, aparentemente, a perspectiva apresentada reflete dois lados de uma mesma moeda. Ou seja, conviver em um país laico significa, ao mesmo tempo, conviver com a diversidade religiosa e/ou com nenhuma em particular. Trata-se, assim, de um princípio fundamental quanto ao respeito à diversidade implícito na Constituição brasileira.

Com relação ao deslocamento do foco da religião, qual seja, do poder terreno para o individual, parece representar de certa forma um empoderamento atribuído ao indivíduo. Talvez, essa oportunidade esteja na raiz do surgimento frequente de inúmeras confissões religiosas. Ao que parece, esse fenômeno retrata uma possibilidade de posse do poder, do agir humano no sentido de decidir, de criar seus próprios espaços de culto.

Cury (op. cit.), tratando especificamente da realidade do ER no contexto brasileiro, reporta-se à Constituição Federal de 1988, afirmando que esse dispositivo legal ao determinar o desligamento Estado/Igreja, permite ampliar a discussão. Nesse sentido, ele descreve o art. 19 em seu inciso I:

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, dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (CURY, 2004, p. 184).

No trajeto por esse documento constitucional, Cury cita também o Art. 3º, em seu Inciso IV, que enfatiza o “bem de todos”, sem qualquer distinção, como objetivo da República. Ressalta o fundamento da cidadania e “a prevalência dos direitos humanos” enquanto “um dos princípios de nossas relações internacionais”.

O autor ainda se reporta ao extenso Art. 5º que, detalhadamente, expressa “direitos e deveres individuais e coletivos”, do qual destacamos os Incisos de VI a VIII:

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 a suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (CURY, 2004, p. 184).

Observando estes incisos, constatamos a expressão legal da “liberdade de consciência e de crença”, que envolve a diversidade religiosa no território brasileiro. Ao referir-se à “liberdade de consciência” implica respeito à subjetividade, inclusive da ausência de religiosidade. Contudo, de certa forma, permanece a garantia de articulação com o Estado, mesmo diante da ruptura anterior.

Isso é evidenciado, por um lado, pela expressão “garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias” (Inciso VI) e, por outro lado, quando assegura “a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva” (Inciso VII). Esse fato mostra que o desligamento Estado/Igreja não implica necessariamente na negação das práticas religiosas do povo e nem o total distanciamento. Mas, sim, o respeito à pluralidade religiosa existente no país sem imposição de uma, em particular, como oficial e algumas garantias.

Como se pode perceber, a presença do fenômeno religioso é constante no percurso histórico e, portanto, influenciadora da inserção do componente curricular ER na Educação Básica. Sua oferta encontra suporte legal desde a Constituição de 1934, conforme recorda Cury (op. cit.), mesmo diante de muitos percalços. Porém, é importante salientar que foi através da pressão de grupos religiosos que esse ensino foi introduzido no âmbito do dispositivo constitucional.

Desse modo, essa determinação legal vem sendo incorporada pela sequência das Leis que regulamentam a educação escolar – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A atual Lei, nº 9.394/96, em seu art. 33, na versão original, expressava:

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 ((CURY, 2004, p. 185).

Observando a primeira versão do art. 33, verificamos duas contradições marcadas pela presença da articulação Estado/Igrejas. Por um lado, o Estado autoriza a oferta do ER, mas não assume responsabilidades, nem mesmo financeira. Esse aspecto favorece as instituições religiosas manterem seu poder na determinação dos conteúdos a serem ensinados, assim como pela preparação dos professores. Por outro lado, se essa oferta respeita “as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis”, podendo ser ministrada por profissionais das respectivas igrejas, por que manter a “matrícula facultativa”?

Todavia, o referido Artigo foi modificado pela Lei nº 9.475/97, atendendo ao parecer normativo do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/97, que designou ao poder público a responsabilidade financeira pela oferta da disciplina. Dessa forma, evitou contrariar o Art. 19 da Constituição Federal “que veda a subvenção a cultos religiosos e a igreja”

(p.185), pelo menos no que diz respeito ao controle das práticas relacionadas ao “ensino” e a formação dos professores. Isso porque ficou estabelecida a competência do poder público em acionar recursos para custear a oferta do ER, incluindo a remuneração e a formação dos professores.

Com relação a esse componente curricular Cury observa que, na página 2 do referido Parecer, assim estava descrito:

[...] por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola (CURY, 2004, p. 185).

Nesta descrição é perceptível a persistência da ligação com a igreja mesmo que não haja um direcionamento para uma religião específica, mas para aquelas das quais as escolas tivessem alunos adeptos. Diante dessa concepção, o ER retrata a perspectiva de controle das confissões religiosas. Além disso, é observável a insistência na imersão do estudante em uma determinada religião. Essa prática, certamente, ao invés de pedagógica, assumia o caráter catequético, doutrinário. Revelava (ou ainda revela) uma imposição, pois desconsiderava a possibilidade do estudante ser ateu, por exemplo, ou não possuir nenhuma religião em particular.

Afinal, essas opções não podem representar um modo de viver que merece ser estudado? Por que não oportunizar reflexões em torno das escolhas dos estudantes, ao invés de impor, necessariamente, a inserção deles no conjunto das religiões existentes? Isso é o que precisaria ser efetivado, sem direcionar para nenhuma religião em particular.

Nesse contexto, segundo Cury, impulsionado pela insatisfação de algumas autoridades religiosas quanto a redação do referido Parecer, o poder Executivo através do Projeto de Lei nº 9475/97 alterou o art. 33, que ficou com a seguinte redação:

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 e 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 (CURY, 2004, p. 185).

Em termos de alteração, a nova redação apresenta a questão de inserir ER na “formação básica do cidadão” revelando, aparentemente, uma visão aprofundada do processo

de formação humana. Também insere o respeito à diversidade cultural e religiosa, aparentando inibir a influência proselitista. Por outro lado, atribui aos sistemas de ensino o controle dos procedimentos e definição de conteúdos.

Já no parágrafo 2º, ao propor orientação de entidade civil atrelada a diferentes denominações religiosas “para a definição dos conteúdos do ensino religioso”, deixa claro a necessidade dessa articulação. Ao que aparenta, essa é uma proposição que caracteriza mascaramento de proselitismo no ER marcado pela informação ou pela transmissão de conteúdos ligados diretamente às religiões. O que possivelmente seja incoerente com a perspectiva de área de conhecimento proposta pelo FONAPER haja vista que “conhecimento” envolve construção, participação, interação e não somente informação.

Por outro lado, a manutenção da expressão “matrícula facultativa”, mesmo considerando o ER como parte integrante da Educação Básica parece uma contradição. Essa contradição é abordada por Sousa (2013, p. 20). Para a pesquisadora “o Art. 33 da LDB é contraditório quando afirma: — obrigatório para a escola pública, porém facultativo para o aluno”. Para ela, “talvez essa redação impeça que este Componente Curricular aconteça em todas as escolas”. Essa é uma realidade que constatamos nas escolas públicas, pois nem todas cumprem este dispositivo legal. Sem contar aquelas que ofertam e enfrentam resistência dos estudantes e, muitas vezes, preconceitos dos próprios profissionais da escola.

Diante disso, vale salientar que, ao constituir-se dessa forma e respeitar a diversidade cultural e religiosa, parece não existir razão para manter o caráter facultativo do ER na Educação Básica. Ao ser inserido nesse nível da educação cabe a reflexão acerca do que compreende essa “Educação Básica”. Na medida em que se dirige à formação de pessoas carece reflexões mais abrangentes sobre as dimensões envolvidas no processo e qual ou quais poderão ser beneficiadas por meio do ER.

Outro aspecto da referida redação a ser observado é o fato de referir-se à “diversidade cultural e religiosa”, separadamente, descartando a religiosidade enquanto componente da diversidade cultural. Por acaso, ao invés de cultural, a religiosidade é uma dimensão intrínseca ao ser humano? Já se nasce religioso ou aprende-se a viver a religiosidade no convívio social? Esta é uma questão que será refletida mais adiante neste trabalho, o que pode exigir a ampliação do nosso olhar para as várias dimensões do ser humano ou do “humano” do ser.

Com relação aos conteúdos a serem ministrados, predomina o respeito à diversidade cultural brasileira. De acordo com Pozzer et al (2010, p. 35), eles serão definidos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também de comum acordo com as diferentes

denominações religiosas ou suas entidades representativas. Nesse sentido, ao considerarmos a expressão “comum acordo com as diferentes denominações religiosas...”, verificamos que persiste a relação do ER com instituições específicas. Embora se explicita o veto a quaisquer formas de doutrinação e proselitismo.

Esse aspecto gera incerteza quanto à prática no ER, pois não deixa claro como serão efetivados os acordos com as citadas denominações religiosas sem que haja pretensões proselitistas. Diante disso, ao invés de admitir esse “comum acordo com as diferentes denominações religiosas”, cabe à efetivação de um ensino centrado na investigação em que os estudantes atuem como protagonistas e não meramente como figurantes. Talvez, esta represente uma perspectiva possível para que haja coerência interna no âmbito do ER enquanto uma prática não proselitista na escola pública.

Para Oliveira et. al. (2007) “o Ensino Religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais” (p. 34).

Nessa perspectiva, o principal objeto de estudo do ER deverá ser a própria pessoa, sua realidade individual e coletiva na qual se insere a vivência ou experiência religiosa (ou não). Trata-se de considerar inicialmente o conhecimento do próprio estudante enquanto participante da vida em seus contextos diversos. Conforme declara Brandenburg (2004), “a participação faz parte da realidade humana desde os promórdios da história. A simples existência, a princípio, já caracteriza a pessoa como participante da vida em sociedade” (p. 9).

A referida autora ressalta que a participação, isolada de situações reais, não garante a cidadania plena. Ela é delineada no fato de significar engajamento “numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade” (p.15).

Isso é contrário à prática impositiva na qual os temas e/ou conteúdos são impostos de forma arbitrária, desvinculados do mundo vivido. Nesse direcionamento emerge a necessidade de compreender que os estudantes não recebem o conteúdo de forma passiva, simplesmente, como informação a ser apreendida e externada de forma mecânica nas atividades avaliativas. A transmissão desses conteúdos ocorre, muitas vezes, centrada no professor, sem nenhuma reflexão e, em consequência, sem repercussão nas vidas dos estudantes.

Salientamos que, na medida em que o ER constitui um componente curricular obrigatório determinado pela Lei 9475/97 e integrante do conjunto de disciplinas da base nacional comum da Educação Básica, em consonância com o Art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, parágrafo primeiro, a sua

operacionalização, certamente, precisa seguir as orientações destas Diretrizes, da mesma forma que as demais disciplinas.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: orientações para o Ensino Religioso

O ER enquanto componente obrigatório incluído no conjunto das disciplinas que compõem a base nacional comum da Educação Básica, situa-se no contexto das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Diante disso, selecionamos alguns artigos do referido documento que nos parecem sinalizar orientações para a organização da prática pedagógica desse componente curricular.

Art. 6º - Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL, 2013. p. 64).

Conforme descreve esse artigo, a Educação Básica em suas várias etapas sinaliza a necessidade do exercício de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão mecânica de conteúdos. A alusão às dimensões do “cuidar” e “educar”, no conjunto das ações educativas, representa uma ampliação da compreensão do processo de desenvolvimento do educando. Nesse sentido, se antes essa atribuição era restrita à educação infantil, agora se estende para as demais etapas da Educação Básica, tendo em vista que este nível da educação abrange a “pessoa em formação na sua essência humana”.

Esse argumento é ressaltado pela proposição de resgatar a função social desse nível da educação, colocando o educando no centro do processo. Nesse aspecto, é perceptível a preocupação com a condição humana ser desenvolvida em seus múltiplos potenciais e não somente no aspecto cognitivo, como tradicionalmente tem ocorrido.

Isso, portanto, revela a ampliação do papel social da escola que, a cada dia, fica mais complexo, pois além de exigir dos profissionais, mais diretamente dos docentes, os conhecimentos específicos da sua área de atuação, exige também conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da pessoa em suas múltiplas dimensões. Em decorrência disso, abrange também as necessidades que emergem cotidianamente, bem como a articulação com o meio cultural dos estudantes.

Corroborando com a determinação do art. 6º quanto às dimensões do cuidar e educar, e com a afirmação relacionada à centralidade na Educação Básica do educando enquanto

“pessoa em formação na sua essência humana”, Miele e Possebom (2012) fazem referência ao suprimimento de necessidades existenciais inseparáveis: uma de natureza biológica, outra de natureza mental ou psíquica e uma terceira de natureza espiritual. Segundo esses autores, a concepção trina do ser humano – corpo - alma e espírito - foi mantida pelo cristianismo primitivo até Constantino e reconhecida pela maioria das religiões ditas “primitivas” e “orientais” (p. 408-409).

Os autores consideram que a compreensão do indivíduo nessas três necessidades existenciais “ajudará a compreender que a vida social é construída pelo próprio ser humano, coletivamente: sua economia, sua cultura, sua educação, seus sistemas de governo, sua política, seu conhecimento, suas religiões etc” (p. 410). Refletindo acerca dessas “necessidades” implícitas ao ser humano, os autores afirmam:

As necessidades individuais e coletivas não se excluem, elas se complementam, e estas polaridades estão sempre em busca do equilíbrio. Quando não consideradas em sua complementaridade elas geram a exclusão. Um aspecto irrefutável da existência humana é que vivemos em grupos, formamos sociedades, mas antes de tudo somos indivíduos (p. 410).

Essa afirmação demonstra a complexidade da educação escolar que, para cumprir o seu papel, deve transitar pelos polos enfatizados, além dos conhecimentos das áreas específicas. Diante disso, os referidos autores acrescentam:

O coletivo é “construído” pelos indivíduos que compartilham valores éticos, costumes, tradições, crenças, que norteiam a política, a educação e demais aspectos da vida em sociedade. O individual antecede o coletivo, daí a importância da educação para um convívio sadio (p.410).

Essas argumentações justificam a importância de considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Desse modo, contemplar, simultaneamente, a dimensão social haja vista que, a mudança no mundo está condicionada a mudanças no homem, no seu interior. É nessa linha de pensamento que os autores justificam a proposição dos cursos de ciências das religiões fundamentados no pressuposto de que “a ignorância é a mãe da intolerância”. Para eles, é somente através da informação e do conhecimento que se possibilita uma convivência pacífica entre as religiões.

Vale salientar, entretanto, que isso ocorre entre os seres humanos de modo geral e, especialmente, no espaço escolar, quando essa informação e esse conhecimento se estendem para o ser humano em suas relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Outros artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)³ subsidiam as reflexões e orientações relacionadas ao ER, na Educação Básica. Destacamos alguns voltados mais diretamente para os objetivos deste trabalho, notadamente, no que se refere ao estudante em seu processo de desenvolvimento articulado com a dinâmica social expressa nos currículos escolares.

Art. 9º A escola de qualidade social **adota como centralidade o estudante e a aprendizagem**, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

II - consideração sobre a inclusão, **a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural**, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013, p. 65);

Art. 11 A escola de Educação Básica é o **espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada**, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo Único- Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2013, p. 66).

Art. 13 O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...](BRASIL, 2013, p. 66)

Art. 14 A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das

³ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica (Acesso: 11/06/2014).

linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) **o Ensino Religioso.**

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2013, p.67-68).

Com base nestes artigos e parágrafos das DCNGEB, evidenciamos claramente a ênfase no educando, “pessoa em formação na sua essência humana”. Tratar o educando na perspectiva da formação em “sua essência humana” exige uma compreensão ampliada do que significa essa “essência” humana. Esse assunto será abordado no capítulo seguinte, no qual refletimos as relações e inter-relações que se processam no/do indivíduo consigo, com o outro e com o meio.

Salientamos que, colocar o educando no centro do processo educativo na Educação Básica, representa um aspecto importante por se tratar de uma atenção especial a alguém que está se formando humano. Nessa perspectiva, é que o Artigo 6º propõe unir “as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade”.

Outrossim, destacamos que isso envolve a superação de práticas educativas centradas na transmissão de conteúdos prontos, distantes da realidade vivida pelos estudantes. Conteúdos determinados de forma arbitrária, os quais os estudantes não possuem abertura para questionar, discutir e, muitos menos, expor os seus próprios saberes.

Ressaltamos que as orientações dos artigos e seus respectivos parágrafos acima destacados, uma vez direcionados ao conjunto das disciplinas da base nacional comum, certamente abrange o ER. Assim, os princípios apontados em relação à articulação da Educação Básica dos indivíduos matriculados neste nível, serão contemplados no aporte teórico-metodológico, ou seja, no capítulo 3.

Por enquanto, escolhemos frisar, neste ponto do trabalho, as formas de organização dos componentes curriculares definidas no parágrafo segundo do artigo 14. Este artigo

declara: “Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, [...]”.

Essa orientação é direcionada a todos os componentes curriculares da base nacional comum, dentre eles o ER, que de acordo com o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, precisa ser trabalhado como área de conhecimento para se distanciar da catequese, da tendência proselitista.

Nesse sentido, dada a complexidade de articular no âmbito do ER temas abrangentes como educação e religião, focando o fenômeno religioso sem proselitismo, apresenta-se como um desafio, sobretudo, pela perspectiva restrita do “ensino” como uma prática transmissiva que descaracteriza área de conhecimento por um lado e, por outro lado, sem enfatizar uma religião em particular.

2.4 Ensino Religioso como área do conhecimento: para além do ensino e do religioso

As reflexões desenvolvidas anteriormente apontam a necessidade de ampliar o olhar para o entendimento dos termos educação, escolarização e ER. Primeiro, considerando as origens do termo educação e suas implicações no processo de formação humana, em seguida, o fundamento histórico da escolarização e, conseqüentemente, o ensino religioso na escola pública.

Com relação ao entendimento do termo educação, Gonsalves (2012, p.17) faz referência à tendência de utilizarmos esse termo de modo abrangente em se tratando da escolarização. Ela ressalta a distinção entre ambos apresentando educação como processo contínuo que perdura durante a vida, ao passo que, escolarização se limita ao que ocorre no espaço escolar. A autora declara que embora a educação ocorra na escola, esta por sua vez, não implica em um espaço único de desenvolvimento da educação.

Nesse contexto, ao longo do tempo, a escola tem se revelado como um mundo a parte daquele que é vivido pelos estudantes, inclusive valorizando a educação escolar em detrimento daquela já iniciada pelos mesmos ao ingressarem na escola. Isso pode ser percebido pela forma como normalmente a educação escolar é referenciada. Para muitos, ter educação é ter frequentado à escola.

Entretanto, sabemos da “carga” ideológica que esta por trás dessa representação de escolarização. Uma maneira simples de constatar isso é observar a sua organização. De modo

geral, a organização escolar tem se assemelhado às relações que são estabelecidas na sociedade. Um dos marcos é a hierarquização das atribuições em que uma maioria é desprestigiada em função da minoria dominante. Ao invés de focar a formação do ser humano com todo o seu potencial, procura-se apenas desenvolver habilidades que propiciem um desempenho satisfatório ao setor produtivo ou a elevação dos índices de desempenho em termos numéricos.

Nesse sentido, Gonsalves (2012) faz menção às duas origens da palavra educação: *educare* e *educere*. A primeira sinaliza que a educação é gerada fora do indivíduo que, por sua vez, precisa ser alimentado com algo que não possui. A autora afirma que esse modo de perceber a educação tem influenciado muitas pedagogias nas quais o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos. Por outro lado, *educere*, a segunda origem da palavra, reporta ao interior da pessoa onde é possível “exteriorizar potencialidades latentes”.

Contudo, para a pesquisadora estes termos não se excluem, eles se unem para operacionalizar o movimento implícito na aprendizagem humana. Assim, esclarece:

A educação pode ser compreendida como um processo relacional de formação humana, marcado pela exteriorização de sínteses elaboradas, na singularidade das trajetórias individuais, construídas a partir das relações construídas com o seu entorno (GONSALVES, 2012, p.18).

Percebe-se aqui o enfoque no aspecto dinâmico que envolve o “ser” humano que aprende no contexto social enquanto se forma e se forma enquanto aprende. Trata-se de um processo no qual não compete aos docentes ou a quem quer que seja “iluminar o outro” ou “conscientizar o outro”. O educar, na perspectiva abordada pela autora, assume outra dimensão:

Educar é criar situações para que exista um processo de exteriorização, isto é, um processo que permita que a pessoa exponha o que já tem dentro de si mesmo, os seus próprios potenciais (*educere*), ressignificando-os (*educare-educere*) (p. 18).

A expressão “expor o que já se tem dentro de si”, na dinâmica do processo de aprender, converge com o redirecionamento dado por Humberto Maturana (2001) em suas investigações sobre as relações entre a biologia humana, a linguagem, a cognição e os fenômenos identificados como mentais ou psicológicos, tais como: a razão, a consciência e a emoção. Na apresentação da obra *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana* Paredes ressalta:

Essa reorientação apontou para a necessidade de se levar em conta a experiência dos seres humanos como seres históricos e contingentes que vivem na linguagem, o que não era possível dada a perspectiva formal abstrata assumida nos primeiros anos das Ciências Cognitivas, em função dos pressupostos fundamentais das ciências naturais, habitualmente ligados à

busca ou a postulação de leis a priori ou princípio de necessidade que fazem parte da existência de algo (MATURANA, 2001, p. 12).

Esse pensamento demonstra que o conhecer precisa estar atrelado ao viver, pois ambos são processos simultâneos. Se a educação escolar desconsiderar essa relação dialética persistindo numa prática autoritária centrada somente no professor, na transmissão de conhecimentos prontos e acabados como um fim em si mesmos, corre-se o risco de gerar um distanciamento entre as situações de aprendizagem e o processo de formação humana no qual o conhecer está inserido. Isso favorece o que Maturana e Varela (2001, p. 115) chamam de interação destrutiva.

Por outro lado, estes autores definem como um acoplamento estrutural o processo em que há a conexão ou o ligamento entre a situação ou o objeto ao qual o indivíduo é exposto e as suas estruturas internas. Não obstante, ao se tratar da aprendizagem no âmbito da educação escolarizada, carece uma sintonia entre o que a escola disponibiliza como oportunidades de aprendizagem e o que o estudante já traz consigo em termos de experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Afinal, conforme afirma Maturana (2001, p. 11-12), “algo serve para algo em relação a um desejo. Nada serve em si mesmo”. Desse modo ele indaga: “o que queremos da educação?”. Em nosso trabalho indagamos como o estudante percebe o ER? Este componente curricular preenche alguma dimensão esquecida do seu ser humano, tem algum significado para a sua vida ou só acrescenta o número das disciplinas do currículo escolar cujos conteúdos precisam ser memorizados e repetidos nas atividades avaliativas?

A própria denominação “Ensino Religioso” traz elementos que instigam uma maior reflexão, haja vista que os termos “ensino” e “religioso” em si, revelam um possível mascaramento da ideologia que predominou nos primórdios da educação no Brasil. Pois, se por um lado, ensino expressa a visão restrita da educação, aquela que acontece no espaço escolar, cercada de intencionalidades, muitas vezes, desfavoráveis ao processo de formação humana, por outro lado, religioso reporta ao entendimento da relação do ensino enquanto prática escolar com determinadas denominações religiosas.

Isso pode ser percebido na persistência da denominação “aula de religião”, muito comum nas escolas brasileiras mesmo diante da orientação para a substituição dessa expressão, por ensino religioso. Vale salientar que mesmo com a legislação educacional, se sua prática permanece centrada em questões ligadas exclusivamente ao fenômeno religioso, parece que a mudança da terminologia não faz tanta diferença. Afinal, não adianta mudar terminologia sem mudar a percepção e a metodologia.

Aliás, a expressão “religioso” aparenta até adjetivar o “ensino”. Com respeito à religiosidade, quer ela esteja vinculada a uma religião, ou não, expressa algo presente na realidade humana. Além disso, se ampliarmos a reflexão para outros campos do conhecimento inseridos no processo educativo, especialmente, nos cursos de formação docente, vamos encontrar componentes curriculares contemplando a expressão educação ao invés de “ensino”.

Como exemplo disso temos: educação de jovens e adultos, educação infantil, educação especial, educação do campo, educação urbana, entre outras denominações. E, se adentrarmos especificamente no âmbito escolar, vamos encontrar ainda educação física e educação artística. No caso específico do ensino religioso, por que manter o termo “ensino” vinculado ao religioso?

A esse respeito Camurça (2008) alerta para a possibilidade de máscara proselitista, tendo em vista a herança europeia da imposição da religião católica, como a religião oficial do Brasil a ser ensinada nas escolas. Ao que parece, as contribuições de Camurça esclarecem a persistência do emprego do termo “aulas de religião”, usado com frequência nas escolas. Portanto, salientamos que o termo ER parece expressar certo reducionismo na medida em que “ensino” diz respeito a um dos caminhos da educação, que é intencional. Já o termo “religioso” provoca a sensação de indução da religião no aluno.

A esse respeito, Cortella (2007) propõe uma distinção entre os termos educação religiosa e ensino religioso. Ele ressalta que educação é um processo contínuo de socialização e desenvolvimento (físico/intelectual/moral) que acompanha as pessoas ao longo da vida. Esse processo ocorre em instâncias sociais diversificadas “seja de forma vivencial (“vivendo e aprendendo”) e ocasional, seja, de outro modo, de forma intencional (“venha aprender aqui”) e proposital”. Quanto ao ensino, ele afirma:

Uma das maneiras mais comuns de educação é a constituição deliberada e metódica de práticas e locais para esse processo (escolas, templo, oficina, etc.), nos quais haja maior controle das circunstâncias e alcance mais preciso dos objetivos; a isso chamamos ensino. A própria palavra tem na sua terminologia a ideia de deixar uma marca distintiva, dado que ensinar (insignire) é gravar um sinal, uma impressão proposital, ou seja, repassar informações e lições que sejam assimiladas (p. 12).

Podemos reafirmar com base na citação acima, que o ensino constitui um dos caminhos pelos quais a educação se efetiva. E, a característica central é exatamente a intencionalidade. A afirmação do autor com relação à terminologia “ensino” expressando a ideia de “gravar um sinal, uma impressão proposital”, influencia a ideia de repassar informações e lições para que sejam assimiladas pelos estudantes. Isso retrata uma contradição quanto às proposições atuais do ER.

Cortela (2007) salienta ainda que o ensino, além de não ser o único caminho da educação, tampouco, pode ser o mais perene e emancipador. Entretanto, é um dos que mais eficácia apresenta, inclusive pelo fato da escola ser entendida como Instituição de ensino, embora também de educação geral. O autor enfatiza que sendo o ER um componente curricular determinado juridicamente como um caminho deliberado para o exercício da educação religiosa, merece ser investigado o mérito, “tanto dessa educação quanto desse ensino” (p. 13).

Esses termos, portanto, exigem ampliar a reflexão quanto ao componente curricular a ser ministrado em escola pública laica e, ainda por cima, a partir de determinação legal. Seguindo essa linha de raciocínio cabe indagar acerca das raízes históricas da institucionalização das religiões e, em particular, a introdução do ER na Educação Básica. Afinal, qual é o papel do ER na escola pública em um país laico?

Para Passos (2007), o ER escolar se insere numa questão de educação para a cidadania plena, alicerçada em pressupostos educacionais e não em argumentações religiosas, mesmo que a religiosidade possa ser considerada um valor. Aliás, “um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social”.

Esse autor ressalta o fundo político da problemática epistemológica:

A temática da religião situa-se dentro de um campo de forças solidificadas cultural e politicamente e instituídas em formatos tradicionais de organização social que dificultam a construção do novo, seja como reflexão, seja como proposta de mudança institucional. As religiões, por natureza preservadoras de suas tradições fundantes, compõem seus dogmas que tem por função codificar a doutrina em fórmulas um tanto fixas, quase sempre traduzidas pedagogicamente em métodos autoritários de comunicação. A sua força de inércia dificulta novas abordagens sobre a questão religiosa, o que se agrava colossalmente em situações em que uma tradição religiosa se torna hegemônica. A família, via de regra, herdeira e reprodutora dessas tradições, defende seus princípios e quer vê-los reafirmados pela instituição escolar escolhida para educar seus filhos (PASSOS, 2007, p. 70).

Esses argumentos demonstram o caráter conservador e inibidor da mudança retratado pela “força de inércia” que é imposta pelas religiões e que se apresenta como um complicador. O referido autor defende a seguinte concepção de Ensino Religioso:

Entendemos o Ensino Religioso como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (religiosidade que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo da religião). Este último pressuposto assume o estudo da religião como um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto quaisquer outros objetos que se apresentem como temáticas a serem estudadas e ensinadas. [...]. O desafio consistirá em traduzir os conteúdos das Ciências da Religião, com suas múltiplas possibilidades de abordagens e

de resultados, em conteúdos a se inserirem na disciplina Ensino Religioso (PASSOS, 2007, p. 32 e 34).

A afirmação de Passos enfatiza o ensino da religião na escola. Embora o autor faça alusão ao papel fundamental da religião na educação do cidadão é preocupante a forma como essa prática vem se realizando. Mesmo diante da tentativa da superação da ideia de “aula de religião” associada ao ER, parece que ela persiste comprometendo o papel desse componente no currículo escolar e sua contribuição para a formação integral do ser humano.

Ademais, caso a sua prática se limite ao estudo das religiões através da transmissão do conteúdo, ao que parece, não representa uma construção do conhecimento. Afinal, religião em si, é conhecimento?

Refletindo em torno dessa questão, Velho (2010), em seu artigo “A religião é um modo de conhecimento?”, realiza um diálogo com o pensamento de alguns autores sobre a possibilidade de religião constituir um modo de conhecimento. Dentre eles, escolhemos para as nossas reflexões o diálogo de Velho com o sociólogo e antropólogo francês Bruno Latur.

Segundo Velho, Latur não considera a religião como informação a ser transmitida, ela exige transformação ou conversão. “A religião não se refere a um além, mas a um “aqui” e “agora” (VELHO, 2010, p, 04). Portanto, a informação no campo da religião não pode ser qualificada como “informação de dois cliques”.

Ao utilizar a expressão “informação de dois cliques” o autor refere-se ao entendimento de Latur de que religião não é conteúdo a ser transmitido. Não é através de um ctrl/c e um ctrl/v (dois cliques) que ela é apreendida. Melhor dizendo, conhecimento não é transmissão/reprodução.

O autor envolve o pensamento de outros autores e conclui seu artigo respondendo se a religião constitui um modo de conhecimento. Declara que “depende” de um conjunto de dimensões e envolve o reconhecimento de que a produção do conhecimento não é uma faculdade natural.

Nesse sentido, tratar a questão da religião, isoladamente, no âmbito do ER parece imprimir uma visão reduzida, especialmente, em se tratando de um componente da base comum da educação brasileira. Outro aspecto a ser refletido é o fato de que algumas vezes encontramos referência ao aspecto religioso como intrínseco ao ser humano.

Por esta razão, decidimos contemplar o pensamento de alguns autores que permitem esclarecer, em linhas gerais, aspectos ligados às terminologias religião, religiosidade e espiritualidade. Esta última, compreendida por alguns, como uma dimensão intrínseca ao ser humano, a exemplo de Pinto (2009) e Boff (2001). Para o primeiro, embora possa existir um

ser humano a-religioso, não há um ser humano a-espiritual. Assim, consideramos oportuno abranger uma reflexão revisitando estes conceitos.

2.5 Religião, religiosidade e espiritualidade: revisitando conceitos

Cotidianamente costumamos utilizar os termos religião, religiosidade e espiritualidade sem que tenhamos clareza dos seus sentidos. Parece comum a ideia de que quando se pratica uma religião, se tem religiosidade e, ao mesmo tempo, desenvolve-se uma espiritualidade. Entretanto, alguns autores apresentam distinção entre os termos embora possam manter uma inter-relação.

Pinto (2009), para esclarecer a distinção entre religiosidade e espiritualidade utilizou o aporte do campo psicológico recorrendo à Psicologia da Personalidade, à Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Religião.

Para os objetivos pretendidos neste trabalho, consideramos suas reflexões no campo da Psicologia da Personalidade no que se refere a espiritualidade e religiosidade no âmbito da formação humana. Nesse sentido, o autor afirma que “a espiritualidade é estrutura e a religiosidade é processo”(PINTO, 2009, p. 70). Ele ressalta que, no campo da Psicologia da Personalidade, o ser humano é tratado enquanto pessoa como um todo, mas também considerando as diferenças individuais.

A Psicologia da Personalidade segundo o autor, busca a compreensão do comportamento humano por intermédio do modo como cada um funciona na interação dos vários aspectos que o compõe no seu todo, no seu jeito de ser. Ele se refere ao ser humano como um ser “animobiopsicocultural”, constituído pela articulação de três níveis, o corporal, o psíquico e o espiritual.

Para Pinto (op. cit.), embora este “ser” conviva em uma cultura que é configurada social, geográfica e historicamente constituindo um campo que “configura o ser humano”, não implica afirmar que o determina. Nessa linha de pensamento ele esclarece:

Com isso, estou dizendo que há alguns dados que são estruturais na personalidade de cada pessoa, dados esses que são entrelaçados por uma certa intencionalidade na composição do sujeito humano. Fazem parte da estrutura da personalidade humana, dentre outros aspectos, a sexualidade, as disposições genéticas, a possibilidade da emoção, do sentimento e do senso de identidade, a possibilidade da reflexão profunda sobre si, sobre a existência e sobre o mundo, a possibilidade da hierarquização dos valores. Nesse modo de pensar a corporeidade está especialmente representada pelas disposições genéticas e pela sexualidade, compondo, com a intencionalidade, o corpo vivido; o psiquismo está especialmente presente na possibilidade de

se lidar com as emoções e os sentimentos, compondo a apropriação da realidade e o senso de identidade; a espiritualidade está especialmente presente na possibilidade da hierarquização dos valores, nas decisões, na reflexão profunda sobre a existência e, fundamentalmente, na possibilidade – eu diria até na necessidade – que tem o ser humano de tecer um sentido para sua vida, de ter um bom motivo para continuar vivendo (PINTO, 2009, p. 70-71).

Segundo esse autor, no campo da personalidade humana, por um lado, há estabilidade, persistência, constância e, por outro lado, há plasticidade, alterações na trajetória de vida com base nas experiências. Assim, ele retrata a personalidade humana também como um sistema complexo e dinâmico que pode ser percebido e estudado a partir do comportamento.

Isso demonstra o complexo relacionamento entre estrutura e processo na composição da personalidade, em que a espiritualidade está relacionada com a estrutura, e a religiosidade tem a ver com o processo. Tanto a estrutura quanto o processo são importantes no sistema/personalidade e quanto mais interação entre ambos, maior a possibilidade de uma pessoa saudável na ótica psicológica.

Ele enfatiza que a espiritualidade é inerente ao ser humano, enquanto a religiosidade não é, pois:

[...] uma vez que se há pessoas “arreligiosas”, não é possível uma pessoa não-espiritual. Se a espiritualidade é parte integrante da personalidade, a religiosidade é parte acessória, embora importante para a maioria das pessoas, especialmente, mas não unicamente, por ser precioso meio de inserção comunitária e cultural (PINTO, 2009, p. 72).

A citação acima aponta a religiosidade como um aspecto cultural, mas não totalmente separada da espiritualidade, haja vista que experiências de profundo sentido espiritual podem conter respaldo religioso. Para esse autor a espiritualidade pode ser definida como as vivências que possibilitam mudança interior no sentido de melhor integração consigo mesmo e com os outros. Sendo assim, implica na inter-relação com valores e significados resultantes da capacidade imanente do espírito de concretizar a experiência da profundidade, da apreensão do símbolo, do ser humano se conduzir na vida encontrando um sentido.

Nessa perspectiva, a espiritualidade está presente na vida de cada pessoa em sua época expressando o sentido profundo do que se é e se vive de fato. O autor enfatiza que mesmo sendo inerente a todo ser humano, a espiritualidade poderá ser cultivada ou não e, sem pretensão de reducionismo, aponta a religião como uma das possibilidades desse cultivo. Assim, por se tratar do potencial humano de mergulhar em si mesmo, não possui, necessariamente, relação direta com a religião.

Quanto ao termo “religiosidade”, Pinto (2009) declara que este envolve relação do ser humano com um transcendente, diferentemente da espiritualidade que independe desse tipo de ligação. Referenciando Edênio Valle (1998:260)⁴, Pinto destaca a religiosidade como originária da religião que pode ser entendida como uma experiência pessoal e única da religião, portanto, a face subjetiva. Pode revelar uma manifestação da espiritualidade, embora não a única, pois “do mesmo modo que há pessoas de intensa religiosidade e pouca espiritualidade, há pessoas de nenhuma religiosidade, como um ateu ou um agnóstico, por exemplo, que podem manifestar uma intensa espiritualidade” (PINTO, 2009, p.74).

Em outras palavras, o autor associa religiosidade a uma relação com o transcendente, ao passo que a espiritualidade indica uma referência ao sentido. O encontro das duas coloca o ser humano diante do questionamento sobre o sentido último da existência. Nesse encontro, enquanto a religiosidade busca com maior intensidade o sentido além vida, na espiritualidade a busca de sentido para a existência se dá na própria existência.

Porém, o autor adverte que esse encontro entre religiosidade e espiritualidade pode não significar um crescimento. Para ele, a primeira tanto pode representar uma fonte de força como de alienação, de fuga do espiritual, de superficialidade existencial. Isso revela que a relação e o diálogo entre ambas nem sempre é harmonioso pois pode ocorrer obscurecimento de uma em relação à outra.

Quanto ao termo religião sua institucionalização é posterior à espiritualidade e pode representar (ou não) uma manifestação dela. Tentando delimitar o que seja religião, Pinto (2009) destaca:

a religião é um sistema de orientação e um objeto de devoção; os símbolos religiosos evocam sentimentos de reverência e de admiração, além de estarem, em geral, associados a um ritual; na religião, encontramos também sentimentos, atos e experiências humanas em relação ao que se considera sagrado. No grande espectro de definições que podem ser levantadas para se entender o que é religião, encontrar-se-ão alguns elementos comuns, como a presença de mitos (especialmente mitos de origem e de fim), de ritos, de símbolos, da cultura e da congregação social de pessoas, além da associação que a religião pode ter com a espiritualidade, sem esquecer das normas morais sobre como lidar com a vida, com o mundo e com as pessoas (PINTO, 2009, p. 74).

Na perspectiva apresentada a religião parece estar ligada com questões externas ao indivíduo, a exemplo das normas morais que são estabelecidas socialmente, mas a sua face subjetiva pode ser entendida como religiosidade. Pode também representar uma das maneiras de expressão da espiritualidade. Porém, vale salientar que é possível nos depararmos com

⁴ VALLE, Edênio R.. Psicologia e Experiência Religiosa. São Paulo: Loyola, 1998.

peças de intensa religiosidade e pouca (ou nenhuma) espiritualidade. Da mesma forma, podemos encontrar pessoas de nenhuma religiosidade, que podem manifestar uma profunda espiritualidade.

Em síntese, a religiosidade reporta ao transcendente, enquanto a espiritualidade implica uma referência ao sentido. Elas podem se encontrar, mas não significam a mesma coisa. A espiritualidade busca o sentido para a existência na própria existência e não no sentido último, como é o caso da religiosidade. Esta última, tanto pode revelar uma fonte de força como um esconderijo para a fraqueza das pessoas.

Esta reflexão vem mostrar que, dependendo da maneira como a religiosidade é vivenciada, ela poderá obscurecer a espiritualidade, ou escondê-la,

[...]como é o caso dos idólatras, dos fanáticos religiosos, das pessoas supostamente ingênuas que não conseguem sequer criticar sua religião, assim como é o caso das pessoas que não participam comunitária ou ecologicamente do mundo” (PINTO, 2009, p.75).

Isso implica dizer que essas pessoas aceitam “cegamente” as doutrinas e dogmas de suas religiões, sem questionar e acabam se tornando pessoas alienadas, manipuláveis e passivas diante das questões impostas pela sociedade.

Corroborando com essas ideias, Boff (2001) diz que esses termos por um lado são distintos e, ao mesmo tempo, se inter-relacionam. Referenciando o livro *Uma ética para o novo milênio*, de Dalai Lama, ele destaca:

Julgo que religião esteja relacionada com a crença no direito à salvação pregada por qualquer tradição de fé [...]. Associados a isso estão ensinamentos ou dogmas religiosos, rituais, orações e assim por diante” (LAMA, 2000, apud BOFF, 2001, p. 21).

Nesse sentido, religião parece está centrada num interesse individual, como garantia da salvação associada à obediência a determinado código de conduta. Esses códigos, geralmente, são fontes de ética comportamental organizadas a partir de uma visão sobre Deus, sobre o céu, sobre quem é o ser humano e como deve se comportar neste mundo. Ou seja, nas religiões são elaboradas doutrinas indicando caminhos a serem seguidos para o alcance da luz.

Para Boff (op. cit.), as religiões são construções do ser humano que, ao se tornarem instituições detentoras de poder, substantivadas como um fim em si próprias, acabam perdendo a sua essência, que é a espiritualidade, e enfraquecem. Quanto a essa relação de poder Boff afirma:

ao invés de pastores que se colocam no meio do povo, geram autoridades eclesíásticas, acima do povo e de costas para ele. Não querem fiéis criativos, mas obedientes; não propiciam a maturidade da fé, mas o infantilismo da subserviência. O resultado é a mediocridade, a acomodação, o vazio de

profetas e mártires e o emudecimento da palavra inspiradora de novo ânimo e de nova vida. As instituições religiosas podem tornar-se, com seus dogmas, ritos e morais, o túmulo do Deus vivo (BOFF, 2001, p. 29).

Sendo assim, como a história de muitas nações nasceu da relação de dominação, o mesmo ocorreu na institucionalização da religião que procura atrair o maior número possível de fiéis, dessa forma, consistindo também numa relação de competitividade. Isso tem provocado um distanciamento da espiritualidade gerando uma insatisfação do ser humano que se vê privado de algumas de suas dimensões.

Essa relação de poder se reflete no interior das religiões revelando uma forma de alienação, negando ao ser humano exercer o seu próprio poder de tomar decisões, de participar, gerando um distanciamento das pessoas e estas instituições. Nessa direção Eliade afirma “é, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente ser, participar da realidade, saturar-se de poder” (1972, p. 14). Nessa perspectiva emerge a importância do protagonismo humano nas questões da religiosidade ao invés de adesão passiva a doutrinas de certas instituições religiosas.

Boff (2001) refletindo a esse respeito destaca um diálogo pessoal que teve com Dalai-Lama no qual ao perguntar-lhe sobre qual seria a melhor religião, obteve como resposta: “A melhor religião é aquela que te faz melhor” (p. 46). Essa resposta vem sinalizar um direcionamento para o interior do ser humano, o desenvolvimento de sentimentos positivos que sejam materializados em ações facilitadoras do bem comum, incluindo aí os próprios seres humanos, bem como o espaço que habitam.

Isso, portanto, envolve transformação que leva à construção de uma relação dialógica com o Divino, num encontro onde se expandem os mais nobres sentimentos e atitudes envolvendo a mais radical abertura ao outro. Além disso, esse autor ressalta a participação dos indivíduos na constituição do mundo que não é determinado e sim construído por meio de suas ações. Enquanto ser humano, este indivíduo se distingue dos demais seres vivos, exatamente, por possuir a capacidade de deliberação, discernimento, comunicação e construção de conhecimentos.

Logo, parece notório a invocação dos modos de ser do homem entre o ser sagrado e o ser profano, ambos os modos “dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana” (ELIADE, 1992, p.15).

Nessa concepção há, notadamente, uma perspectiva de que os seres humanos assumam a “criação do mundo”, abertos, dispostos a começar pela construção do próprio mundo, que é

o Eu interior. Construir esse mundo exige, pois, olhar para si mesmo, para o outro e para o espaço que habitamos, tendo como meta o bem estar coletivo a partir do respeito a todos (as) indistintamente e a tudo o que dá sustentação à vida.

Esses argumentos parecem justificar a distinção entre ter uma religião e religiosidade, no sentido de não apenas aderir, cegamente, a dogmas e preceitos institucionalizados por meio de religiões fechadas em si mesmas, mas manter por meio de sentimentos e atitudes coerentes um comportamento religioso. Para Eliade (op. cit.), “o comportamento religioso dos homens contribui para manter a santidade do mundo” (p.54).

Assim, ele esclarece que, ser religioso (a) é abraçar a causa de tornar a sociedade melhor a começar por si próprio, o que se assemelha a questão da espiritualidade abordada tanto por Pinto (2009) quanto por Boff (2001). Para eles, a espiritualidade está ligada a qualidades intrínsecas do ser humano, como: “amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia que trazem felicidade para cada indivíduo em particular e também para o outro” (BOFF, 2001, p. 21).

Esse aspecto pressupõe assumir a condição do sagrado no protagonismo em relação à construção do mundo, a começar pela construção do Eu sem, contudo, desligar-se do suporte do outro, não somente os semelhantes, mas também tudo que faz parte da natureza por constituir condições indispensáveis à sobrevivência. Tudo isso parece sinalizar para uma distinção entre aderir meramente a uma religião e ter religiosidade e/ou espiritualidade.

Assim, percebemos uma convergência nos argumentos de Pinto (2009) e Boff (2001) no que se refere ao caráter intrínseco (subjetivo) da espiritualidade e o seu obscurecimento provocado, muitas vezes, por meio de práticas autoritárias predominantes na institucionalização das religiões.

Ressaltamos que não é nossa intenção, no presente trabalho, estabelecer verdades acerca desses conceitos, mas ampliar a reflexão na busca de uma melhor compreensão dos aspectos que constituem o ser humano e influenciam a sua atuação no mundo. Nessa perspectiva, Pinto declara:

A certeza, mãe da idolatria, é um poderoso veneno contra a espiritualidade (e também contra a religiosidade), reduzindo-a a passividade, a obediência cega, a apatia, gerando radicalismos ou tédio, nutrindo a falta de sentido e a indiferença, fenômenos infelizmente tão comuns em nossos tempos pós-modernos. (PINTO, 2009, p 76-77).

Para esse autor, o que sustenta a espiritualidade é a fé entendida como fé na vida, fé no significado da presença de cada pessoa em sua circunstancialidade histórica, física e cultural.

Ele se refere a "fé na riqueza que a vida de cada pessoa representa para a totalidade. É esta fé que abre o coração para o amor, para o compartilhamento, para os encontros com mais profundidade" (p. 78).

Já Brandenburg (2004), pesquisadora no campo do ER considera polêmica a compreensão de espiritualidade declarando que ela "pode ser compreendida como uma expressão bem genérica de relação com um ser divino e também com uma vivência bem específica de uma dada religião ou confissão religiosa". No que se refere ao ER ela argumenta que o específico dessa disciplina é "a abordagem da dimensão religiosa do ser humano, sua espiritualidade" (p. 28).

Como podemos perceber, essa autora associa espiritualidade com religiosidade e as práticas no ensino religioso centradas na dimensão religiosa do ser, como dimensão possivelmente intrínseca. Esse aspecto demonstra a amplitude da discussão e a impossibilidade de esgotar o assunto, razão pela qual nossa pretensão foi suscitar reflexões revisitando os conceitos de religião, religiosidade e espiritualidade.

Passamos a seguir ao capítulo 3 no qual aprofundamos nosso aporte teórico-metodológico da pesquisa.

3 Aporte Teórico-Metodológico da Pesquisa

Todo ato de conhecer faz surgir um mundo
Maturana e Varela (2001, p. 31)

Ao longo do tempo tanto o ser humano como o conhecimento e o mundo, vem sendo considerados de modo fragmentado. No processo educacional isso pode ser percebido pela forma como o ser humano tem sido tratado, pois é como se ele fosse constituído de “gavetas”, cada uma independente da outra, com ênfase naquela que comporta a dimensão cognitiva, em detrimento das demais dimensões do “ser”. A organização das disciplinas escolares demonstra essa fragmentação, pois frequentemente vem sendo trabalhadas de forma isolada entre si, contemplando conteúdos desvinculados da vida dos estudantes e, muitas vezes, distantes do seu nível real de desenvolvimento e também de suas expectativas.

Além disso, há atribuição de um valor diferenciado entre as disciplinas do currículo escolar constatado pela distribuição da carga horária, por exemplo. Nesta hierarquização entre as disciplinas, é notável o desprestígio daquelas voltadas mais diretamente para o desenvolvimento do indivíduo, tais como: arte, educação física e ensino religioso. Estas, geralmente contemplam apenas uma hora-aula semanal, ao passo que outras chegam a contemplar cinco horas-aula, como Língua Portuguesa.

Da mesma forma, ocorre no âmbito das dimensões implícitas no processo de formação do ser humano em que se verifica essa hierarquização como pode ser percebido na ênfase atribuída à dimensão cognitiva em detrimento das demais. Por outro lado, o conhecimento nas suas variadas formas comumente é considerado como a representação exata de uma realidade desligada do sujeito conhecedor. O conhecimento tem sido compreendido como algo pronto e acabado a ser memorizado pelos estudantes e reproduzido nas atividades avaliativas, na maioria das vezes, sem nenhuma ligação com suas vidas, portanto, sem nenhum significado.

Diante dessa realidade encontramos o ensino religioso que, em meio às questões abordadas nos capítulos anteriores, foi inserido como um componente curricular da Educação Básica brasileira a partir da LDBEN 9394/96, alterada em seu artigo 33 que versa sobre o ensino religioso. A partir disso, passou a ser caracterizado como disciplina de caráter

científico” implicando um novo modelo (TOLEDO & AMARAL, 2004)⁵. Estes autores discutem o modelo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso afirmando:

Embora sua concepção tenha sofrido alterações, inicialmente como cristianização e manutenção da religião Católica, com caráter explicitamente catequético e mais tarde como ecumênico, através do diálogo entre as confissões cristãs, nunca antes possuiu o caráter que hoje lhe é atribuído: criou-se uma identidade pedagógica para o ER que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão (p.3).

Como expressam estes autores, o ER no contexto legal atual encontra-se firmado como área de conhecimento alimentada pela organização proposta pelo referido documento. Portanto, assim definida, a proposta para o ER não sinaliza um espaço de “doutrinação de uma ou mais denominações religiosas” (PCNER, 2009, p.7). Assim, não deve ser tratado como uma disciplina isolada com práticas tradicionais centradas meramente na transmissão de conteúdos de forma mecânica e autoritária.

Diante da complexidade que envolve a associação dos termos “ensino” e “religioso” e a necessidade de conferir a este componente curricular status de área do conhecimento se faz necessário estudos em vários campos do conhecimento. Essencialmente, aqueles que contemplam o ser humano enquanto ser em construção, como ele realiza o seu processo de autoconstrução, construção do conhecimento e, simultaneamente, do mundo.

Neste capítulo nos reportamos a autores que oferecem aporte teórico para nossas reflexões no âmbito destes aspectos relacionados à formação humana. Para tanto, iniciamos tecendo considerações acerca do enfoque fenomenológico.

3.1 Enfoque fenomenológico: considerações

No contexto das ciências humanas a fenomenologia vem sendo considerada relevante como referencial teórico-metodológico na investigação científica influenciando diversas áreas de conhecimento. Para Silva (2012, p. 25), ela “caracteriza-se como um esforço de retorno à experiência, à vida, ao mundo da experiência, ao mundo vivido, ao mundo originário, como base da construção do conhecimento”.

Reportando-se às raízes e expansão da fenomenologia nas várias áreas das ciências humanas este autor declara que isso consistiu, no âmbito da trajetória histórica, “uma tomada

⁵ In: Análise dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Revista HISTEDBR On-line, n. 14, junho de 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248/1060>. Acesso: 26/05/2014.

de posição entre correntes filosóficas e psicológicas que a precederam em especial o empirismo e o naturalismo, teorias que introduziram uma dicotomia entre sujeito e objeto, homem e mundo, mente e corpo” (p. 26). Nessa perspectiva, Silva argumenta:

O objetivo da fenomenologia consiste em analisar e descrever com o maior rigor possível o universo dos fenômenos, esforçando-se ao mesmo tempo, por captar as relações que os ligam entre si. Para isso, é necessário mostrar como os fenômenos aparecem no campo da consciência, ou seja, é preciso reduzir a realidade à origem de sua aparição, mediante um processo de sucessivas reduções. Os fenômenos devem ter origem e é para lá que devemos ir, isto é, ao encontro destes fenômenos” (p. 26).

Silva refere-se à fenomenologia como sendo o discurso esclarecedor daquilo que se mostra por si mesmo. Reporta-se a Husserl (1996, p.7) para o qual a palavra “fenomenologia”, significa a “teoria dos fenômenos”, ou “tudo que intencionalmente está presente à consciência, sendo para esta um ato de significação”. Aliás, o conjunto destas significações na realidade é que constitui o que Husserl chama de “mundo” (p.27). Então, a fenomenologia representa “a ciência do sentido das coisas e do mundo”, um estudo das essências. Todavia, para ele, sendo “um estudo das essências”, ela concebe estas como “essências existenciais”, ou das “significações existenciais” (p.27).

Em se tratando do estudo de fenômenos ligados ao ser humano evita reduzir suas dimensões enquanto pessoa, somente a alguns dos seus aspectos, mesmo que sejam importantes, tais como: “as dimensões corporal-espiritual, individual-social, teórico-prática, entre outras”. Ao contrário, cuida de conservá-la no seu conjunto haja vista que os vários aspectos mantêm entre si “um constante relacionamento existencial na construção do ser pessoa, ou seja, a Fenomenologia estuda o sistema total dos atos possíveis da consciência – da ação do mundo e suas significações” (p.27).

Nesse sentido, Silva reporta-se a citação de Copalbo:

Trata-se, pois, de uma forma de investigação que propõe uma abordagem descritiva dos fenômenos, partindo da forma como este se manifesta à consciência individual e coletiva dos sujeitos. É de lá que se abre um caminho em direção à compreensão do fenômeno. Desta forma, apresenta-se como um método que descreve a consciência nas suas correlações. E a partir desta descrição é que teremos o modo de como a consciência se estrutura, se manifesta e capta todo o sentido das coisas do mundo pelo mundo (COPALBO, 1979, apud SILVA, 2010, p. 28-29).

Considerando esta citação percebemos que estudar um fenômeno ligado ao ser humano, no nosso caso a percepção dos estudantes acerca do ensino religioso, é preciso considerar o contexto no qual este se produz, pois ele não surge de modo isolado, mas envolve relações e interrelações. Por esta razão é que a Fenomenologia abrange a facticidade na busca de compreender o homem:

Essa compreensão está necessariamente vinculada à totalidade dos fenômenos e isso faz com que se pronuncie pela não parcialização e não explicação a partir de conceitos prévios, de crenças e de um referencial teórico concebido antes de examinar o fenômeno (SILVA, p. 29).

Notadamente, no que se refere a algo tão íntimo, tão particular quanto às questões ligadas ao fenômeno religioso, essa correlação com o todo das experiências vividas e com o todo do ser humano se faz imprescindível. Especialmente, no contexto da educação escolar que tradicionalmente vem tratando este “ser” em sua escolarização de modo fragmentado, desconsiderando seus interesses, suas expectativas, suas necessidades enquanto ser que está em processo de desenvolvimento. Afinal, o ser humano não nasce pronto, mas com um potencial a ser desenvolvido a partir de ações/interações favoráveis para isso.

Assim sendo, a compreensão do fenômeno em estudo, ou seja, a percepção de estudantes do ensino fundamental sobre o ER encontra suporte nas categorias da Fenomenologia apontadas por Silva: A redução fenomenológica (*epoché*); o conceito de intencionalidade; características básicas do Existir no Enfoque Fenomenológico: o Ser-no-Mundo; aspectos do “Ser-no-Mundo”: Circundante, Humano e Próprio e os conceitos de Temporalidade e Espacialidade Silva (op. cit., p. 29).

3.1.1 *Epoché* (redução fenomenológica)

Tratando da primeira categoria a *epoché* (ou redução fenomenológica), Silva afirma que este termo é de origem grega e significa “suspensão”, “cessação”, implicando, portanto, na “colocação entre parênteses de todo interesse ‘naturalmente’ orientado”. O mesmo foi postulado por Husserl para a compreensão do fenômeno na sua origem envolvendo, portanto, “a suspensão de todo o juízo – ou pré-julgamento que temos de algo, para poder descrever como as coisas aparecem à consciência” (SILVA, 2010, p. 29).

Na busca da essência do fenômeno, fugindo à superficialidade, “é possível fazer sucessíveis reduções, suspendendo o julgamento até chegar ao irreduzível, ou seja, até chegar à essência do fenômeno” (p. 30). Nessa perspectiva ao considerar os sujeitos inseridos no mundo e em sua participação nesse mundo “a Fenomenologia situa sua ênfase na estrutura fundamental desta inserção: o vivido” (p.31). Referenciando Goto (2004, p. 27), quanto a *epoché*, afirma Silva: “viu-se que *epoché* não duvida da existência do mundo, apenas suspende a atitude natural. Desta forma, o homem ainda permanece junto ao mundo e pode obter seu conhecimento na vivência” (p.31).

Este autor explica que, ao partir da consciência, a Fenomenologia só pode compreendê-la situando-a “como um lugar do qual deriva as experiências vivenciais. Portanto, para entender a realidade é preciso partir das vivências dos sujeitos no mundo”. Ele ainda destaca:

Os pensamentos, as representações tem sentido tem origem nessa vivência pré-reflexiva, ou “antepredicativa”, que é anterior a toda a elaboração de conceitos e de juízos; até as mais abstratas e sofisticadas formulações científicas partem dessa vivência. A ciência não começa quando articula uma teoria, resultante de suas investigações; ela tem início com a intenção do cientista ao desejar esclarecer um problema que surgiu em sua vida cotidiana (p. 31).

Nessa linha de pensamento cabe ressaltar a interligação entre as várias formas de conhecimento, pois não há conhecimento isolado no contexto da existência humana incluindo aí o científico. Na verdade, todo conhecimento científico, conforme abordado, nasce de uma situação vivenciada, enquanto um problema passível de ser estudado. Muitas vezes, nos deparamos também com situações nas quais um conhecimento, aparentemente de senso comum ou popular, apresenta um fundamento científico. Um desses conhecimentos que ilustra esse argumento é, por exemplo, “cada cabeça é um mundo”.

Por ocasião deste estudo, encontramos na teoria fenomenológica um fundamento para tal afirmação, pois, na perspectiva fenomenológica, cada consciência é formada por um mundo de percepções constituindo, assim, muitos mundos. Disso decorre o valor do distanciamento da visão de uma realidade única e independente do mundo, priorizando a “compreensão dos múltiplos mundos construídos de acordo com as formas de perceber das pessoas” (p. 31). Esta multiplicidade de percepções certamente envolve uma série de intencionalidades, que conforme a abordagem de Silva (op. cit.) constitui a segunda categoria da Fenomenologia, a intencionalidade.

3.1.2 Conceito de intencionalidade

O conceito de intencionalidade na teoria de Husserl, segundo Silva (2010), é utilizado em contraposição ao princípio básico da ciência clássica que defende a ideia de que a consciência age como uma espécie de “espelho” que reflete imagens dos objetos externos. Ou seja, imprime as imagens num movimento de fora para dentro. Isso é muito presente na educação escolar que mantém em suas práticas a transmissão de um conteúdo desligado do contexto do estudante para que ele memorize. Nesse sentido, esclarece Silva:

É como se os objetos que se encontram no mundo exterior penetrassem passivamente na consciência; na verdade, para Husserl, a consciência é ativa, doadora de sentido às coisas, onde toda a consciência tende para o mundo vivido, enquanto vivido, toda consciência é consciência de alguma coisa atribuindo-lhes significados (p. 32).

Nessa direção, em se tratando da realidade escolar, abordar conteúdos seja de qual for a área exige seguir esse movimento representado pela interligação da consciência com o mundo vivido. Portanto, isso demonstra que não há consciência, se não há algo que a acione. E, para acionar a consciência, esse algo precisa ter sentido, precisa manter correlação com a experiência de vida, a vida que é vivida e não a vida imaginada ou, a vida após morte. Para Silva, “quando se percebe, imagina, pensa ou recorda, se percebe, imagina, pensa ou recorda alguma coisa” (p.32). Falar de um mundo fictício ou muito distante daquele que é vivido pelos estudantes poderá significar a impossibilidade de uma conexão capaz de gerar construção de conhecimento.

Desse modo, a intencionalidade está no fundamento da consciência do sentido que se manifesta e aparece constituindo, assim, o fenômeno. Esse fenômeno é exatamente aquilo que a fenomenologia busca se aproximar para compreendê-lo em sua essência, em sua materialidade. O termo intencionalidade em si, revela o referenciado autor, tem origem latina e significa: intendo, tendi, tentum, ere, sinalizando “tender em uma direção, estender, tender para abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força” (p.32-33).

Esclarecendo, o autor recorda os estudos psicológicos de Husserl que a priori já distinguia a questão da intuição e representação. Nesse sentido, ele declara:

“Intuir” alguma coisa é simplesmente ver essa coisa, como se percebe da janela a árvore ali no jardim. Ao contrário, existe “representação” quando eu vejo uma coisa, mas através desta, visto uma outra coisa. Assim, eu vejo a bandeira que é um simples pedaço de pano pintado e, através dela, eu visto outra coisa, visto um determinado país. É nesse domínio do “representar” que Husserl descobrirá a presença de determinada “atividade” da consciência. Portanto, para o autor, a “intencionalidade” será um fenômeno da ordem da “representação”. A intencionalidade será equivalente ao fenômeno da expressão. Existe intencionalidade sempre que, através de um dado, visualiza-se algo não dado, sempre que determinada presença “exprime” uma “ausência”. Por isso, será preferível falar no plural: serão várias as “intencionalidades”. (p. 33).

No trecho acima, vemos a distinção entre as expressões “intuição” e “representação”. A primeira, no âmbito da superficialidade da simples aparência de algo que se apresenta ao passo que, a segunda retrata o potencial de transcender ao aparente. Certamente, há fatos na vida cotidiana, particularmente na educação escolar, que ilustra esse argumento. É o caso da

organização escolar que adota em sua prática a arrumação das cadeiras enfileiradas. Apesar de consistir algo aparentemente simples e comum, na realidade, tem todo um pano de fundo.

Trata-se de uma prática que representa a sociedade individualista, que desconsidera o indivíduo em suas relações priorizando uma forma de organização semelhante à de uma indústria, por exemplo, onde cada operário assume um posto no qual desenvolve uma atividade específica, repetitiva, a fim de garantir cada vez mais o aumento da produção. Essa reflexão também se estende ao campo da religião, especialmente, com relação aos símbolos. No cristianismo, o crucifixo reporta a Jesus Cristo, a prática de rituais associada à busca da salvação e, assim por diante.

Alicerçado nos estudos psicológicos de Husserl, Silva (2010) destaca algumas modalidades de intencionalidades para desvendar a vida perceptiva, uma “será a intencionalidade do ato”. Outras perspectivas são “a intencionalidade do horizonte interno e a intencionalidade do horizonte externo” (p. 33). Com relação à intencionalidade do horizonte interno ela é revelada na medida em que vemos algo que não está dado por meio de algo que está dado, como é o caso dos exemplos citados anteriormente. Desse modo afirma Silva:

O sujeito tem consciência do aspecto que lhe é efetivamente dado, mas tem consciência também dos aspectos que não lhe são dados. É apenas uma parte do objeto que é apresentada, mas através desta parte se visa o todo. Isto significa que o aspecto dado reenvia aos aspectos não dados (p.34).

Silva afirma que, no âmbito da abordagem husserliana, esta é uma característica de todo objeto – “um horizonte interno de determinações” - que são apreendidas pela consciência. Essa intencionalidade (ou intencionalidades) que se situa no interior dos “fenômenos”, tecendo entre elas os aspectos de cada objetivo “fazendo com que cada um deles reenvie aos demais” é essencial para que se tenha a consciência de algo como objeto. Pois, “se o aspecto dado não reenviasse aos aspectos não dados, se cada aspecto não exprimisse os demais, não se teria o “mundo das experiências”” (p.34). Já a “intencionalidade do horizonte externo” dos objetos, diz respeito ao fato de que “o objeto percebido reenvia ao seu entorno, ele o exprime e, no limite, é o “mundo” que se expõe na menor de suas percepções”. Portanto:

Se esse mundo nunca pode se transformar, efetivamente, em objeto de experiência, resta que de alguma maneira ele se exhibe ou se exprime neste seu pequeno fragmento que é o objeto da percepção atual. A intencionalidade do horizonte externo será vista como arqueologicamente anterior à intencionalidade do horizonte interno. É no solo de uma consciência global do “mundo” que se recorta a consciências de cada objeto singular. É nesse plano dos “horizontes” que Husserl situará a originalidade da análise intencional. Se na análise “real” se decompõe um todo em suas

partes constituintes, na análise intencional explicitam-se os horizontes do percebido, em tudo aquilo que existe de “potencial” no atualmente já dado (SILVA, 2010, p. 34-35).

Estes argumentos reportam às situações vivenciadas no contexto da educação escolar que enquanto instituição da sociedade capitalista traz em seu interior aspectos advindos do mundo exterior quer seja na forma como organiza o seu espaço ou na forma como articula o seu currículo, isso só citando alguns dos aspectos que lhes são intrínsecos. Em se tratando do ser humano o autor em pauta ressalta a terceira categoria da Fenomenologia.

3.1.3 Característica Básica do Existir no Enfoque Fenomenológico: O Ser-no-Mundo.

Na explicação desta categoria o autor menciona Heidegger (2005) quanto ao esforço do homem através dos tempos no sentido de elaborar a ciência de modo a ser definida como “um conjunto de proposições verdadeiras conectadas por relações fundamentais” (p.35). Todavia, Silva (2010) destaca que a ciência é apenas uma das vias de acesso ao conhecimento, pois, “ao ser humano é essencialmente inerente o Ser-no-Mundo”. É nessa condição que se materializa o existir na trajetória de vida permeada por “uma familiaridade imediata e pré-reflexiva que não provém daquilo que a ciência nos ensina”. Para Silva:

É a partir e dentro dessa vivência diária que se desenvolvem todas as atividades inclusive as científicas, que determinam os objetivos e ideais dos sujeitos. A experiência cotidiana imediata é o cenário dentro do qual decorre a vida; ser-no-mundo é a sua estrutura fundamental (p.35).

Conforme estes argumentos a nossa implicação ou imbricação no mundo se efetiva mediante os acontecimentos cotidianos. Por esta razão, “para saber quem se é precisa-se de certo modo saber onde se está, pois a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivenciamos no mundo” (p. 35-36).

Ao que parece esta realidade não se resume às pessoas, nem somente aos objetos, ela também envolve os acontecimentos no contexto sociohistórico. Nesse caso, se insere o ensino religioso, por exemplo, no âmbito da Educação Básica das pessoas, como será discutido mais adiante. Ainda tratando da materialidade do mundo ressalta que este não se constitui simplesmente enquanto “um conjunto de objetos ou pessoas, existindo por si mesmos, pois:

Cada um deles se torna um determinado objeto ou pessoa em virtude de ter um significado para quem o percebe. Neste sentido, ser e mundo, sujeito e objeto, não são dois absolutos essencialmente independentes, mas comparáveis a dois pólos, necessariamente ligados em relação recíproca de cognoscibilidade (p. 36).

Dada a importância do significado para as pessoas dos objetos e acontecimentos ao seu redor emerge a necessidade de ampliar nosso olhar e consequentemente nossa visão para perceber o processo dinâmico que propicia tecer a teia da vida. E, nesse contexto, se insere o nosso existir, o nosso Ser-no-Mundo que se constitui como “uma estrutura originária e sempre total, não podendo ser decomposta em elementos isolados; contudo, essa estrutura primordial pode ser percebida e descrita em seus vários momentos constitutivos, mantendo a sua unidade” (p.36).

Para Silva (2010), essa é a maneira que viabiliza abranger “os vários aspectos do mundo e as diferentes maneiras do homem existir no mundo”, que são retratadas na quarta categoria da Fenomenologia, abordada a seguir.

3.1.4 Aspectos do “Ser-no-Mundo”: Circundante, Humano e Próprio.

Os aspectos do “Ser-no-Mundo” estão implícitos no mundo enquanto “conjunto de relações significativas dentro do qual a pessoa existe”. Este, embora seja vivenciado como uma totalidade se apresenta ao homem sob três aspectos simultâneos, mas que mantem entre si diferenças: o mundo circundante, o mundo humano e o mundo próprio.

Com relação ao mundo circundante, ele é representado pela relação da pessoa com o ambiente, abrangendo “os condicionamentos aos quais se está sujeito por se viver concretamente num ambiente determinado” (p.37). Porém, mesmo que cotidianamente “sofra limitações e necessite muitas vezes adaptar-se a seu ambiente, o ser humano possui também a capacidade de transcendê-lo por meio da consciência das situações que vivencia” (p.37).

No que se refere ao ser humano, sua existência num mundo circundante não se assemelha a estar inserido numa caixa ou mesmo a “um animal preso numa jaula”; não está, simplesmente, restrito a um ambiente. Desse modo,

Mora ou habita no e o mundo, que para ele se abre como muitas possibilidades, não apenas por poder se locomover de um lado para o outro, mas também em virtude da consciência que possui das situações que já vivenciou, está vivenciando e ainda poderá vivenciar. Há, portanto, uma relação dialética entre o ser humano e o mundo circundante (p.37).

Nesse aspecto vale salientar que as referidas possibilidades propiciadas pelo mundo circundante da pessoa, muitas vezes, são desfavoráveis ao seu crescimento ou desenvolvimento enquanto pessoa. Inicialmente, quando nasce num ambiente onde a família, por falta de conhecimento, descuida desse lado - o humano. Por outro lado, esse descaso

possivelmente seja expandido na escola. Isto quando centra sua prática na transmissão de um conteúdo distante, tanto da realidade vivida pelo estudante quanto do seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), conceito desenvolvido por Vygotsky.

Esse conceito se refere ao nível de aprendizado que o estudante poderá alcançar em parceria com o docente e colegas mais experientes. Outros conceitos dentro da linha de pensamento vygotiskiana são o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O primeiro, compreendido como o conhecimento que já é efetivado, que já consta na estrutura cognitiva do estudante e o segundo representando o espaço entre estes dois níveis e corresponde exatamente o espaço de atuação da educação escolar (Gonsalves, 2012, p. 19-20).

Esta pesquisadora revela que os mencionados conceitos propiciaram enriquecer a discussão em torno do processo de construção do conhecimento pois este não se efetiva de modo passivo, mas, mediado por uma interação na qual o sujeito que aprende é ativo. Nesse processo, ao ser colocado diante de uma situação de aprendizagem, ele aciona seus “dispositivos internos” para captar “sinais do exterior”. Desse modo, “constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”. Nas palavras de Maturana e Varela (2001), “todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece” (p. 40).

Nesse sentido, quando as oportunidades de aprendizagem às quais o ser humano está exposto desconsideram estes aspectos, ou são incompatíveis com eles, ao invés de promover, bloqueia ou dificulta o seu aprendizado e, em consequência, o seu próprio desenvolvimento nos aspectos que lhe são inerentes enquanto “ser” humano.

Nesta linha de pensamento é perceptível a ambiguidade nas direções assumidas no processo de formação deste “ser”. Por um lado uma corrente que favorece, que impulsiona o desenvolvimento e, por outro uma corrente que dificulta, que bloqueia. Nessas direções é que se materializa o mundo humano, permeado por relações quer seja do homem com o seu entorno, o mundo circundante, quer seja com o outro humano. Esta última, porém, muitas vezes é fortemente marcada por relações de poder.

Silva (2010) afirma que o mundo humano está relacionado com “o encontro e convivência da pessoa com os seus semelhantes”. Assim, explica:

A relação do homem com outros seres humanos é fundamental em sua existência; desde o nascimento ele encontra-se em situações que incluem a presença de alguém. O existir é originalmente ser-com-o-outro, embora o compartilhar humano nem sempre seja vivenciado de fato. Os seres humanos tem a capacidade de compreender-se mutua e imediatamente, por serem fundamentalmente semelhantes entre si, embora a concretude do existir de

cada um apresente possibilidades distintas de perceber e compreender as situações (p. 37-38).

Diante disso é notável um aspecto intrínseco ao “ser”. Isso pode ser percebido na expressão que afirma que nem sempre o “compartilhar humano” é vivenciado de fato. Em decorrência da sua subjetividade, o ser, embora imerso em um meio sociocultural específico, por meio das interações que são estabelecidas, toma posição, faz escolhas e estas nem sempre convergem com outros do mesmo ambiente. Esse outro aparece com uma referência, mas, conforme argumenta Silva, enquanto no relacionamento com o “mundo circundante”, o ser humano normalmente procura adaptar-se “à materialidade do ambiente”, no encontro com o semelhante “ocorre uma relação de reciprocidade, na qual ambos influenciam-se mutuamente” (p. 38).

Contudo, o influenciar-se mutuamente não implica necessariamente em imitar o outro, mas também em eleger o outro como um referencial daquilo que não se quer ser. Um exemplo disso é a relação de dominação comum nas relações entre humanos. Algumas vezes, são constituídas relações nas quais uns subestimam o outro, provocando com isso uma relação desarmoniosa. Em face disso Silva (2010) afirma:

Só posso saber quem sou como ser humano e ser profissional, convivendo com meus semelhantes. Podem acontecer, e acontecem, situações em que um indivíduo procure dominar o outro, utilizando-se dele para atender às suas necessidades. Uma pessoa pode, também, deixar-se submeter à outra, ou às normas e regras de seu grupo social, simplesmente para não assumir a responsabilidade de suas decisões (p.38).

Aliás, é comum encontrarmos esse tipo de dominação em vários setores da sociedade, desde o da própria família até o ambiente macro, ou seja, nas relações socioeconômicas da sociedade, notadamente, no contexto político. Este último, muitas vezes, no campo governamental e nas políticas educacionais arquiteta políticas que, no fundo, propiciam certa alienação dos indivíduos no sentido de impedir que utilizem seu potencial humano para, de certa forma, tornar-se objeto de fácil manipulação e, conseqüentemente, dominação. Estas ações humanas de uma minoria privilegiada economicamente sobre uma maioria menos favorecida muitas vezes acaba gerando certo comodismo.

O comodismo gerado, que é intencional, parece se tornar confortável para essa maioria, que impedida de desenvolver-se em suas potencialidades humanas como o pensar, por exemplo, acaba por sentir-se aliviada no sentido de não ter que assumir responsabilidades e, ao invés disso, colocar sempre na responsabilidade de “outros” a condução dos destinos do

“mundo”. Algumas vezes, do seu próprio mundo no existir, quando não assume a responsabilidade por seus próprios atos e não gerencia adequadamente a sua vida. Critica severamente o governo exigindo sempre a ampliação de hospitais, de segurança, de penitenciárias, mas não consegue perceber que cada indivíduo, com as escolhas que faz em sua vida poderá está contribuindo ou para ampliar, ou para reduzir os problemas que emergem no mundo.

A relação do indivíduo consigo mesmo é apresentada por Silva (op. cit.) como a quarta categoria da Fenomenologia: o aspecto do Ser-no-Mundo. “O mundo próprio”, segundo ele ou esta forma de “ser” resulta ou se materializa “na relação do indivíduo consigo, ou, em outras palavras, no seu ser-si-mesmo, na consciência de si e no autoconhecimento” (p.38). Falando das situações que concretizam essa materialidade, afirma:

O ser humano vivencia, relacionando-se com o mundo circundante e com as pessoas, que lhe possibilitam a gradualmente atualizar as suas potencialidades, oferecendo-lhes as condições necessárias para ir descobrindo e reconhecendo quem é. Por outro lado, à medida que vou descobrindo quem sou, este autoconhecimento ou consciência de mim, também vai propiciando uma perspectiva, ou um modo peculiar de visualizar as situações que vivencio no mundo (p.38-39).

A citação acima mostra o processo dinâmico que constitui a formação humana permeada por relações em várias direções. Uma direção do indivíduo com o mundo exterior, do mundo exterior para seu interior, dele com o “outro” do seu entorno social e na direção de si mesmo. Desse modo, ele percebe-se como sujeito e também como objeto, percebe-se enquanto um “existente” no mundo, situa-se na “situação concreta” do momento, bem como visualiza suas diversas possibilidades. Assim sendo,

A consciência de si e o autoconhecimento implicam a autotranscendência, isto é, a capacidade do ser humano de transcender a situação imediata, ou, em outras palavras, a capacidade de ultrapassar o momento concretamente presente, o aqui e o agora, o espaço e o tempo. Pela autotranscendência, o sujeito traz o passado e o futuro para o instante atual de sua existência e se conhece como sujeito responsável por suas decisões e seus atos (p. 39).

Considerando essa argumentação nos reportamos à forma como a educação escolar tem se operacionalizado no decorrer da história e, no seu âmbito, o ensino religioso. Sabemos que toda prática educativa envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento, entre outros elementos. Salientamos nesse ponto um questionamento ou preocupação acerca da influência ou do impacto que as praticas tradicionalmente desenvolvidas centrada na relação hierarquizada onde o professor é o centro que decide o conteúdo que vai ser trabalhado, muitas vezes, seguindo um livro didático ou um roteiro de temas/conteúdos definidos em um espaço distante daquele que é vivido pelos estudante.

A persistência desta prática cada vez mais abre um vazio entre o que se oferece na escola e o que o estudante deseja receber em termos de contribuição para a sua vida, para o seu existir. E, em se tratando da articulação de um processo que possibilite desencadear o autoconhecimento, a autotranscendência do indivíduo, conforme abordado acima esse vazio parece maior ainda. Talvez, em decorrência disso é que ouvimos tantas queixas de docentes afirmando “os alunos não querem nada”. A nossa preocupação consiste em saber se o que está sendo oferecido na escola de modo geral e, em particular no ensino religioso, encontra sintonia com o que o estudante espera. Caso isso não ocorra, esse vazio tende a se alargar continuamente.

Um aspecto importante enfatizado por Silva (2010) diz respeito ao fato de que:

é nessa capacidade de autotranscendência que se encontra a base da liberdade humana, pois, ao mesmo tempo permite ao ser humano tanto voltar-se ao passado como lançar-se para o futuro para refletir e avaliar seus próprios recursos e as potencialidades que possui para enfrentar, não apenas a situação imediata, mas para ir muito além dela. O sujeito dispõe em sua existência de uma ampla gama de possibilidades para escolher suas relações com o mundo; o ser-si-mesmo é esta possibilidade de escolher suas relações com o mundo; o ser-si-mesmo é esta possibilidade de si perceber abrindo caminho entre essas inúmeras variadas possibilidades. Portanto, o “mundo próprio” caracteriza pela significação que as experiências tem para o indivíduo, e pelo conhecimento de si e do mundo (p. 39).

Dada a relevância do Ser-si-Mesmo na materialização do existir é que, simultaneamente, se constrói um mundo próprio e, no conjunto, o mundo como um todo. Contudo, não se trata de mundos “fechados”, mas de mundos “abertos”, com diversas vias que podem ser percorridas. Porém, a escolha das vias vai depender das significações que possuem para cada indivíduo, em particular.

A quinta e última categoria da Fenomenologia abordada está relacionada com os conceitos de Temporalidade e Espacialidade.

3.1.5 Conceitos de Temporalidade e Espacialidade.

Esta quinta categoria do enfoque fenomenológico segundo Silva (2010), está na raiz do existir humano. Dessa forma, “temporalizar e espacializar implicam em experienciar o tempo, sendo esta a vivência que mais próxima se encontra do existir” (p.40). Em face desse pensamento, ele acrescenta:

Para a Fenomenologia existir e transcender possuem basicamente o mesmo significado; o de lançar-se para fora, ultrapassar a situação imediata, que também quer dizer temporalizar. A existência humana se constitui em estar

continuamente saindo de si mesma, transcendendo a situação imediata, em direção a algo que ainda poderá ser para completar-se, ou totalizar-se (p. 40).

Nesse ponto, cabe uma reflexão acerca das expressões “completar-se” ou “totalizar-se” em relação à existência humana. Em que momento da vida é possível caracterizar essa completude ou totalidade? A própria revelação de que “a existência humana se constitui em estar continuamente saindo de si mesma, transcendendo a situação imediata”, parece demonstrar um caráter dinâmico, não estático. Aliás, isso é refletido na realidade escolar na medida em que se utilizam expressões, tais como: “educar para a vida”; “estudar para ser alguém na vida”, entre outras. Afinal, quem somos no momento atual? Para qual vida estamos educando os estudantes e nos educando?

Estas questões reportam a ideia de que somos “fantasmas”, somos ninguém, estamos ainda sendo modelados para em um determinado momento, quando estivermos “prontos”, recebermos o “sopro” da vida? Ou, será que vivemos num mundo fictício? No que se refere a educação no contexto escolar, ela é compreendida como extensão de um processo que está em andamento? No âmbito desta educação, as práticas e/ou os conteúdos que são trabalhados servem para qual destas formas de mundo, o real ou fictício, imaginado? Neste contexto, como os estudantes são vistos? Eles são considerados em sua condição de “vivos”?

Estas questões revelam nossa inquietação quanto à persistência das práticas escolares que retratam interesses meramente econômicos mantendo apagada ou pretendendo apagar a “chama de vida” e desconsiderando o existir do mundo real, o mundo que cada pessoa constrói e o mundo de forma geral com suas relações e interrelações. Especialmente, no diz respeito ao ensino religioso, que pela própria terminologia envolve duas dimensões complexas no contexto da formação humana: educação e religião.

Em se tratando do fenômeno religioso como objeto de estudo do ER não temos como descartar indagações que induzem maiores reflexões no campo da educação e da religião. Obviamente, a prática deste componente curricular inclui questões relacionadas ao “ensino” enquanto ato intencional integrante da educação do indivíduo no sentido amplo, como também informações relacionadas à diversidade de religiões enquanto fenômeno social, tendo em vista que o próprio termo “religioso” necessariamente leva a isso. Assim sendo, que procedimentos são adotados no ER para que possa ocorrer as interações necessárias à construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a formação humana?

3.2 Formação humana e construção de conhecimento

“Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos”
Maturana e Varela (2001, p.33).

Tratando da formação humana e do processo de construção do conhecimento, inicialmente, encontramos em Humberto Maturana e Francisco Varela sólidas contribuições. Estes autores adentram as raízes do processo de construção e autoconstrução do ser humano e, no âmbito desse processo, como se materializa o conhecer. Nesse sentido, eles defendem o pressuposto de que os seres vivos se caracterizam como seres autopoieticos. Assim, afirmam:

Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por – literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica (MATURANA;VARELA, 2001, p.52).

Esta citação demonstra a profundidade com que estes pesquisadores abordam o processo de formação dos seres vivos e, no seu conjunto, os seres humanos. Eles defendem a tese de que a característica essencial de um sistema autopoietico é o potencial de “se levantar por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis” (p. 55). Nessa perspectiva, superam a visão reducionista que limita o ser humano meramente à sua dimensão cognitiva. Fato que temos observado, especialmente, na educação escolar.

Na obra, “A árvore do conhecimento”: as bases biológicas da compreensão humana (2001), estes autores, segundo Humberto Mariotti no prefácio, parecem propor acender a “chama” da vida. Ele ressalta o tratamento dado pelos autores à presença do conhecimento no processo de viver. “A vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos entendem o mundo” (p.7).

Mariotti recorda que desde o Renascimento existe um distanciamento entre as produções artísticas e os saberes enquanto construções da mente humana. Revela que esse modo de compreender trata-se de uma teoria que aborda o processo de conhecer como algo passivo no qual o cérebro humano recebe passivamente informações prontas, transmitidas por outros seres humanos. Entretanto, contradizendo esta teoria, Maturana e Varela (2001, p.22) chamam a atenção para a “tentação da certeza”, que presenciamos cotidianamente:

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo.

Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos (p. 22).

Esta argumentação ilustra o que presenciamos na educação escolarizada cuja prática normalmente é centrada numa relação verticalizada e autoritária onde, algumas vezes, nem mesmo o docente é autor, nem ator principal e os estudantes participam das aulas como meros figurantes no cenário escolar. Melhor dizendo, nem sempre o papel docente é coerente com a identidade de um autor, nem ator principal quando ele apenas reproduz as orientações do livro didático, ou determinação advindas de órgãos superiores, sem questionar ou, o que é pior, sem refletir com os estudantes, sem ouvi-los.

Desse modo, condiciona os estudantes para reproduzirem informações, especialmente, em provas escritas, com finalidades exclusivas de atribuição de uma nota. Assim, não consegue transformar a informação em formação, por meio de um autêntico processo de aprendizagem. Nessa direção, encontramos Demo afirmando que:

a aprendizagem é, pois, “dinâmica reconstrutiva”, de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento. Não pode permanecer em escutar, copiar e devolver de modo reprodutivo na prova (2004, p. 14)

De acordo com esse pensamento de Demo, propiciar situações de aprendizagem no contexto educacional exige estabelecer uma conexão entre o que aluno já sabe a respeito de algo que queremos que aprenda. Assim sendo, para que haja construção de conhecimento na operacionalização do ER, bem como nos demais componentes curriculares, é preciso que ocorra esta conexão.

Ela resulta da interações efetivadas, por meio dos conteúdos trabalhados, consistindo em acoplamentos estruturais entre o sujeito e o meio. Este acoplamento estrutural é decorrente da compatibilidade ou comensurabilidade entre a estrutura do indivíduo enquanto sujeito e dos conteúdos enquanto meio. Trata-se, assim, de um processo continuado onde ambos, indivíduo e meio, atuam “como fontes de perturbação mútuas e desencadearão mutuamente mudanças de estado” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 115).

Para estes autores, as mudanças dizem respeito à dinâmica interna do sujeito que conhece e, ao mesmo tempo, aos conteúdos que adquirem significados diferenciados neste ato de conhecer. No âmbito desse processo, explicam os autores, são constituídas regularidades e mutabilidades que, quando combinadas, vão materializando “nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com os outros” (p. 263).

Assim sendo, as regularidades que vão se constituindo adquirem uma dimensão para além do individual. Elas abrangem o grupal e, na medida em que se acoplam, vão constituindo tradição. Em face disso, eles esclarecem:

A bagagem de regularidades próprias do acoplamento de um grupo social é sua tradição biológica e sua cultura. A tradição é ao mesmo tempo uma maneira de ver e de agir, e também uma forma de ocultar. Toda tradição se baseia naquilo que uma história estrutural acumulou como óbvio, como regular, como estável, e a reflexão que permite ver o óbvio só funciona com aquilo que perturba essa regularidade (p. 265).

Esse pensamento de Maturana e Varela (2001) pode ser ilustrado pela questão do ER que, diante da exigência legal atual, passa por um momento de busca de uma nova identidade enquanto área de conhecimento. Essa identidade é diferente daquela que lhe deu origem, ou seja, a catequese. A determinação legal, portanto, gerou uma perturbação naquilo que tradicionalmente vem se entendendo por ER, ou seja, sua regularidade.

Ao que parece diante dessas regularidades é que vai se constituindo a cultura. Cultura de um povo, cultura de determinadas práticas e, assim, sucessivamente. Não é em vão que ouvimos, algumas vezes, no nosso cotidiano a expressão “isso já se tornou cultural”. Por exemplo, o cultivo superficial do corpo nos dias atuais. Trata-se de formas de ver e de agir que vai se propagando e gerando acoplamentos e, desse modo, sendo aceitas como normal, como natural. Isto, sem maiores reflexões.

Nesse sentido, para Maturana e Varela tudo o que vamos acumulando enquanto seres humanos como algo em comum no viver, consistem numa “tradição biológica que começou com a origem da vida e se prolonga até hoje nas variadas histórias do ser humano deste planeta” (p.265). Esse processo é denominado pelos autores como deriva natural.

Diante disso, estes autores referindo-se ao conhecer humano implícito na dinâmica de construção da diversidade de mundos, declaram:

Por causa de nossa herança biológica comum temos os fundamentos de um mundo comum, e não nos parece estranho que para todos os seres humanos o céu seja azul e que o sol nasça a cada dia. De nossas heranças linguísticas diferentes surgem todas as diferenças de mundos culturais, que como homens podemos viver e que, dentro dos limites biológicos, podem ser tão diversos quanto se queira (p.265).

Conforme defendem estes autores “todo conhecer humano pertence a um desses mundos e é sempre vivido numa tradição cultural” (p.265). Dentro dessa percepção é evidente que, para compreender o fenômeno do conhecimento, muitas vezes, precisamos escanteiar as nossas próprias certezas. Pois, elas funcionam como um obstáculo para que se materialize a dinâmica construtiva no ato de conhecer. Essa dinâmica exige uma comunicação capaz de

incorporar na experiência própria, no próprio mundo, as experiências do outro, de outros mundos. Ou seja, acoplando-as estruturalmente, no processo contínuo de auto-construção e, ao mesmo tempo, construindo o mundo que temos.

Esse aspecto revela a necessidade da docência ter abertura para ouvir os estudantes, pois no ato de escuta ele encontra saberes, às vezes inesperados, que pode incorporar aos seus próprios saberes, acoplá-los aos seus de modo que possam sinalizar pistas para o encaminhamento da prática. Nesse sentido, descarta aquela tradição, aquela regularidade ainda bastante frequente na educação escolar, de aulas centrada na transmissão mecânica de conteúdos. Afinal, conforme afirma Freire (1999):

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro (p. 25).

Trata-se, assim, da relação dodiscência/didoscência, expressão freiriana, na qual o docente na medida em que ensina também aprende e, o discente, na medida em que aprende também ensina, numa relação dialógica. No primeiro caso o docente tanto aprende sobre o discente, sobre seu nível de desenvolvimento e expectativas, como acerca dos saberes que possuem. Muitas vezes, em determinadas áreas, os saberes discentes superam os do docente como no caso da informática, por exemplo. Isso pode ser constatado em uma de nossas experiências narradas no capítulo 1. Na escola, havia uma aula semanal de Língua Portuguesa que ocorria associada com a aula de informática, no respectivo laboratório. A professora desse componente curricular confessou que nunca havia aprendido tanto informática, como nestas aulas, com os próprios alunos.

Convergindo com esse argumento, Maturana e Varela (2001) falam das ações envolvidas no estudo do fenômeno do conhecimento e das ações surgidas por ocasião dessa construção. Estes autores enfatizam que:

toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que só é transcendida no mundo que criamos junto com ele (p. 22).

Desse modo, o fenômeno do conhecer abrange, por um lado, um indivíduo que conhece, mas que na interação com o outro descobre outros saberes, os saberes do outro. Isso envolve uma sintonia entre a experiência direta do sujeito que aprende e o que lhe é ensinado

para que possa ultrapassar a mera ação descritiva, ou seja, a mera reprodução mecânica de conteúdos.

Por esta razão, a presença do outro sinaliza abertura para outras formas de pensar e de agir superando a experiência de certeza que gera uma cegueira, ou uma visão limitada. Tendo o pensar e o agir do outro como referência, é que construímos novos olhares e novas atitudes. Isso porque, muitas vezes, ao nos depararmos com pontos de vista contrários aos nossos, alcançamos um novo modo de ver e de pensar.

Desse modo, o parâmetro do outro nos distancia da cegueira provocada pela certeza individual, ao tempo em que nos aproxima de nós mesmos, da nossa estrutura. Nessa perspectiva, Maturana e Varela (2001) mostram como nossa experiência está inegavelmente imbricada na nossa estrutura. Os autores declaram:

Não vemos o “espaço” do mundo, vivemos nosso campo visual; não vemos as cores do mundo, vivemos nosso espaço cromático. Sem dúvida nenhuma [...], estamos num mundo. No entanto, quando examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer este mundo, descobriremos sempre que não podemos separar nossa história das ações – biológicas e sociais – a partir das quais ele aparece para nós. O mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber (p. 28).

A explicação acima demonstra a interligação do nosso mundo interior e exterior, fato que muitas vezes não nos damos conta. Aquilo que nos parece uma certeza está restrito ao nosso mundo pessoal, ao nosso campo visual, ao nosso modo de ver. Porém, ao estender o olhar em outras dimensões e direções, inclusive de nós próprios, veremos também numa dimensão e direção diferente.

Maturana e Varela (op. cit.) explicam que para passarmos de observadores para observados (por nós mesmos), vivenciamos um processo de reflexão. Avaliar o que aprendemos na convivência cotidiana é olhar para si, voltar-se para si próprio. Para estes autores,

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos (p.29-30).

Com essa compreensão os referidos autores mostram a importância de refletir acerca dos nossos próprios processos. Conferem a essa atitude “a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras”. E, para alcançar essa dimensão do olhar, o parâmetro de referência é o outro. É através da observação às suas ações, ao seu modo de ver que, associando às nossas, nos permite perceber o quanto não nos conhecemos e como não sabemos como nós conhecemos.

Eles ampliam a reflexão reportando-se a realidade da cultura ocidental que prioriza a ação em detrimento da reflexão. Declaram que esta postura proporciona que nossa vida pessoal seja “geralmente, cega para si mesma”. E, acrescentam:

Parece que em alguma parte há um tabu que nos diz: “É proibido conhecer o conhecer”. Na verdade, é um escândalo que não saibamos como é constituído o nosso mundo experiencial, que é de fato o mais próximo da nossa experiência. Há muitos escândalos no mundo, mas essa ignorância é um dos piores (p. 30).

Sabemos que na realidade brasileira, esta parte do mundo a que os autores se referem encontra-se na origem da educação escolarizada. Nas intencionalidades que permearam a sua institucionalização, conforme abordamos nos capítulos anteriores. Os argumentos da citação acima consistem em um alerta para equívocos na prática educativa. Notadamente, pela falta de conhecimento acerca do conhecimento, do processo pelo qual passa cada estudante e também o docente. O contexto em que surgiu a educação escolar no Brasil revela a ignorância, utilizando o mesmo termo dos autores, que muitas vezes induz atitudes de desrespeito ao processo natural de formação humana.

Dentre essas atitudes, destaca-se o posicionamento docente que ignora ou se aborrece diante do questionamento de um aluno quanto ao nível da aprendizagem que precisa alcançar e que não condiz com a experiência propiciada na sala de aula. É provável que este (a) docente ainda não possua o conhecimento necessário para envolvermos os alunos e, ao mesmo tempo, nos envolvermos no processo de conhecer. Um conhecer que se materializa no próprio viver e não somente no limite das paredes de uma sala de aula.

Para esclarecer como acontece a “coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer”, tudo o que isso envolve, Maturana e Varela (2001) propõem superar a tendência de crer que a nossa experiência individual é a única e verdadeira. Isso é evidente quando pretendemos que a nossa vida pessoal, enquanto docente, represente um espelho para a vida dos estudantes. Algumas situações vivenciadas na nossa prática demonstram o quanto isso é real.

Uma delas, muito simples, é quando se trabalha hábitos de higiene no âmbito dos conteúdos das séries iniciais, por exemplo, sem refletir, sem estender o nosso olhar para as reais condições em que vivem nossos alunos. Antes de colocá-los diante dos conteúdos que a temática higiene exige, será que indagamos sobre as suas condições de vida? Sem considerar essa realidade podemos definir conteúdos que propiciem a efetivação de acoplamentos.

Da mesma forma, no caso do ensino religioso, também emerge este questionamento quanto às vivências dos estudantes no campo religioso. Consideramos realmente a diversidade

de suas experiências, inclusive, da inexistência de experiência religiosa? Ou, tentamos induzilos a uma vivência religiosa (específica) a qualquer preço?

Estes questionamentos apontam para a necessidade de nos darmos conta de que o fenômeno do conhecer não ocorre isolado. Ao contrário, ocorre paralelo ao nosso viver. E, se consideramos o ER como área de conhecimento, certamente, não podemos esquecer isto. Neste sentido, Maturana e Varela ressaltam:

Não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse “fatos” ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa que surge na descrição” (MATURANA VARELA, 2001, p. 31).

Com base na citação acima é possível crer que aquilo que não tem relação com a nossa experiência de vida ou nosso momento de crescimento pessoal, também não tem a ver com o nosso processo de conhecer. Certamente, uma prática pedagógica no âmbito do ER, centrada na transmissão de conteúdos distantes da vivência dos estudantes revela também distanciamento do ato de conhecer. Assim, inviabiliza a concretização deste componente curricular como área de conhecimento.

Comparando esta característica do conhecer com a realização do presente trabalho, ressaltamos quão impossível seria realizá-lo se fizesse parte de uma área de conhecimento distante da nossa, ou seja, da educação. No que diz respeito à educação escolar e, em particular ao ensino religioso, que aproximação existe entre estes e a experiência dos estudantes em seu processo de formação?

A partir desses questionamentos e com base nas reflexões desenvolvidas é possível afirmar que a educação escolar não se propõe contribuir para a formação de um “ser” humano, quando ela desconhece e, desse modo, desconsidera o “como” esse ser se forma. Quando conhecemos o modo como ocorre esse processo sabemos que não basta nascer com características tipicamente humanas para que o indivíduo se torne humano. Para isso, ele passa por processos internos e externos que o definem como tal.

Esses processos são ilustrados por Maturana e Varela (2001) em suas pesquisas utilizando-se de experimentos que sinalizam para as dimensões que envolvem a constituição do “ser” humano.

3.2.1 Dimensões do “ser” humano

Com o intuito de refletir, em linhas gerais, aspectos relacionados às dimensões do “ser” humano, escolhemos abordar, a priori, um dos exemplos utilizados por Maturana e Varela (2001) no contexto da relação/interrelação ser humano/meio que repercutem em seu comportamento. Este diz respeito a um experimento realizado com um cordeirinho recém-nascido.

Os autores revelam que sendo um cordeirinho recém-nascido separado de sua mãe, por algum tempo e, devolvido em seguida ao convívio materno, ele tende a desenvolver um comportamento diferente de outros carneirinhos que não são privados dos primeiros contatos com a mãe embora, aparentemente, isso não seja observável. Assim, eles descrevem:

Ele cresce, caminha, segue a mãe e não revela nada de diferente, até que observamos suas interações com outros filhotes de carneiro. Esses animais gostam de brincar correndo e dando marradas uns nos outros. Já o cordeirinho que separamos da mãe por algumas horas não procede assim. Não aprende a brincar; permanece afastado e solitário. O que aconteceu? Não podemos dar uma resposta detalhada, mas sabemos – por tudo o que vimos até agora neste livro – que a dinâmica dos estados do sistema nervoso depende de sua estrutura. Portanto, também sabemos que o fato desse animal se comportar de maneira diferente revela que seu sistema nervoso é diferente dos outros, como resultado da privação materna provisória. Com efeito, durante as primeiras horas após o nascimento dos cordeirinhos, as mães os lambem continuamente, passando a língua por todo o seu corpo. Ao separar um deles de sua mãe, impedimos essa interação e tudo o que ela implica em termos de estimulação tátil, visual e, provavelmente, contatos químicos de vários tipos. Essas interações se revelam no experimento como decisivas para uma transformação estrutural do sistema nervoso, que tem consequências aparentemente muito além do simples lamber, como é o caso do brincar (p.142).

Este experimento demonstra a existência de uma dimensão afetiva no desenvolvimento do ser, no caso o cordeirinho. Esta dimensão, provavelmente, foi atingida de forma negativa na constituição geral do carneirinho na medida em que ele foi privado das lambidas da mãe. Desse modo, a sua própria constituição sofreu interferência do meio, no caso, a ausência do primeiro contato da mãe.

Segundo os pesquisadores, embora aparentemente o cordeirinho tivesse um desenvolvimento normal, na oportunidade do experimento, o seu comportamento acabou sendo afetado negativamente na interação com os demais cordeirinhos. A carência gerada pela ausência do toque da mãe nos primeiros momentos de vida do carneirinho, certamente impactou à sua estrutura interna impedindo articular-se de modo fluente com o meio externo, no caso, a convivência com os outros carneirinhos.

Em se tratando do ser humano podemos fazer uma correlação. A ausência desse componente afetivo na sua constituição tende a gerar um impacto, muitas vezes destrutivo, no

seu modo de ser, bem como no processo de conhecer. Quantas vezes nos damos conta de pessoas, ao nosso redor, que apresentam significativas dificuldades em suas relações interpessoais e consigo mesma? E, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral em consequência dessa dificuldade nas interações necessárias ao seu viver/conviver, ser e aprender.

No âmbito da reflexão em torno dos aspectos constituintes das dimensões do ser humano encontramos referência à afetividade. Rolando Toro, por exemplo, aponta cinco potenciais genéticos interdependentes que integram a identidade biológica do ser humano: afetividade, criatividade, sexualidade, vitalidade e transcendência (TORO, 2008, apud SOARES, 2012, p.24).

A respeito da primeira dimensão, a afetiva, esta pesquisadora se reporta a perspectiva walloniana, segundo a qual “afetividade é mais do que uma dimensão da pessoa é uma fase do desenvolvimento”. E, destaca:

A afetividade tem sua expressão no fortalecimento da identidade, na aceitação à diversidade e à diferença, no amor fraternal; sua ausência provoca discriminação, ações destrutivas em relação ao outro e a si próprio, injustiça, preconceito (SOARES, 2012, p.25).

A importância da afetividade como podemos perceber abrange as relações do homem consigo, com o outro e com a humanidade haja vista potencializar a expansão da consciência. Pelo que demonstra o experimento descrito acima, é provável que a ausência do primeiro contato materno tenha provocado de certa forma uma lacuna o potencial afetivo do animal interferindo negativamente na sua interação com os demais.

No que diz respeito ao segundo potencial genético, a criatividade, Soares (2012) explica que esta “se manifesta como impulso de inovação frente à realidade [...] é uma extensão do processo de viver” (p.27). Para ela, trata-se de um processo de “auto-organização” correspondente ao que Maturana e Varela (2001), denominam “autopoiese”, ou seja, a auto-organização dos seres vivos.

Assim, a ausência de oportunidade para o desenvolvimento desta dimensão do ser humano desde a infância ou mesmo na idade adulta possibilita que as pessoas “se tornem insensíveis, rotineiras, vazias de sentido na vida, histéricas” (p.27). Ou, na direção contrária, se a expressão da criatividade for efetivada propicia desenvolver “a assertiva, a percepção seletiva, a liberdade para induzir mudanças, a fluidez, que são características próprias do ato criador, são também atributos dos seres vivos” (TORO, 2008, p. 39, apud SOUSA, 2012, p. 28).

Já a sexualidade, terceiro potencial genético está ligada ao prazer de viver, revelando um modo de ser. Com base em Toro, a pesquisadora declara que “a sexualidade não é apenas uma expressão das glândulas endócrinas e da genitalidade. Também não está limitada à função reprodutora ou ao orgasmo. A sexualidade abarca a totalidade do ser” (p. 29).

Nesse sentido, analisando os impactos do desenvolvimento do potencial sexualidade apresentados por Toro, declara:“

A maior aprendizagem está em aprender a desfrutar de todos os prazeres da vida e considerar o corpo como uma fonte de prazer de diferentes tipos. Sendo assim, o desejo sexual é apenas uma parte do todo que forma o potencial da sexualidade (p.30).

Para Sousa, a atenção para este potencial possibilita ao ser humano no percurso do seu desenvolvimento “perceber os pequenos e grandes prazeres que a vida oferece”. Esses prazeres envolvem desde o sentir, profundamente, as sensações provocadas pelo atendimento às necessidades biológicas como: respirar, alimentar-se, saciar a sede, etc, que possibilitam bem estar, assim como as sensações agradáveis no âmbito do relacionamento familiar e social. Isso abrange, muitas vezes, apenas um sorriso, um abraço, uma escuta atenta, entre outras.

O potencial “vitalidade”, explica a pesquisadora, “significa ter fortes motivações para viver e possuir energia para a ação (ímpeto vital)”. Portanto, “sentimentos de alegria interior, entusiasmo, plenitude existencial, são características deste potencial; estão intrinsecamente relacionados à saúde e a harmonia orgânica” e envolvem múltiplos aspectos do existir (p. 30).

Quanto ao quinto e último potencial genético, “Transcendência”, Sousa (2012) o define como:

uma vinculação natural do ser humano com todos os seres existentes, ou seja, com a totalidade cósmica, ao mesmo tempo que indica superar um limite. Desta forma, vinculação e superação são palavras que definem esse potencial (p. 31).

Esse potencial genético do desenvolvimento do ser humano abrange a percepção do contexto como um todo, desde o seu interior envolvendo a organização micro, o eu interior, até a organização macro, ou seja, a organização planetária e a interligação existente. Sousa (2012) esclarece que a transcendência tem a ver com a força do Ego de superar-se a si mesma e ultrapassar a autopercepção, “para identificar-se com a unidade da natureza e com a essência das pessoas” (p. 32).

Transcender, nesta perspectiva, implica sair de si mesmo e saber colocar-se no lugar do outro. Esse outro abrange tanto os seres humanos como os outros animais, os vegetais e minerais enquanto partes de uma unicidade que é o planeta. Isso, na abordagem da

pesquisadora, envolve o desenvolvimento de uma “consciência superior”, capaz de gerenciar hábitos mentais e emocionais, sem deixar-se levar por eles naturalmente.

Estes aspectos, ao que tudo indica, propiciam aumentar a autoestima e a consciência mais expandida da realidade, envolvendo o conhecimento de si, do outro e da totalidade, ou, a compreensão de que fazemos parte de uma mesma “organização planetária”. A pesquisadora explica, que o todo significa mais do que a simples soma das partes, corresponde à interação entre elas. E, acrescenta:

A transcendência bem como a afetividade provoca uma mudança de percepção no indivíduo que se entrega a essa experiência. Ocorre um aumento da sensibilidade e da percepção do outro e das coisas à sua volta. Em pessoas com o ego exarcebado ocorre um bloqueio do aspecto afetivo e, portanto, são pessoas incapazes de alcançar essa percepção (SOUSA, 2012, p.32).

Como constatamos, no valor destacado acima para a afetividade e a transcendência, tratam-se de potenciais que, no contexto da relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e o mundo circundante tendem a favorecer uma convivência harmoniosa. Evita a adoção de postura egoísta, pois percebe o outro como legítimo outro, na relação e interação cotidiana.

Salientamos que abordamos neste trabalho a pesquisa desenvolvida por Sousa (2012) alicerçada em Toro (2008), por considerarmos que apresenta contribuições valiosas para o nosso estudo. Especialmente, no que diz respeito à expansão alcançada pelo desenvolvimento da transcendência como potencial genético, integrante da identidade biológica do ser humano.

O desenvolvimento desse potencial leva o indivíduo à compreensão da sacralidade da vida e da essência divina. Para ele, toda forma de vida é sagrada. A sacralidade da vida se dá através da transcendência do ser humano [...] a sacralidade do ser humano é o que dá à sua vida, ao seu amor, à sua sexualidade e as suas criações, a qualidade do transcendente (TORO, 2008, p.66, apud, SOUSA, 2012, p. 33).

Esses argumentos envolvendo a Transcendência como um dos potenciais genéticos do ser humano e a sacralidade da vida trazem fundamentos para reflexões no campo do ER. Ressaltamos que o termo Transcendência é abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), também nessa perspectiva, como uma capacidade inerente ao ser.

Segundo a abordagem do referido documento, a Transcendência corresponde a outro nível de relações envolvendo o potencial humano no seu processo de conhecer e intervir no meio e em si próprio, que:

possibilita-lhe integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, deparar-se com problemas e rebelar-se contra eles numa ação fundada não em seus

limites, mas nas possibilidades que percebe. Recusando-se a encarar o desconhecido como barreira definitiva, transforma-o em projeto [...]. Desse modo, a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira em todas as etapas de aventura como origem de projetos enquanto desejo e utopia. A recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade (PCNER, 2009, p. 31-32).

Contribuindo com estas reflexões acerca do potencial humano de transcender, de “integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior”, de superar a si mesmo e aos obstáculos que enfrenta, encontramos Cândido (2008). Para esta pesquisadora, em se tratando do ER, ele deve servir como “busca pelo autenticamente humano” (p.357). Defende uma prática neste componente curricular que considere “temas vitais ao tratar das religiões”. Desse modo, a pesquisadora declara como imprescindível:

Não ver o mundo de Deus mas Deus no mundo. Entender o homem como aquele que enfrenta o mal em si mesmo, aquele real que, enfrentando o mal em si mesmo torna-se ‘quente’, real no mundo, comprometido, tudo isso porque deixa de ser uma abstração (CÂNDIDO, 2008, p. 361-362).

A citação acima demonstra a efetivação da transcendência do ser humano reportando a necessidade de considerar sua dimensão existencial e não tratá-lo de modo fictício como se ele não existisse realmente. Se o conteúdo do ER for limitado ao estudo de religião como um fim em si, certamente, irá se deparar com algumas religiões cuja doutrina é voltada mais para uma vida após morte. Muitas vezes, esquecendo de estabelecer uma conexão com a vida que é vivida.

Porém, uma forma de efetivar a condição humana no mundo é precisamente compreendê-lo como construtor de si próprio, conforme explica a autopoiese, teoria de Maturana e Varela (2001). Esse construir a si próprio envolve a relação com o meio físico e social. Desse modo, inclui operacionalizar ações que se caracterizem como “divinas”, ao refletir o bem para si e para os outros no enfrentamento aos problemas atuais.

Capra (2006), tratando dos problemas da atualidade que abrangem o ser humano em suas relações consigo mesmo, com o outro e as coisas do mundo circundante, afirma que “quanto mais estudamos os problemas da nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”. Ele ainda acrescenta:

esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção de realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado” (p. 23).

Esta afirmação de Capra vem nos mostrar que, muitas vezes, a dinâmica do mundo passa despercebida por nós que permanecemos de certa forma estagnados diante das mudanças profundas que ocorrem e que costumamos atribuir a sociedade como se estivéssemos excluídos dela.

Na verdade, a sociedade humana é constituída por pessoas e são essas pessoas que a materializa mediatizada por relações, normalmente, repleta de intencionalidades. Para o referido autor há soluções para os problemas atuais sendo que estes requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores. Afinal, não se muda por decreto, mas por atitudes e estas decorrem da dimensão de nossas percepções enquanto seres humanos.

Corroborando com esse pensamento Miele e Possebom (2012), destacam o papel da ação humana na sociedade. Um papel que pela complexidade que abrange envolve a compreensão de que, o ser humano encontra-se em formação. Diante disso, na medida em que se forma, também forma a sociedade, pois é de seres humanos que ela se constitui na sua essência.

Com relação ao processo de formação humana estes autores fazem referência ao suprimento de necessidades existenciais inseparáveis: uma de natureza biológica, outra de natureza mental ou psíquica e uma terceira de natureza espiritual. Segundo esses autores, a concepção trina do ser humano – corpo - alma e espírito - foi mantida pelo cristianismo primitivo até Constantino e reconhecida pela maioria das religiões ditas “primitivas” e “orientais” (p. 408-409).

Miele e Possebom (2012) consideram que a compreensão do indivíduo nestas três necessidades existenciais “ajudará a compreender que a vida social é construída pelo próprio ser humano, coletivamente: sua economia, sua cultura, sua educação, seus sistemas de governo, sua política, seu conhecimento, suas religiões etc” (p. 410).

Refletindo a cerca destas “necessidades” implícitas ao ser humano os autores afirmam:

As necessidades individuais e coletivas não se excluem, elas se complementam, e estas polaridades estão sempre em busca do equilíbrio. Quando não consideradas em sua complementaridade elas geram a exclusão. Um aspecto irrefutável da existência humana é que vivemos em grupos, formamos sociedades, mas antes de tudo somos indivíduos (p. 410).

Essa afirmação demonstra a complexidade da educação escolar que para cumprir o seu papel deve transitar pelos polos enfatizados por estes autores, além dos conhecimentos das áreas específicas. Nesse sentido, os referidos autores acrescentam:

O coletivo é “construído” pelos indivíduos que compartilham valores éticos, costumes, tradições, crenças, que norteiam a política, a educação e demais aspectos da vida em sociedade. O individual antecede o coletivo, daí a importância da educação para um convívio sadio (p. 410).

Diante destas argumentações se justifica a importância de que a educação escolar e, em seu âmbito o ER, possam considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Nessa direção compreender a força do individual em sua transcendência, que constitui um mundo junto com outros que constituem outros mundos e, simultaneamente, o mundo. Portanto, a mudança no mundo está condicionada a mudanças no homem, no seu interior.

É nessa linha de raciocínio que Miele e Possebon (2012) justificam a proposição dos cursos de ciências das religiões fundamentados no pressuposto de que “a ignorância é a mãe da intolerância”. Para eles é somente através da informação e do conhecimento que se possibilita uma convivência pacífica entre as religiões, bem como as relações sociais de modo geral incluindo a relação do indivíduo consigo mesmo.

De acordo com as reflexões tecidas é reconhecível o caráter dinâmico e plural que envolve o desenvolvimento do humano desse “ser”, pois não basta nascer biologicamente do gênero humano. Enfatizando a característica ou capacidade intrínseca à natureza humana, Escarião (2013) se reporta ao pensamento freiriano que define o homem como um ser concreto que para “agir, atuar, operar, transformar a realidade de acordo com as necessidades”, é preciso, pois, ser considerado também em situações concretas. Nesse sentido, a autora esclarece:

o homem está no mundo com o mundo e essa condição o torna capaz de relacionar-se, de sair de si e de projetar-se nos outros. O homem se identifica com a sua ação, faz história e é capaz de captar o mundo e transformá-lo. (...) o homem não é um ser de adaptação e sim de transformação (p. 27).

Com base nesse argumento, é possível visualizar o significado de “está no mundo com o mundo”, pois, se trata da existência do homem como parte integrante desse mundo e sua ação nele. Por esta razão, repetimos o que já abordamos anteriormente, se pretendemos um mundo melhor, automaticamente, precisamos nos tornar pessoas melhores. Falar da transformação da sociedade é falar da transformação do homem, as afirmações referentes à mudança implicam na mudança do modo de ser humano.

Além disso, admitir a essência humana enquanto passível de “trans-forma-ção”, é também admitir a dinâmica que envolve o “ser” em sua plenitude com potencial de transcender a animalidade, a sua forma animal, transformar a maneira de viver e de se relacionar com o outro e com a natureza. A pretensão de desenvolver no indivíduo a condição de adaptabilidade a determinados contextos, é negar-lhe o direito de ser, de existir, de decidir.

Enfim, afirmamos que as ideias refletidas até este ponto do capítulo correspondem aportes valiosos para as nossas reflexões. Diante da complexidade do fenômeno educativo, especialmente, no que se refere ao ER como parte integrante da Educação Básica, é imprescindível considerar o processo que caracteriza este componente como área de conhecimento, bem como as várias dimensões implícitas no processo de formação humana. Portanto, passamos ao percurso metodológico desenvolvido na pesquisa.

3.3 Percurso Metodológico

Este trabalho consiste num estudo descritivo caracterizado como uma pesquisa quali quantitativa. Para sua efetivação, buscamos uma aproximação à abordagem fenomenológica utilizando a técnica de análise de conteúdo para analisar os achados que propiciaram alcançar os objetivos pretendidos. Ela foi desenvolvida em quatro momentos: 1) pesquisa bibliográfica e documental; 2) observação-não participante em reuniões de planejamento com docentes de ER; 3) aplicação de um questionário semiestruturado junto aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental; 4) tabulação e análise dos dados coletados.

Esta última etapa compreendeu uma pré-análise e definição de Categorias Gerais de análise (CG) atendendo aos objetivos do trabalho. Para tanto, os dados coletados foram apresentadas em gráficos, quadros e tabelas tendo em vista a análise e interpretação mediante o suporte das fontes teóricas.

É importante ressaltar que a aproximação ao nosso objeto neste estudo foi realizada por meio do conteúdo das respostas dos 41 (quarenta e um) estudantes do 7º ano do ensino fundamental - Estudantes Colaboradores (EC) ao questionário semiestruturado.

Para enriquecer a análise, utilizamos alguns registros efetivados durante observação não-participante em 4 (quatro) reuniões de planejamento com docentes de ER.

No processo de análise e interpretação, os dados significativos do questionário foram distribuídos em categorias a partir das respostas dos EC às questões relacionadas ao tema em estudo.

Quanto ao nosso trabalho de campo concordamos com Minayo (2012) quando afirma que representa uma “porta de entrada para o novo”, mas esse novo não implica em estabelecer uma verdade, ele é parte de um processo contínuo, na medida em que abre um leque de possibilidades de outros estudos. Assim, a autora argumenta:

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que

fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. (p.76).

Nessa perspectiva, a autora ressalta o valor da aproximação do pesquisador ao lócus, lugar onde a realidade é materializada e, por meio da indagação, operacionalizar também a aproximação teoria e prática no sentido de fazer emergir o novo conhecimento, a nova prática. A partir desta reflexão nos reportamos ao campo no qual ela foi realizada e ao instrumento utilizado.

3.4 Campo da Pesquisa

Conforme abordado no capítulo 1, o campo da pesquisa surgiu através de uma conversa informal na qual uma colega, professora de ER, disponibilizou-se para colaborar com sua turma. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada na escola em que ela trabalhava, Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Santo, situada no bairro do mesmo nome na cidade de Campina Grande/PB.

Após ter aceitado a proposta da professora, quanto ao campo da pesquisa, participamos de quatro reuniões de planejamento nas quais realizamos observação não-participante nos aproximando da realidade atual do ER. Nelas, registramos alguns aspectos significativos que enriqueceram as análises. Ao visitarmos a escola, fizemos contato com a gestora e a professora. Após providenciarmos os documentos orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa: o Termo de Anuência (TA) (Apêndice A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais (Apêndice B) e o Termo de Assentimento dos Estudantes (TA), passamos para a pesquisa propriamente dita.

A turma escolhida foi a do 7º ano manhã. Escolhemos este ano da escolaridade pelo fato dos estudantes já possuírem vivência com o ER, desde o 6º ano e, dessa forma, apresentarem contribuições na efetivação da pesquisa. Ao serem informados sobre o objetivo do trabalho e convidados a participar, os estudantes que se dispuseram colaborar na pesquisa assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice C).

A turma era constituída por 65 (sessenta e cinco) estudantes, conforme dados da secretaria da escola. Na ocasião do nosso contato, no horário da aula de ER, estavam presentes 61 (sessenta e um), dos quais 41 (quarenta e um) expressaram interesse em se tornarem Estudantes Colaboradores (EC). Estes, portanto, foram assim denominados no desenrolar do trabalho.

Após a definição do público-alvo da pesquisa, diante da quantidade e das condições insuficientes de espaço na escola, decidimos utilizar um questionário semiestruturado como instrumento para a coleta de dados.

3.5 Instrumento utilizado

Para indagar os estudantes acerca de suas percepções sobre o ER, optamos por utilizar um questionário semiestruturado. Para a escolha desse instrumento consideramos o contexto escolar, enquanto campo de pesquisa, com suas limitações de espaços e o número elevado de estudantes na turma.

Diante desse quadro, para a aplicação do questionário, agendamos antecipadamente com os EC por meio de telefonemas o dia e horário para responderem. O espaço disponibilizado na escola, nesse momento da pesquisa, foi a sala dos professores, que possibilitou aplicar o questionário com grupos de 07 (sete) estudantes de cada vez. Estes, responderam individualmente. Assim, a aplicação foi concretizada em duas manhãs, com os 41 (quarenta e um) estudantes.

Além dessa realidade do campo da pesquisa enfatizada, que definiu a necessidade de utilizarmos esse instrumento, também levamos em consideração os argumentos de Lakatos e Marconi (1986) sobre o uso do questionário como instrumento de coleta de dados.

Os autores afirmam que este instrumento possibilita aos participantes da pesquisa maior comodidade no sentido de disporem de tempo para refletir acerca das suas respostas sem a interferência de um entrevistador.

Nessa perspectiva, após ter esclarecido a intenção e objetivos da pesquisa aplicamos o questionário com os estudantes voluntários que responderam por escrito às seguintes perguntas voltadas para o nosso objeto:

- O que o ER representa para você?
- O que é trabalhado nas aulas de ER representa alguma contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta.
- Como deveriam ser as aulas de ER.
- Que assuntos deveriam ser trabalhados na disciplina ER?

Além destas questões abertas, o questionário contemplou perguntas que possibilitou, por um lado, traçar o perfil dos Estudantes Colaboradores e, por outro, alguns aspectos da realidade familiar, que serão apresentados no capítulo 4.

Com relação à forma como os estudantes foram identificados na coleta de dados, ressaltamos que os nomes dos 41 (quarenta e um) investigados foram organizados em ordem alfabética, seguidos da numeração de 1 (um) até 41 (quarenta e um), respectivamente.

Salientamos que as questões acima foram escolhidas como meio de viabilizarem o acesso, ou a aproximação ao objeto de estudo nesta pesquisa. Assim, as respostas obtidas em cada questão foram organizadas em quadros (Apêndices E-H). A partir destas respostas foi possível definirmos três categorias para a análise conforme descrevemos no capítulo 4.

3.6 Perfil dos Estudantes Colaboradores (EC)

A participação dos estudantes na presente pesquisa foi uma decisão voluntária confirmada por escrito. Embora o ambiente da sala fosse um pouco agitado por conta do número de alunos, a maioria deles aceitou gentilmente colaborar. Por esta razão consideramos oportuno denominá-los “Colaboradores”.

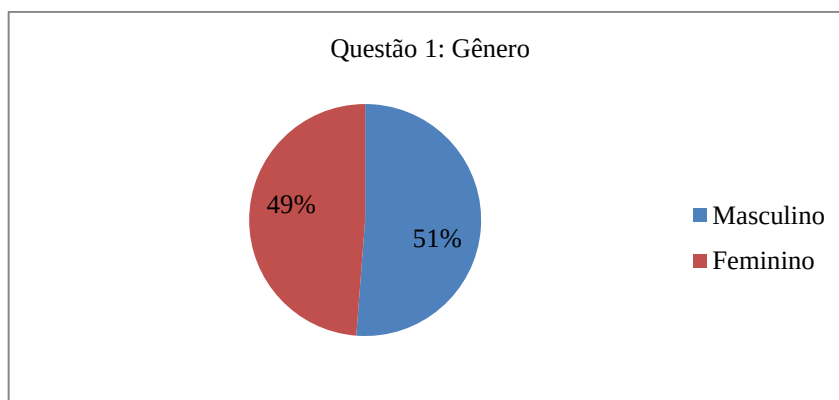
Foi visível a satisfação dos estudantes em participarem desta pesquisa. A preocupação quanto a não ter ainda recebido a ligação agendando o horário, por um lado, a alegria por ter recebido a ligação por outro, foram manifestações que revelaram essa satisfação. Isso foi revelado em uma das respostas do conjunto das questões⁶:

“(…). Gostei muito de fazer parte desse trabalho de colaboradores porque gosto muito de participar das coisas da escola” (EC14).

Após esses esclarecimentos iniciais, passamos a descrever o perfil dos Estudantes Colaboradores (EC), iniciando pelo gráfico 1, referente à questão 1:

Gráfico 1: Gênero dos EC

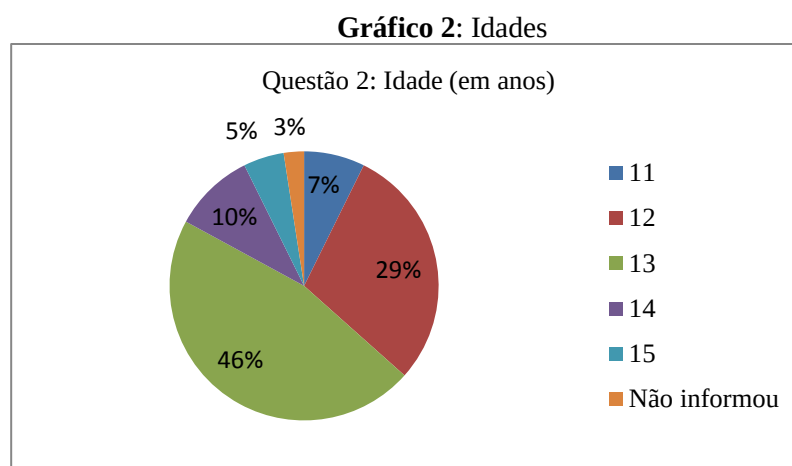
⁶ Questão 9: Como deveriam ser as aulas de Ensino Religioso? No contexto da resposta este colaborador respondeu: “Devemos trabalhar mais com religiões desconhecidas, não estudamos ainda sobre a evangélica, mas gostaria também que fosse animada, porque agente só escreve textos e desenhos. Deveria passar trabalhos. Gostei muito de fazer parte desse trabalho de colaboradores porque gosto muito de participar das coisas da escola” (EC14).



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O gráfico 1 demonstra que a maioria dos colaboradores é constituída por meninos (51%) em comparação com as meninas (49%), embora com uma pequena margem de diferença por sexo (1%).

Já o gráfico 2, a seguir, demonstra dados referentes às idades dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como percebemos no Gráfico 2 as Idades dos EC correspondem à faixa etária entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos. Em termos de percentuais a maioria possui 13 (treze) anos (46 %) e a minoria a idade máxima, ou seja, 15 (quinze) anos (5%), com exceção de um EC que não informou a idade.

Considerando os demais números em percentuais temos: 11 anos= 3 (7%); 12 anos= 12 (29%); 14 anos= 4 (10%) e Não respondeu = 1 (2%). Portanto, o gráfico 2 mostra uma variação na faixa etária dos EC entre 11(onze) e 15 (quinze) anos.

No capítulo seguinte, apresentamos e analisamos os dados referentes à percepção de ER dos Estudantes Colaboradores. Entretanto, iniciamos com os dados referentes ao seu contexto familiar. Estes foram distribuídos nas seguintes Tabelas:

- Tabela1: Grupos Familiares dos Estudantes
- Tabela 2: Escolaridade dos Pais
- Tabela 3: Renda Familiar
- Tabela 4: Práticas Religiosas da Família.

Passamos, então, ao capítulo 4 “Percepção de Ensino Religioso de Estudantes do Ensino Fundamental” em cuja introdução justificamos a direção que escolhemos para trabalhar com os dados da pesquisa.

4 Percepção de Ensino Religioso de estudantes do ensino fundamental

Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

Este capítulo trata dos dados que propiciaram nossa aproximação ao objeto de estudo “percepção de ensino religioso dos estudantes do ensino fundamental”. É nosso propósito trazer para esta etapa do trabalho as reflexões tecidas nos capítulos anteriores voltadas para o processo de formação humana, em correlação com as pesquisas no campo do ER, associando-as às percepções apresentadas pelos estudantes investigados, aqui denominados Estudantes Colaboradores (EC).

A partir do confronto entre as mencionadas reflexões e os dados da pesquisa a nossa intenção é verificar até que ponto as percepções de ER dos Estudantes Colaboradores apreendidas em sua experiência com este componente curricular representam uma aproximação à formação humana. Ou, se ao invés disso, o mesmo consiste numa disciplina a mais no currículo da Educação Básica centrada na transmissão de conteúdos distantes da realidade vivenciada pelos estudantes, de suas expectativas e necessidades e, portanto, sem muito significado para as suas vidas.

Nesse sentido, consideramos se o que é percebido pelos estudantes, a sua percepção de ER, viabiliza a materialização de um processo de construção de conhecimento conforme a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso e, simultaneamente, a sua própria construção enquanto indivíduos conscientes do seu existir no mundo. Ou seja, do seu Ser-si-Mesmo, Ser-com-o-Outro em correlação com o Ser-no-Mundo (SILVA, 2010).

Isto parece fundamental para caracterizar a identidade do ER como área de conhecimento, capaz de contribuir para a formação do “ser” humano em suas relações e interrelações no contexto da Educação Básica, mais especificamente no ensino fundamental, assim como na vida vivenciada cotidianamente. Por esta razão, iniciamos retratando um pouco da realidade familiar dos Estudantes levantada a partir do questionário.

A direção dada a este capítulo encontra justificativa na proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, uma vez que ao considerar o fenômeno religioso como o objeto de estudo deste componente curricular declara como finalidade:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (FONAPER, 2009, p. 8).

Portanto, como o fenômeno religioso não se concretiza isolado do mundo vivido, mas pelo contrário, se materializa na convivência, influenciando e sendo influenciado, consideramos significativo apresentar, inicialmente, uma caracterização do contexto familiar em que vivem os estudantes investigados. Afinal, quem são estes estudantes? Como eles vivem? Com quem vivem? De que forma vivenciam suas experiências religiosas (ou não religiosas)? Acreditamos que, desse modo, estamos “valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade”.

Nessa perspectiva entendemos que, na medida em que valorizamos a “diversidade cultural religiosa presente na sociedade”, estamos valorizando a pessoa humana, porque é de pessoas humanas que a sociedade se constitui. Assim sendo, se pretendemos uma sociedade melhor, precisamos nos comprometer, a priori, em sermos pessoas melhores e, sendo este testemunho, também contribuir para a formação de pessoas melhores. Por esta razão, escolhemos iniciar nossa análise considerando os grupos familiares nos quais nossos colaboradores estão inseridos.

Os grupos familiares nos quais os EC estão inseridos são apresentados na tabela 1:

Tabela 1: Grupos Familiares dos Estudantes

Grupos familiares constatados	N	%
Pai, Mãe e Irmãos	16	39.02%
Mãe, Padrasto e Irmã	7	17.07%
Mãe	5	12.20%
Mãe e Irmãos	4	9.76%
Mãe e Avó	2	4.88%
Pai, Mãe, Irmão, Avó e Tio	2	4.88%
Avó	1	2.44%
Avô e irmão	1	2.44%
Avós	1	2.44%
Avó, Mãe e Primos	1	2.44%
Avós, Mãe, Tia e Irmã	1	2.44%
Total	41	100.00%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 1, vemos que há uma diversidade de Grupos Familiares na realidade vivencial dos estudantes investigados. Na medida em que observamos os números, constatamos que a maioria dos estudantes possui um grupo familiar composto por pai, mãe e irmãos (39.02 %).

Entretanto, esta maioria é seguida por grupos familiares diversificados. Sete estudantes (17,07%), ao invés do pai, possui padrasto e cinco estudantes convivem somente com a mãe (12.20%). Quatro (9.76%) convivem com a mãe e irmãos. Outros estudantes declararam em suas respostas a presença de parentes no grupo familiar, como avós, tios e primos.

É importante salientar que parte dos estudantes (9 deles) convivem com avós. Portanto, a tabela 1 ilustra a diversidade de grupos familiares constatada no contexto vivencial dos estudantes. Esse dado parece importante pelo fato de representar a diversidade até mesmo geracional na organização do grupo familiar dos estudantes, haja vista que convivem com avós, por exemplo, o que de certa forma influencia suas percepções.

Com relação à escolaridade da família, também influenciadora dessa diversidade religiosa e cultural, apresentamos os dados na tabela 2.

Tabela 2: Escolaridade dos pais

Escolaridade	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Ensino Fundamental Incompleto	13	31.71%	15	36.59%
Ensino Fundamental Completo	4	9.76%	6	14.63%
Não frequentou escolar	4	9.76%	0	0.00%
Ensino Médio Incompleto	1	2.44%	3	7.32%
Ensino Médio Completo	6	14.63%	9	21.95%
Ensino Superior Incompleto	2	4.88%	2	4.88%
Ensino Superior Completo	6	14.63%	6	14.63%
Não responderam	5	12.20%	0	0.00%
Total	41	100.00%	41	100.00%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os dados referentes à escolaridade dos pais revelam que a maioria quer seja o pai (31.71%) ou a mãe (36.59 %) possuem o ensino fundamental incompleto, sendo que as mães correspondem à maioria. Dentre as mães, nenhuma delas deixou de frequentar a escola enquanto na realidade dos pais, quatro deles (9,76%) nunca frequentaram escola. Quanto a inserção no ensino superior as respostas revelaram empate entre pais e mães tanto quanto a possuírem ensino superior incompleto, 4,88% ambos, quanto a possuírem ensino superior completo (14,63%).

No que diz respeito à renda familiar média das famílias dos estudantes as respostas foram apresentados na tabela 3:

Tabela 3: Renda Familiar

Renda Familiar	N	%
Menos de 1 salário mínimo	6	14.63%
1 salário mínimo	20	48.78%
Até 3 salário mínimo	11	26.83%
Mais de 3 salário mínimo	2	4.88%
Não respondeu	2	4.88%
Total	41	100.00%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como mostra a tabela 3, a maioria das famílias dos estudantes investigados, sobrevive com a renda de um salário mínimo (48,78%). Em seguida, vemos que onze dos estudantes (26,83%) contam com a renda de até 3 salários mínimos e somente dois (4,88%) contam com renda familiar acima de 3 salários mínimos. Dentre os estudantes, também observamos que seis deles (14,63%), sobrevivem com menos de um salário mínimo, sem contar dois (4,88%) que não responderam.

Prosseguindo nessa direção rumo ao nosso objeto, ou seja, à percepção de ER dos estudantes, ressaltamos a importância de contemplar, no âmbito do contexto cultural familiar, as experiências no campo religioso. Os dados coletados são apresentados na tabela 4:

Tabela 04: Religiões praticadas pela família.

Sua família pratica alguma religião?	N	%
Nenhuma	7	17,07%
Católica	17	41,46%
Evangélica	10	24,39%
Evangélica/Católica ⁷	1	2,44%
Igreja Universal do Reino de Deus	1	2,44%
Protestante	1	2,44%
Não respondeu	4	9,76%
Total	41	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Observando a tabela 04, constatamos a diversidade religiosa presente na experiência vivenciada pelos EC. A maioria declarou que sua família pratica a religião católica (41,46%), seguida da religião evangélica (24,39%) e de nenhuma religião (17,07%). Na sequência

⁷ Um dos investigados revelou a existência de mais de uma religião na própria família. “Religião evangélica eu e minha mãe e meu pai católico” (EC 06).

vemos ainda: protestante, Igreja Universal do Reino de Deus e Evangélica/Católica na mesma família (2.44%). Além disso, 9.76% não responderam.

Vale enfatizar a declaração da existência de diversidade religiosa no interior da própria família:

“Religião evangélica eu e minha mãe e meu pai católico” (EC 06).

No conjunto das respostas dos estudantes investigados, esse dado parece revelar de modo mais acentuado a diversidade no campo religioso no contexto familiar dos colaboradores da pesquisa.

Outro dado importante diz respeito à existência de um número considerável de estudantes que afirmaram não praticar nenhuma religião (17.07%). Trata-se da terceira posição em comparação com as demais. Algo que, provavelmente, não é considerado nas práticas dentro do ER, haja vista que abordar o fenômeno religioso, muitas vezes, esquece que nem todos os estudantes vivenciam cotidianamente essa experiência.

Esta questão remete a Holmes (2010), acerca da experiência antropológica da pessoa humana. A pesquisadora menciona Consorte (2002, p. 15 apud Holmes, 2010, p. 40), segundo o qual “*em todas as sociedades, o ser humano é considerado um ser religioso, não existe nem uma cultura sem religião*”. Essa afirmação embora pareça um tanto pretenciosa, demonstra que a própria ideia de ateu, em si, admite a existência de um “Deus”, que se nega a crer.

As experiências religiosas reveladas na tabela 4 demonstram a necessidade de que o ER considere em sua prática uma aproximação à vida religiosa da família, o que implica no estudo da diversidade percebida com relação ao fenômeno religioso no contexto familiar. Esses dados parecem importantes no nosso estudo pelo fato de constituir um retrato sucinto da vida vivida por estes estudantes que, provavelmente, influenciam suas percepções.

Diante do exposto, passamos a descrever a percepção dos estudantes colaboradores acerca do ER, reveladas em suas respostas às questões abertas do questionário.

4.1 Percepção de Ensino Religioso dos Estudantes Colaboradores

As respostas que proporcionaram nossa aproximação ao objeto estudado giraram em torno das questões de 7 a 10 do questionário semiestruturado, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1: Questões Abertas do Questionário Semiestruturado

Questão 07	O que o Ensino Religioso representa para você?
Questão 08	O que é trabalhado nas aulas de Ensino Religioso representa alguma contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta.
Questão 09	Como deveriam ser as aulas de Ensino Religioso?
Questão 10	Que assuntos deveriam ser trabalhados nas aulas de ER?

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Após a aplicação do questionário as respostas a tais questões foram tabuladas e distribuídas em 4 (quatro) quadros conforme cada questão (Apêndices: E, F, G e H). Esse tratamento detalhado dos dados ocorreu na fase de pré-análise.

Segundo Franco (2003), essa fase corresponde ao “momento da organização da análise e da definição de categorias” (p.43). Não se trata de um momento estanque, mas que tem início com as primeiras buscas como a escolha de documentos, de teóricos, por exemplo, que atendam aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, enfatizamos que a técnica utilizada para a análise e interpretação das respostas dos estudantes colaboradores foi a Análise de Conteúdo (AC).

A definição de categorias ou a categorização para a análise dos dados consiste em um processo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51). O critério adotado para a categorização dos dados da nossa pesquisa foi o lógico-semântico⁸, seguindo a temática apresentada no conteúdo das respostas dos estudantes.

Para Caregnato e Mutt (2006), “na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem” (p. 682)⁹. Nessa perspectiva, observando o conteúdo das respostas dos estudantes às questões abertas apresentada no quadro 1, definimos três categorias que nos parecem sinalizar uma aproximação à percepção dos estudantes acerca do ER no ensino fundamental.

⁸ Além do critério lógico-semântico, a autora afirma que, no domínio linguístico, o campo dos métodos de análise de conteúdo incorpora os métodos lógico-estético (p. 31).

⁹ In: Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso março de 2014.

Desse modo, consideramos inicialmente às questões 7 e 8 cujas respostas se enquadram no conjunto de categorias definidas. Ao mesmo tempo, associamos respostas das questões 9 e 10 que sinalizaram conexão com as três categorias. Nesse sentido, afirmamos que as respostas colhidas dos estudantes possibilitaram definir 3 (três) Categorias Gerais (CG) para a nossa análise, conforme destacamos no quadro 2.

Quadro 2: Categorias Gerais

Categoria 01	Percepção do Ensino Religioso com significado vago, sem definição clara.
Categoria 02	Percepção do Ensino Religioso associando ao ensino de religião.
Categoria 03	Percepção do Ensino Religioso associando à vida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dada a definição destas 3 (três) categorias gerais, passamos a apresentação, análise e interpretação das respostas dos estudantes às questões destacadas no quadro 1. Salientamos que a definição destas categorias gerais não ocorreu a priori, mas foi iniciada desde as primeiras buscas para alcançar o objetivo deste trabalho a começar pela consulta a documentos, levantamento bibliográfico, entre outras.

4.1.1 Categoria 1: Percepção do Ensino Religioso com significado vago, sem definição clara

Observando o conjunto das respostas dos estudantes relacionadas ao significado do ER, constatamos que 06 (seis) confirmaram a existência de significado, mas com uma explicação de certa forma vaga, sem clareza, como mostram as respostas seguintes:

“Muitas coisas” (EC1; EC8);

“Muitas coisas boas” (EC5);

“Quase nada” (EC9);

“Ensina muitos assuntos interessantes” (EC20);

“Uma coisa muito boa” (EC26);

“Interessante” (EC39).

Nas respostas dos estudantes elencadas nesta categoria, percebemos que a maioria deles aparenta admitir um significado ao ER. Contudo, eles não deixam claro qual seria esse

significado (EC1; EC8; EC5; EC20 e EC26). As respostas do EC9 e EC39 parecem revelar uma dimensão diferente. Para eles, o ER de certa forma, possui um significado, “Quase nada” (EC9) e “Interessante” (EC39).

Ao utilizar o termo “quase”, EC9 não descarta totalmente a ausência de significado do ER. Esse termo parece definir um significado menor em relação aos demais estudantes. Da mesma forma EC39 ao classificar como “interessante”, aparenta encontrar um significado no ER, mas não conseguiu expressar qual seria.

Já os demais estudantes utilizam advérbios de intensidade, talvez, revelando maior intensidade relacionada ao significado que atribuem ao ER. Eles expressaram em suas respostas o advérbio de intensidade: muito (EC26), muitos (EC20) e muitas (EC1; EC8 e EC5).

Vase ressaltar que somente EC20, destacou um termo “assuntos” sinalizando algo que considera significativo no âmbito de ER – os assuntos. Ao declarar “muitos assuntos interessantes”, é provável que este estudante encontre nesses assuntos alguma ligação com a sua vida. Ou, de certa forma, que estes assuntos representam um tipo de congruência enquanto representando o “meio” e a estrutura do estudante, possivelmente, capaz de gerar mudanças. Desse modo, aparentemente, sua expressão “assuntos interessantes” sinaliza um acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2001, p. 115).

Para estes autores, o meio funciona como um “contínuo seletor” das mudanças. Estas mudanças, porém, ocorrem como numa via de mão dupla, pois tanto organismo (o estudante), como o meio, no caso, os assuntos de ER, são modificados simultaneamente. Ao admitir que o ER “ensina muitos assuntos interessantes” este Colaborador poderá está expressando uma conexão, ou uma ligação entre o que é trabalhado e a sua experiência pessoal, a sua subjetividade.

Dessa forma, a expressão “assuntos interessantes” sinaliza indícios da efetivação de uma comunicação entre o estudante e os assuntos permeada pela emoção que os referidos assuntos geram, potencializando mudanças.

Tratando das mudanças necessárias ao processo de formação humana Gonsalves (2012), aborda alguns elementos indispensáveis à prática educativa. Dentre estes destaca a questão do comunicar associado à emoção. Para esta pesquisadora,

a comunicação não envolve apenas a informação e, por sua vez, a informação por si só não gera mudança de comportamento. Entre a informação e a mudança de comportamento existe um espaço, uma lacuna que só é preenchida pelo significado que atribuímos. E esse significado é, necessariamente, comprometido emocionalmente. Assim, para ocorrer a mudança comportamental é preciso tocar na emoção das pessoas (p. 59).

Ao declarar “muitos assuntos interessantes”, EC20 sinaliza uma ligação emocional entre a sua estrutura interior, a sua subjetividade que abrange o aspecto emocional levando-o a encontrar significado no ER enquanto um componente curricular.

O reconhecimento do significado do ER por parte de estudantes também foi constatado por Holmes (2010). Segundo esta pesquisadora:

Considerando suas preferências pela disciplina, a representatividade das aulas de ER para eles, os conteúdos estudados, avaliação das aulas e a importância do livro didático, fica evidente que estes já conhecem a importância desse componente curricular na escola e que tem muito a contribuir na formação cidadã (p. 148).

Em sua pesquisa, Holmes (2010) investigou as preferências pelas disciplinas com estudantes do 8º e do 9º ano. Ela constatou que, no conjunto das disciplinas, a preferência dos estudantes do 8º ano pelo ER ocupa a 3ª posição e dos estudantes do 9º ano, ocupa também a 3ª posição (p. 149), pois empatou com História. Esse dado revela que no conjunto de 9 (nove) disciplinas do ensino fundamental os estudantes do 8º e 9º ano apontam uma posição privilegiada para o ER, 3ª posição na ordem de preferência.

No caso do 8º ano este componente curricular foi antecedido por Educação Física (20%) e Português (18%), ao passo que, Ensino Religioso obteve (16%) na ordem de preferência dos estudantes. Já no 9º ano o ER foi precedido por Matemática (18%), Educação Física (16%) e História (14%). Esta última, entretanto, comparada ao percentual de preferência do ER apresenta-se na posição de empate, pois ambas obtiveram (14%). Esse dado confirmou o ER também em 3º lugar na ordem de preferência dos componentes curriculares dos estudantes do 9º ano.

Esta compreensão acerca do significado do ER para os estudantes também encontra respaldo nas respostas atribuídas pelos Estudantes Colaboradores do presente estudo à questão 9: O que é trabalhado nas aulas de ER representa alguma contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta. No conjunto, 31 (trinta e um) estudantes afirmaram sim, 9 (nove) responderam não e 1 (um) não respondeu.

Dos 9 (nove) estudantes que responderam “não”, 2 (dois) justificaram o porque de não encontrarem contribuição para suas vidas por meio do que é trabalhado nas aulas de ER. Assim, eles se expressaram:

“Não, porque não abrange assuntos da nossa religião” (EC9);

“Não, as aulas não contribuem com minha vida, mas com meu aprendizado”
(EC38).

Com relação a justificativa apresentada por EC9 ao declarar que, o que é trabalhado nas aulas de ER não representa nenhuma contribuição para sua vida “porque não abrange assuntos da nossa religião”, nos pareceu revelar a inexistência de um diálogo entre docente e estudante, no sentido de abranger conteúdos partindo do conhecimento que os estudantes já possuem.

Refletir inicialmente sobre as experiências do estudante é o que está definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER, 2009, p. 21). Então, isto é o ponto de partida para adentrar assuntos mais gerais. Sem isso, corre-se o risco de gerar certo distanciamento entre o conteúdo proposto nas aulas e as experiências vivenciadas pelo estudante que constituem sua estrutura, impedindo que perceba significado no que está estudando. Ou, que se estabeleça um acoplamento estrutural entre sua estrutura e o meio, no caso, os assuntos (MATURANA; VARELA, 2001).

Essa é uma prática que favorece a desmotivação do estudante por não conseguir “unir” o que está sendo ensinado com aquilo que ele convive e conhece. Acaba consistindo numa relação deficiente na qual a comunicação não se efetiva e, de certa forma, reflete também uma relação autoritária na medida em que não houve diálogo.

Os estudantes, seu modo de vida, suas expectativas em relação ao que está sendo estudado provavelmente foram descartados. Se a escolha do que é trabalhado nas aulas de ER descarta a participação do estudante, revela uma intencionalidade desfavorável ao seu desenvolvimento, a sua constituição enquanto pessoa que vive e conhece enquanto vive.

Para Gonsalves (2012) “viver é fazer pequenas opções cotidianas. Aparentemente insignificantes; no entanto, pequenas escolhas revelam intencionalidades – conscientes ou não – e resultam em grandes possibilidades” (p.59).

Conforme percebemos, muitas vezes, as intencionalidades que estão por detrás das ações que realizamos no processo educativo, mesmo sem termos clareza, estão refletindo um tipo de pessoa, para um determinado tipo de sociedade e, nesse contexto, a forma como lidamos com os estudantes, com o conteúdo das aulas, nem sempre é favorável ao desenvolvimento de seus potenciais humanos. Se procedermos de forma autoritária, não estaremos contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, criativos, participativos.

Por esta razão, às vezes, os estudantes reagem a isso e uma forma de expressarem essa reação é não se submeter ao que lhe é imposto. No caso das aulas de ER isso é um fato. Essa

resistência dos estudantes pode ser observada por meio de depoimentos dos docentes de ER em reuniões de planejamento que foram observadas. Em um desses depoimentos foi revelado *“Um aluno disse que não queria aula de religião porque já tinha a religião dele”*. Outras declarações dos docentes demonstram angústias em relação a estas resistências dos estudantes em participarem das aulas deste componente curricular.

Na realidade, conforme demonstrou EC9 em sua justificativa quanto ao fato dos conteúdos trabalhados nas aulas de ER não representarem nenhuma contribuição para a vida por não abordarem assuntos da sua religião, é perceptível esse distanciamento docentes/discentes e conteúdos/experiências vividas. Dessa forma, repetimos, impede que ocorra acoplamento estrutural gerador do conhecer simultaneamente ao viver e ao se constituir “ser” mundo, no mundo.

Para Maturana e Varela (2001), “o acoplamento estrutural é sempre mútuo; organismo e meio sofrem transformações” (p. 115). Este distanciamento entre o que é trabalhado no ER enquanto estrutura do meio e a experiência de vida do estudante enquanto estrutura do organismo vivo, no caso o estudante, não aciona a emoção e impede acoplamentos na interação.

Nessa perspectiva, abordar religiões distantes, sem partir da experiência religiosa vivida é algo arbitrário que não favorece o conhecer nem o ser, pois enquanto seres vivos “somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, da nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2001, p. 27).

Associando estas reflexões acerca da resposta de EC9 de que, o que é trabalhado nas aulas de ER não representa nenhuma contribuição para sua vida “porque não abrange assuntos da nossa religião”, nos reportamos à justificativa externada pelo EC38:

“Não, as aulas não contribuem com minha vida, mas com meu aprendizado”
(EC38).

A justificativa do EC38 confirma o distanciamento entre a vida e o conteúdo trabalhado nas aulas de ER. Além disso, este estudante colaborador da pesquisa afirma que as aulas contribuem para o seu aprendizado. Desta forma, percebe-se que, para ele, o aprendizado nas aulas de ER é algo externo à vida, notadamente, considera algo exclusivo da escola. Sendo no âmbito do ER, de certa forma, reafirma a dicotomia ou o distanciamento revelado por EC9.

Ao compararmos as declarações do EC09 e do EC38, percebemos uma aproximação com a prática transmissiva onde os conteúdos são desvinculados tanto da experiência religiosa pessoal quanto da vida de forma geral. O distanciamento, relacionado à experiência religiosa do estudante, gera o desinteresse pelo o que é trabalhado no ER. Já EC38 coloca esse distanciamento entre o conteúdo trabalhado e a sua vida, mas aproxima o conteúdo do aprendizado.

Desta forma, associa o conteúdo ao aprendizado, mas um aprendizado separado da sua vida. Expressa, pois, à inexistência de uma interrelação entre conteúdo/vida e aprendizado/vida, retratando a escola e no seu âmbito, o ER como um mundo à parte.

Alertando contra esta modalidade de prática educativa Maturana (2001) argumenta:

Não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse “fatos” ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível a “coisa” que surge na descrição (p.31).

Corroborando com este argumento encontramos Silva (2010) que aborda a valorização da vida cotidiana em correlação com o desenvolvimento da ciência. Para este pesquisador as pessoas, as coisas e o próprio mundo não existem isoladamente, mas mantém íntima correlação entre si. Mesmo que cada pessoa constitua um “mundo”, o seu próprio, ela o faz na relação com-o-outro, que também constitui outro mundo e é esse conjunto de mundos que constituem o mundo em sua dimensão maior. Desse modo, afirma,

ao ser humano é essencialmente inerente o ser-no-mundo. Encontra-se em cada momento da vida, na experiência cotidiana, uma familiaridade imediata e pré-reflexiva que não provém daquilo que a ciência nos ensina. É a partir e dentro dessa vivência diária que se desenvolvem todas as atividades inclusive as científicas, que determinam os objetivos e ideais dos sujeitos. A experiência cotidiana imediata é o cenário dentro do qual decorre a vida; ser-no-mundo é a sua estrutura fundamental (p.35).

No que se refere ao ER como um dos componentes curriculares da Educação Básica do ser humano, esta é uma visão necessária para que consista numa via de acesso ao sentido profundo do ser em suas relações e interrelações, na busca de respostas às questões da vida, como expressa o EC38. Ao invés de consistir simples transmissão de conhecimentos, orientações autoritárias e/ou doutrinárias, além de discurso abstrato, distantes da realidade dos estudantes, o ER deve ser garantia de:

Relações interpessoais mais humanas e fraternas para cultivar a esperança de um mundo melhor aqui e agora. Seu compromisso é ajudar o ser humano a encontrar-se consigo mesmo, a comprometer-se com a sociedade e conscientizar-se de ser parte de um todo, bem como a interpretar em profundidade suas vivências e experiências com o transcendente e com o sagrado (OLIVEIRA et al, 2007, p.162-163).

Na perspectiva abordada por estes autores o ER terá sentido na educação das crianças e dos jovens na medida em que favoreça o desenvolvimento e a formação da pessoa integral, em sua realidade existencial, no aqui e agora.

Tecidas estas reflexões acerca da percepção dos EC incluídas na Categoria 1: significado vago, sem definição clara, passamos ao que definimos como a Categoria 2: percepção de ER associando à religião.

4.1.2 Categoria 2: Percepção de Ensino Religioso associando ao ensino de religião

As respostas dos estudantes que sinalizaram uma percepção de ER associando ao ensino de religião foram selecionadas a partir da questão 7 “O que o ER representa para você?”. Com base no conteúdo destas respostas organizamos o quadro 3.

Salientamos que, no decorrer da análise, sempre que consideramos oportuno, associamos respostas atribuídas à questão 8 “O que é trabalhado nas aulas de ER representa contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta.

Além disso, contemplamos alguns registros realizados durante observação às reuniões de planejamento com os docentes de ER que consideramos enriquecedores das nossas reflexões.

Quadro 3: Respostas associando ER ao ensino de Religião

“Representa todos os símbolos” (EC4);	“Nos ensina a falar sobre Religiões” (EC19);
Muito bom porque ajuda agente a ter o conhecimento entre religiões diferentes” (EC7);	“Agente aprende sobre várias religiões” (EC23; EC24; EC29; EC30; EC41);
“Ensino da religião dos tempos antigos” (EC10);	“Representa as religiões e símbolos” (EC31);
“Representa muito. Ajuda a você respeitar todas as religiões” (EC11);	“Coisas boas e interessantes como o judaísmo” (EC33);
“Representa mais ensino das religiões que nós não conhecemos” (EC12);	“As aulas de ensino religioso já estão dizendo. Ensina religiões pois tem muita gente que não sabe o que é religião e para que serve” (EC34);
“Vem a me ensinar vários tipos de religião, aprender o que tem dentro dela, como se comunicam. A religião pra mim é um ensino importante ao chegar perto dele” (EC13);	“As aulas de ensino religioso representam muitas coisas que nos ensinar como agente deve representar mais condições para a nossa religião” (EC37);
“Coisas boas porque fala sobre as Religiões, para saber cada vez mais” (EC14);	“Representa religiões importantes para mim” (EC38);
“Representa muitas religiões” (EC16; EC32);	“Representa tudo das igrejas dos símbolos religiosos” (EC40);
“Muito bom pra gente ter conhecimento nas religiões” (EC18).	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O quadro 3 demonstra que, na sua maioria, os estudantes investigados associam o ER ao ensino de religião. Numa das respostas o estudante colaborador deixa claro:

“As aulas de ensino religioso já estão dizendo. Ensina religiões pois tem muita gente que não sabe o que é religião e para que serve” (EC34).

A afirmação do EC34 demonstra claramente a percepção de ER associada ao ensino de religião. Pudemos perceber isso também durante as observações das reuniões de planejamento dos professores. Por ocasião de uma discussão sobre o fato dos estudantes se negarem a assistir aula de ER, um dos docentes declarou “*o aluno disse que não queria aula de religião porque já tinha a dele*” (Depoimento de um docente).

Nesse sentido é perceptível que predomina o entendimento de que ER ensina religião. A expressão utilizada pelo EC34 revela com segurança a sua percepção de ER enquanto aula de religião. Essa afirmação é reforçada fazendo alusão à terminologia “ensino religioso”: “*aulas de ensino religioso já estão dizendo. Ensina religiões*”. Segundo esta resposta, o termo utilizado, em si, já traduz ensino de religião.

Além disso, este colaborador ressalta a necessidade de conhecimento acerca da religião e sua funcionalidade. Já no depoimento docente mencionado com relação à resistência do estudante em participar da aula de ER pode-se perceber que, para o estudante mencionado pelo docente, religião é algo pessoal que ele já possui e, portanto, não vê necessidade de participar da aula.

Assim, como demonstra o quadro 3, a associação do ER ao ensino de religião é confirmada nas respostas de considerável parte dos estudantes (a maioria). Nelas, os termos “religião/religiões” aparecem repetidas vezes no conjunto das respostas. Isso revela que, embora ER, assim denominado na Constituição Federal de 1988 (FONAPER, 2009, p. 30), ainda possui a percepção de aula de religião.

Isto sinaliza que “há uma apropriação do discurso, mas não dos conceitos” (RODRIGUES, et al, 2011). Para que o conceito de ER possa superar a ideia de aula de religião necessita ser apreendido pelos docentes e materializados na prática.

Dessa forma, é imprescindível que a percepção de ER numa dimensão mais abrangente no contexto da formação humana possa ser alcançada primeiramente pelos docentes para poder alcançar também estudantes e demais envolvidos no processo educativo.

A expressão “ensino religioso” parece denotar para a maioria dos colaboradores a ideia de que o objeto de estudo desse componente se restringe à/às religião/ões. Isso pode ser

percebido nas respostas abaixo, retiradas do quadro 3 entre outras que poderiam ser apresentadas:

“Representa muito. Ajuda a você respeitar todas as religiões” (EC11);

“Vem a me ensinar vários tipos de religião, aprender o que tem dentro dela, como se comunicam. A religião pra mim é um ensino importante ao chegar perto dele” (EC13);

“As aulas de ensino religioso representam muitas coisas que nos ensinar como agente deve representar mais condições para a nossa religião” (EC37).

.

Como revelam estas respostas ilustrativas da categoria 2, existe uma direção na qual o ER é percebido predominantemente como uma possibilidade de conhecer o que se passa no interior das várias denominações religiosas. Isso também é revelado nas respostas abaixo referentes à questão 8: o que é trabalhado nas aulas de ER representa alguma contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta:

“Sim. Para falar de Deus e outras religiões” (EC2).

“Sim. Ajuda a conhecer melhor as religiões” (EC6).

“Sim. Porque estamos sempre aprendendo a religião presente e do passado” (EC10).

“Sim. Porque aprendemos sobre a Religião que queremos ter: evangélica, católica, budismo e etc. Tanto faz” (EC14).

Estas respostas, entre outras que ainda poderíamos destacar, reportam à percepção de ER associando o componente curricular ao estudo de religiões. Os estudantes expressam em suas respostas o respeito inter-religioso, a partir do conhecimento daquilo que ocorre no interior das várias religiões.

Pelo que demonstra EC14, esse conhecimento favorece até mesmo a escolha por uma delas. Ao que aparenta este estudante faz parte daquele grupo que afirmou não possuir uma religião em específico conforme percebemos na tabela 4, referente às religiões praticadas pela família.

4.1.3 Categoria 3: Percepção do Ensino Religioso associando à vida

Com relação à percepção de ER associando à vida, encontramos nas respostas das questões 7 (o que o ER representa para você?) e 8 (o que é trabalhado nas aulas de ER, representa contribuição para a sua vida? justifique), as seguintes respostas:

“Ajuda a buscar salvação” (EC21, Q. 7);

“Ensino Religioso: eu queria que tivesse aula falando sobre sexos, falando sobre não usar drogas entre outros” (EC25, Q.7);

“Coisas boas porque fala sobre as religiões para saber cada vez mais. Isso serve para a nossas vidas” (EC14, Q 7);

“Aprendo mais sobre a vida” (EC1, Q. 8);

“Aprendo mais sobre Deus, aprendo a conviver melhor com as pessoas” (EC3, Q.8);

“As aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos” (EC15, Q.8);

“Quando tem aula de ER eu fico mais calmo” (EC24, Q.9);

“Ajuda a conviver com as pessoas” (EC31, Q.8).

Inicialmente, ressaltamos que a primeira resposta transparece a relação do ER com a vida, sendo esta numa perspectiva “transitória”. As duas primeiras respostas apresentadas acima, aparentemente, indicam duas direções contrárias: uma refere-se à vida terrena como uma “passagem” voltada para a vida além da morte, que depende da “salvação”. Isso, possivelmente, como condição para garantir um “bom lugar” e a outra para a vida vivida com seus anseios, suas expectativas e indagações.

A primeira resposta expressa a ideia de ER como uma oportunidade de ensinamentos propícios a uma forma de vida capaz de levar a “salvação”. Trata-se de uma percepção fundamentada em princípios religiosos que, muitas vezes, induz os seguidores a crê que “viver” exige a busca da perfeição para alcançar a vida eterna. Para EC21, o ER representa um espaço propício para isso.

Referindo-se a relação do humano com o divino, encontramos na argumentação de Cândido (2008) proposição de aproximação de ambos no sentido de materializar o divino enquanto o “Bem Comum”, em vida. Como uma forma de encarnar, de assumir o divino. Assim, ela afirma ser imprescindível:

Não ver o mundo de Deus mas Deus no mundo. Entender o homem como aquele que enfrenta o mal em si mesmo, aquele real que, enfrentando o mal em si mesmo torna-se ‘quente’, real no mundo, comprometido, tudo isso porque deixa de ser uma abstração (p. 361-362).

Nessa perspectiva, a pesquisadora defende uma prática no ER como “busca pelo autenticamente humano na qual é necessário reconhecer a dimensão religiosa, colocando-a em diálogo com a pós-modernidade” (p. 357). Assim sendo, que contemple “temas vitais ao tratar das religiões”. Estes temas são revelados na expressão do EC 25:

“Ensino Religioso: eu queria que tivesse aula falando sobre sexos, falando sobre não usar drogas entre outros” (EC25).

Ao que aparenta, este estudante possui expectativas relacionadas com a sua experiência de vida, com questões existenciais e que anseia discutir na aula de ER. Ao expressar “queria que tivesse aula falando sobre sexos”, talvez, esteja externando “sexos” no plural referindo-se aos gêneros masculino e feminino, a relação homem/mulher.

Nessa perspectiva, a busca da “salvação” retratada na resposta de EC21 precisa ser direcionada para o próprio existir. E isto consiste em encarnar Deus como o Bem. O bem comum. Muitas vezes, determinadas práticas religiosas esquecem de que garantir salvação é sinônimo de proporcionar um mundo melhor. E, um mundo melhor, só se concretiza com pessoas melhores, mais humanizadas independente da recompensa de ganhar uma vida eterna.

Esse argumento demonstra a necessidade de se tratar o ser humano na sua dimensão existencial e não de modo fictício como se ele não existisse realmente. É perceptível em algumas religiões uma doutrina que prioriza a vida após morte, muitas vezes em detrimento da vida que é vivida. Assim, esquecendo-se de estabelecer uma conexão entre ambas, se assim cremos.

Porém, uma forma de efetivar a condição humana no mundo é compreendê-lo como construtor de si próprio e, desse mundo, operacionalizar ações que se caracterizem como “divinas” ao refletir o bem para si e para os outros. Percebemos este entendimento em uma das reuniões de planejamento observadas quando uma docente revelou que “os alunos associam espiritismo com o diabo”. Esta docente explicou para os seus alunos que “o bem e o mal existem no homem e não na religião”.

As demais respostas destacadas acima revelam, por um lado, que o ER representa a possibilidade de melhorar o relacionamento entre as pessoas, bem como delas consigo mesmo. No primeiro caso, isso é revelado por EC 3 “Aprendo mais sobre Deus, aprendo a conviver melhor com as pessoas” e por EC31 “Ajuda a conviver com as pessoas”. No segundo caso, temos as respostas de EC15 “As aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos” e EC24 “Quando tem aula de ER eu fico mais calmo”.

Essas respostas demonstram que, diferentemente, da percepção de ER restrita ao ensino de religião/religiões, estes estudantes encontram neste componente curricular um sentido para suas vidas. Este sentido vai além dos conteúdos trabalhados, adentram sua interioridade e suas relações com o outro na construção de mundos individuais que se unem formando o mundo coletivo.

Tudo isso transparece uma possibilidade de que, por meio deste componente curricular, sejam propiciadas situações para a construção de conhecimento associada ao processo de construção de si mesmo, na relação com o outro incluindo aí o mundo circundante.

Nessa direção, utilizando a abordagem de Silva (2010) as respostas inseridas na categoria 3, “Percepção de ER associando à vida”, referem-se às dimensões do Ser-si-Mesmo, do Ser-com-o-Outro e com o Existir no mundo. A dimensão do “ser” resulta ou se materializa na relação do indivíduo consigo, ou, em outras palavras, no seu ser-si-mesmo, na consciência de si e no autoconhecimento”. Por outro lado, abrange a relação Ser-com-o-Outro e Ser-no-Mundo.

Concluindo, ressaltamos que este capítulo compreendeu inicialmente uma caracterização do contexto familiar dos estudantes colaboradores tendo em vista a necessidade de atender ao propósito definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso de utilizar as experiências religiosas do contexto dos estudantes como ponto de partida para o ER (FONAPER, 2009, p. 21). Consideramos outros aspectos deste contexto que nos pareceram importantes por retratarem seu universo socioeconômico e cultural como influenciadores das suas percepções quanto ao ER.

Em seguida, procedemos à descrição, análise e interpretação dos achados desta pesquisa, envolvendo respostas dos estudantes ao questionário semiestruturado. Estas, a partir da técnica da análise de conteúdo, foram selecionadas em três categorias, conforme a percepção de ER revelada que elegemos: categoria 1: percepção de ER com sentido vago, sem definição clara; Categoria 2: percepção de ER associando ao ensino de religião e categoria 3: percepção de ER associando à vida. Ao mesmo tempo, tomamos a iniciativa de permear as reflexões com dados empíricos colhidos na ocasião de observações em reuniões de planejamento dos docentes de ER da Terceira Regional de Ensino da rede estadual da Paraíba.

Outrossim, ressaltamos que a pesquisa favoreceu coletarmos dados potencializadores de outras reflexões que poderão ser efetivadas posteriormente. Dentro dos limites do tempo e bibliográficos, priorizamos reduzir no âmbito das categorias definidas aqueles dados que possibilitaram alcançar os objetivos pretendidos nesta dissertação.

Portanto, ao longo das páginas que se seguem explicitamos nossas considerações finais seguida das referências que alicerçaram as reflexões. Por último, são destacados os Apêndices elaborados e Anexos.

5 Considerações Finais

A formação humana ao longo do tempo tem se materializado de modo parcializado influenciada por intencionalidades que, muitas vezes, lhe são desfavoráveis. A partir da institucionalização da educação escolar, e no seu âmbito o ER, essa prática vem persistindo. Talvez, pelo conhecimento limitado acerca do processo que envolve o “ser humano”, ou das relações de poder que alimentam políticas e práticas educacionais.

Diante deste contexto a pesquisa realizada pretendeu refletir sobre o ER no espaço da escola pública, especificamente no ensino fundamental, atentando para a percepção do estudante acerca deste componente curricular, do significado que ele representa para suas vidas. Assim, elaboramos uma hipótese central e três secundárias visando definir os rumos do trabalho. Portanto, passamos a apresentar nossas considerações acerca dos achados que negam ou confirmam nossas hipóteses.

Os resultados da pesquisa revelaram que a maioria dos estudantes percebem o ensino religioso como a transmissão de conteúdos referentes à/às religião/religiões. Esse dado possibilita confirmar a hipótese central que foi levantada acerca da introdução do componente curricular “ensino religioso” no currículo da Educação Básica, especificamente, no ensino fundamental. Verificamos que sua materialidade enquanto área de conhecimento é embrionária. Dessa forma, representa, ainda, mais um espaço de informação do que a possibilidade de contribuir para a formação humana.

Como relação as três hipóteses secundárias 1) As diretrizes legais sinalizam uma prática não proselitista no ensino religioso, todavia, ainda refletem vínculo confessional visando à ativação dos alunos no sentido de se ajustarem aos valores estabelecidos pela sociedade; 2) a terminologia ensino religioso limita este componente curricular à educação no sentido restrito (o ensino) e à ligação com um transcendente (sagrado), ao invés de focar a transcendência do “ser” ou a sua espiritualidade enquanto dimensão humana; 3) as percepções de ensino religioso dos estudantes desconsideram a sua dimensão espiritual revelando mais um espaço de informação do que de formação do ser humano.

Com relação às diretrizes legais, notadamente, o artigo 33 da LDB nº 9394/96, alterado pela Lei 9475/97, refletimos em nosso estudo que este dispositivo possui uma redação contraditória, de certa forma, sem muito sentido. Define o ER como um componente curricular obrigatório para escola pública, assegurando “o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Entretanto, determina que a

matrícula é facultativa para o aluno. Ora, se veda “quaisquer formas de proselitismo” e insere este componente curricular no conjunto das disciplinas obrigatórias da Educação Básica, por que manter o caráter facultativo?

Por outro lado, no parágrafo 2º, admite que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Esse aspecto da redação do artigo 33 possibilita confirmar a presença de resquício proselitista na operacionalização do ER. Isto porque, na medida em que os sistemas de ensino atribuírem “a definição dos conteúdos do ER a representantes de diferentes denominações religiosas, não há como negar que recai em proselitismo. Entendemos que o termo “diferentes”, em si, não garante descartar proselitismo.

Para caracterizar o ER como área de conhecimento, a nosso ver, esse “ouvir”, deve ser direcionado aos estudantes em suas experiências de vida ligadas à religiosidade, ou não. Adentrar os conteúdos relacionados a “diferentes denominações religiosas” deve constituir procedimento de ensino, de pesquisa, a ser realizada pelos estudantes sob a orientação dos docentes.

Esse aspecto do artigo 33 da lei 9475/97, portanto, confirma nossa hipótese de resquício proselitista, no próprio dispositivo legal. Isso converge com Toledo e Amaral (2004) que, na análise dos PCNER, demonstram que a percepção de ensino religioso como área de conhecimento, não proselitista, parece ainda incipiente.

Quanto à segunda hipótese secundária de que a terminologia ensino religioso limita este componente curricular à educação no sentido restrito (o ensino) encontramos na resposta do EC34, a confirmação desta hipótese. Assim, destacamos:

“As aulas de ensino religioso já estão dizendo. Ensina religiões pois tem muita gente que não sabe o que é religião e para que serve” (EC34).

Com relação à ligação do ER com um transcendente (sagrado), ao invés de focar a transcendência do “ser” ou a espiritualidade enquanto dimensão humana, aspecto contemplado em nossa segunda hipótese secundária, encontramos nas respostas abaixo, afirmações que possibilitam a confirmação dessa relação na percepção dos Estudantes. A primeira, em resposta à questão 7: O que ER representa para você? E, as duas seguintes em resposta à questão 8: O que é trabalhado nas aulas de ER, representa contribuição para a sua vida? Justifique. Eis as respostas:

“Que Deus está entre nós, que ele nos ama” (EC3, Q.7);

“Sim. Para falar de Deus e outras religiões” (EC2, Q. 8);

“Sim, traz muitas coisas sobre as igrejas, fala sobre Jesus, etc.” (EC25, Q.8).

Em face destas respostas dos estudantes percebemos a ausência do “ser” humano em sua existência. Todavia, aparentando abarcar aspectos da espiritualidade na perspectiva abordada por Boff (2001) e Pinto (2009), encontramos as seguintes respostas, todas referentes à questão 8:

“as aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos” (EC15);

“Quando tem aula de ER eu fico mais calmo” (EC24);

“Ajuda a conviver com as pessoas” (EC31).

As respostas acima demonstram que estes estudantes conseguem uma relação melhor tanto consigo mesmo, como com as outras pessoas, por meio do ER. Estas características mantêm estreita ligação com a dimensão espiritual do ser segundo os argumentos dos autores acima mencionados.

Outrossim, reconhecemos, que no conteúdo das respostas de EC15, EC24 e EC31, encontramos a negação da nossa terceira hipótese secundária, qual seja, que nas percepções de ensino religioso os estudantes desconsideram a sua dimensão espiritual revelando mais um espaço de informação do que de formação do ser humano.

Diante destas comparações entre as hipóteses que nortearam nosso estudo e os achados da pesquisa, ora confirmando, ora negando-as, ressaltamos que nossa intenção não foi fragilizar a importância do ER no contexto da EB e, simultaneamente, no processo da formação humana. Ao invés disso, pretendemos ampliar a reflexão em torno deste componente curricular no sentido de que ele possa consistir uma “via” de acesso à dimensão esquecida do ser humano, sua espiritualidade, independente de estar atrelada à religiosidade ou a uma religião em particular.

Sabemos que muitas vivem sua religiosidade de forma direta com um Ser Superior sem necessariamente ser atrelada a uma religião institucionalizada. Esta, enquanto associada a um “Transcendente/Sagrado”, ou a adesão a alguma denominação religiosa específica (BOFF, 2001; PINTO, 2009). Sem a pretensão de negar a possibilidade dessa ligação, ressaltamos a importância de, pelo menos, associá-la à vivência da espiritualidade compreendida como uma dimensão intrínseca ao ser humano. Esta, segundo Pinto (2009) mesmo que esteja adormecida no profundo do ser poderá ser despertada caso as situações experimentadas no ER, por exemplo, sinalizem para isso.

É nessa linha de raciocínio que Boff (2001), ressalta a espiritualidade como propícia ao desenvolvimento de atitudes como a solidariedade, tão necessárias ao relacionamento entre

os seres humanos. Nesse sentido, enfatizamos que, da mesma forma que há necessidade de distinguir a disciplina ensino religioso da catequese, para ajudar os jovens em suas questões existenciais, é preciso distinguir no âmbito do ER conceitos como: religião, religiosidade e espiritualidade (BOFF, 2001; PINTO, 2009).

Esse é um assunto que tem sido discutido internacionalmente. Os estudos de Oliveira et al (2007, p. 62), por exemplo, revelam que no contexto europeu jovens que participam das aulas de ER declaram não ser religiosos, mas se encontram à procura de um sentido para sua vida, e assumem estar carentes de uma espiritualidade (p. 62).

Ademais, se o ER limitar sua prática a conteúdos desvinculados das experiências vivenciadas pelos estudantes, de seus aspectos inerentemente humanos e focar-se somente na transmissão de conteúdos como simples informação do contexto religioso, na verdade, estará a efetivar uma prática proselitista. No nosso entendimento, proselitismo não se reduz a tratar uma religião em específico nem todas as religiões numa perspectiva ecumênica. Mas, também, procurar induzir nos estudantes a ideia de que, necessariamente, é preciso se ter uma religião.

Precisamos possibilitar que os estudantes vivenciem o seu “ser-si-mesmo”, exerçam sua liberdade de ter uma religião, ou não. Sem culpa, sem preocupação, sem discriminação. Trata-se de propiciar que ele desenvolva sua autoconsciência, seu autoconhecimento, aspectos do desenvolvimento do ser humano que, segundo Silva (2010, p.29), “implicam a auotranscendência, isto é, a capacidade do ser humano de transcender a situação imediata”. Portanto, abordar no ER a existência do “Transcendente”, ou do “Sagrado”, precisa significar a materialização destes no potencial humano de transcender.

Como defende Cândido (2008), isso significa “não ver o mundo de Deus mas ver Deus no mundo” (p. 361). Afinal, seja onde for ou de que forma for percebida a presença, a manifestação de Deus, do Sagrado, do Transcendente, haverá a necessidade de alguém humano, profano, pecador, ou como queiramos denominar para materializar esta percepção.

Sem pretendermos estender a referência a outras religiões, resta-nos apenas indagar: qual delas existe independentemente da ação do homem? Ademais, diante do contexto em que surgiu sua institucionalização, sabemos que elas não têm contribuído muito para dar sentido à vida (vivida).

Para Cândido (2008, p. 362), “menos ainda para contribuir para que homens e mulheres sejam autenticamente humanos; a humanidade está basicamente centrada em ser com o Outro”. Isto, segundo a pesquisadora, tem sido esquecido pelas religiões e a pela sociedade de consumo. A pesquisadora declara que este Outro envolve o diferente e que,

“para nós, é com o diferente e na diferença que se apresenta a possibilidade de sermos autenticamente humanos”.

Será, pois, nas diferenças que envolvem as individualidades e particularidades de cada pessoas que elas constituem seu “mundo” próprio e, mesmo que não tenham a consciência disso, não existem isoladamente dos mundos dos Outros e do Mundo como um todo.

Com relação à oferta de ER na Educação Básica, esta pesquisadora ressalta a ausência de sentido para as crianças, adolescentes e jovens “se for reduzido ao estudo das instituições religiosas e sua presença no mundo”. Isto porque, eles são mundos e estão presentes no mundo, “vivem suas experiências religiosas, pertencendo ou não a uma instituição religiosa, negando ou afirmando essa experiência, ou ainda sendo influenciados pelas experiências dos outros e daqueles com quem convivem” (p.366).

Além disso, afirma: “De nossa parte, salientamos que as instituições religiosas não são em si mesmas, não tem concretude e sim, resultam da composição de indivíduos concretos e suas respectivas experiências” (p. 370).

Concordamos com o pensamento de Cândido (2008), que pressupõe um ER que aborde “religião” como vida. Portanto, que trate de temas vitais, como expressa claramente o EC 25:

“Ensino Religioso: eu queria que tivesse aula falando sobre sexos, falando sobre não usar drogas entre outros”.

O conteúdo desta resposta revela um “apelo” para que questões existenciais sejam abordadas nas aulas. Para outro estudante:

Devem ser assuntos do dia-a-dia, amizades, e também sobre o que você pensa sobre as religiões (EC6).

Com relação às práticas no ER, concordamos com Demo (2004) quando afirma a importância do ensino não se reduzir ao aspecto teórico possibilitando aos estudantes expressarem questionamentos relacionados a um conceito, a um autor, bem como práticas históricas, contribuindo, assim, para reconstruir e renovar essas práticas. É nessa perspectiva que para o autor “as pessoas não podem, a rigor, ser “convencidas”. Elas podem, isto sim, ser levadas jeitosamente a se convencerem. Isto pode ocorrer quando as influenciarmos de tal modo que não se deixem influenciar” (p. 20-21).

Esse argumento alicerça a resposta do EC6, destacada acima, pois se refere ao modo como os conteúdos devem ser trabalhados nas aulas, a importância de que sejam atuais, envolvendo as relações interpessoais “e também sobre o que você pensa sobre as religiões” (EC6). Em sua resposta este estudante propõe a inserção do “pensar sobre as religiões”. Não

descarta o estudo da religião sendo que propõe uma forma reflexiva e não impositiva de trabalhar o que propicia desenvolver o discernimento de modo que sejam influenciados sem deixarem-se influenciar como o pensamento de Demo (op. cit).

Encerramos nossas considerações reafirmando o interesse de que esta dissertação possa contribuir de alguma forma para práticas significativas no campo do ER enquanto área de conhecimento. Compreendemos como significativo algo “vivo”, “vivido”, “pensado”, que tenha conexão com a experiência existencial dos envolvidos.

Ao que tudo indica um dos pontos de partida para isso é a percepção dos próprios estudantes que, associadas ao compromisso docente, representa uma possibilidade desse ensino consistir um aporte para a formação humana.

Referências

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 01/10/13.

CAMURÇA, Marcelo. **Ciências Sociais e Ciência das Religiões**: polêmicas e interlocuções. São Paulo: Paulinas, 2008.

CÂNDIDO, V.C. **Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso**: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP, 2008. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8175. Acesso em: 10/12/ 2013.

_____. **O ensino religioso em suas fontes**: uma contribuição para a epistemologia do ER, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, SP: 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos; tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAREGNATO, Rita Catalina aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 01/02/2014.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e Formação Docente. In: SENA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2004 nº 27. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf. Acesso em: 20/10/2013.

DEMO, Pedro. Aprender/conhecer. In: DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 11-24.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Formação de Professores para o Ensino Religioso a luz da concepção freiriana de homem. In: ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra et al (orgs). **Globalização, diversidade e religiosidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONSALVES, Elisa. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil**. 2ª ed. rev. e amp. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sergio. A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil**. 2ª ed. rev. e amp. Curitiba: Champagnat, 2011.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **A Metodologia Científica**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Ciência, Cognição e Vida Cotidiana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MIELE, Neide; POSSEBON, Fabrício. Ciências das Religiões: proposta pluralista na UFPB. In: **Revista Numem**, vol. 15, nº 2, (2012). Disponível em:

www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/numem/article/view/1803/1453. Acesso em: 15/01/2013.

MINAYO, M. C. de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de Souza (org.) et al. **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, LÍlian Blanck de. [et. al]. **Ensino religioso no ensino fundamental: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ENSINO RELIGIOSO (PCNER). Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, Ênio Brito. **Espiritualidade e Religiosidade: Articulações**. In: Revista de Estudos da Religião, dezembro / 2009 / pp. 68-83 - ISSN 1677-1222 - Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv4_2009/t_brito.pdf. Acesso em 12/10/12.

POZZER, Adecir [et. al]. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Paulo: Nova Harmonia, 2010.

RODRIGUES, Edilene Maria Fracaro; PEROBELLI, Raquel de Moraes Borges; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O caráter pedagógico e epistemológico do ensino religioso. In: **Religare** 8 (2), outubro de 2011. Disponível em: periodicos.ufpb.br/ojs.index.php/religare/article/view/12500/7248. Acesso em 10/08/2013.

SILVA, Marinilson Barbosa. **Em busca do significado de ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SOARES, Lupércia Jeane. **Educação biocêntrica: contribuições para o processo de escolarização na educação básica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa, 2012.

SOUSA, Francisca Roseane F. R. de. **Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/CE/UFPB. João Pessoa: UFPB, 2013.

TEIXEIRA, Evilásio. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TOLEDO, C  zar de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Concei  o Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. In: **Revista HISTEDBR**, n   14, junho de 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248/1060>. Acesso em 26/05/2014.

VELHO, Otávio. A religião é um modo de conhecimento? In: **PLURA**, Revista de Estudos de Religião, vol.1, n   1, 2010, p. 3-37. Disponível em: www.abhr.org.br. Acesso em 01/09/2013.

Lista de Apêndices

Apêndice A: Termo de Anuência Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Santo

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice C: Termo de Assentimento Estudantes Colaboradores

Apêndice D: Questionário Semiestruturado

Apêndices E: Respostas da Questão 7

Apêndices F: Respostas da Questão 8

Apêndices G: Respostas da Questão 9

Apêndices H: Respostas da Questão 10

Apêndice A: TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Santo está de acordo com a execução do projeto **Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental**, coordenado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Glória das Neves Dutra Escarião, desenvolvido em conjunto com Maria Dalva de Oliveira Araujo, discente do mestrado em Ciências das Religiões do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Nome do responsável institucional ou setorial

Carimbo com identificação ou CNPJ

Apêndice B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa tem como título **Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes e da prática docente** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Dalva de Oliveira Araujo, aluna do Curso de Mestrado em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Glória das Neves Dutra Escarião. O objetivo geral do estudo é analisar as percepções de ensino religioso de estudantes do ensino fundamental. E, os específicos: identificar as percepções de Ensino Religioso (ER) de estudantes do ensino fundamental e relacionar as percepções de ER dos estudantes com as dimensões implícitas no processo de formação humana.

A finalidade deste trabalho é oferecer subsídios para a prática pedagógica no ensino religioso de modo que possa ultrapassar a questão da diversidade religiosa e cultural adentrando na questão das individualidades e subjetividades dos estudantes enquanto indivíduos atuantes na sociedade.

Nesse sentido, solicitamos sua colaboração para a realização da mesma, autorizando a participação do(a) seu(ua) filho(a) _____ na aplicação de um questionário semiestruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos estudantes participantes serão mantidos em sigilo. Informamos que embora toda pesquisa ofereça riscos, esta medida visa minimizá-los.

Esclarecemos que a participação do(a) estudante no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Por esta razão não é obrigado(a) a autorizar ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida que seu(ua) filho(a) não participará do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, em qualquer etapa da pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Maria Dalva de Oliveira Araujo - Fone: (83) 3321 3490 / 9131 6563. E-mail: araujodalva@bol.com.br. Com a orientadora Profª Drª Glória das Neves Dutra Escarião - Fone: 3246-8778, gloriaescario@gmail.com. Ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Cidade Universitária / Campus I - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – ☎ (83) 3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para meu/minha filho/filha participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Pai/Mãe ou Responsável Legal pelo(a) Estudante Participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Pesquisadora Responsável

Apêndice C: TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado (a) Estudante,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DA FORMAÇÃO HUMANA: percepção de estudantes do ensino fundamental”**. Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as percepções de ensino religioso de estudantes do ensino fundamental. E, como específicos: identificar as percepções de Ensino Religioso (ER) de estudantes do ensino fundamental e relacionar as percepções de ER dos estudantes com as dimensões implícitas no processo de formação humana.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato da oferta do ensino religioso na escola pública consistir uma exigência legal orientada para uma educação pluralista e não proselitista, pressupostos que implicam considerar além da religiosidade, a não religiosidade e a espiritualidade. Esta última enquanto dimensão intrínseca a formação humana.

Trata-se de um estudo focalizando este Componente Curricular na Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Santo, na cidade de Campina Grande-PB, visando oferecer subsídios para a prática do ER. Nesta pesquisa adotaremos como procedimento a aplicação de um questionário semiestruturado contemplando questões fechadas e questões abertas sobre o tema.

Na apresentação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo e não haverá exposição de nenhuma forma de imagem. Como toda pesquisa oferece sempre alguma forma de risco, embora esta ofereça **“RISCO MÍNIMO”**, essa medida visa reduzi-los.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Campina Grande, ____ de _____ de 20____

Apêndice D: QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Estudante Colaborador (a)

Este questionário é um instrumento utilizado para a realização da pesquisa intitulada **Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental**. O estudo visa analisar sua percepção sobre Ensino Religioso como forma de compreender a realidade deste componente curricular na perspectiva do aluno. Portanto, solicito que responda as questões seguintes. Ressalto que a sua participação é muito importante, pois sem ela este trabalho não poderá ser realizado.

Antecipo meus agradecimentos.

Maria Dalva de Oliveira Araujo
Pesquisadora

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Com quem você mora?
4. Qual a escolaridade dos seus pais?

Mãe	Pai	
()	()	Não frequentou escola.
()	()	Ensino fundamental incompleto
()	()	Ensino fundamental completo
()	()	Ensino Médio incompleto
()	()	Ensino Médio completo
()	()	Ensino Superior incompleto
()	()	Ensino Superior completo
5. Qual a renda mensal da sua família?
 - () Menos de um salário mínimo
 - () Um salário mínimo
 - () Até três salários mínimos
 - () Mais de três salários mínimos
6. Sua família pratica alguma religião?
 - () Sim () Não
 Se você respondeu sim, especifique qual a religião:
7. O que o Ensino Religioso representa para você?
8. O que é trabalhado nas aulas de Ensino Religioso representa alguma contribuição para a sua vida?
 - () Sim () Não
 Justifique a sua resposta:
9. Escreva como deveriam ser as aulas de Ensino Religioso:
10. Em sua opinião, que assuntos deveriam ser trabalhados na disciplina Ensino Religioso?

Nome: _____

Apêndice E: Respostas da questão 7

Questão 7: O que o Ensino Religioso representa para você?

Estudantes Colaboradores (EC)	Respostas
EC 1	Muitas coisas.
EC 2	Aumenta o conhecimento.
EC 3	Que Deus está entre nós, que ele nos ama.
EC 4	Representa todos os símbolos.
EC 5	Muitas coisas boas.
EC 6	Muitas coisas, porque aprendo.
EC 7	Muito bom porque ajuda agente a ter o conhecimento entre as religiões diferentes.
EC 8	Muita coisa.
EC 9	Quase nada porque a professora só faz passar textos e quase não explica os assuntos.
EC 10	Ensino da religião dos tempos antigos.
EC 11	Representa muito. Ajuda a você respeitar todas as religiões.
EC 12	Representa mais ensino das religiões que nós não conhecemos.
EC 13	Vem a me ensinar vários tipos de religião, aprender o que tem dentro dela, como eles se comunicam. A religião pra mim é um ensino importante ao chegar mais perto dele
EC 14	Coisas boas porque fala sobre as Religiões, para saber cada vez mais. Isso serve para nossas vidas.
EC 15	Significa em mais (?) e relaxante de vida.
EC 16	Representam muito Religião.
EC 17	-----
EC 18	Muito bom pra gente ter conhecimento nas religiões.
EC 19	Nos ensina a falar sobre Religiões.
EC 20	Ensina muitos assuntos interessantes.
EC 21	Ajuda a buscar salvação.
EC 22	Aprendizado.
EC 23	Agente aprende sobre várias religiões.
EC 24	Representa várias religiões.
EC 25	Ensino Religioso: eu queria que tivesse aula falando sobre os sexos, falando sobre não usar drogas entre outros.
EC 26	Uma coisa muito boa.
EC 27	Várias formas de mostrar pra gente outras culturas.
EC 28	Mais aprendizado.
EC 29	Um estudo de outras religiões.
EC 30	O Ensino fundamental das Religiões tipo Católica, Evangélica e outras.
EC 31	Representa as religiões e símbolos.
EC 32	Representa muitas religiões.
EC 33	Coisas boas e interessantes como o judaísmo.
EC 34	As aulas de ensino religioso já estão dizendo. Ensina religiões pois tem muita gente que não sabe o que é religião e para que serve.
EC 35	Representa aprender várias religiões conhecer como elas são e etc.
EC 36	Um tempo para aprender mais sobre outras culturas.
EC 37	As aulas de ensino religioso representam muitas coisas que nos ensinar como agente deve representar mais condições para a nossa religião.
EC 38	Representam religiões importantes para mim.
EC 39	Interessante.
EC 40	Representa tudo das Igrejas, dos Símbolos religiosos.
EC 41	Representa um modo de saber sobre outras religiões.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

Apêndice F: Respostas da questão 8

Questão 8: O que é trabalhado nas aulas de ER representa alguma contribuição para a sua vida? Justifique sua resposta.

Estudantes	Respostas
EC 1	Sim. Porque agente aprende mais sobre a vida.
EC 2	Sim. Para falar de Deus e outras religiões.
EC 3	Sim. Porque eu aprendo mais sobre Deus, aprendo a conviver melhor com as pessoas.
EC 4	Não. -----
EC 5	Não. -----
EC 6	Sim. Ajuda a conhecer melhor as religiões.
EC 7	Não. -----
EC 8	Não. A professora mal dá assunto.
EC 9	Não. Porque não abrange assuntos das nossas religiões.
EC 10	Sim. Porque estamos sempre aprendendo a religião presente e do passado.
EC 11	Sim. Me ajuda a entender todas as religiões e respeitá-las.
EC 12	Sim. Porque eu aprendo mais e mais.
EC 13	Sim. Porque vem trazendo as religiões e vem me ensinando o que tem dentro de cada uma delas.
EC 14	Sim. Porque aprendemos sobre a Religião que queremos ter: evangélica, católica, budismo e etc. Tanto faz.
EC 15	Sim. As aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos.
EC 16	Sim. São trabalhadas as religiões que não existem em nosso Estado.
EC 17	-----
EC 18	Sim. Muitas coisas, sim para eu poder debater sobre as religiões que eles tem preconceito.
EC 19	Sim. Nos ensina a falar sobre outras religiões e para mim é muito legal.
EC 20	Não. -----
EC 21	Não. A professora mal dá aula.
EC 22	Sim. Aprendi que todas as religiões são iguais só mudam suas crenças.
EC 23	Não. -----
EC 24	Sim. Quando tem aula de ensino religioso eu fico mais calmo.
EC 25	Sim. Traz muitas coisas sobre as igrejas, fala sobre Jesus, etc.
EC 26	Sim. Fala de muitas religiões.
EC 27	Sim. Porque a cada trabalho é uma forma de aprender mais.
EC 28	Sim. Mais entendimento sobre as religiões.
EC 29	Sim. Para respeitar todas as religiões.
EC 30	Sim. Faz entender mais a religião.
EC 31	Sim. Ajuda a conviver mais com as pessoas.
EC 32	Sim. Porque as religiões tem tudo de bom.
EC 33	Sim. Porque aprendemos sobre Religião judaica, sobre Budismo e etc.
EC 34	Sim. Ajuda muito a aprender sobre as religiões de todo o mundo. Ajuda a desvendar os significados das religiões.
EC 35	Sim. -----
EC 36	Sim. Me faz entender um pouco de outras religiões.
EC 37	Sim. O trabalho de ensino Religioso me ensina muita coisa como me comportar na aula de ensino religioso.
EC 38	Não. As aulas não contribuem com minha vida, mas com meu aprendizado.
EC 39	Sim. Conhecimentos em outras religiões.
EC 40	Sim. A religião ela tem tudo de bom.
EC 41	Sim. Porque existem pessoas que tem muito preconceito.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Apêndice G: Respostas da questão 9

Questão 9: Como deveriam ser as aulas de Ensino Religioso?

Estudantes	Respostas
EC 1	Deveria mudar nada.
EC 2	Do mesmo jeito que está agora.
EC 3	Bem que essas aulas poderiam ser divertidas, com mais animação, não só exercícios, provas e textos.
EC 4	-----
EC 5	Não deveria mudar assim está ótimo.
EC 6	Que tivesse menos alunos para trabalhar mais.
EC 7	Nada demais só o que a professora passa.
EC 8	Com mais atividade.
EC 9	Eu queria que nas aulas de religião tivesse mais aulas teóricas.
EC 10	Deveriam ser mais práticas.
EC 11	-----
EC 12	Está ótimo para mim.
EC 13	Bem, eu não mudaria nada.
EC 14	Devemos trabalhar mais com religiões desconhecidas, não estudamos ainda sobre a evangélica, mas gostaria também que fosse animada, porque agente só escreve textos e desenhos. Deveria passar trabalhos. <u>Gostei muito de fazer parte desse trabalho de colaboradores porque gosto muito de participar das coisas da escola</u>
EC 15	As aulas deveriam ser dadas por um profissional católico com a Bíblia.
EC 16	Trabalho com roupas das religiões e alguma dança representada por cada religião.
EC 17	-----
EC 18	Passar mais trabalhos.
EC 19	Deveria ser mais organizado porque tem muitos alunos (na sala).
EC 20	Viajando e mostrando os rituais de outras pessoas que não vivem no Brasil.
EC 21	Deveria ser bem melhor.
EC 22	Mais alegre como uma brincadeira, como um teatro com os alunos e assim agente aprende mais, assim nos divertimos um pouco.
EC 23	Eu acho que do jeito que aprendemos está ótimo, mas eu queria que tivesse aulas de boas maneiras para essas pessoas se comportarem melhor.
EC 24	Eu acho que não deveria mudar nada porque é muito legal do jeito que está.
EC 25	Queria que tivesse menos alunos porque a professora dalva jega para fala não teve como. Assunto mais discreto.
EC 26	O que já tem já é suficiente para nosso aprendizado.
EC 27	As aulas de ensino religioso são boas porque agente fala de várias coisas que agente nem sabia.
EC 28	Relatar religiões.
EC 29	Com fotos, com objetos, músicas cantadas em outras religiões.
EC 30	Mostrar as religiões.
EC 31	-----
EC 32	-----
EC 33	Eu desejo que as aulas fossem práticas e que trabalhasse mais com o judaísmo porque judaísmo é uma religião bastante conhecida. Queria que tivesse pessoas falando sobre o judaísmo e roupas que os judaicos vestem porque é bem interessante.
EC 34	As aulas de ensino religioso podiam ser melhores se as professoras pudessem explicar mais sobre as religiões do nosso país, pois ainda tem muitas que eu ainda tenho que aprender daqui para frente. E também tenho que aprender os significados das religiões e colocar mais trabalhos em grupo pois com o trabalho também aprendemos muito.
EC 35	Devia ser com filmes falando das religiões, falar sobre religiões de outros países, falar também como eles vivem, quais são suas regras de religião.
EC 36	Deveriam ser mais explicadas, devem ser explicados os assuntos sobre outras culturas.
EC 37	Deveria ser como todas as outras religiões.
EC 38	-----
EC 39	-----
EC 40	Deveria ser boas e falar tudo das Igrejas e dos Símbolos e falar dos rituais e entre outras.
EC 41	Como sempre foram.

Apêndice H: Respostas da questão 10

Questão 10: Que assuntos deveriam ser trabalhados nas aulas de ER?

Estudantes	Respostas
EC 1	-----
EC 2	-----
EC 3	Poderiam ter histórias sobre cada religião, desenhos de personagens para serem pintados, ser trabalhados diversos contos e histórias sobre a religião.
EC 4	Símbolos e religiões.
EC 5	-----
EC 6	
EC 7	-----
EC 8	-----
EC 9	-----
EC 10	O assunto deveria ser um debate sobre as religiões, seriam os temas.
EC 11	Deveria ser trabalhadas todas as religiões.
EC 12	Os mesmos assuntos.
EC 13	-----
EC 14	Religiões desconhecidas.
EC 15	os assuntos que Deveriam ser trabalhados católico Religião cristã e todas as Devem ser assuntos do dia-a-dia, amizade, e também sobre o que você pensa sobre as religiões.outras
EC 16	-----
EC 17	-----
EC 18	Religiões antigas.
EC 19	Deveriam falar sobre a amizade.
EC 20	-----
EC 21	O assunto deveria ser bem melhor.
EC 22	-----
EC 23	-----
EC 24	-----
EC 25	-----
EC 26	-----
EC 27	As aulas de ensino religioso devem falar mais sobre outras religiões que agente não conhece.
EC 28	
EC 29	-----
EC 30	Os assuntos Católicos e Evangélicos e outros.
EC 31	Assuntos sobre símbolos e religiões.
EC 32	Assunto de Católicos e Evangélicos e também de outras igrejas.
EC 33	Judaísmo.
EC 34	As religiões do nosso país, os significados das religiões.
EC 35	Religiões e suas regras.
EC 36	Outras culturas.
EC 37	-----
EC 38	Nossa religião e outras importantes (Catolicismo)
EC 39	A mesma coisa que está sendo trabalhada.
EC 40	-----
EC 41	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Lista de Anexos

ANEXO 1 - Termo de Anuência 3ª Gerência Regional de Ensino da Paraíba

ANEXO 2 - Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa.