



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

ROSÂNGELA MARTINS DO VALE

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FÉ E RAZÃO NO ESPAÇO PÚBLICO
EDUCACIONAL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.**

JOÃO PESSOA – PB

2015

ROSÂNGELA MARTINS DO VALE

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FÉ E RAZÃO NO ESPAÇO PÚBLICO
EDUCACIONAL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.**

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

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia
Abaurre Gnerre.**

JOÃO PESSOA – PB

2015

V149r Vale, Rosângela Martins do.
Representação social sobre fé e razão no espaço público
educacional, na cidade de João Pessoa / Rosângela Martins do
Vale.- João Pessoa, 2015.
117f.
Orientadora: Maria Lúcia Abaurre Gnerre
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Ciências das religiões. 2. Religião e filosofia. 3. Fé.
4. Razão. 5. Educação integral.

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

“REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FÉ E RAZÃO NO ESPAÇO PÚBLICO
EDUCACIONAL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA”

Rosângela Martins do Vale

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Maria Lucia Abaurre Gnerre
(Orientadora/PPGCR/UFPB)



Rodrigo Silva Rosal de Araujo
(membro/PPGFIL/UFPB)



Delye Redyson Melo dos Santos
(membro/PPGCR/UFPB)

Aos amores da minha vida,
Vianney Araújo do Vale, meu esposo;
Samantha Martins (in memoriam),
Valeska Martins do Vale e
Carolina Martins do Vale, minhas filhas.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de inspiração e razão da minha existência;

À minha família, pelo apoio e amor incondicional;

À minha orientadora Dra. Maria Lúcia Abaurre Gnerre pelo incentivo, atenção e contribuições valiosas que me ajudaram na construção de novos conhecimentos;

À banca da qualificação, pelas orientações proveitosas;

Às colegas de curso Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos e Karla Muniz Barreto Oton;

A toda equipe da coordenação do PPGCR;

Aos voluntários dessa pesquisa, pela presteza e contribuição;

A todos que estão envolvidos com a arte de educar, como educador ou como educando que acreditam na educação como possibilidade de desenvolvimento humano.

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o sino
que ressoa ou como o prato que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profecia e saiba todos os mistérios e todo o conhecimento, e
tenha uma fé capaz de mover montanhas, mas não tiver amor, nada serei.

Ainda que eu dê aos pobres tudo o que possuo e entregue o meu corpo para ser queimado,
mas não tiver amor, nada disso me valerá.

O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha.

Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor.

O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade.

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca perece; mas as profecias desaparecerão, as línguas cessarão, o conhecimento
passará.

Pois em parte conhecemos e em parte profetizamos;

quando, porém, vier o que é perfeito, o que é imperfeito desaparecerá.

Quando eu era menino, falava como menino, pensava como menino e raciocinava como
menino. Quando me tornei homem, deixei para trás as coisas de menino.

Agora, pois, vemos apenas um reflexo obscuro, como em espelho; mas, então, veremos face a
face. Agora conheço em parte; então, conhecerei plenamente, da mesma forma como sou
plenamente conhecido.

Assim, permanecem agora estes três: a fé, a esperança e o amor. O maior deles, porém, é o
amor”

(1 Coríntios 13:1-13).

RESUMO

Este estudo, nas Ciências das Religiões, destaca a religião e a filosofia como possibilidade de conhecimento das representações sociais sobre fé e razão. Nesta perspectiva, estudamos as representações sociais que surgem no espaço público educacional, da relação fé e razão na dinâmica da construção do conhecimento através das práticas pedagógicas dos ensinantes / aprendentes. Para isso, abordamos o diálogo filosófico, histórico e sociocultural, fundamentado nos teóricos Paul Tillich (1886 – 1965), cuja visão crítico-reflexiva é de extrema importância, René Descartes (1596 – 1650) com o Discurso do Método e Meditações, destacando a importância do método para o conhecimento científico e Emmanuel Kant (1724 – 1804) com as obras Crítica da Razão Pura e A Religião nos Limites da Simples Razão, uma vez que se relacionam com os conceitos investigados e contribui nesse diálogo numa posição que evita o dogmatismo e o fanatismo. As reflexões finais descrevem o estudo das representações sociais como frutífero para compreender as relações de fé/razão, Religião/Ciência entre o pensamento do sujeito e o contexto de produção social dos espaços públicos escolares, tendo em vista que a construção social neste espaço heterogêneo surge das interações nas esferas subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva. Neste sentido, a partir da concepção do ser humano integral enquanto ser biopsicossocial e espiritual que vivencia e expressa sua fé ou sua espiritualidade na experiência total de sua vida, propomos que as religiões, com suas representações de fé e práticas religiosas, sejam compreendidas nos contextos de produções sociais dos espaços públicos escolares, na transdisciplinaridade da educação integral, com o objetivo de educar o ser humano para viver e conviver com o outro na sua diversidade.

PALAVRAS CHAVE: Fé. Religião. Razão. Ciência. Educação Integral.

ABSTRACT

This study in Religion Studies points out religion and philosophy as a knowledge possibility of social representation on faith and reason. In this perspective, it was studied the social representations that rise in the public educational space, of the relation of faith and reason in the dynamics of knowledge construction through pedagogical practices of teachers / learners. In order to do that, we approach the social-cultural, historical and philosophical dialogue based on Paul Tillich (1886 – 1965), whose critical-reflexive view is of extreme importance, René Descartes (1596 – 1650) with the Discourse of Method and Meditations, highlighting the importance of method for the scientific knowledge, and Emmanuel Kant (1724 – 1804) with the works Critique of Pure Reason and Religion in the Limits of Simple Reason, once they relate to the concepts investigated and contribute in this dialogue in a position which avoids dogmatism and fanaticism. The final reflections describe the study of social representations as fruitful for understanding the relation faith/reason, Religion/Science between the subject thought and the social production context in the public school spaces, in view of that the social construction in the heterogenic space rise from the subjective, intersubjective and transsubjective spheres. In this sense, from the conception of the integral human being while a spiritual and biopsychosocial being who experiences and expresses his/her faith or his/her spirituality in the total experience of his/her life, we propose that the religions, with their faiths representations and religion practices be understood in the context of social productions of public school spaces, in the transdisciplinary of integral education, in order to educate the human being for living and coexist with each other in their diversity.

KEYWORDS: Faith. Religion. Reason. Science. Integral Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Realidades experimentadas pelo ser humano na sua existência entre o nível positivo e o negativo.....	30
TABELA 2 - Faixa etária, sexo e religião dos professores pesquisados	81
TABELA 3 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária, Brasil-Paraíba, 2007	82
TABELA 4 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por formação acadêmica, Brasil-Paraíba, 2007.....	89
TABELA 5 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária e Qualificação – Dados da pesquisa	90
TABELA 6 - Quadro de Categorização: Conhecimentos que se relacionam, conhecimentos que não se relacionam e neutralidade.....	93
TABELA 7 - Quadro Comparativo: Formação inicial e Formação continuada	96
TABELA 8 - As principais concepções de aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas	98
TABELA 9 - Missão profissional dos professores pesquisados.....	99
TABELA 10 - Quadro de categorização: Dificuldades encontradas entre os professores e Situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Percentual da faixa etária dos professores pesquisados	81
GRÁFICO 2 -	Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária, 2007.....	82
GRÁFICO 3 -	Percentual gênero sexual dos professores pesquisados	83
GRÁFICO 4 -	Comparativo da proporção de professores da educação básica por sexo, 2007	84
GRÁFICO 5 -	Percentual de religiões dos professores pesquisados.....	85
GRÁFICO 6 -	Censo demográfico de 2010, referente à religião.....	85
GRÁFICO 7 -	Graduação dos professores pesquisados	90
GRÁFICO 8 -	Especialização dos professores pesquisados	91
GRÁFICO 9 -	Mestrado dos professores pesquisados.....	91
GRÁFICO 10 -	Quadro comparativo - Formação e capacitação do professor sobre diversidade cultural, étnica e religiosa e formação integral.....	97

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Fachada da escola EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas	73
IMAGEM 2 – Interior da EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas	73
IMAGEM 3 – Sala dos professores da EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas	74
IMAGEM 4 – Fachada da EEEFM Tenente Lucena.....	76
IMAGEM 5 – Fachada da EMF Major José de Barros Moreira	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FÉ E RAZÃO	17
1.1 A FÉ: CONCEITO E REPRESENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAUL TILLICH	18
1.2 A FÉ E A RAZÃO NA RELAÇÃO COM O SUJEITO DO CONHECIMENTO	22
1.3 A DIMENSÃO HUMANA DA FÉ	31
1.4 A DIMENSÃO HUMANA E RELIGIOSA DA FÉ.....	34
1.5 RAZÃO E FÉ NA RELIGIÃO	36
1.6 CIÊNCIA E RELIGIÃO	39
1.7 RACIONALISMO CARTESIANO: IMPLICAÇÕES SECULARES E RELIGIOSAS	44
2 ESPAÇO PÚBLICO EDUCACIONAL	48
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL	48
2.2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL	52
2.3 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO	59
2.4 A NECESSIDADE DE SUPERAR A FRAGMENTAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	63
3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FÉ E RAZÃO	69
3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	69
3.2 PERFIL DO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR.....	72
3.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas	72
3.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena.....	76
3.2.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros Moreira	78
3.3 O EDUCADOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	79
3.3.1 Análise de dados	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A – Instrumento de pesquisa para coleta de dados.....	113

INTRODUÇÃO

A cultura e o pensamento da sociedade ocidental, tal como se conhece na atualidade, foram constituídos pelo ideal da razão grega e pelo modelo de fé do povo judeu-cristão, por tanto não se deve ignorar a relação entre fé e razão. Visto que em direção à transcendência tanto a fé como a razão tem visão no sentido teocêntrico é, pois, justamente isto o que possibilita o diálogo entre a fé e a razão.

No entanto, tendo em vista a laicidade, não podemos desconsiderar que no âmbito educacional estamos vivenciando uma redefinição no contexto sociocultural, consequência do caminho percorrido pela sociedade brasileira frente às lutas sociais como os direitos humanos, pluralismo, diversidade cultural e as demandas na participação democrática, apoiadas pela Constituição Federal de 1988.

Esta redefinição surge com forte invocação à formação integral do ser humano que está relacionada à compreensão da pessoa humana em sua totalidade. Com vistas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades e de sua formação cidadã, devendo ser considerada a pluralidade e a diversidade cultural e religiosa sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O professor, enquanto sujeito atuante no âmbito escolar, relaciona-se com outros sujeitos neste contexto, influenciando em todo o ambiente educativo, mediado pelos conhecimentos derivados de todas as áreas de saberes científicos, filosóficos, culturais, religiosos, tecnológicos, artísticos, políticos etc.

No âmbito deste estudo abordamos justamente a religião e a filosofia no contexto escolar, como formas de conhecimento que versam sobre temas metafísicos, mas que divergem na maneira de buscar seu conhecimento. No entanto, mesmo divergindo na forma da busca do conhecimento, ambos os campos são constitutivos das Ciências das Religiões, e fazem com que o foco de nosso estudo esteja plenamente inserido nesta área. Enquanto que para a religião, o conhecimento de Deus é um ato de fé, mediante a crença na divindade, para a filosofia, a existência de Deus pode ser provada ou pensada através da argumentação lógica racional. O impasse entre essa relação não pode ser ignorado, já que por um lado a filosofia pretende por via da razão se depurar da fé, por outro, a teologia hesita na utilização do discurso da razão filosófica.

Como questionamento deste trabalho de Representação Social Sobre Fé e Razão no Espaço Público Educacional, o que me incomoda não é a questão da inversão cultural, mas as práticas educativas de desrespeito e intolerância religiosa.

Nesta perspectiva, a importância em estudar a relação fé e razão surgiu da necessidade de compreender a dinâmica da construção do conhecimento no contexto social da escola, tendo em vista o diálogo numa abordagem filosófica, histórica e sociocultural. Sendo assim, nesta pesquisa de mestrado, enfocamos apenas os aspectos considerados relevantes para esta comunicação, sem a pretensão de envolver toda a teoria do conhecimento.

Diante da dificuldade premente para o corpo discente externar suas experiências religiosas, talvez por julgarem contrárias às práticas escolares e não se sentirem à vontade para expressarem sua fé, talvez por temer o preconceito e a discriminação tão comum aos que revelam sua fé em um meio social dessacralizado. Dito desta forma porque,

(...) a des-sacralização caracteriza a experiência total do homem não-religioso das sociedades modernas, e que, por consequência, este último sente uma dificuldade cada vez maior em reencontrar as dimensões existenciais do homem religioso das sociedades arcaicas (ELIADE, 1996 p.27)

Sendo o corpo docente formador de opiniões, pois tem a capacidade de influenciar seu alunado, incomoda-me como os professores se relacionam com as ciências e a fé no seu campo de trabalho. Há um embate entre fé e razão na escola contemporânea, ou os professores conseguem estabelecer diálogos entre estes campos de saberes? A partir destes questionamentos surgiu em mim o desejo de conhecer mais as representações sociais sobre as relações entre fé e razão nas comunidades escolares.

A teoria das representações sociais como forma de conhecimento foi utilizada como aporte teórico, pois constitui uma vertente teórica da psicologia social que, conforme Spink (1993) faz contraponto com as demais correntes da filosofia, da história, da sociologia e da psicologia cognitiva que se debruçam sobre a questão do conhecimento, o que possibilita o diálogo, ampliação e a aquisição de novos conhecimentos como contribuição às Ciências das Religiões.

A partir destas reflexões este estudo tem como objetivo primário compreender a relação fé e razão nas práticas pedagógicas do espaço público educacional de três escolas do Município de João Pessoa, sendo elas: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena e Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros Moreira.

Sendo assim, buscando perceber suas realidades, descrevendo suas representações sociais, observando se existe diálogo entre fé e razão no intuito de refletir o posicionamento dos educadores e suas relações sobre fé e razão no ensino-aprendizagem.

Partindo da hipótese de imposições doutrinárias prejudiciais à aquisição de conhecimentos, que impossibilita a reflexão crítica, condição necessária para a formação do cidadão, bem como, preconceito, falta de respeito e intolerância à diversidade religiosa, definimos o estudo através da pesquisa bibliográfica e de campo, onde utilizamos o “mecanismo de objetivação” que segundo Moscovici (1978) depende de uma imagem construída a partir de uma realidade fundamentada em um esquema conceitual materializado com base nas diversas concepções definidas pelos sujeitos investigados.

O público alvo da pesquisa são professores do ensino fundamental e médio, das três escolas, já mencionadas acima, da cidade de João Pessoa. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário individual, com base em especificações pré-definidas nas seguintes questões gerais: 1. O que é fé para você? 2. Dispõe de algum tipo de fé? Se dispõe, como ou onde a manifesta? 3. Como relaciona a fé, o conhecimento racional e as práticas pedagógicas?

Para análise do objeto e sua realidade social utilizamos o método da “Análise de Conteúdo”, por se tratar de “(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). Analisando por categoria, pois através da categorização podemos, diz Bardin (1977, p.119) “fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos”.

A análise do conteúdo pesquisado foi tratada do ponto de vista da teoria das representações sociais e do ponto de vista da compreensão do objeto de estudo fé e razão. Deste modo, a análise proposta representa a temática num estudo de forma qualitativa, atendendo as exigências éticas e científicas fundamentais à dignidade humana, respeitando o livre consentimento e esclarecimento ao indivíduo pesquisado, garantindo a equidade e utilização de métodos pré-estabelecidos.

Devido ao fato do público alvo da pesquisa ser composto por professores do ensino fundamental e médio, da Educação Básica, inseridos no espaço público escolar, dispondo de plena autonomia, acreditamos que os conhecimentos, gerados a partir das suas representações de fé e razão, ofereceram possibilidades para entendermos e prevenirmos práticas educativas prejudiciais à formação integral do educando.

A pesquisa está em conformidade com os objetivos propostos visando refletir sobre práticas pedagógicas condizentes com a nossa realidade, respeitando a diversidade cultural, religiosa, social, étnica na contemporaneidade.

Estima-se que a presente dissertação de mestrado venha contribuir para práticas educativas significativas que respeite a integridade, a autonomia e a cidadania da pessoa humana. Considerando sua cultura, sua religião e suas características específicas.

Tendo em vista que o sujeito na sua experiência humana é um todo biopsicossocial e espiritual, que não pode ser dividido em partes nem reduzido a nenhuma delas, propomo-nos a pesquisar a relação entre os dois mundos, o sagrado e o profano, no ambiente educacional, onde a fé e a razão se relacionam com o ensino e aprendizagem de maneira transdisciplinar.

No primeiro capítulo, para melhor compreensão e para diferenciar a fé da simples crença em alguma coisa, foi eleita a abordagem teórica de Paul Tillich (1886 – 1965), cuja visão crítico-reflexiva é de extrema importância, pois segundo ele: “Toda expressão de fé que manifesta aquilo que toca uma comunhão de fé última e incondicionalmente, precisa incluir a crítica a si mesma (TILLICH, 1985, p.23)”. Abordamos também a dimensão da fé, tanto a fé antropológica como a religiosa e as Ciências das Religiões como base epistemológica e como referência do conhecimento científico multidisciplinar. Em seguida, no mesmo capítulo, discorremos sobre a razão do ponto de vista do conhecimento científico e filosófico, do divórcio cartesiano com suas implicações seculares e religiosas. Desta maneira, privilegiamos os enfoques filosóficos de René Descartes com o Discurso do Método e Meditações, destacando a importância do método para o conhecimento científico e de Emmanuel Kant com as obras Crítica da Razão Pura e A Religião nos Limites da Simples Razão, uma vez que se relacionam com os conceitos investigados e contribui nesse diálogo com o conceito de fé racional, numa posição que evita o dogmatismo e o fanatismo.

No segundo capítulo, definimos o espaço educacional e seu contexto histórico social como campo de estudo; também abordamos a proposta da educação integral e enfocamos a educação e a religião com o objetivo de compreender a realidade sociocultural da atualidade em que elas se encontram. No terceiro capítulo, conceituamos a teoria das representações sociais e seus processos de objetivação e ancoragem como o caminho teórico-metodológico da pesquisa e possibilidade de representação social sobre a fé e a razão. Traçamos o perfil das três escolas selecionadas para pesquisa com o objetivo de conhecer as relações de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas que acontecem nestes espaços sociais que os professores, sujeitos da nossa pesquisa, estão inseridos. Em seguida enfocamos a análise

descritiva da representação social da fé e da razão no âmbito das escolas selecionadas, na cidade de João Pessoa, observando a possibilidade de se estabelecer diálogos entre a fé e a razão na escola contemporânea para a formação do sujeito em sua plenitude.

Utilizamos a abordagem educativa nos pressupostos da formação integral idealizada pelo Ministério da Educação – MEC, que visa tanto o sujeito que conhece quanto o objeto de conhecimento, sem fragmentá-lo, porquanto alarga a concepção reducionista das ciências naturais, pautada numa concepção que abarca os fundamentos e o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, como contribuição epistemológica que emerge da relação social de novas formas de perceber e estar no mundo, numa perspectiva integral. Pois a pessoa é um ser de múltiplas dimensões, qual seja biológica, psíquica e espiritual, esta última, entendida como a dimensão valorativa, intelectual, artística, podendo ser também religiosa.

Visando uma abertura ainda maior para novas pesquisas e debates tanto acadêmico como na prática educacional enfocamos uma formação orientada pela possibilidade do indivíduo encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem. Já que o processo educativo tem por finalidade o acesso a conhecimentos científico-tecnológicos básicos, imprescindíveis no desenvolvimento de competências e habilidades, mas que também desenvolve atitudes e valores vinculados à práxis da autonomia, da reflexão, da crítica para a promoção da integridade humana.

Destacando o professor como sujeito ativo no processo educativo sem ignorar a importância da teoria e da prática, da educação geral e profissional buscamos mostrar que o ensino-aprendizagem pode ser articulado com vistas a proporcionar ao ser humano, na sua integralidade, a relação dos conceitos com o contexto de produção do conhecimento em que ele está inserido, evidenciando uma educação de qualidade de forma que o indivíduo construa o seu projeto e encontre sentido na vida como sujeito pertencente e capaz de transformar sua realidade social.

1 FÉ E RAZÃO

Segundo a concepção ocidental, descobrimos nossa humanidade quando nos diferenciamos dos outros seres da natureza. Temos consciência das coisas, dos outros e de nós mesmos. Percebemos a natureza e sabemos que não a criamos. Essa realidade externa como ação independente leva a crer nas divindades dotadas de poderes superiores e leva o homem a buscar um relacionamento com elas.

O indivíduo produtor de cultura se relaciona com o tempo futuro na projeção do seu trabalho, que através da memória, atualização do passado ou a presentificação do passado, é também registro do presente como forma objetiva, exterior ao sujeito como: documentos, relatos históricos; e subjetiva, interior ao sujeito como: seu próprio passado, relato e registro na formação das lembranças. Percebe a continuidade e a descontinuidade no transcorrer do tempo, mas também é consciente da sua finitude. Esta consciência o projeta à crença em uma existência capaz de transcender este ser finito.

Os indivíduos fazem parte de dois mundos, qual seja: de um lado o *profano* e de outro o *sagrado*.

Dentro dos limites do mundo profano tratamos de coisas concretas visíveis. (...) Quando entramos no mundo sagrado, entretanto, descobrimos que uma transformação se processou: agora a linguagem se refere a *coisas invisíveis*, coisas para além de nossos sentidos comuns, as quais, segundo a explicação, somente os olhos da fé podem contemplar (ALVES, 2005, p. 26 – 27).

Para Paul Tillich (1985) a experiência religiosa acontece na experiência geral, e estas duas não se separam, podendo ser apenas diferenciadas. Ou seja, os mundos profano e sagrado coexistem e não tem como separá-los porque ambos os mundos fazem parte do mesmo homem e da mesma realidade.

Os rituais fúnebres são uma das primeiras manifestações religiosas, visto que a crença em outra vida após a morte e em divindades traduz a experiência com o sagrado e a manifestação da fé através da religiosidade.

A relação entre fé e razão está associada ao espírito do homem. Tanto uma como a outra constitui objeto de estudo de vários pensadores, em diferentes contextos e se faz presente no pensamento filosófico.

1.1 A FÉ: CONCEITO E REPRESENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAUL TILLICH

Para evitar enganos, iniciaremos os nossos estudos a partir do enunciado do dicionário de filosofia em que a fé é conceituada como: “Crença religiosa, como confiança na palavra revelada. Enquanto a crença, em geral, é o compromisso com uma noção qualquer [...] (ABBAGNANO, 2003, p.431)”. Mas especialmente, a fé da qual nos propomos examinar coincide tanto com sua natureza como com sua função ora representada como forma de uma realidade.

Deste modo o conceito de fé se distingue do conceito de crença enquanto o simples ato de crer, sobretudo porque a relação do sujeito com a fé segundo Paul Tillich (1985, p.5) “[...] é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”. Portanto algo incondicionado é absoluto, ilimitado ou irrestrito.

A partir desta compreensão humana o incondicionado pode ser o amor verdadeiro, não necessariamente a fé religiosa, mas pressupõe uma unidade centrada no eu, na pessoa humana. Pois “(...) a fé é um ato integral procedente do centro do eu pessoal, no qual percebemos o incondicional, o infinito, e por ele somos possuídos” (TILLICH, 1985, p. 10). Assim sendo, pode-se dizer que “(...) a fé em Deus ou é incondicional ou não se trata realmente de fé em Deus (FRANKL, 2013, p. 114)”. Visto que se condicionada, diante das circunstâncias e vicissitude da vida a fé será abalada, no entanto, quando incondicional, nada a enfraquecerá.

A fé é vontade como elemento constitutivo e não sua causa. Dado ao fato de que a vontade, assim como a cognição e o sentimento estão inclusos na fé, “mas não a produz” (TILLICH, 1985, p. 10). Pois o homem na sua individualidade, diante da liberdade de agir, tem possibilidades de escolha.

Paul Tillich (1985, p. 12) diz que: “No ato de crer, a origem dessa fé está presente de um modo que transcende a separação de sujeito e objeto”. Contudo, a fé precisa de conteúdo, enquanto crença expressada pelo ato de crer, enquanto objeto e sujeito ao mesmo tempo.

O aspecto subjetivo diz respeito ao íntimo da pessoa e o objetivo expressa o divino através dos símbolos. Pois, “Aquilo que toca o homem incondicionalmente precisa ser expresso por meio de símbolos, porque apenas a linguagem simbólica consegue expressar o incondicional” (TILLICH, 1985, p.30). Esta afirmação, diz Tillich, precisa ser explicada, pois as afirmações sobre símbolo podem gerar divergências. Para que isso não aconteça, ele especifica as seguintes características dos símbolos:

1. Indicam algo para além de si;
2. Faz parte daquilo que ele indica;
3. Nos leva a níveis da realidade que nos são inacessíveis, não fossem por eles;
4. Abre dimensões e estruturas da nossa alma que correspondem às dimensões e estruturas da realidade;
5. Não podem ser criados arbitrariamente;
6. Eles surgem na maturidade da época e desaparecem quando estão ultrapassados pelo tempo, ou seja, quando não são mais compartilhados como uma expressão.

Acontece que: “Símbolos e sinais têm uma característica essencial em comum: eles indicam algo que se encontra fora deles”. (TILLICH, 1985, p.31) No entanto, os sinais se relacionam por convenção, ou seja, tem função mediante um acordo entre as partes envolvidas e podem ser substituídos, enquanto que com o símbolo isso não acontece, justamente porque “ele faz parte daquilo que ele indica” (TILLICH, 1985, p.31). Podendo ser substituído somente quando há uma modificação da realidade representada.

Estes distintivos aqui descritos de forma ampla servem para várias áreas da vida cultural, e também de forma específica no que tange a vida religiosa. Partindo deste entendimento a respeito do símbolo, especialmente o religioso, qual seria a representação simbólica para aquilo que nos toca incondicionalmente? “O símbolo fundamental para aquilo que nos toca incondicionalmente é Deus” (TILLICH, 1985, p.33). O incondicional está representado simbolicamente na imagem divina.

Tendo Deus como o símbolo fundamental da fé não seria uma limitação para os que creem? Tillich (1985, p. 34) diz que: “Deus é o símbolo fundamental da fé, mas não o único. Todas as qualidades que lhe atribuímos: como poder, amor, justiça, provêm do âmbito de nossas experiências finitas e são projetadas sobre aquilo que se encontra além de finitude e infinitude”. As qualidades atribuídas a Deus são formas simbólicas de designar a fé, fruto da vivência pessoal do “estar possuído incondicionalmente” e não estão limitadas, pois podem manifestar o divino em coisas, eventos, palavras, escritos, desde que essa representação seja para além do objeto. Visto que: “O realmente incondicional deixa infinitamente atrás de si todo o âmbito do condicionado” (TILLICH, 1985, p.32). O objeto em si não possui santidade e os símbolos revelam para além de si mesmos.

As experiências do sagrado, por ser inacessível ao conceito objetivo, expressam-se na religião através dos símbolos. Os símbolos são elementos essenciais para representar as

experiências do sagrado, e importantes autores, fundamentais para esta área do saber, como Gilbert Durand, Mircea Eliade e Joseph Campbell exploraram sistematicamente o tema.

A fé é expressa de diversas formas, por isso Tillich (1985) distingue alguns tipos básicos e descreve-os ressaltando que não existem tipos genuínos, mas tipos que são determinados pelo seu elemento principal. Sendo assim, destaca: *O tipo ontológico* – no que se refere à santidade do ser; e *o tipo ético* – referente à santidade do dever. Ambos os tipos estão presentes na experiência do sagrado e também em toda crença, contudo apenas um tipo de fé prevalece, dado a incapacidade do homem em reter a verdade plena, devido a sua finitude.

Na *fé ontológica* podemos identificar três formas de fé: a *sacramental* e a *mística* no âmbito religioso e a *humanística* como fé profana.

A forma *sacramental* de fé surge no mundo inteiro e em todas as religiões, pois [...] “é o “pão diário” da fé, sem o qual a fé se tornaria vazia e abstrata, perdendo seu significado para a vida do indivíduo e do grupo” (TILLICH, 1985, p.41). O sagrado é representado pela presença divina em uma pessoa, em um objeto, em um acontecimento. O perigo está na distorção dogmática, quando o indivíduo vê o objeto sagrado como o sagrado em si, porque ele passa a se dirigir apenas para “o representante do incondicional” e não para além do objeto em si.

A *mística* é uma forma de fé, apesar de já ter sido considerada como o contrário de fé. E tanto o elemento místico como o sacramental estão presentes nos tipos de fé. Para os místicos:

[...] há um lugar em que o incondicional está presente no mundo finito: nas profundezas da alma humana. Essas profundezas são o lugar em que o finito se toca com o infinito. A fim de lá chegar, o homem precisa despojar-se de todos os conteúdos finitos. Ele precisa renunciar a todas preocupações provisórias em prol da preocupação última. [...] Ele precisa transcender a cisão da existência, mesmo a mais profunda e geral de todas as cisões: aquela entre sujeito e objeto. O incondicional se encontra além dessa cisão, e o homem que o quer alcançar precisa superar essa cisão dentro si através da meditação, contemplação e êxtase (TILLICH, 1985, p.43).

O interesse do místico está em ultrapassar os elementos que podem produzir uma fé condicionada a uma realidade fragmentada e a uma razão restrita. A meditação, a contemplação e o êxtase são movimentos da alma que oscilam entre recaídas e realizações daquilo que nos toca incondicionalmente e o místico é ciente da dificuldade em alcançar a união extática entre o infinito e o finito.

Antes de conceituar a *humanística* também como uma forma de fé precisamos entender o humanismo que segundo a concepção Tillichiana é: [...] “a orientação que faz do que é verdadeiramente humano o critério e alvo da vida do espírito, isso na arte e filosofia, na ciência e política, nas relações sociais e na ética pessoal” (TILLICH, 1985, p.44). Por ser o homem a sua própria medida, o humanismo é tido em oposição à fé, no entanto a fé, como algo que nos toca incondicionalmente não se opõe à concepção humanista.

A humanística também é uma forma de fé, pois: “Conforme a concepção humanística, o divino se revela como humano e vice-versa. Aquilo que toca o homem incondicionalmente é o homem” (TILLICH, 1985, p.44). Todavia o homem é finito, não consegue abranger a realidade em sua totalidade. Mesmo a fé sacramental quando tem como alvo o infinito no fragmento da finitude e a fé mística quando encontra o infinito nas profundezas da alma humana, iguala-se à fé humanística, pois não é possível encontrar o infinito sem transcendência.

A fé humanística difere-se da fé sacramental e mística porque enquanto estas transcendem os limites do humano, a fé humanística mantém-se no domínio humano. E por isso mesmo que a fé humanística é denominada de profana.

O *tipo moral de fé* está presente na diversidade das grandes religiões como demanda e exigência pela obediência a lei moral.

A lei moral, segundo Paul Tillich (1985) , está compreendida em sistemas de regras que estão dispostos nas formas: *Jurídica, convencional e ética*.

Lembrando que na fé religiosa não há uma forma rígida de distinção entre os tipos de fé, pois uma contém os elementos da outra. Basicamente os tipos de fé são distintos pelos rituais e sacramentos no tipo ontológico e pela obediência à lei no tipo moral.

Na forma jurídica temos como exemplo o judaísmo talmúdico e o islamismo, onde os rituais se fazem presentes, mas o dever ser social se constitui como seu elemento principal, pois a lei é apresentada como dádiva e exigência à ordem consagrada decisiva na vida da maioria das pessoas.

Na forma convencional temos o confucionismo que se constitui como tipo moral de fé humanística, com fundamentos em virtudes essenciais e que coloca a família como base social.

A forma ética é representada pelos profetas judaicos que deram origem ao cristianismo e ao islamismo, na obediência à lei moral que está associada à lei da justiça divina presentificada no agir do cotidiano humano. Enquanto fé religiosa teve forte influencia

também no humanismo em todas as épocas. “E sobre humanismo nós entendemos aqui a orientação que faz do que é verdadeiramente humano o critério e alvo da vida do espírito, isso na arte e filosofia, na ciência e política, nas relações sociais e na ética pessoal” (TILLICH, 1985, p.44).

A dinâmica da fé consiste na sua validade incondicional que tem como resultado “tensões e lutas” entre os tipos de fé, pois o homem para alcançar o incondicional, precisa buscar sempre o inalcançável.

Paul Tillich (1985, p.41) diz que:

A afirmação de que algo seja “sagrado” só tem sentido para aquela fé que o testemunha. Como juízo teórico, que reivindica validade geral, essa afirmação é uma combinação absurda de palavras; apenas no interrelacionamento entre sujeito e objeto de fé ela é verdadeira e faz sentido.

Todavia, a experiência do sagrado pode manifestar-se de duas maneiras: em relação ao que o mundo físico produz na alma humana, e em relação à religião na vivência da comunhão que mantém na nossa existência a profundidade divina. Nesta relação são manifestos os tipos de fé, ontológico e moral, visto que:

Em toda religião a dinâmica da fé está consideravelmente definida por esses dois tipos e por sua interdependência e seu antagonismo. Ambos os tipos de fé influenciam tanto a mais íntima vida de fé pessoal como também as grandes religiões históricas (TILLICH, 1985, p.40).

1.2 A FÉ E A RAZÃO NA RELAÇÃO COM O SUJEITO DO CONHECIMENTO

Abordaremos inicialmente a fé e a razão na relação com o sujeito do conhecimento que prevaleceu na antiguidade, mais precisamente com a filosofia patrística (séc. I a VII) na teoria da iluminação, onde o homem recebe de Deus o conhecimento das verdades eternas. Este pensamento, fortemente influenciado pelo cristianismo e pelo pensador Santo Agostinho (séculos IV e V) que buscou explicar a fé por meio da razão. “Se a razão, na busca de sua certeza, depara com a fé em Deus, é também a fé que permite resgatar a dignidade da razão: ‘Compreender para crer, crer para compreender’”, escreve ele” (ABRÃO, 1999, p.99). A fé neste contexto faz uso da razão para conciliar a verdade de fé da nova religião – o cristianismo – com o pensamento filosófico dos gregos e romanos.

Com o pensamento neoplatônico, Santo Tomás de Aquino, no século XIII, na síntese aristotélico-tomista conclui que não é possível que a verdade da fé seja oposta aos princípios da razão humana, devido seu caráter natural. Tendo em vista que Deus não infundiria no homem uma fé que contrariasse a razão a ele inerente.

A pretensa separação entre fé e razão iniciada no século XIII, intensifica-se no final da Idade Média (Séc. XIV) especialmente com o franciscano e filósofo inglês Guilherme de Ockham (1280-1349) e se estende progressivamente ao longo da modernidade.

O período do pensamento moderno consolidou-se pela quebra do modelo de inteligibilidade do aristotelismo, onde houve uma inversão do conhecimento, sai do conhecimento do objeto e centraliza-se no sujeito do conhecimento, dando origem ao *método*. A visão teocêntrica passou a ser antropocêntrica, em virtude de sua passagem do ser à sua representação, ou seja, sai da transcendência do ser e dá lugar a imanência do sujeito cognoscente. Surge então a autonomia da razão, segundo a finitude da razão humana.

René Descartes (1596-1650) filósofo francês propõe o ponto de partida de sua reflexão no imanente, todavia, depois lança seus fundamentos ao conhecimento de Deus, sem o qual, admite ele, o conhecimento verdadeiro não seria possível. Pois, “(...) as coisas que concebemos de maneira muito clara e distinta são todas verdadeiras, só é seguro porque Deus é ou existe, e porque ele é um ser perfeito, e porque tudo que está em nós vem dele” (DESCARTES, 2013, p. 69).

Floresce o pensamento cartesiano, com as ideias inatas, resultantes exclusivas da capacidade de pensar, onde Deus é substância infinita, verdade possível de ser alcançada através da razão. “(...) os próprios filósofos têm por máxima, nas escolas, que não há nada no entendimento que não tenha estado primeiramente nos sentidos, onde todavia é certo que as ideias de Deus e da alma jamais estiveram” (DESCARTES, 2013, p.68).

Neste caso, se a existência de Deus poderia ser provada pela razão, então a fé não era objeto de conhecimento necessário. “A razão não tem mais em que se apoiar a não ser nela mesma, e por isso precisa criar um método seguro” (ABRÃO, 1999, p. 187).

No Discurso do Método, Descartes (2013, p. 11) propõe “(...) um mundo onde a fé não ordenasse as relações humanas, mas ficasse confinada a um lugar específico, ao do culto de cada um, não invadindo as esferas dos costumes, da política, da filosofia e da ciência em geral”. Importa para ele, legitimar a própria ciência para elevá-la à categoria de universal. A razão deveria estar presente em todos os espaços da vida humana, porque ela é capaz de liberta-la de preconceitos.

Descartes põe em dúvida a própria existência numa formulação sistemática da qual a dúvida é o exame criterioso conduzido por um método rigoroso. Mas neste tempo de incertezas, a razão é o fundamento, a referência da razão é o sujeito inserido no mundo, cujo novo paradigma não se admite ideias preconcebidas.

Através da dúvida metódica, duvida dos sentidos, pois sujeito a enganos, mas não duvida da existência de seus pensamentos. Parte do princípio subjetivo do “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo) apreendido intuitivamente, cuja evidência é irrefutável. Após a certeza do Cogito, certeza subjetiva, a dúvida ainda persiste diante da realidade do ser que duvida.

Então, como explicar a realidade do ser? A *res cogitans* (o ser pensante) que duvida, deve existir, visto que são interdependentes, para que haja dúvida, deve existir o ser que duvida. Esta existência do ser que pensa é indubitável, porque a sua capacidade de pensar lhe é inata, inerente. Mas,

(...) para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2013, p. 64).

Disto também conclui a imortalidade da alma, ou da mente, que para ele não há distinção. No entanto, a realidade do ser pensante não é suficiente para explicar toda existência racionalmente. O que Descartes (2004, p.63) afirma:

(...) sei que os próprios corpos são percebidos não propriamente pelos sentidos ou pela faculdade de imaginar, mas, pelo intelecto somente, e não são percebidos por serem tocados ou vistos, mas unicamente porque entendidos, conheço de modo manifesto que nada pode ser por mim percebido mais facilmente e mais evidentemente do que a minha mente.

Por isso, conclui Descartes que conhecer é mais perfeito que duvidar. No entanto, continua a questionar: De onde aprendemos a pensar em algo mais perfeito? Responde: “(...) de uma natureza que fosse de fato mais perfeita” (DESCARTES, 2013, p.65). A ideia de um ser perfeito não pode surgir de um ser imperfeito, portanto a natureza perfeita que não está no ser humano, só pode ter sido posta pelo ser perfeito, o ser de Deus, infinito, eterno, imutável, onisciente, onipotente, com todas as perfeições existentes.

A existência de Deus é a garantia da realidade objetiva da existência humana (*res cogitans* e *res extensa*), em que a dependência da inteligência à substância corpórea é para Descartes uma imperfeição que necessita do poder de Deus para subsistir, e da existência do

mundo que ele inicialmente coloca em xeque, porque é real a partir da ideia de Deus. Coloca como problema a dificuldade que o ser humano tem de elevar o seu espírito para além das coisas sensíveis e que por isso não apreendem de forma inteligível o ser perfeito de Deus.

O critério para alcançar a verdade é a evidência, com precisão e clareza. Esta segurança só é possível porque “(...) resulta que nossas ideias ou noções, sendo coisas reais e provenientes de Deus em tudo o que possuem de claro e distinto, só podem ser verdadeiras” (DESCARTES, 2013, p.69). Visto que o ser de Deus é perfeito e só nos enganamos porque não somos perfeitos. Pois,

(...) se não soubéssemos de modo algum que tudo que existe em nós de real e de verdadeiro vem de um ser perfeito e infinito, não teríamos, por claras e distintas que fossem nossas ideias, razão alguma que nos assegurasse que elas teriam a perfeição de ser verdadeiras (DESCARTES, 2013, p.69).

Este período também foi marcado pelas guerras religiosas e descobertas de outros povos, conseqüentemente descobertas de outras culturas, outras religiões, ou seja, outras experiências humanas. Descartes (2013, p.37) ciente de tudo isso, diz: “É bom saber algo dos costumes de diversos povos, a fim de julgar os nossos mais corretamente, e não pensar que tudo que se opõe aos nossos modos é ridículo e contrário à razão, como costumam fazer os que nada viram”.

Para John Locke (1632-1704), pensador empirista, a ideia de Deus não se encontra em toda parte, já que há povos sem representação de um Deus, como ser perfeito.

Nesta relação dinâmica surge o convite para dialogar com o racionalismo e o empirismo, mas com forte exigência à emancipação da razão. A teoria e a prática realizam-se no método científico que investiga e comprova os fatos. Neste caso, relegam a fé religiosa como entrave ao pensar livre e autêntico. Afirma-se com a emancipação da razão, conferindo ao indivíduo liberdade, autonomia e igualdade, suprimida pela ‘igreja’, despertando uma verdadeira aversão à coibição religiosa. Aderir à fé era conformar-se às verdades impostas pela ‘igreja’(inquisidora), o que expressava um contrassenso à racionalidade. Todavia, o consenso surge a partir da valorização do indivíduo que permite a adesão à fé como convicção pessoal e não como imposição.

No iluminismo do século XVIII, com a influência do conhecimento científico, a natureza dessacralizada, separada da religião, o homem de posse do uso da razão, domina todas as áreas do conhecimento, inclusive o conhecimento religioso.

Kant (1724-1804) critica a concepção racionalismo-empirismo, pois condena os empiristas por defenderem que o conhecimento vem dos sentidos e também os racionalistas por acreditarem que tudo que pensamos vem de nós, pois:

(...) há, a saber, um mundo diferente do mundo do conhecimento e, com efeito, possível. Para ele, o mundo moral, pode-se tomar com respeito à existência ou com respeito ao não-ser uma decisão positiva; ela reza: Deus existe. Porém, essa decisão toma-se não na competência do saber, mas na da esperança e da fé (racional) (KANT apud HOFFE, 2013, p.251).

O conhecimento, de acordo a Crítica da Razão Pura (KANT, 2001), não é unicamente sensível, devido o resultado da síntese entre as categorias a priori e os elementos extrínsecos ao sujeito.

Kant (2001) pressupõe não termos acesso à coisa-em-si, posto que o conhecimento é construído pelo sujeito. Desta forma, a razão teórica se limita a temas do domínio sensível, sendo-lhe vedados temas metafísicos, como Deus e alma.

Com *A Religião nos Limites da Simples Razão*, Kant institui a fé racional que tem por objetivo purificar a religião de conteúdos de fanatismos, superstições e elementos somente históricos. Pois, a religião racional pressupõe e admite a racionalidade dos conteúdos de fé. A Religião nos Limites da Simples Razão é o postulado da fé prática. Visto que a realidade objetiva se apoia na fé prática em que o homem mediante a imitação do exemplo divino tem-se por complacência a sua redenção por mérito e por isso, somente tem valor moral a fé na validade prática residente na razão humana.

No entanto, esta se apresenta com dificuldades de acesso no tocante à relação de santidade da lei e a conduta humana, no seu dever-ser que devido a sua disposição de ânimo aspira seu julgo na completude de sua existência e enquanto tal, na constante busca ao reino de Deus. “O homem comum entende sempre por religião a sua fé eclesial que se lhe apresenta aos sentidos, ao passo que a religião é interiormente oculta e depende de disposições de ânimo morais” (KANT, 1992, p. 114). A aspiração ao bem, em relação a bondade divina é concebida a felicidade moral de forma a garantir o contentamento contínuo por estar de acordo com a disposição de ânimo efetivamente impelida.

Diante da possibilidade iminente de outra vida o homem pode aproximar-se da perfeição, mesmo inatingível, por considera-la processual. Todavia, quem o mal aspira tem a possibilidade de perpetuá-lo como tal, desta forma, entende-se que a partir das consequências

de conduta da boa ou má disposição de ânimo o ser humano pode vir-a-ser de acordo com sua intenção.

A religião para Kant fundamenta-se nos princípios da razão pura da moral. “A moral conduz, pois inevitavelmente à religião” (...) (KANT, 1992, p. 14). Tendo em vista que a moral é um ato livre da razão, como objeto de crença, os conteúdos da revelação não são contraditórios à razão. Pois quando o homem cumpre seus deveres para ele próprio e com os outros, ele também cumpre os mandamentos divinos, ou seja, está a serviço de Deus, que de outro modo seria impossível.

A experiência histórica da religião pode ocultar as verdades reveladas e abre caminho para as superstições. A especificidade do fenômeno da experiência histórica que resulta da prática histórica dos conteúdos da fé é que se constitui o problema para Kant. É o puro conteúdo da revelação que a razão reconhece como pertencente à moralidade pura e, por isso, não contradiz a razão pura.

Sem perder de vista que o contexto em que Kant está inserido é o Século das Luzes, que tem como orientação de mundo a fé na razão e no progressivo desenvolvimento humano e moral, Kant discorre que o humano não tem como acessar o númeno, o supra-sensível, ou seja, a coisa-em-si.

O conceito de um númeno, isto é, de uma coisa que não deve ser pensada como objeto dos sentidos, mas como coisa-em-si (exclusivamente por um entendimento puro), não é contraditório, pois não se pode afirmar que a sensibilidade seja a única forma possível da intuição. (KANT, 2001, p. A255 B310).

Pois só se pode conhecer a coisa-em-si se for criador dessa coisa. O númeno é inteligível somente pelo pensamento puro, a priori.

Para Kant, não se pode conhecer, provar a possibilidade do númeno pela experiência ou pela razão, mas pode-se pensa-la sem contradizer a razão, e por isso, os dados da revelação se colocam em conformidade com a moral pura. Pois, “(...) as mesmas provas, que mostram a incapacidade da razão humana em relação à afirmação da existência de um tal ser bastam necessariamente também para provar a validade de toda a afirmação em contrário (KANT, 2001, p. A640)”.

Partindo do pressuposto de que o que há fora do sujeito, é um conjunto de representações da coisa e é a mente que o estrutura, Kant quer dizer que não se conhece a

coisa-em-si, mas a sua manifestação, a qual tem caráter de fenômeno, pois depende da subjetividade humana.

Por toda parte vemos uma cadeia de efeitos e de causas, de fins e de meios, uma regularidade na aparição e desaparecimento das coisas e, visto que nada chega por si mesmo ao estado em que se encontra, este estado aponta sempre para mais além, para uma outra coisa como sua causa, a qual, por sua vez, exige que se prossiga a interrogação; de tal sorte que tudo acabaria por aprofundar-se no nada se não se admitisse alguma coisa que, existindo por si, originariamente e de uma maneira independente, fora dessa contingência infinita, servisse de suporte a esse todo e que, sendo sua origem, lhe garantisse, ao mesmo tempo, a duração. (KANT, 2001, p. A622 B650)

Dito de outra forma, Kant admite a necessidade de um criador inteligente pelo fato da razão servir-se desse meio para explicar os fenômenos, pois sem uma causa primordial não há como explica-los dentro do princípio da razão.

A pretensão da razão e da fé alienada, despótica e erroneamente impregnada de superstições pode levar a crer numa necessidade de justificar dogmas e fundamentalismos religiosos que não condizem com a realidade.

Na dinâmica entre fé e razão, o homem ao invés de alicerçar sua fé na razão, ele acaba que introduzindo preconceitos e novos ídolos à sua crença, como se sua fé não fosse suficiente e convicta. Neste caso, os preconceitos não devem ser negados a fim de serem reapresentados possibilitando reflexão sobre uma representação significativa.

Deste modo, “(...) até a leitura dos livros sagrados ou a inquirição do seu conteúdo tem como intuito final tornar os homens melhores; mas o histórico, que em nada contribui como tal, é algo em si de totalmente indiferente, com o qual se pode lidar como se quiser (KANT, 1992, p.117)”. A fé histórica está fundada na revelação como experiência, então não tem o valor da moral kantiana. Por isso que para Kant somente a fé religiosa pura alicerçada na razão é, portanto necessária e verdadeira.

A fé religiosa pura é decerto a única que pode fundar uma Igreja universal; pois é uma simples fé racional que se deixa comunicar a cada qual em vista da convicção, ao passo que uma fé histórica, fundada unicamente em fatos, só pode alargar a sua influência até onde conseguem chegar, segundo circunstâncias de tempo e lugar, os relatos relacionados com a capacidade de julgar a sua credibilidade (KANT, 1992, p.108 – 109).

Contudo, embora a fé histórica afete a religião pura, apenas como meio condutor, enquanto fé eclesial aproxima a pura fé religiosa da Igreja verdadeira. Porquanto que a fé

religiosa pura tem caráter único e imutável; a fé eclesial, como exposição geral histórica, caracteriza-se por formas diferentes e mutáveis.

Nos limites da razão, dada a finitude existencial humana, eis que se encontra a fé, desprovida de evidência, mas reconhecida pela inteligência e pressentida pela necessidade de transcender rumo ao infinito, toma consciência de si e se confronta com outras formas de saber, advindas da experiência da alteridade.

A razão como instrumento para o conhecimento no sentido técnico-científico ocupa-se com o que abarca o cotidiano da vida. Posto que a razão como fonte de princípio, faz do homem um ser que tem a “estrutura do espírito e da realidade, dotada de sentido” (TILLICH, 1985, p.51).

Tendo em vista que o homem é um ser íntegro e que encontra sentido na existência, a razão embora considerada limitada por Kant, pode dialogar com a fé.

A experiência humana é uma vivência relacional com o mundo e com o outro indivíduo – intersubjetiva; e também subjetiva. O projeto de vida de cada ser humano, orientado por valores, gera a consciência de: necessidades – físicas, psíquicas e socioculturais que podem ser receptivas ou expressivas; e limitação – representada como fragmentação, finitude e vazio existencial., caracterizado pelo ser de busca, porque ser inacabado. Croatto (2001, p.42) confirma que:

Em tudo o que deseja e faz, o ser humano manifesta que não é um ser pleno: deve crescer biologicamente, aprender intelectualmente, preparar-se para tudo, buscar metas, melhorar a saúde, aspirar a uma vida melhor, reiniciar uma e outra vez caminhos novos; ainda na véspera da morte, sente que tem de fazer algo para ser o que ainda não é. É um ser que está sempre em busca. Essa é uma característica fundamental do ser humano.

No entanto, a vocação do homem é ser completo, por isso a inclinação à totalidade e a busca de sentido não somente na vida, mas sentido da vida. Na sua realização a razão transcende os limites de sua finitude e se abre à experiência do sagrado.

É nesse limiar que o homem se lança na experiência religiosa da salvação. Que segundo Abbagnano (2003, p. 836) a salvação é a “libertação de um mal mortal que ameaça o corpo ou a alma do homem”. Ela pode ser entendida de duas maneiras: Como libertação de um mal específico do homem no mundo (sentido fora da religião); ou como libertação do mundo, de sofrimentos, dores, ou punições (sentido religioso).

A experiência religiosa é própria do homem, porque é uma relação do homem consigo, com o outro, com o mundo e com o transcendente.

A vivência religiosa relacional é específica e irreduzível pautada pela busca incessante de saciar suas *necessidades* através da transcendência de milagres, espiritualidades e libertação divina. O homem recorreu ao sagrado, na busca por salvação, visando esperança, plenitude (bem supremo) e eternidade para superar suas *limitações*.

As realidades experimentadas pelo ser humano na sua existência estão entre o nível positivo e o negativo, sendo eles:

TABELA 1 - Realidades experimentadas pelo ser humano na sua existência entre o nível positivo e o negativo

Ser	Vida	Força	Ordem	Conhecimento
Nada	Morte	Impotência	Caos	Ignorância

Fonte: Croatto, 2010, p.47.

Na sua vivência religiosa o homem experimenta a vida em todas as suas formas, mas anseia a sua totalidade na forma positiva do ser. Busca fundamentar sua vida na ordem que se opõe ao caos, na compreensão da criação e organização do mundo, porque como ser humano necessita de funcionalidade inteligível para existir; no conhecimento que se opõe à ignorância e na força que se opõe à impotência, pois a força é uma parceira do conhecimento que pode transcender a condição fragmentária humana.

Segundo Croatto (2001), a essência da experiência religiosa humana é o sagrado. O homem religioso centra a sua vida na busca pela salvação¹ marcada pelo seu encontro com o sagrado. O conceito de sagrado no sentido fenomenológico é uma realidade transcendente. A salvação então está relacionada ao conhecimento desta realidade, mas não se trata de um conhecimento que se desenvolve apenas no plano racional. Trata-se do próprio conhecimento experiencial, associado a diversas tradições místicas, por exemplo.

O homem pode se relacionar com o divino através das religiões, tendo o sagrado como essência. O fenômeno religioso para o historiador e fenomenólogo Mircea Eliade (1996) se apresenta na forma de uma realidade absoluta, capaz de santificar, transcender este mundo. A essa experiência religiosa pode-se dizer que é uma experiência do poder transcendente que

¹ CROATTO, José Severino, 2001, p.46. “Não há experiência religiosa que ignore o desejo de salvação”.

busca sua realização, onde o homem religioso experimenta a força transcendente, a manifestação do sagrado.

A relação do ser humano com o sagrado é um ato de fé representada pelos símbolos, mitos e ritos na concretude da vida, manifesto no tempo e no espaço. O objetivo final da atitude religiosa é o *mistério*, pelo qual o ser humano vivencia a transcendência através de atitudes de admiração, temor, oração, adoração etc. O encontro com o *mistério* transforma totalmente o ser humano e sua existência por meio do sagrado. A relação do homem com o *mistério* é mediatizada pela hierofania dentro da realidade da experiência religiosa que somente é captada pelo *homo religiosus* (ELIADE, 1996).

A religião como um sistema de ideias e práticas na diversidade da práxis humana classifica-se em grandes grupos religiosos como o hinduísmo, o budismo, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo e religiões de pequenos grupos étnicos, diferenciados apenas pela sua sistematização, cuja experiência religiosa é plena em si mesma.

Entendendo que não há necessariamente uma única maneira de conhecer o mundo e se relacionar com ele, pois seria um reducionismo, podemos dizer que razão e fé, Ciência e religião são possibilidades de compreender e conhecer a complexidade da realidade. Paul Tillich (1985, p.51) ressalta que: “Se a fé estivesse em contradição à razão, ela teria que levar à desumanização do homem”. Considerando que a fé e a razão são relevantes na construção do conhecimento humano e constatadas ao longo da história, essa possibilidade contribui para a humanização do ser humano.

1.3 A DIMENSÃO HUMANA DA FÉ

Existe em cada um de nós algo que nos toca incondicionalmente e que nos influencia. O filósofo e teólogo Paul Johannes Oskar Tillich (1985) chama isso de fé e a qualifica como um ato da pessoa, na sua totalidade. É uma ação livre que integra a dinâmica da vida humana. A fé consiste no elemento central do ser humano, transpassando todas as dimensões. Ela está presente na vida humana e perpassa pelos ambientes sociais.

Na sua existência, “[...] à diferença de outros seres vivos, o homem também tem preocupações espirituais, isto é, estéticas, sociais, políticas e cognitivas²”, é mais que a dimensão psicofísica, é uma unidade tridimensional – dimensão biológica, psíquica e

² Tillich, Paul. Dinâmica da fé. São Leopoldo: Sinodal, 1985, p.5.

espiritual – corpo, mente, espírito. Nas relações interpessoais, percebe-se a dinâmica das dimensões humanas, que são compreendidas como dimensões necessárias e inseparáveis.

Paul Tillich (1985) diz que fé como estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente é um ato da pessoa na sua totalidade. “Neste sentido a fé é um ato integral procedente do centro do eu pessoal, no qual percebemos o incondicional, o infinito, e por ele somos possuídos³”. Ele se realiza no centro da vida pessoal e todas as dimensões desta dele participam. Desta maneira também a fé está no centro da existência humana e que ao mesmo tempo permeia todas as áreas não somente fazendo parte, mas influenciando e sendo influenciada por ela. Dito de outra forma: “A certeza da fé é “existencial”, e isso significa que toda a existência do homem dela participa⁴”.

Para Paul Tillich (1985, p. 7), a “fé é o ato mais íntimo e global do espírito humano”. Ela não acontece parcialmente e nem é uma dimensão especial da experiência humana. A pessoa humana, vista na sua integralidade, tem todas as suas funções ligadas ao ato de fé. Não é possível separar a fé, pois, transcende e é percebida em cada uma das dimensões da vida humana.

Podemos então dizer que o homem é um ser singular, numa pluralidade cultural, sendo assim um sujeito “Complexus – o que é tecido junto⁵” que se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o universo. Ao construir sua identidade, pressuposta de liberdade e autonomia, o homem torna-se sujeito do ecossistema a que pertence de forma processual, dinâmica e contínua.

A dimensão espiritual seria determinante na identidade e integralidade do ser humano, capaz de transcender livremente de forma criativa e responsável suas limitações. No entanto, o acesso a esta dimensão espiritual é facultativa ao ser homem.

Nesta dinâmica, Paul Tillich (1985, p.19) discorre que:

A dúvida como elemento essencial da fé surge dentro de certas circunstâncias individuais e sociais. Quando a dúvida se faz presente, não se deveria entendê-la como rejeição da fé; pois ela é um elemento sem o qual nenhum ato de fé é concebível. Dúvida existencial e fé são os pólos que determinam o estado interior da pessoa possuída pelo incondicional⁶.

³ TILICH, 1985, p. 10.

⁴ Ibid, p. 27

⁵ MORIN, Edgar. Meus Demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.44.

⁶ TILICH, 1985, p.19.

No paradoxo da necessidade e da liberdade existencial, o ser humano é convidado a fazer escolhas e se responsabilizar por elas, conferindo-lhe valor e autenticidade. “Liberdade por sua vez é nada mais do que a possibilidade de agir a partir do centro da pessoa⁷”. O homem, na medida em que se projeta, pode realizar o seu projeto de vida. A capacidade do homem de transcender o finito e efêmero revela a presença do infinito. É o que “faz da fé uma possibilidade do homem⁸”. E o sujeito é chamado a transcender para uma existência mais elevada.

O homem no decorrer do tempo vivenciou momentos de crise que o levou a se preocupar excessivamente com o futuro. Tillich (1985) identifica esses momentos na história da seguinte forma: Ao final da civilização antiga, a ansiedade ôntica, ao final do período medieval, a ansiedade moral, e ao final do período moderno, uma ansiedade espiritual. No momento atual vivemos o período da ansiedade, da dúvida e da falta de sentido.

Na perspectiva da existência humana, o homem é qualificado pela capacidade de ir além de si, numa direção a algo ou alguém diferente de si, o outro. O homem é um ser que vivencia sua espiritualidade em tudo o que faz e com todos com quem se relaciona. O ser envolvido nesta relação estabelece um partilhar do seu ser pessoal, do seu mundo. E ao partilhar a sua vida, partilha a sua essência, aquilo que o anima e também sua busca de sentido para a vida. Uma vida plena de sentido se constrói buscando e encontrando o significado para cada experiência vivida.

Paul Tillich (1985) diz que: “O homem, num ato direto, pessoal e central, é capaz de captar o sentido do que é último, incondicional, absoluto e infinito⁹”. O caráter do divino é a sua validade última que é realmente incondicional que tanto é um aspecto subjetivo como objetivo do ato de crer. Seu conteúdo específico apesar de ser de máxima importância para o crente, ou seja, para quem acredita em algo, é irrelevante para sua definição. Desta maneira, entende-se que a fé pode se manifestar de várias formas: no amor incondicional, na caridade, na solidariedade e também na experiência religiosa.

⁷ TILLICH, 1985, p. 8.

⁸ Ibid, p. 11

⁹ Ibidem.

1.4 A DIMENSÃO HUMANA E RELIGIOSA DA FÉ

Por ser o termo religião bastante controverso, adotamos especificamente a concepção Tillichiana de preocupação suprema, de substância, fundamento e profundidade da vida espiritual humana. Visto que “A religião é um dos aspectos do espírito humano¹⁰”. Olha, isso significa que na dimensão espiritual o ser humano pode manifestar a perspectiva religiosa da fé. Mas qual seria esta perspectiva? “É o que parte das profundezas de nossa vida espiritual¹¹”. Sendo esta profundidade a que permeia todas as outras dimensões. Eis o lugar da religião!

O homem é um ser que na sua finitude, diferente dos outros seres vivos, busca o infinito. Enquanto busca transcendente, privilegia o enfoque espiritual, mas também tem consciência de suas dimensões psicofísicas com pleno conhecimento da sua importância e de que são estruturas indissociáveis do ser.

A experiência humana é uma vivência relacional com o mundo e com o outro indivíduo – intersubjetiva; e também subjetiva. O projeto de vida de cada ser humano, orientado por valores, gera a consciência de: necessidades – físicas, psíquicas e socioculturais que podem ser receptivas ou expressivas; e limitação – representada como fragmentação, finitude e vazio existencial, caracterizado pelo ser de busca, porque ser inacabado. Croatto (2001, p.42) confirma que:

Em tudo o que deseja e faz, o ser humano manifesta que não é um ser pleno: deve crescer biologicamente, aprender intelectualmente, preparar-se para tudo, buscar metas, melhorar a saúde, aspirar a uma vida melhor, reiniciar uma e outra vez caminhos novos; ainda na véspera da morte, sente que tem de fazer algo para ser o que ainda não é. É um ser que está sempre em busca. Essa é uma característica fundamental do ser humano¹².

No entanto, a vocação do homem é ser completo, por isso a inclinação à totalidade e a busca de sentido não somente na vida, mas sentido da vida. Na sua realização a razão transcende os limites de sua finitude e se abre à experiência do sagrado. Neste contexto,

A religião revela a profundidade da vida espiritual, encoberta, em geral, pela poeira de nossa vida cotidiana e pelo barulho de nosso trabalho secular. Dá-

¹⁰ TILLICH, Paul. Teologia da Cultura, São Paulo: Fonte Editorial, 2009, p.42.

¹¹ Ibid.

¹² CROATTO, José Severino. As Linguagens da Experiência Religiosa. São Paulo: Paulinas, 2001, p.42.

nos a experiência do sagrado, intangível, tremendamente inspirador, significado total e fonte de coragem suprema (TILLICH, 2009, p.45.)¹³

Desta forma, o homem religioso se relaciona com o sagrado e vivencia suas espiritualidades.

O verdadeiro lugar da religião é na profundidade da vida espiritual humana. “Pois a religião e o mundo secular estão no mesmo barco. Não deveriam andar separados, pois tal separação é apenas ocasional” (TILLICH, 2009, p.46).

Na concepção tillichiana, a religião como preocupação suprema, manifesta-se em todas as funções criativas do espírito:

1. Na esfera moral como exigência de seriedade incondicional;
2. No domínio do conhecimento que busca a realidade suprema;
3. Na função estética como expressão do significado absoluto.

Então, por que será que a humanidade tem colocado a religião separada das outras atividades? Tillich diz que [...] “por causa da trágica alienação da vida espiritual em face de seu fundamento e profundidade” (2009, p.45). Pois diversas foram e ainda são as funções espirituais da religião. Na moral, a religião foi silenciada ou tida como perigosa; Na cognitiva, subordinou-se ao conhecimento puro; Na estética, a religião hesitou para não correr o risco de se dissolver na arte; No sentimento, na subjetividade sentimental, a religião morre, pois “[...] perde a seriedade, a verdade e seu significado supremo” (TILLICH, 2009, p.44). Finalmente, a religião percebe que “[...] seu lugar próprio em todos os lugares, principalmente nas profundezas das funções da vida espiritual humana” (TILLICH, 2009, p.44). A religião é a dimensão da profundidade em todas as funções espirituais. “É o aspecto dessa profundidade na totalidade do espírito humano” (TILLICH, 2009, p.44).

O homem religioso participa do aspecto subjetivo que diz respeito ao íntimo da pessoa e do aspecto objetivo que expressa o divino através dos símbolos. A espiritualidade consiste na relação harmoniosa destes aspectos e experiência das qualidades específicas do espírito humano. Pois, “O termo ‘espiritualidade’ designa toda vivência que pode produzir mudança profunda no interior do homem e o leva à integração pessoal e à integração com outros homens” (GIOVANETTI, 2005, p.137). Segundo Paiva (2011) a palavra espiritualidade é de origem eclesástica latina, derivada da palavra espírito e foi forjada pela Igreja em referência ao Espírito Santo.

¹³ TILLICH, 2009, p.45.

Inicialmente a palavra espiritualidade não se distinguia de religiosidade cristã. Constituindo-se formas específicas de vivência religiosa e busca de Deus nas diversas religiões.

No iluminismo, século XVIII, a espiritualidade ganhou outra referência, passou a designar o espírito humano, ou seja, o ideal universal e a vida racional do homem.

Os iluministas lutaram pela libertação da servidão feudal consagrada pela religião, e pela justiça para todo ser humano individual. Sua fé era fé humanística, suas formas de expressão eram mais seculares do que religiosas. Mas tratava-se de fé, e não de intuição científica, se bem que eles acreditavam no poder superior da razão, conjugada com justiça e verdade (TILLICH, 1985, p.47).

Atualmente a espiritualidade, assim como a religião, tornou-se um tema bastante controverso. Apesar de ter surgido com denotação religiosa, ainda que insipiente, é também compreendida como oposição à instituição e legalismo religioso quando apenas entende a criatividade, afetividade, liberdade do indivíduo na construção pessoal e a conexão sistêmica dos grupos destituída da busca de Deus.

Sendo assim, essa relação espiritual é essencialmente humana e conduz o homem à forma mais profunda de sua existência, porquanto é uma relação de autoconhecimento, relação com o outro, com o mundo e a possibilidade de relação com o Transcendente. “Mesmo que a finalidade da vivência religiosa seja transcendente, trata-se de uma experiência humana, própria do ser humano e condicionada por sua forma de ser e pelo seu contexto histórico e cultural” (CROATTO, 2001, p. 41). A espiritualidade não é a dimensão humana, mas a vivência e experiência humana do mundo profano e do mundo sagrado.

O estudo à luz das Ciências humanas, mais especificamente das Ciências das religiões que dialoga com múltiplos saberes de forma a favorecer a reflexão e a compreensão da fé e da espiritualidade, a partir do fenômeno religioso e das experiências religiosas, do ponto de vista das necessidades da existência humana.

1.5 RAZÃO E FÉ NA RELIGIÃO

Devido a proximidade de sentido, a palavra *razão* originou-se tanto da palavra latina ratio [Ratio – originado do verbo reor – contar, reunir, juntar, separar, calcular], quanto da palavra grega λόγος [Lógos – originado do verbo legein – contar, reunir, juntar, calcular].

Neste sentido, a razão pressupõe uma ordem que exprime compreensão da realidade. Sendo assim, para elucidar seus significados, partimos de princípios do termo razão como: referencial de orientação específica do ser humano; fundamento do ser como condição essencial; argumentação e relação.

No dicionário de filosofia o termo razão tem como primeiro significado fundamental:

Referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação. Nesse sentido, dizendo que a razão é uma ‘faculdade’ própria do homem, que o distingue dos animais (ABBAGNANO, 2003, p. 824).

Como referencial, a razão é o que torna capaz a orientação humana nos processos de conhecimento. Tradicionalmente a razão está relacionada ao desenvolvimento do pensamento, destacando-se com primazia.

A atitude inicial filosófica diante do mundo foi perguntar o que é, por que é e como é. Bem, isso não mudou muito, já que quando nos encontramos diante de fenômenos desconhecidos, continuamos a fazer esses mesmos questionamentos. Todavia, os questionamentos vão mais além, pois também perguntamos o que somos, por que somos e como somos. E esses últimos é que nos levam a percorrer caminhos que ora convergem, ora divergem das nossas crenças, nossos costumes, nossas convicções.

Para os antigos gregos, a razão além de distinguir o homem dos outros animais é o guia mais perfeito do homem e apesar de ter sido fundamento e prática de diversas culturas, como por exemplo, na cultura clássica, não perdeu sua essência enquanto conceito. A razão, citada por Abbagnano (2003, p. 285), “(...) como diz o próprio Sêneca – ‘uma parte do espírito divino infundida no corpo do homem’, não nega sua autonomia, mas ao contrário exalta-a e confirma-a”.

No entanto, a razão no contexto neoplatônico por Plotino e posteriormente, como herança, na escolástica por Tomás de Aquino foi subordinada ao caráter intuitivo do intelecto.

Somente com Descartes que a razão retorna ao sentido clássico de orientação do homem, conferindo-lhe originalidade na formulação e aplicação do *método*.

A razão entendida como princípio inerente ao ser homem pode ser realizada, pois: “Ela é a base de sua língua, sua liberdade e sua capacidade criadora. Ela atua na procura pela verdade, na experiência da arte e na realização da lei de conduta; ela faz possível uma vida como pessoa e participação na comunhão” (TILLICH, 1985, p. 50-51). A fé entendida como

estar possuído incondicionalmente não se opõe à razão, mas eleva a condição humana às preocupações últimas.

Paul Tillich (1985, p.50) pergunta: em que sentido a palavra “razão” é usada quando ela é contraposta à fé? Se no sentido do procedimento científico ou como fonte do sentido, normas e princípios? É esta a distinção da razão técnica e da razão como estrutura do espírito. No sentido estrutural: “Razão é a condição necessária para a fé, e fé é o ato em que a razão irrompe extaticamente para além de si. Essa é a unidade e a diferença entre as duas. A razão humana é finita” (TILLICH, 1985, p.51). No uso da razão o homem se liberta de dogmas, preconceitos, legalismos e alcança a verdade da fé. Posto que o homem alienado não seja desprovido de fé e razão, mas não as mantém em sua natureza original, sendo inevitável o conflito que se dá pela luta constante da distorção entre elas. A verdade da fé, não é a verdade das formas da razão. O homem tem dificuldade de perceber o real e quando o percebe pode exprimi-lo de maneira inapropriada.

A fé é extática na transcendência do ser sem excluir a razão do próprio ser, pois é um estar para além de si, consciente da sua condição humana de ser e do seu poder de realização. “Êxtase é razão realizada, e não razão quebrada” (TILLICH, 1985, p.51). Afinal, a experiência do êxtase não é algo que pertence apenas ao campo da fé, é uma vivência que se dá na integridade do ser humano, incluindo sua racionalidade. No êxtase tudo faz sentido, como se a mais completa e perfeita equação matemática estivesse resolvida para aquele que experimenta este estado.

Bem como não admitimos o falso conceito de fé, conseguimos segundo Tillich (1985, p.53) [...] “ir mais longe, mostrando a relação concreta da fé com as diversas formas da razão cognitiva, ou seja, com a forma das ciências naturais, da história e da filosofia”.

Assim sendo, não há motivo para entrar em conflito, desde que cada uma permaneça na sua dimensão. “Não se pode negar a um cientista que fala da natureza do homem e das condições de sua existência, o direito de pensar a partir de uma fé” (TILLICH, 1985, p. 56). Pois estar possuído incondicionalmente é uma preocupação última, transcendente, que não é finita. E por esta razão a fé não pode ser abalada, independente dos resultados da pesquisa científica, porque o conhecimento científico tem caráter provisório, experimental, ou seja, finito.

A verdade da fé deve ser compreendida tanto pelo lado subjetivo enquanto preocupação incondicional, como pelo lado objetivo do conteúdo incondicional. O ato de fé não está restrito à religião institucionalizada, acompanha o indivíduo onde quer que esteja. Ao

passo que a realidade objetiva, que pode ser a religiosidade, expressa-se no âmbito social através da cultura e dos fenômenos religiosos.

No Compêndio de Ciência da Religião, Paine (2013, p.103) diz que a relação da filosofia na religião “seria um convite feito à Filosofia – vista justamente como algo claramente distinto da religião – para servir de instrumento dentro do mundo das crenças e das experiências religiosas”. Visto que para a Filosofia a razão é a mola propulsora de libertação de preconceitos, doxas (opiniões) e crenças desfavoráveis à aquisição e ampliação de conhecimentos que conduzem o homem à comunhão de saberes. Na sua orientação, a razão controla e mantém os apetites do homem que são compartilhados com outras espécies, possibilitando-lhe atitudes tipicamente humanas.

Desta forma fica claro que: “Verdade filosófica é verdade no que tange o ser e suas estruturas; verdade de fé é verdade no que diz respeito àquilo que nos toca incondicionalmente”. (TILLICH, 1985, p.60) Diferem-se claramente na relação, pois na filosofia o incondicional se dá de forma conceitual e na religião de forma simbólica. O que não impede que os símbolos da fé abram os olhos do filósofo para dimensões da realidade, as quais ele nunca teria avistado sem esses símbolos. Mas apesar de igrejas e teologias terem reivindicado de muitas maneiras a filosofia, suas verdades são independentes.

1.6 CIÊNCIA E RELIGIÃO

As principais concepções de ciência são a racionalista, a empirista e a construtivista. A concepção racionalista iniciou-se com os gregos e se estendeu até o final do século XVII. Era uma ciência teórica em que apenas contemplava os seres naturais, sem intervir de nenhuma forma, mas que era uma explicação e representação da realidade definida pela dedução e pela demonstração racional. As experiências científicas eram apenas para verificar e confirmar o conhecimento produzido exclusivamente pelo pensamento.

A concepção empirista que se inicia com a medicina grega e com o filósofo Aristóteles se estendeu até o final do século XIX. Era uma ciência baseada na observação e experimentos que permite através da indução a interpretação dos fatos e a produção de conhecimento de forma objetiva.

Apesar de divergirem na forma de apropriação e realização científica, ambas tinham o mesmo pressuposto de que a teoria científica era uma explicação e uma representação verdadeira da realidade, tal como ela é.

Como vimos, as concepções racionalista e empirista serviram de base científica ao longo da história, mas a partir do século XVII, modificaram-se em relação a concepção sobre os seres naturais quando surge a ideia de intervir na natureza para apropriar-se dela e dominá-la.

Inicia-se a ciência clássica que não somente objetiva o conhecimento teórico, mas também sua aplicabilidade. Daí surge o conceito de tecnologia que é um saber teórico que se aplica na prática e que por isso esta ciência moderna nasce vinculada à técnica. As descobertas científicas põem em xeque os dogmas e as crenças das tradições, especialmente da Igreja Católica. Os homens foram tomados pelo ceticismo, distanciaram-se do mundo natural, da religião e do Transcendente. Tornaram-se materialistas, coisificaram-se e particularizou a experiência de Deus. Esse afastar-se foi caracterizado pela mudança da visão sacra para a dessacralização. O homem, um ser de busca, encontrou sentido e significado para sua vida em coisas externas, materiais, imanentes.

Ao homem basta-lhe a racionalidade. Surgiu desta forma a rejeição a tudo o que não fosse abarcado pela razão, ciência e tecnologia, que imprimissem objetividade, neutralidade e distanciamento dos fenômenos pelo cientista investigados. E, regidas por esta lógica, se organizam as escolas e academias modernas.

Essa relação que acontecia no âmbito científico, para que a ciência fosse precisa e verdadeira, ultrapassou os limites dos laboratórios e tornou-se o modo de viver da sociedade. As relações humanas passaram a ser objetivas, sempre buscando ascensão socioeconômica.

A concepção construtivista, a mais atual, se beneficia tanto dos procedimentos racionais como dos empíricos, porém abandona o pressuposto de representação da realidade em si mesma e acrescenta a ideia de conhecimento aproximativo e corrigível, porque não é pronto e acabado, está em construção.

No panorama histórico do processo científico, apesar das suposições de que as transições científicas não podem ser repentinas, não foram historicamente construídas por etapas. Desde a antiguidade que os relatórios científicos não são perceptíveis por todos. Somente no início do século XVII que a pesquisa tornou-se abrangente, ou seja, fez-se conhecida pela maioria das pessoas, em períodos mais curtos de tempo, por um curto período, justamente porque a criação e depois a popularização da imprensa possibilitou essa divulgação. Visto que o paradigma medieval foi substituído por um novo paradigma.

Abrão (1999, p. 190) fala que: “A experiência, para Bacon, é sobretudo a possibilidade de utilizar as forças da natureza para o proveito do homem. Assim, desvendar o modo como

os fenômenos ocorrem significa conhecer as possibilidades de manipulá-los”. Francis Bacon, filósofo inglês (1561-1626) cunhou a expressão “saber é poder” que repercute até os dias de hoje no círculo acadêmico como propósito para obtenção de conhecimento.

Uma nova ciência é composta de hipóteses, leis, procedimentos metodológicos e técnicos de pesquisa e de aplicação dos conhecimentos, que definem as normas e regras do que deve ser pesquisado e conhecido. As institucionalizações são necessárias, pois forjam as teorias para que haja um legado científico às futuras gerações. A ausência de paradigma torna todos os fatos relevantes e tem proximidade com o acaso ao invés de ter familiaridade. A falta de informação detalhada não permite o surgimento de uma ciência. A metodologia favorece esse detalhamento, o que permite a seleção, avaliação e a crítica de uma crença teórica, evitando o privilégio de determinada informação e o excesso de outras. Já que tanto o privilégio desfavorece a ampliação de conhecimentos e o excesso causa confusão.

A nova ciência ocorre em contraponto com a ciência vigente quando o modelo instituído não consegue mais explicar uma nova realidade ou fenômeno. Quando novas descobertas são feitas os conhecimentos antigos são deixados para trás face às transformações nas visões e leituras de mundo que o cientista provoca e que é totalmente diferente do modo anterior.

O nascimento da ciência moderna foi marcado pela descontinuidade, observação sistemática e método experimental. Basta tomarmos como exemplo a concepção de Ptolomeu, geocêntrica, e a revolução de Copérnico, heliocêntrica para compreendermos que a recusa de ideias preconcebidas também demonstra que o caminho da ciência não é linear e progressivo, mas que é marcado por profundas mudanças.

Pois bem, do ponto de vista prático a ciência e sua aplicação tecnológica tanto facilitaram a vida humana como aumentaram a expectativa de vida, possibilitando vivência de evolução e progresso. Então, por que a concepção de progresso e de evolução da ciência é ilusória? Deve-se há dois importantes fatos: Para o cientista há o sentimento de saber melhor que anteriormente e a crença de que o presente é superior ao passado e de que o futuro é superior ao presente, como se o conhecimento fosse adquirido de forma gradual e desenvolvido. E para a população porque os resultados tecnológicos das ciências são apresentados de acordo com a ideologia de que o novo é o progresso. Não se deve rejeitar inteiramente a concepção de um progresso científico, ademais pode se falar em progresso quando uma nova teoria tem capacidade de solucionar um maior número de problemas do que a anterior e ter melhores previsões e resultados.

No século XIX surgem as ciências humanas como: a sociologia e a antropologia, pois história e filosofia são muito anteriores, muito embora este termo não seja condizente já que toda ciência é humana. No entanto, este termo faz referência específica ao seu objeto científico, o ser humano. Por ser uma ciência que surgiu posterior a consolidação de todo arcabouço metodológico das ciências matemáticas e naturais, passa por inúmeras dificuldades, já que tem como ponto de partida a utilização dos mesmos métodos, que não satisfazem as necessidades das ciências humanas. Neste caso, temos também a Ciência da Religião que para ser respeitada cientificamente precisa buscar conceitos, métodos e técnicas próprias.

O simples fato de uma definição para o termo “religião” é apontado por Klaus Hock (2010) como um problema, visto que o próprio termo surgiu de um contexto cultural e histórico ocidental, o que não confere universalidade ao termo, pois não é usado de modo uniforme em todas as culturas e tanto pode ocorrer a ampliação em demasia do termo, como sua restrição.

O que se procura identificar é algo comum presente em todas as religiões e que poderia ser sua essência comum, mas que também se apresenta como arbitrária, já que existe religião, como o budismo, por exemplo, que não conhece essa tal essência. Por isso, faz-se necessário o deslocamento de definição do termo para a perspectiva da funcionalidade.

Desta forma surgiram contribuições de pensamento que produziram uma ruptura epistemológica e causou uma verdadeira revolução científica nesta área do conhecimento abrindo espaço para a nova tendência.

Uma das primeiras expressões dessa tendência encontra-se no uso aperfeiçoado do termo ‘Ciência da Religião’, que deixa de ser uma nomenclatura vaga e aleatória e assume uma denotação específica apontando para uma matéria acadêmica própria (USARSKI, 2013, p.56).

A religião à luz das Ciências humanas, mais especificamente das Ciências das religiões, prioriza-se o diálogo para uma reflexão que favoreça a compreensão da espiritualidade, das experiências religiosas, do ponto de vista das necessidades da existência humana. O cerne da discussão está em sua compreensão e conceito enquanto Ciência, em seu aspecto singular metodológico e Ciências, em seus vários aspectos também metodológicos.

No que se refere à proposta das Ciências das Religiões, sua multiplicidade, possibilita uma relação dialógica ao campo do saber a que se dispõe, numa abordagem construtiva no contexto social plural, cujas manifestações religiosas são diversas. Caracterizando-se dentro

desta proposta como uma estrutura dinâmica e reflexiva enquanto saberes – resultados de expressões e experiências religiosas.

As Ciências das religiões contribuem para uma compreensão na relação fé e razão presente nas vivências sociais. Visto que, a existência reivindica a emergência da valorização do outro na experiência e na busca de sentido da vida e para a vida, em um contexto de civilização intrincado pela complexidade humana, seja ela advinda da diversidade cultural, religiosa ou étnica.

A Ciência da Religião encontra seus objetos no mundo empírico. Trata-se de uma consequência do axioma de que religiões representam sistemas simbólicos elaborados em relação a uma ‘realidade culturalmente postulada não falsificável’ que transcende o alcance de qualquer método cientificamente comprovado (USARSKI, 2013, p.51).

Porquanto “a Ciência da Religião é a pesquisa empírica, histórica e sistemática da religião e de religiões” (HOCK, 2010, p.13). O conceito enquanto Ciência, em seu aspecto singular metodológico e Ciências, em seus vários aspectos, no que se refere à proposta das Ciências das Religiões, o pluralismo metodológico, possibilita uma relação dialógica ao campo do saber a que se dispõe, numa abordagem construtiva em que a sociedade plural manifesta sua diversidade religiosa, tanto como frutos de expressões como experiências religiosas.

João Décio Passos (2006) fala que a organização da sociedade e a organização das religiões se relacionam de maneira dialética, influenciando ou negando a outra.

Nesta perspectiva, para o presente estudo apesar do termo “religião” ser controverso, adotamos aqui as ciências das religiões como “construto” científico, “[...] que abrange todo o feixe de definições de caráter funcional de conteúdo, através do qual podem ser captados, como ‘religião’, num esquema, elementos relacionados entre si e de formas de expressão, como objeto e área de pesquisa científico-religiosa (e outra) (HOCK, 2010, p.29)”. Desta forma há possibilidade do conhecimento ser ampliado na relação fé e razão livre de preconceitos em relação a uma ou outra.

1.7 RACIONALISMO CARTESIANO: IMPLICAÇÕES SECULARES E RELIGIOSAS

A Idade Moderna foi um período que se destacou pela transição socioeconômica com modificações profundas na cultura e no pensamento filosófico. Surge uma grande preocupação com o conhecimento, visto que o sujeito centra suas questões na possibilidade de

conhecer qualquer coisa. As verdades que antes eram inquestionáveis passam a ser questionadas.

No século XVII, René Descartes foi um dos filósofos que se preocupou com o problema do conhecimento e a realidade do mundo. Começa a duvidar da sua própria existência, da realidade de Deus e do mundo exterior a nós. Se os sentidos podem nos enganar, se as ideias são confusas, não podemos ter certezas, portanto não temos um entendimento da realidade, pois só se pode dizer que existe aquilo que possa ser provado. Porquanto, para estabelecer um método de pensamento que permita chegar à verdade, desenvolve a dúvida metódica que consiste em encontrar verdades indubitáveis. O método cartesiano consiste no Ceticismo Metodológico - duvida-se de cada ideia que pode ser duvidada. Descartes (2013, p.64) diz: “E, observando que esta verdade, *penso, logo existo*, era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos cétricos eram incapazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que eu buscava”. Com base nesta certeza, ele reconstrói o pensamento da metafísica clássica com a ideia de que a essência do ser humano está no pensamento e busca provar a existência do próprio eu e de Deus.

Descartes dividiu a realidade em *res cogitans* (ser pensante) e *res extensa* (ser corpóreo). O pensamento (alma) existe independente do corpo (matéria). Pois, “(...) nada resta em nós que devemos atribuir à nossa alma, exceto nossos pensamentos, que são principalmente de dois gêneros, a saber: uns são as ações da alma, outros as suas paixões” (DESCARTES, 1987, p. 84). Descartes institui a evidência da existência humana defendendo, na seguinte sentença, que o homem é uma substância pensante, pois ele diz: “compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é apenas o pensamento, que para existir não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de nenhuma coisa material” (DESCARTES, 1943, p.40). Nesta linha de raciocínio, o filósofo compreende que a alma deveria ficar de fora da interpretação mecânica do corpo. A essência do homem é a *res cogitans*, mesmo estando unida ao corpo, a alma é distinta do corpo. Pois se penso, existo e do ato de pensar é que decorre a existência humana.

E embora eu talvez (ou melhor, com certeza, como direi na sequência), possua um corpo que está ligado a mim muito estreitamente, tenho, por um lado, uma ideia clara e distinta de mim próprio, enquanto sou apenas uma coisa pensante, não extensa, e, por outro lado, uma ideia distinta do corpo enquanto ele é apenas uma coisa extensa, não pensante. Pelo que é certo que sou realmente distinto do meu corpo e que posso existir sem ele (DESCARTES, 1976, p.207).

Todavia, a distinção entre corpo e alma é uma evidência lógica da separação e não uma efetiva separação. Também admite que apesar de serem distintos, corpo e alma, “[...] nada há que actue mais imediatamente sob a nossa alma do que o corpo a que está junta” (DESCARTES, 1943, p.92.) No pensamento cartesiano, não há compreensão da união corpo e alma pelo pensamento puro, pelo intelecto, mas através dos sentidos e das experiências do dia a dia.

Para Descartes “a parte do corpo em que a alma exerce imediatamente suas funções não é de modo algum o coração, nem o cérebro todo, mas somente a mais interior de suas partes, que é certa glândula muito pequena, situada no meio de sua substância” (DESCARTES, 1943, p. 116-117).

Esta glândula situada no cérebro denominada pineal era a única parte do cérebro que não podia ser dividida e por tanto era o centro da alma racional, a qual recebe informações e comanda todo corpo, o que torna possível a união das duas dimensões distintas, alma e corpo.

Esta distinção é explicada da seguinte forma:

E, primeiro porque sei que todas as coisas que concebo clara e distintamente podem ser produzidas por Deus tais como as concebo, basta que possa conceber clara e distintamente uma coisa sem uma outra para que tenha a certeza de que uma é diversa da outra, visto que pelo menos podem ser postas separadamente por Deus. E não importa por que poder ocorra que eu as julgue diferentes. Por consequência, exactamente porque sei que existo, e, entretanto, não noto absolutamente nada diferente que pertença à minha natureza ou essência, além disto apenas, que sou uma coisa pensante, concludo rectamente que a minha essência consiste só em ser uma coisa pensante. (DESCARTES, 1976, p.207).

Este dualismo cartesiano, a partir da realidade de Deus como criador do universo e de tudo que nele há, ideia de perfeição que dá origem à razão, permite ao ser humano conhecer a verdade contida no universo material desprovido de alma que pode ser explicado através de leis de funcionamento e objetividade científica.

Como veremos a seguir, a experiência do sentimento evidencia em Descartes (1943) que a alma apesar de fundamentalmente distinta do corpo está intimamente ligada a ele, por mais inacessível que se torne ao entendimento,

a alma está verdadeiramente unida a todo o corpo, e que em rigor não se pode dizer que exista numa das suas partes, com exclusão das outras, pois o corpo é uno e de certo modo indivisível, em virtude da disposição dos órgãos, de tal modo relacionados uns com os outros (DESCARTES, 1943, p. 115).

A alma como não tem extensão não se desenvolve em qualquer parte do corpo em particular, adquire a forma “corporal” enquanto está unida ao corpo, visto que é de outra natureza. Nas *Meditações* Descartes insiste na fragmentação das substâncias, mesmo não ignorando a substância psicofísica unida pelo que Descartes compreende das paixões, como “percepções, ou sentimentos ou emoções da alma,” (Ibidem, p. 113) e que segundo ele “o melhor caminho para chegar ao conhecimento das nossas paixões, é examinar a diferença que existe entre a alma e o corpo” (Ibidem, p. 92). Reconhece que as paixões tem suas utilidades, posto que “a utilidade de todas as paixões consiste apenas em fortalecerem e fazerem durar na alma pensamentos”(Ibidem, p. 145).

O racionalismo cartesiano propõe um método próprio para o conhecimento prático e não especulativo. Este método de caráter universal advém da conclusão de Descartes que nem todo conhecimento é evidente, então estabelece regras para seu método:

1. Nada é verdadeiro sem ter passado pela crítica da razão;
2. O complexo deve ser dividido em partes de forma a delimitá-lo, pois tornando-o simplificado, terá mais condições de resolução;
3. Ordenação lógica;
4. Oferecer procedimentos que tenham condições de verificação.

O método cartesiano, ou seja, a dúvida metódica – que tem como princípio duvidar de cada ideia que pode existir e ser provada – contribuiu muito com a ciência moderna que passou a descrever o mundo em números, os fatos de observação em relação quantitativa ou representação da realidade.

Descartes inaugura o pensamento filosófico divorciado do compromisso teológico. O cartesianismo abre caminho para a secularização da fé e prepara o terreno para a ciência. A razão a serviço da ciência dessacraliza a natureza em prol do conhecimento e do poder. O corpo que era sagrado passou a ser uma máquina passível de ser examinada e alterada quando necessário. Visto que, “como não concebemos que o corpo pense de nenhuma maneira, temos razão em acreditar que todas as espécies de pensamentos que em nós existem pertencem à alma” (DESCARTES, 1943, p.93). Chegou-se ao entendimento que o corpo é uma substância isolada que não participa da alma, não há cumplicidade entre o pensar e o sentir. Desta forma, podemos constatar que não ter concebido o ser humano como uma totalidade integrada foi o caminho do divórcio cartesiano.

O ser humano não é um corpo abstraído de suas dimensões psíquicas e espirituais, é um todo íntegro. Deve-se então considerar a pessoa não como objeto específico, mas como uma complexidade que não se reduz a uma única dimensão, mas das interligações das dimensões humanas e das relações socioculturais.

Esta concepção cartesiana está tão arraigada em nossa cultura que temos dificuldades de assimilarmos a concepção integral do ser. Isto está presente em todas as áreas do saber que prioriza unicamente o que lhe é significativo, com isso estão cada vez mais especializadas. Nas ciências as especializações, ou seja, as especificidades de cada área do conhecimento separam o cientista dos colegas de outras ciências, tornando a investigação fragmentada sem prestar atenção à relação entre suas áreas de conhecimento. “Cientistas são como pianistas que resolveram especializar-se numa técnica só” (ALVES, 1981, p.8). A especialização limita a interação com outras ciências e restringe a percepção apenas às partes do todo. Neste caso, os trabalhos científicos são partilhados apenas pelos colegas de profissão porque conhecem os mesmos paradigmas e são capazes de compreendê-los.

No âmbito educacional as implicações não poderiam ser diferentes, pois o conhecimento está dividido por área: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. Cada área por sua vez, está subdividida em disciplinas ou, como o novo paradigma nos coloca, em componentes curriculares. Na verdade esta divisão é pressuposta como apenas organização curricular, com vistas a facilitar o ensino-aprendizagem. No entanto, a falta de compreensão e integração entre a teoria e a prática, ou seja, planejamento e execução não alcança a proposta da interdisciplinaridade a qual o sistema educacional apregoa. Nos capítulos seguintes vamos analisar justamente como estas concepções de racionalidade e fé se inter-relacionam neste contexto educacional, seja ao longo de sua história, seja no presente.

2 ESPAÇO PÚBLICO EDUCACIONAL

Na sociologia contemporânea as instituições são organizações sociais que regulam a ação social. Organizadas sob regras e normas, tem por objetivo a ordenação das interações entre os indivíduos e entre estes e os meios organizacionais. Assim, pois, as instituições sociais têm sua função primordial no processo de socialização, ou seja, propõe fazer o indivíduo se tornar membro da sociedade.

As principais instituições sociais são a família, o Estado, as instituições educacionais, a religião e as instituições econômicas. Sendo assim, propomo-nos a fazer uma breve pesquisa sobre o espaço público educacional e suas interações complexas responsáveis pelo processo educativo num ambiente favorável e satisfatório as suas necessidades.

Sabemos que a educação assistemática sempre esteve presente na vida do indivíduo; que o conhecimento era passado de gerações a gerações que vivenciavam no dia-a-dia da comunidade todas as suas experiências e com isso se formavam para atuarem em comunidade. Os hábitos transformados em tradições eram, assim, passados naturalmente. Nas formações sociais mais antigas todos os adultos, especialmente os anciãos ensinavam. Aprendia-se a fazer fazendo, o que confundia o saber, a vida e o trabalho.

Embora a educação assistemática, ou seja, informal, esteja sempre presente na vida das pessoas, em sociedades complexas ela não é suficiente, já que a diversidade de papéis sociais exige uma educação sistemática de forma a preparar o indivíduo a desempenhar o seu papel como profissional, pai ou mãe de família e ser cidadão.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL

No período medieval (do século VIII ao século XIV) a educação era desenvolvida em sintonia com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesásticas que tinham a função de educar, formar, conformar. Chaui (2010, p. 52) diz que “É o período em que a igreja Romana dominava a Europa, ungia e coroava reis, organizava Cruzadas à Terra Santa e criava, à volta das catedrais, as primeiras universidades ou escolas”. Da Igreja partiram os modelos educativos e as práticas de formação. As instituições eram organizadas e as intervenções programadas, como também nela se discutiam tanto as práticas como os modelos

para as classes altas, uma vez que era típico também da Idade medieval o dualismo social da antiguidade.

Herdamos da escola medieval a sua estrutura unida à presença de um professor que ensina a muitos alunos; as suas práticas pedagógicas unidas ao exercício; as suas práxis disciplinares (reforço positivo e negativo) e avaliativas; e da organização dos estudos nas escolas eclesiásticas e nas catedrais e, especialmente nas universidades.

A educação brasileira iniciou sua trajetória após a conquista territorial. “Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período Colonial, atuando, aqui, no Brasil, de 1549 a 1759” (VEIGA, 2008, p.39). Neste período, eram ofertados dois tipos de educação: uma para os indígenas – caracterizada como catequese e instrução; e outra para a elite colonial. A instrução tinha como fundamento a formação humanista, a base da essência do homem universal e cristão, totalmente voltada para o ideal, fora da realidade cotidiana da colônia. O educador tinha forte formação moral e psicológica, tendo por objetivo o desenvolvimento intelectual do aprendiz.

A escola da modernidade surgiu a partir dos séculos XVI e XVII, e tinha a finalidade de se ensinar de maneira mais rápida e segura. O educador e pedagogo João Amós Comênio (1592-1670), conhecido como o maior educador do século XVII, o pai da Didática Moderna, se empenhou nesta difícil tarefa por toda sua vida. Uma das principais obras do educador Comênio foi a “Didática Magma”, onde ele esboça a ideia de uma educação popular em que independente de classe social ou sexo, não somente os filhos dos ricos deveriam frequentar a escola, porém todas as crianças.

No contexto da educação moderna, o sujeito é valorizado pela sua natureza humana. Mas durante o Império e a República no Brasil, a admissão de professores leigos significou um movimento de involução pedagógica.

A partir do século XVIII a escola surgiu como instituição, nos modelos em que conhecemos nos dias atuais. E o aparecimento desta instituição está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo, mais precisamente, a partir de 1750, com a Revolução Industrial. Com isso, vemos a escola surgindo com claras funções: incutir os valores, hábitos e normas da classe dominante, ou seja, incutir a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe e consolidando o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo (ARANHA, 2006).

As transformações econômicas por volta de 1870, do padrão dominante agrário-exportador para o comercial-exportador, marcou a educação brasileira com as ideias

iluministas, libertas da influencia religiosa. O Ensino Religioso é retirado das escolas públicas com o pressuposto do Estado laico. Com a ascensão burguesa, prevalece a educação de visão essencial de homem, associada à natureza racional humana, não como criação divina. Os professores são o centro do processo de ensino-aprendizagem, com disciplinas rígidas para garantir a passividade, numa vertente leiga da Pedagogia Tradicional.

A escola, considerada como Aparelho Ideológico de Estado, pois é o instrumento número um da burguesia, aliada a família e aos meios de comunicação complementam e reforçam a difusão da visão de mundo e de vida da classe dominante em consenso com a opinião pública, mantendo sua hegemonia e dominação, naturalizando tudo o que é produzido e forjado pelo capitalismo. “O período situado entre 1930 e 1945 é marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros)” (VEIGA, 2008b, p. 49). Nesta perspectiva criou-se a falsa ideia de neutralidade científica. Assim, constitui-se a aparência de que tudo passa a ser visto de forma natural, como se a escola fosse neutra e oferecesse iguais oportunidades a todos, tratando da mesma maneira os que a ela têm acesso.

No período de 1931 a 1932,

[...] efetivou-se a Reforma Francisco Campos, período em que foi criado o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino comercial, a adoção do regime universitário para o ensino superior bem como a organização da primeira universidade brasileira (VEIGA, 2008b, p. 47).

Mas, somente em 1934 que o ensino com formação dos professores passou por uma mudança crítico-reflexiva, com a proposta de renovação pedagógica, influenciada pela Revolução de 30, como ficou conhecida.

A educação pública preconizada para mudar a cara da educação brasileira, que se coloca aberta a todos, vista como democrática, e que trata a todos da mesma maneira, não se responsabiliza pelos problemas desse sistema. O fracasso escolar que é regido pelo grande número de repetências e as evasões passa a ser explicado quase que exclusivamente como responsabilidade do aluno. “O movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social” (VEIGA, 2008a, p.38). Com isso, os fracassos se tornam cada vez mais frequentes, com práticas de exclusão existentes no interior da escola, que selecionam e são responsáveis pela divisão dos bons e dos maus alunos, onde os maus são

sempre os mais carentes. Assim, a escola, em seu interior, reproduz e fortalece a divisão de classes que existe em nossa sociedade.

No período de 1945 a 1960, na democracia liberal progressista, polarizada entre os representantes do capitalismo e os populares, encontram-se respectivamente as escolas privadas e públicas envolvidas pelas lutas ideológicas reivindicavam uma educação que considerasse o contexto político-social.

Na década de 60, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade da educação tecnocrata causaram grandes transformações no processo de ensino. Desta forma:

Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira como ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho com a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 2008a, p.41).

Considerando a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento biopsicossocial do sujeito e situando-se no embasamento proposto pela UNESCO, percebe-se que a dificuldade de aplicabilidade dos saberes que sustentam os pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – fundamentais para a formação do sujeito autônomo, criativo, responsável por si e pelo outro, demonstram uma realidade preocupante da situação brasileira, implicando, assim, em uma formação educacional que não completa e não ressalta os significados humanísticos.

Na contemporaneidade, a educação escolar, busca reavaliar constantemente suas práticas na expectativa de melhorar o ensino e oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano na sua totalidade, mas muitos são os problemas para esse enfrentamento. A escola não está preparada para assumir as múltiplas responsabilidades a que se dispõe. Pois, segundo o Ministério da Educação:

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. (MEC/BRASIL, 2009, p.17).

E como oferecer uma educação de qualidade quando não se oferece condições apropriadas para sua realização? Teoricamente uma educação de qualidade é muito

importante tanto para o educando que tem a possibilidade de desenvolver-se plenamente como para o educador que tem a valorização social e econômica da sua profissão.

No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores. (LIBÂNEO, 2013, p.70).

A desvalorização profissional dos professores e as más condições de trabalho tem se tornado fatores de entraves para uma educação significativa. “A falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação, no território nacional, tem dificultado avanços na qualidade da educação¹⁴”. A escola nos moldes da proposta da educação integral deve funcionar como um todo organizado e bem articulado, pois é o espaço que visa fundamentalmente contribuir para a formação do sujeito e que também o prepara para a participação na sociedade.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico¹⁵. (MEC/BRASIL, 2009, p.17).

Sem dúvida somente é viável o trabalho pedagógico se estiver assegurado ao indivíduo as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

2.2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A proposta da educação integral, tida como um ideal, presente na legislação educacional brasileira nos mostra que estamos caminhando para a concretização do que está prefigurado no panorama legal, na lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

¹⁴ BRASIL, 2009, p.39

¹⁵ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º, Lei 9394/96 – LDB).

A formação integral do ser humano relaciona-se à compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A escola integral, de tempo integral, visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores. (MEC/BRASIL, 2009, p.39).

Sabemos que ainda existe uma grande distância entre a lei e a realidade, entretanto, devemos continuar caminhando para melhorar a nossa condição real e nos aproximarmos cada vez mais da condição ideal. Pensando nisso, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, representando o Governo Federal, em parceria com os estados e municípios, lançou um texto referência para o debate nacional da Educação Integral, nas escolas públicas brasileiras, visto que:

A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (MEC/BRASIL, 2009, p. 16).

Esta proposta educacional se destina à formação do sujeito autônomo, responsável por si, pelo outro e pelo seu ambiente capaz de transcender a mera adaptação social. Que segundo o educador Paulo Freire (2014, p.53) “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”. É uma formação orientada pela possibilidade do indivíduo encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem no processo educativo que tem por finalidade o acesso a conhecimentos científico-tecnológicos básicos, imprescindíveis no desenvolvimento de competências e habilidades, mas que também desenvolva atitudes e

valores vinculados à práxis da autonomia, da reflexão, da crítica para a promoção da integridade humana. “Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais¹⁶”.

Sem ignorar as dicotomias entre teoria e prática, educação geral e profissional a formação pode ser articulada com vistas a proporcionar a relação dos conceitos com o contexto de produção do conhecimento em que ele está inserido, evidenciando uma educação significativa, de forma que o indivíduo construa o seu projeto e encontre sentido na vida. Para isso os professores devem ressignificar sua identidade profissional e recuperar o seu significado social. “Por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada¹⁷”. Considerando que ambas as formações, inicial e continuada, são formas de capacitar o profissional, Libâneo (2013, p.71) diz que:

Na nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola – o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja a elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

O início do século XXI nos impõe a urgência de pensarmos, novas alternativas diante do mundo, das relações e, portanto, das organizações. Dependemos de pensamentos e ações que determinam nossa cultura e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. As sociedades, em sua diversidade múltipla, conduzem e impõem hábitos dispostos em regras e normas que são aprovados e agregados moralmente pelas comunidades, com interesse de adequar e unificar procedimentos, que não apenas distinguem os povos, mas que acima de tudo, aproximam os indivíduos pertencentes a um grupo, excluindo completamente e com violência, os indivíduos não pertencentes aquele determinado grupo.

¹⁶ LIBÂNEO, 2013, p.71.

¹⁷ Ibidem.

Já compreendemos que é preciso transformar, construir novas opções e desenvolver critérios e procedimentos éticos, para sobrevivermos à selvajaria. Edgar Morin (1997, p. 62) nos diz que “a resistência é o outro lado da esperança”. Na construção de um mundo melhor, é preciso não resistir às mudanças, querer transformar e manter a esperança em um mundo mais justo.

A vida moderna nos convida a uma reflexão sobre as ideias que determinam as práticas instituídas e desenvolvidas nas sociedades. Cada vez mais, a urgência e a celeridade das transformações das diversas áreas do saber nos sinalizam que a aprendizagem dos indivíduos está em toda parte e em todos os tempos, na interface do ensinante e do aprendente.

Alicia Fernández (2001) usa as expressões “ensinante e aprendente” para conceituar uma nova visão da relação entre educadores e educandos, onde as aprendizagens transcendem as escolas e são compreendidas na complexidade e na totalidade do viver de cada um de nós sujeitos inseridos na relação interativa do viver e conviver com os outros.

O indivíduo pertence à sociedade que pertence ao indivíduo. O sujeito pertence a uma comunidade, e esta pertence ao sujeito com suas normas, linguagem, cultura e religião que, ao mesmo tempo, é produto e produtor dessa sociedade e de sua manutenção. Este é o princípio do conhecimento da complexidade que compreende que a parte está no todo, bem como o todo está na parte. No entanto, cada parte mantém suas propriedades individuais, que está dentro da sua totalidade.

Da mesma forma, a complexidade indica que tudo está interligado, mutuamente, numa teia de relações interdependentes. Ao mesmo tempo em que o indivíduo tem autonomia, é dependente, numa interação dialética.

A capacidade que o ser humano tem de se educar e aprender faz dele um ser único, mas que se apresenta de diversas maneiras. Ainda que o indivíduo apresente semelhanças étnicas e culturais, ele tem também características biopsicossociais peculiares. É um ser singular, numa pluralidade cultural, sendo assim, um sujeito que complexo se relaciona consigo, com o outro e com o universo. “Complexus – o que é tecido junto” (MORIN, 1997, p. 44).

Ao construir uma identidade, que pressupõe liberdade e autonomia, o homem torna-se sujeito do ecossistema a que pertence de forma processual, dinâmica e contínua.

Neste aspecto, a escola é um sistema, que é influenciado pelo ambiente e que interage com outros contextos, por exemplo: cada membro da comunidade educativa representa uma

família, com seus hábitos, costumes sociais e religiosos diferentes, influenciando o convívio escolar e sendo influenciado – numa interação dinâmica.

A instituição escolar é um sistema composto por outros sistemas ou subsistemas interfaceados, que por sua vez pertence a um sistema mais amplo que chamamos de sistema educacional, que necessita compartilhar, doar ou receber informações, conhecimentos, saberes construídos e compilados pela humanidade, num movimento ensinante/aprendente.

A proposta de formação integral do sistema educacional brasileiro implica em mudanças e as mudanças dentro de um sistema não ocorrem em uma só direção, mas em partes do sistema e afeta a todas as outras partes, podendo ou não ocorrer disfunções.

O sistema funciona como um todo, interagindo e influenciando reciprocamente e simultaneamente todos os elementos que o compõe. Quando ocorre uma disfunção no sistema, os subsistemas podem apresentar falhas resultando em condutas inadequadas como: indisciplina, distúrbios de aprendizagem, evasão, repetência, hiperatividade dos alunos, inativação do professor, etc. A mudança de atitude de um subsistema muda a conduta do outro subsistema e vice-versa.

Em sala de aula o aluno deste contexto sofre influências, porém, enquanto aprendente sofre influência também do ensinante, dos colegas, de sua própria visão de si e dos outros.

No sistema escolar o *feedback* pode ser negativo, tendo a função de manter o equilíbrio à custa de inalterar os usuais e inadequados modelos de interação institucional.

Podemos assim dizer que o sistema escolar, em seu múltiplo contexto, faz parte de uma complexidade, onde tudo se liga a tudo, permutado, numa rede de relações interdependentes, num processo contínuo e dinâmico. Trata-se de mais uma maneira de “saber, ver e de fazer” onde todos são corresponsáveis. É exatamente em virtude desse contexto, onde tudo está relacionado, mesmo numa pesquisa cujo foco central são os docentes/ensinantes, é fundamental também falar sobre os aprendentes.

Neste processo educacional, o Ministério da Educação de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012, no Capítulo II – Referencial legal e conceitual, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

Na inserção do espaço educacional o ser humano vive a dinâmica da construção pessoal e social. E nessa construção subjetiva e intersubjetiva interpreta e dá significação às vivências e práticas educativas que nos pressupostos de formação integral, tem por finalidade o pleno desenvolvimento e realização do educando.

O novo paradigma educacional em consonância com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na “organização curricular do Ensino Médio” tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012, no Capítulo II – Referencial legal e conceitual, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

Lembrando que a escola não se fundamenta por si só, mas em virtude de sua comunidade – todas as pessoas que são envolvidas no processo educativo escolar – devendo ser responsabilidade social de todos.

No encontro de gestores estaduais e municipais, promovido pelo Ministério da Educação – MEC – em Brasília, sobre Currículo e educação integral na educação básica: desafios e possibilidades, Jaqueline Moll, a diretora de currículos e educação integral da

Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, diz que: “o país está construindo outro paradigma para a educação básica, em que a escola dialoga com os movimentos que a ciência vem fazendo”. Prossegue afirmando:

A escola cartesiana que temos hoje, onde cada área do conhecimento está enclausurada em disciplinas e matérias, está perdendo espaço [...]. A visão de currículo que estamos construindo aponta para um projeto de formação que dialoga com a vida dos estudantes, o que não significa abdicar da responsabilidade da escola com a formação nas áreas do conhecimento.¹⁸

Neste contexto, faz-se necessária a discussão sobre a formação do educando voltada para a sua plenitude, com um discurso que contemple mais que teorias e que vivencie estas práticas dentro e fora da sala de aula. “Há que se construir o humano como realmente humano. Eis a tarefa individual e coletiva” (PUCCI et al, 1999, p. 156).

Na Série Mais Educação a Educação Integral constitui-se como uma proposta em construção que visa a garantir a qualidade da educação básica. O Ministério da Educação sobre a Educação integral: texto referência para o debate nacional,¹⁹ dentro desta proposta, assinala que:

[...] é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (MOLL, 2009, p.27).

Admite-se nesta perspectiva a relevância das práticas, habilidades, costumes, crenças e valores como possibilidade de desenvolvimento pleno do educando. Sendo assim, não poderíamos deixar de pontuar a relação Educação e Religião, visto que tanto como assunto específico, através da disciplina de Ensino Religioso ou geral perpassando em outras disciplinas, é fundamental numa educação que contempla o ser na sua integridade. Pois, “o conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às

¹⁸ Jaqueline Moll, a diretora de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, entrevistada por: *Ionice Lorenzoni*, em 23 de setembro de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17083:encontro-sobre-escola-integral-tenta-difundir-novos-conceitos&catid=211&Itemid=164. Acesso em: 28 de maio de 2014.

¹⁹ Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. : il

mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares” (SILVA, 2010. p.20).

2.3 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

Nos pressupostos da educação brasileira deve-se considerar a laicidade como requisito básico nas relações de ensino-aprendizagem, contemplando a diversidade religiosa, contudo sem desconsiderar as próprias posições. No entanto, diz Rubem Alves (2005):

[...] entre aqueles que pretendem já haver passado pela iluminação científica, o embaraço diante da experiência religiosa pessoal é inegável. Confessar-se religioso equivale a confessar-se habitante do mundo encantado e mágico do passado, ainda que apenas parcialmente. (ALVES, 2005, p.11).

Pois, admitir-se religioso é o mesmo que acreditar no Deus invisível. Houve uma inversão cultural. Visto que,

A situação mudou. No mundo sagrado, a experiência religiosa era parte integrante de cada um, da mesma forma que o sexo, a cor da pele, os membros, a linguagem. Uma pessoa sem religião era uma anomalia. No mundo dessacralizado as coisas se inverteram. (ALVES, 2005 p. 10-11).

O lugar que antes pertencia à religião, em que todos eram educados em seu dia a dia para o mundo sagrado, a ciência deslocou para um campo específico, separado.

No trabalho, no lazer, na família, na vida acadêmica, em cada área em particular os indivíduos se comportam como se o conhecimento fosse desvinculado da experiência religiosa pessoal. Tanto que anterior a este pensamento, os que não criam, faziam questão de esconder sua descrença para não corromper os demais.

Rubem Alves (2005, p.13) afirma: “A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos”. Talvez por isso, haja uma camuflagem no espaço público escolar, cujas práticas educativas de desrespeito e intolerância religiosa acontecem de forma velada como imposição ou preconceito religioso.

O homem, enquanto ser íntegro possui dimensões biológica, psicológica, social e espiritual que são distintas, mas que são se separam. Porém como ser finito, também é um ser de busca, porque é inacabado e busca alcançar o infinito.

Na existência, pois: “Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes” (FREIRE, 2008, p.24). Desejamos a completude e para a alcançarmos, procuramos superar os desafios e limites da vida.

A dimensão espiritual constitui parte da formação integral humana que busca compreensão e edificação nas representações de Deus. Ao longo de sua história, em busca de sua completude, o homem construiu saberes que envolvem as várias áreas do conhecimento.

Não podemos deixar de observar que as relações entre a República laica e as religiões podem se deslocar; e mesmo passar de um regime de neutralidade / desconhecimento relativamente pacífico que podemos chamar de laicidade de incompetência ou de ignorância ao de uma cooperação razoável em matéria de produção de referências éticas, preservação da memória e da construção de vínculo social, a que podemos chamar de laicidade do conhecimento, de inteligência e de compreensão (LAGES, 2013, p.242).

Nesse processo de construção e desenvolvimento humano há uma abertura para dialogar com as múltiplas ciências e a religião no âmbito educacional. Pois se faz necessário esse diálogo para não somente conhecer, mas também ampliar a compreensão desta complexidade.

O educador nas suas práticas pedagógicas precisa estabelecer um diálogo entre fé /razão e ciência /religião. Mas, a educadora Madalena Freire diz: “Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira” (FREIRE, 2008, p.45).

Na concepção democrática da educação, o educador precisa romper o olhar estereotipado. Para isso, Madalena Freire (2008) destaca três ferramentas importantes para transpor essa condição: a observação, o olhar que envolve atenção e presença e o escutar. “O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar” (FREIRE, 2008, p.45). Pois a observação constrói o olhar sensível e pensante, sendo a escuta sensível e atenta de si e do outro fundamental para não reproduzirmos o monólogo que nos ensinaram.

A fé está presente simbolicamente na vida cotidiana. “Os símbolos da fé não podem ser substituídos por outros símbolos, artísticos por exemplo, e eles também não podem ser anulados pela crítica científica. Como a ciência e a arte, eles estão firmemente enraizados na

essência do espírito humano” (TILLICH, 1985, p.38). Esta situação faz parte da realidade atual em que a escola está inserida.

Na sua dimensão social, o homem dá significado às suas vivências e constrói seus projetos de vida nas relações que estabelece. A partir deste pressuposto o educador, com base em suas experiências de fé ao longo de sua história, precisa estabelecer um diálogo com as várias áreas do saber buscando refletir suas práticas pedagógicas.

Na busca de um sentido último para a vida a educação tem um papel a cumprir quando se compromete claramente com a noção de alteridade, da relação com o outro. [...] Conhecer as religiões e a experiência religiosa, aproximar-se da sua força espiritual é uma estratégia pedagógica fundamental, se quisermos uma educação para a solidariedade (LAGES, 2013, p.242).

O ser humano na busca de compreensão da sua existência não consegue encontrar respostas no conhecimento fragmentado e isolado das ciências. Pontualmente, pode-se dizer que somente o diálogo entre as áreas do saber contribuirá significativamente para a construção de uma existência mais solidária, humanizada.

No âmbito educacional faz-se necessária uma prática em que cada elemento envolvido assuma sua responsabilidade pelas relações de ensino e aprendizagem com compromisso ético e político, visando o desenvolvimento integral do ser humano, que conquista a sua integridade no aprender a viver junto. A religião tem seu lugar na educação básica com o propósito de “[...] aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas” (SOARES, 2009, p.11). Contudo, o preconceito e a imposição doutrinária características do ensino religioso catequético e teológico podem ser um entrave ao ensino religioso. Dentro do escopo das Ciências das Religiões há a possibilidade do ensino religioso romper com o modelo catequético e teológico, constituindo-se como área de conhecimento no ensino público. Pois, “[...] o ER na rede pública de ensino será mais que educação da religiosidade (ou da espiritualidade); visará à educação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa é algo presente no indivíduo e na sociedade” (SOARES, 2009, p.4).

É importante salientar que a religião não é apenas privilégio da disciplina de ensino religioso. No contexto escolar o professor de outras disciplinas vivencia na sua prática pedagógica o fenômeno religioso nas representações e experiências de fé. Nem sempre há uma relação dialógica entre as ciências e a religião neste contexto, pois ainda persiste a visão

proselitista por falta de uma adequada fundamentação epistemológica. Soares (2009, p.12) diz que:

[...] poderemos superar o empasse entre visão científica da religião e conhecimento religioso se atentarmos para a distinção entre fé antropológica e religião ou fé religiosa. [...] A fé antropológica está no plano dos valores, da significação e, como tal, é uma dimensão universal. Todos nós temos fé (antropológica) em alguns valores que, para nós, são absolutos (justiça, amor, solidariedade, etc.). Quando a pomos em prática, tal fé pode ser vivida de forma religiosa (Cristianismo, Islamismo, Budismo...) ou não (um ateu que luta por uma sociedade mais justa, por exemplo).

Este foco é relevante no sentido de refletir e ampliar o conhecimento sobre o ser humano e sua existência imbricada na subjetividade e intersubjetividade nos espaços sociais e públicos.

O filósofo grego Aristóteles (384-322 a. C.) afirmava que o homem é um animal social por primazia e somente adquire sentido de vida na relação com outros seres humanos²⁰. Em se tratando de desenvolvimento e relações humanas, podemos destacar a teoria de Vygotsky que tem como pressuposto básico as interações sociais do sujeito, considerando que a intersubjetividade dá origem as formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, raciocínio, resolução de problemas etc. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2000). Este sujeito social para Alves (2005, p. 71) [...] “pode ser um sujeito autor: aquele que pela mediação interage com o outro e constrói sua autoria. Portanto, um sujeito que constrói sua autoria por meio da mediação com o social está inserido com o todo integrado”.

Partindo do princípio de que o homem é um ser que é muito mais que a soma de suas dimensões. Que suas dimensões podem ser distintas, porém inseparáveis. A sua dimensão espiritual também é um todo que compõe as dimensões humana. A fé faz parte e está presente na dinâmica da sua vida pessoal como um todo e em cada ação. Pois a fé é um elemento do espírito humano que envolve todos os outros elementos do espírito, bem como todas as dimensões humana. “[...] a fé é um ato integral procedente do centro do eu pessoal, no qual percebemos o incondicional, o infinito, e por ele somos possuídos” (TILLICH, 1985, p.10). A fé age a partir do seu centro de forma livre, incondicional, transcendente, pois não se limita aos atos racionais e não-rationais na dinâmica da vida. A fé é uma ação da pessoa inteira. Ela antecede os sentimentos e a vontade.

²⁰ AMARAL, António Campelo, 2008.

O desenvolvimento humano acontece de forma integrada, no entanto, quando inserido na instituição educacional, ele é atendido de forma fragmentada nas suas dimensões biológica, psicológica, social, e, praticamente, ignorado no seu desenvolvimento espiritual. Acontece que a educação, a ética e a fé, aqui entendida como humanística ou religiosa, se tecem unidas na composição de uma vida mais sociável, humanizada. Sendo a fé um elemento interacional, ela participa de todo o processo de construção do ser. Sendo ela relacional, age e reage, a partir da relação que se estabelece, com o outro, consigo e com o mundo, podendo ser ou não modificada.

As dimensões humanas estão inter-relacionadas, pois o ser humano na sua inteireza está em processo contínuo de mudança, suas dimensões influenciam e são influenciadas umas pelas outras, visto que são partes de um todo. Cada dimensão humana constitui o todo do ser humano, mas ele é muito mais do que a soma destas dimensões. Pois o homem é um ser integrado e em desenvolvimento.

2.4 A NECESSIDADE DE SUPERAR A FRAGMENTAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

O ensino brasileiro, no seu percurso histórico, variou sua finalidade entre a formação acadêmica e a formação técnica.

O ensino centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo prático, centrado no treinamento específico para o trabalho, a compartimentação e a classificação entre as áreas do conhecimento, desfavorece o encontro do sentido de vida nas experiências vivenciadas no espaço escolar. É desta forma que se pode afirmar ser errado “(...) separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro” (FREIRE, 2014a, p.93).

Visto que limita o processo de aprendizagem a saberes que são dissociados da realidade vivida e reforça a necessidade de memorização de conceitos aguçando gradativamente a competição e eliminando a potencialidade educativa e possibilidade de autoria.

No processo de autoria o ser aprendente deve construir o sujeito autor, desenvolvendo integralmente seu pensar, seu sentir, seu querer. Pois desenvolver só o pensar, o mental-intelectual, não auxilia as pessoas a se compreenderem, nem a sociedade a se integrar, nem os

inimigos a praticarem a paz, nem os poderosos a ampararem os fracos. É preciso que o homem se desenvolva integralmente.

O pensar e o querer são as faculdades ativas do homem integral, partem do homem; o sentir é a faculdade passiva, acontece nele. Através do pensar, o homem faz uso da razão para conhecer - argumenta, representa, imagina, idealiza, calcula, julga, reflete etc. Pelo querer, o homem age, decide, realiza, executa uma ação, transformando o mundo e a sociedade continuamente. Nesse reino da vontade, ele encontra o dever. Esse dever que para o filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804) é o dever regido por imperativos categóricos em que a obrigação moral do homem é para consigo mesmo e para com o outro, aqui entendido como sujeito inserido na diversidade e multiplicidade de outros eus.

Com o sentir, o homem percebe as impressões do mundo à sua volta e as impressões do seu mundo interior, ou seja, mundo objetivo e subjetivo. Essas impressões são as sensações físicas ou psicológicas, as emoções ou sentimentos construídos na intersubjetividade.

Na educação idealizada para a formação do homem integral, faz-se necessário o desenvolvimento dos três níveis mentais de inteligência associadas ao pensar, sentir e querer, que são: razão, emoção e volição.

Tradicionalmente a razão está relacionada ao desenvolvimento do pensamento, destaca-se com primazia, já que fomos levados a acreditar que o mais importante para o educador é ensinar os educandos a pensar, porque o ser inteligente é aquele que sabe pensar.

Aranha (2009, p. 208) fala que “o paradigma da racionalidade moderna precisa ser contestado, não por meio do irracionalismo, mas sim pela atividade crítica da razão mais completa e mais rica, que dialoga e se exerce na intersubjetividade”. Concordando com este pensamento, abrimos espaço para o desenvolvimento da emoção relacionada à afetividade, que também está sendo bastante difundida, pois as pessoas necessitam ser educadas para a convivência.

Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. [...] No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens e do entrelaçamento dessas linguagens com o emocional que integra o nosso viver. (MORAES, 2003, p. 48-49).

Este pensamento reforça a necessidade de dar relevância aos aspectos emocionais e ensinar a sentir, já que o homem não é só razão. Mas o que realmente é bastante preocupante, pois tem sido deixado de lado é a volição, cuja tarefa é aprender a controlar pensamentos e sentimentos, que dado a sua veemente urgência na formação do homem integral, precisa ser mais bem explorada, pois nunca os valores éticos e políticos se tornaram tão necessários, como agora.

Aranha (2009, p. 216) diz que:

O que caracteriza fundamentalmente o agir humano é a capacidade de antecipação ideal do resultado a ser alcançado. Por isso o ato moral é um ato *voluntário*, ou seja, um ato de vontade que decide realizar o fim proposto. [...] A vontade consiste no poder de reflexão que antecede a realização ou não do desejo. Seguir o impulso do desejo sempre que ele se manifesta é a negação da moral e da possibilidade de qualquer vida em sociedade.

É a vontade que determina a ação e é a ação que transforma o mundo e as pessoas. É muito mais difícil agir eticamente do que pensar, e, a globalização está exigindo pessoas que não apenas saibam pensar, mas que tenham habilidades de liderança e ação.

Para a concepção intelectualista, a vida ética ou vida virtuosa depende do conhecimento, pois é somente por ignorância que fazemos o mal e nos deixamos arrastar por impulsos e paixões contrários à virtude e ao bem. [...] Para a concepção voluntarista, a vida ética ou moral depende essencialmente da nossa vontade, porque dela depende nosso agir e porque ela pode querer ou não querer o que a inteligência lhe ordena (CHAUI, 2010, p. 279).

A sociedade contemporânea padece as consequências de não ter dado a devida importância ao desenvolvimento da volição, onde os valores éticos são subsídios para a conquista de uma vida mais equitativa, pautada pelo direito e pela justiça, resultado do conhecimento e do uso apropriado da vontade ou do querer humano.

Segundo a teoria da *psicologia genética* de Jean Piaget (1896-1980), não há inteligência inata: a gênese da razão, da afetividade e da moral é construída progressivamente. Um educador comprometido com a formação do homem integral, precursor de uma sociedade mais justa, precisa assumir seu papel quanto ao desenvolvimento harmônico desses três níveis mentais. Visto que o homem, como ser individual, é um todo complexo dentro de uma complexidade ainda mais ampla, os níveis mentais devem ser vistos como três modos de expressão de um único indivíduo; três formas de ser de um mesmo ser. O homem pensa, sente e quer ao mesmo tempo.

Não podemos impulsionar o homem somente a pensar, refletir sobre suas práticas é imprescindível fazê-lo cultivar os mais nobres sentimentos e comportar-se eticamente na construção de uma sociedade equilibrada.

Do ponto de vista moral, a educação começa pela heteronomia, em que as regras morais são introjetadas sem crítica, até que possa alcançar a autonomia, típica da maturidade. Se na fase da heteronomia as crianças obedecem às regras que lhes são impostas, aos poucos é preciso abrir espaços de discussão a fim de estimular a adesão pessoal e autônoma às normas (ARANHA, 2009, p. 223).

Este processo de desenvolvimento pessoal se entrelaça ao desenvolvimento social dado ao caráter das relações intersubjetivas e da interatividade – possibilidade de transformar, ao mesmo tempo, os envolvidos na comunicação em emissores e receptores, produtores e consumidores de mensagens. Ao longo deste processo faz-se necessária a presença efetiva do educador – família, escola ou comunidade – na vida do educando como mediador e emancipador para que ele exercite sua autonomia e autoria.

A autonomia, porém, não nega a influência externa e outros determinantes da conduta, mas destaca no indivíduo a capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas, a partir das quais reorienta a ação para superar os condicionamentos. Portanto, quando decide por cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral. Autonomia é autodeterminação (ARANHA, 2009, p. 225).

O sujeito autônomo plasma sua identidade pautada pela sua autoconfiança, seu autoconceito e sua autoestima, projetando-se, buscando sentido de vida com autodeterminação e resiliência rumo à plenitude humana, onde o fazer humano é interdependente. Como o sujeito está imbricado em uma teia social, o processo de autoria ocorre por meio do exercício sociocultural.

O ensino-aprendizagem é uma ação integradora, pois acontece segundo a adequação das diversas características que constituem o sujeito, adicionadas ao ambiente em que está inserido e também uma ação construtiva, porque mediante a interação do sujeito ativo ela constrói o seu desenvolvimento. Essencialmente, o homem é um todo que necessita de harmonia. O homem integral é, portanto, um ideal a ser atingido e a educação é o substrato na formação desse homem íntegro.

De acordo a Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Art. 13 – Capítulo I da Organização Curricular:

As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Do ponto de vista das teorias críticas a busca da eficiência pedagógica e social e as decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero, etnia etc.

Nesta perspectiva podemos enfocar o ensino de forma cultural, ressaltando os aspectos criativos, vivenciais e atitudinais tendo em vista a potencialização da capacidade interpretativa, crítica e produtiva, no sentido estético e ético dos valores socioculturais nas suas diversas formas de expressão e manifestação de maneira a fomentar a formação integral do sujeito.

Tendo em vista que toda ação educativa é intencional, assim também é o processo pedagógico vivenciado na escola e baseia-se numa visão de mundo a qual é orientada pela reflexão, bem como as decisões sobre o que, por que, para que, como e principalmente para quem ensinar.

Desta maneira é possível afirmar que não há neutralidade nesse processo e que todo o fazer pedagógico, pode ser um processo que possibilite a superação da fragmentação de saberes, e que por isso deve estar de acordo com os projetos de vida de seus educandos.

Priorizar a formação humana em sua plenitude, objetiva uma educação que esteja em consonância com os sujeitos para os quais ela se destina, respeitando suas identidades, suas culturas, suas necessidades.

Podemos considerar uma formação em conformidade com as transformações históricas e sociais as quais geram e sustentam a diversidade. Mas que também abre caminho para que se estabeleça o diálogo entre aquisição de saberes e práticas educativas que proporcione ao sujeito o contato com o avanço do conhecimento científico e tecnológico a partir de um eixo gerador e integrador e que possibilite a contextualização dos fenômenos

naturais e sociais e sua significação com base nas suas experiências. Assim como, da premência de suplantação da oposição entre humanismo e tecnologia, inter-relacionando os saberes na possibilidade da totalidade humana.

Visto que a educação somente faz sentido a partir de um sentido específico da vida de uma pessoa numa situação particular. Desta forma o ensino de uma visão abstrata, racional e iluminista pode ser substituído e compreendido por meio do contexto histórico e social do processo educativo e da composição dos conhecimentos essenciais à formação integral humana que tem por objetivo a busca do sentido na vida.

Aquino, Damásio e Silva (2010, p.49) contribuem dizendo: “Se o sentido da vida tem de ser buscado, ainda que se modifique dinamicamente, é coerente falar em projeto de vida”. A educadora Moraes (2003, p. 48-49), ressalta esta importância quando diz que “Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. [...] No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens [...]”.

O projeto de vida é resultado de um processo de aprendizagem, decorrente da liberdade de escolha. Posto que, “o projeto, como parte do dever-ser, tem como objetivo a busca do sentido na vida e se dirige para a consecução dos valores na área da liberdade humana” (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 49). O ser humano é chamado a fazer escolhas a todos os momentos, a tomar decisões, a agir e se responsabilizar por elas. “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos” (FREIRE, 2014a, p.97). Pois o homem é o ser que está para além da sua condição, configurando-se ao longo da sua existência.

Não há dúvidas de que “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014a, p.96).

Neste sentido, faz-se necessário pensar dimensões articuladas que pode nos ajudar a dar um sentido para a educação que aspiramos como: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como fundamento teórico e prático da formação humana integral e pressuposto para a construção dos projetos de vida de nossos educandos.

3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FÉ E RAZÃO

Neste capítulo vamos conceituar a teoria das representações sociais, traçar o perfil do espaço público escolar onde os sujeitos pesquisados, os professores, estão inseridos e apresentar os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo realizada com 05 professores do Ensino Fundamental e 10 do Ensino Médio, no espaço público escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros Moreira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena, da cidade de João Pessoa, com o objetivo de compreender o conceito de fé e razão na realidade deste contexto.

Na perspectiva da totalidade do ser estabelecemos as seguintes questões gerais para nortear a nossa pesquisa: 1. O que é fé para você? 2. Dispõe de algum tipo de fé? Se dispõe, como ou onde a manifesta? 3. Como relaciona a fé, o conhecimento racional e as práticas pedagógicas?

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O ponto de partida para a introdução da teoria das representações sociais como uma forma característica de conhecimento foi a consideração de fenômeno, o que antes era compreendido como conceito. Tendo a preocupação sobre como o conhecimento é construído mediante a interação do indivíduo com o social e como é construída a realidade, através da comunicação. Pois,

A representação social está constantemente em nosso universo por meio de comunicações, de uma conversa, de um encontro etc. Na maioria das relações sociais estabelecidas, dos objetos extraídos ou produzidos, a comunicação está impregnada de simbolismo e das práticas que o produzem (GOMES, 2004, p.41).

Moscovici (2004, p.46) diz que: “As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Sendo formas de conhecimento, as representações sociais devem ser compreendidas dentro de um contexto social, pois a experiência é determinada por convenções, por suas representações, linguagem ou cultura, contudo o indivíduo não é passivo dentro da sociedade, mas interage e tem papel ativo e autônomo no processo de construção social.

[...] as representações sociais têm sua origem nos conhecimentos, nos mitos e ritos de uma coletividade, mas os portadores dessas representações são os indivíduos. Esses as carregam, as utilizam e as transformam em suas relações *face to face* no dia-a-dia, na elaboração do conhecimento da vida cotidiana (GOMES, 2004, p. 41).

Moscovici confere um novo olhar ao pensamento social, transformando-o como um saber prático pelo qual as pessoas, de um determinado grupo social, organizam um modo de vida e integram a realidade com a qual elas passam a conviver.

Moscovici demonstrou que é o sujeito do cotidiano, com seus modos de pensar, seus rituais e suas representações sociais que estabelecem a conexão fundante entre a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais e definem, redefinem e desafiam o que entendemos por, e chamamos de real (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 215).

A compreensão de mundo se dá através das relações de interatividade com o objeto do conhecimento e o objeto que poderá constituir sua realidade, identificando e lidando com os seus problemas.

O campo de aplicação das representações sociais no estudo da religião é vasto: crenças, valores, ideologias, ética, símbolos, mitos, ritos etc. e ainda na construção do conhecimento e do comportamento nos diversos campos de atuação humana: sexualidade, saúde, doença, trabalho, corpo, arte, vocação, profissão etc. (GOMES, 2004, p. 55).

A teoria das representações sociais presta-se ao pesquisador das religiões o estudo das formas do homem representar sua fé através da sua experiência religiosa e como esse conhecimento construído no seu dia-a-dia influencia o seu comportamento, visto que não cabe ao pesquisador afirmar ou negar a sua existência.

Nos últimos trinta anos, o termo representações sociais ganhou novo sentido. Hoje essa expressão designa tanto um conjunto de fenômenos sociais como a teoria sociológica construída para explicá-los, identificando vasto campo de estudos sociológicos e psicossociais capazes de incluir desde os conhecimentos mobilizados pelas pessoas comuns, na comunicação informal da vida cotidiana, até as disciplinas acadêmicas que se ocupam da Política, da Biologia, da Medicina, da Informática, da Psicologia, da Educação e da Religião (GOMES, 2004, p.38).

O estudo das representações sociais, ao dar conta do pensamento social que nasce do cotidiano, torna evidente a pluralidade e multiplicidade dos diferentes grupos de cidadãos brasileiros.

A complexidade que envolve a experiência humana entre a linguagem e a religião nos impele uma abordagem sistemática, pois:

A farta evidência e a universalidade dos usos da linguagem nas comunidades religiosas, em todas as suas dimensões (palavra oral, palavra escrita, imagens, gestos, pensamentos interiores em forma de monólogo etc.) nos confrontam com questões sobre o tipo de relação que existe entre a religião e a linguagem (NOGUEIRA, 2013, p.444).

A relação entre religião e linguagem mediada pela simbolização²¹ é uma expressão do fenômeno religioso.

A linguagem, por meio da representação simbólica e abstrata, é a manifestação do nosso pensamento sobre o mundo, tanto o nosso mundo subjetivo de sentimentos e desejos, como o mundo objetivo exterior a nós. Pensamento e linguagem caminham juntos e nos permitem comunicar e estabelecer diálogos com nossos semelhantes atribuindo sentido à realidade que nos cerca. “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação” (MOSCOVICI, 2004, p.41).

A teoria das representações sociais de Moscovici se situa na perspectiva da psicologia social e tem como objeto o acontecimento social que visa identificá-lo e conhecê-lo dentro do ambiente social.

As pesquisas sobre representações sociais demandam democracia para sua proliferação com vistas a estudar e analisar o senso comum e o pensamento social derivado do cotidiano da diversidade e pluralidade cultural.

Na teoria das representações sociais os conceitos e as ideias se desenvolvem possivelmente por meio de experiências, já que o ato de conhecer faz parte da essência do homem. Moscovici (1978) discorre que os processos fundamentais para a elaboração de uma representação social são dois: *a ancoragem e a objetivação*.

A *ancoragem* é a classificação e nomeação de alguma coisa, com o objetivo de poder falar, avaliar e comunicar sobre ela para sermos capazes de imaginar e representar o objeto antes estranho.

A *objetivação* é a transformação de algo abstrato em algo material. É passar do pensamento para o mundo físico. A ancoragem e a objetivação buscam tornar o não familiar

²¹ NOGUEIRA, 2013, p.452-453 - A simbolização – entendida aqui como a capacidade de representar o mundo de forma mediada pelo signo, fazendo com que estes signos se organizem e se remetam uns aos outros e se estruturam com relativa independência em relação ao referente.

em familiar num processo de comparação e interpretação, visando a reprodução dentre as coisas concretas.

Quem faz a mediação entre o não-familiar e o familiar são as representações sociais, criando uma realidade social quando o novo vai sendo incorporado ao universo conhecido a partir da tradição ou da realidade consensual, produzindo uma transformação das representações da realidade da vida cotidiana, isto é, para que uma nova representação social seja incorporada por determinado grupo, ela precisa relacionar-se com algum aspecto das representações existentes nele ou sofrer um longo processo de transformação. (GOMES, 2004, p. 45).

3.2 PERFIL DO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

Com o intuito de compreender melhor a realidade em que os professores, sujeitos da pesquisa, estão inseridos, suas condições de trabalho e relação ensino-aprendizagem, através da observação do espaço educacional e análise de documentos fornecidos pela direção da unidade escolar traçamos o perfil das escolas pesquisadas. Dito isto, pois:

[...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 48).

3.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas²²

Fundada em março de 1980, no governo de Tarcísio de Miranda Burity e a Secretária de Educação a Sra. Geselda Navarro Dutra, a EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas foi construída pela Suplan através de um convênio firmado entre CEF/FAZ/ Governo do Estado da Paraíba, e cujo projeto é assinado pelo Secretário de Transporte e Obras, Engenheiro José Silvino Sobrinho.

²² Perfil traçado de acordo com o PPP da escola e o censo escolar de 2014.

IMAGEM 1 - Fachada da escola EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas



Fonte: O autor

IMAGEM 2 - Interior da EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas



Fonte: O autor

IMAGEM 3 - Sala dos professores da EEEFM Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas



Fonte: O autor

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas está localizada na Rua Gil Furtado, SN, no Bairro dos Ipês. Recebeu este nome em homenagem a Pedro Anísio Bezerra Dantas (Monsenhor)²³ nascido no dia 27 de dezembro de 1883 na cidade de Bananeiras, Estado da Paraíba, e faleceu na cidade de João Pessoa, no dia 31 de dezembro de 1979. Filho de Manuel Bezerra Dantas e D. Emília Alves Bezerra Dantas. Deu início aos seus estudos na cidade de Bananeiras, posteriormente matriculou-se no Seminário da Paraíba, onde foi ordenado padre em 10 de novembro de 1907. No ano de 1908 mudou-se para Roma para estudar no Colégio Pio Latino Americano, onde se graduou em Filosofia e Teologia Dogmática pela Universidade Gregoriana, em 1910.

Ao retornar ao Brasil foi nomeado Capelão da Igreja de Nossa Senhora de Lourdes, em João Pessoa, função que ocupou depois nas Igrejas de Nossa Senhora das Mercês e do Sagrado Coração de Jesus, atual Matriz de Cabedelo. Foi vigário da Catedral Nossa Senhora das Neves; Cura da Sé; Diretor Espiritual do Seminário, de 1916 a 1917 e do Colégio Pio X, em 1918.

²³ Biografia. Disponível em: <http://ihgp.net/memorial2.htm> IHGP – Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Acesso em: 10 de maio de 2015.

Lecionou Latim e Teologia Dogmática, no Seminário da Paraíba, até 1945. Lecionou, ainda, nos Colégios Pio X, Liceu Paraibano e Escola Normal, tendo sido o primeiro Diretor do Departamento de Educação do Estado, criado em 1935, pelo Governador Argemiro de Figueiredo.

Atuou na imprensa, ficando conhecido como um jornalista polêmico e combativo, "defensor de causas nobres"; foi redator e diretor de *A Imprensa*, jornal da Diocese. Foi fundador e primeiro Assistente Eclesiástico da União dos Moços Católicos; organizador e primeiro Assistente do Círculo Operário da Paraíba; Assistente Eclesiástico da Juventude Feminina da Liga Independente Católica; Assistente Eclesiástico da Ação Católica Arquidiocesana; fundador e Diretor da Escola Profissional "Padre Anchieta". Foi o primeiro sucessor da Cadeira nº. 26 da Academia Paraibana de Letras.

Os educandos matriculados na escola são moradores dos bairros mais próximos como Mandacaru, Salina Ribamar, Porto de João Tota, Alto do Céu e Jardim Mangueira, Jardim Ester, Treze de Maio. As famílias dos educando são de baixo poder aquisitivo, com renda mensal média de um salário mínimo. Os pais, em sua maioria, analfabetos são comerciantes, operários ou trabalhadores informais, donas de casa, domésticas²⁴.

O quadro pessoal da escola é composto por trinta e quatro professores distribuídos nos três turnos em que a escola funciona. Todos são graduados, mas nem todos são licenciados e como a remuneração é baixa, ensinam em outras escolas ou dobram carga-horária na mesma escola.

A escola funciona a partir do Ensino Fundamental II até ao 3º ano do Ensino Médio, com o total de 383 alunos frequentes, embora tenham sido matriculados 499 alunos, distribuídos em 24 turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite. A quantidade de alunos varia de acordo com o período do ano em virtude da evasão.

Na supervisão trabalham uma professora readaptada e uma orientadora. Na secretária trabalham quinze funcionários ao todo, sendo apenas um deles secretária. Na escola em geral, considerando todos os turnos, são cinco funcionárias trabalhando na limpeza, três merendeiras, dois porteiros, um vigia, três bibliotecárias e três inspetores.

Quanto ao espaço físico a escola possui doze salas de aulas, muito quente e com pouca iluminação. Possui diretoria, secretaria, biblioteca, pátio, sala de vídeo, cantina e sala dos professores. A referida escola possui ginásio poliesportivo, mas ainda não funciona.

²⁴ Fonte: Pesquisa de Campo.

Observa-se a ausência efetiva de equipe técnica na escola, o que dificulta a assistência às vítimas de preconceito, discriminação e até violência. Vale ressaltar que no quadro de funcionários existe uma psicóloga, bem como demais profissionais, no entanto os mesmos não prestam serviços na escola.

Os professores reclamam muito da falta de orientação pedagógica, das más condições de trabalho e da baixa remuneração²⁵.

3.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena²⁶

Situada na Av. Maria Ester Mesquita, S/N, Bairro dos Ipês, em terreno próprio pertencente ao Estado da Paraíba, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena foi fundada dia 05 de junho de 1985, por Emanuel Moreira atual diretor da escola e Gigelda Chaves, no governo de Wilson Braga, através de Decreto de criação nº 11048.

IMAGEM 4 - Fachada da EEEFM Tenente Lucena



Fonte: O autor

²⁵ Fonte: Pesquisa de campo.

²⁶ Perfil traçado de acordo com o PPP da escola e o censo escolar de 2014.

A denominação da escola deu-se em homenagem a João Emídio de Lucena, que ficou conhecido como Tenente Lucena, nasceu em Campo Grande, tornou-se um dos maiores folcloristas brasileiro, cresceu como músico, adotando para sua vida o ideal de servir ao próximo, notadamente às crianças. Fundou corais infantis e abrigos de menores carentes. Foi sócio fundador da Orquestra Sinfônica da Paraíba, Tenente do Exército, autêntico representante da cultura popular paraibana e nordestina. Com seu grupo “Terra Seca”, preservou as tradições, usos e artes do povo nordestino, pesquisou e recriou danças populares, em valiosa contribuição ao folclore. Como humanista, empregou esforços para recuperar a autoestima e dar dignidade aos marginalizados pela sociedade, como: prostitutas, meninos abandonados e outras pessoas à margem do meio social. Tenente Lucena, teve grande influência na fundação desta escola, faleceu em João Pessoa um mês depois da fundação, dia 09 de julho de 1985.

O estabelecimento de ensino funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a partir do 1º ano do ensino fundamental I até a 3ª série do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA ciclo I, tendo atualmente 692 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 192 alunos matriculados no turno da manhã, 255 alunos matriculados pela tarde, e 245 alunos matriculados à noite.

A clientela da escola é formada por alunos que residem no Bairro dos Ipês, Mandacaru, Porto de João Tota, Padre Zé e São José que estão inseridos num contexto permeado por práticas violentas, assim como, compreende uma população onde a maioria é baixa renda.

A estrutura física da escola é composta de um pavimento térreo, assim distribuído: 09 Salas de aulas, secretaria; diretoria; sala de professores; cozinha; refeitório; lanchonete; despensa para armazenar merenda; área de recreação; campo para as atividades de educação física; laboratório de ciências; laboratório de informática; biblioteca; sala de vídeo e 03 banheiros.

Os professores não tem acompanhamento pedagógico e reclamam muito da falta de orientação pedagógica, das más condições de trabalho e da baixa remuneração²⁷.

²⁷ Fonte: Pesquisa de campo.

3.2.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros Moreira

Situada à Avenida Monte Castelo, Nº 41, no bairro de Mandacaru, a EMEF Major José de Barros Moreira funciona nos três turnos. Pela manhã o Ensino Regular Fundamental, anos iniciais e finais; à tarde Ensino Regular Fundamental, anos iniciais e à noite Ensino Fundamental, na modalidade EJA. Desenvolve, mesmo de maneira precária, Atividades Complementares como: Apoio escolar em Letramento e Alfabetização, apoio escolar em Matemática, Canto Coral, Capoeira e Artes Marciais.

IMAGEM 5 - Fachada da EMF Major José de Barros Moreira



Fonte: O autor.

Na sua estrutura física, é composta de: 16 salas de aula, diretoria, secretaria, laboratório de informática, sala de professores, sala de vídeo, ginásio poliesportivo, cozinha, refeitório e 05 banheiros que não funcionam de maneira satisfatória.

A clientela da escola é formada por alunos que residem no Bairro dos Ipês, Mandacaru, Porto de João Tota, Padre Zé e São José, em que as crianças são vítimas de maus tratos, abusos e outros tipos de violência doméstica e social. Estão inseridos num contexto

onde há uso de drogas e práticas de tráfico, assim como, compreende uma população onde a maioria é baixa renda e o nível de escolarização também é baixo.

Os professores tem acompanhamento pedagógico, mas reclamam das más condições de trabalho²⁸.

3.3 O EDUCADOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo em vista a laicidade como pressuposto básico nas relações de ensino-aprendizagem, contemplando a diversidade sem desconsiderar as próprias posições, considera-se que o corpo docente é formador de opiniões, pois tem a capacidade de influenciar seu alunado.

Os indivíduos fazem parte de dois mundos, qual seja: de um lado o profano e de outro o sagrado. E, como vimos, esses mundos não podem ser considerados como esferas separadas, mas sim como realidades que interagem constantemente entre si. Nos pressupostos da formação integral, o sujeito na sua experiência humana é um todo biopsicossocial e espiritual, que não pode ser dividido em partes nem reduzido a nenhuma delas, neste contexto, propomo-nos a pesquisar a relação entre os dois mundos, o sagrado e o profano, no ambiente educacional, onde a fé e a razão se relacionam com o ensino e aprendizagem de maneira transdisciplinar.

Neste contexto atual, os seguintes questionamentos: Como professores se relacionam com as ciências e a fé no seu campo de trabalho? Há um embate entre fé e razão na escola contemporânea? Os professores conseguem estabelecer diálogos entre estas áreas?

De acordo com Minayo (2002, p. 17-18), a pesquisa é:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Desta maneira, objetivamos especificamente: perceber o educador e a realidade em que ele está inserido; descrever as representações sobre fé e razão nas relações educacionais

²⁸ Fonte: Pesquisa de campo.

do espaço público escolar; observar se existe uma dicotomia entre fé e razão na comunidade escolar; refletir o posicionamento do educador e suas relações sobre fé e razão no espaço público escolar. Pois com estes objetivos pressupomos “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (NEVES, 1996, p. 01).

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizamos a pesquisa de campo, em três escolas com 15 professores da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), no 1º semestre de 2015. Com base na entrevista semi-estruturada e como instrumento de pesquisa, para compreender e explicar os significados e os sentidos do objeto pesquisado, utilizamos a pesquisa bibliográfica, análise documental, observação local e o questionário dividido em quatro partes.

[...] Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significados e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p.5).

3.3.1 Análise de dados

Na primeira parte do questionário os professores forneceram dados pessoais; na segunda parte a formação acadêmica; na terceira parte a experiência profissional e na quarta parte as percepções sobre as dimensões da pessoa humana, sendo todas elas relacionadas com a fé e a razão nas suas práticas pedagógicas dentro e fora da escola. O questionário completo encontra-se em anexo no presente trabalho. No entanto, vamos apresentar a seguir algumas questões que consideramos fundamentais do referido questionário para nossa pesquisa:

De posse dos dados coletados na entrevista, mediante o questionário de pesquisa, traçamos o perfil de cada professor entrevistado. Para identificarmos os sujeitos da pesquisa, utilizamos a referência individual alfanumérica na ordem crescente de P1 até P15.

Na perspectiva da totalidade do ser estabelecemos as seguintes questões gerais para nortear a nossa pesquisa: 1. O que é fé para você? 2. Onde você manifesta sua fé? 3. Como você relaciona a fé e o conhecimento racional?

Na primeira parte, fizemos um levantamento referente a faixa etária, sexo e religião, de acordo com o quadro a seguir:

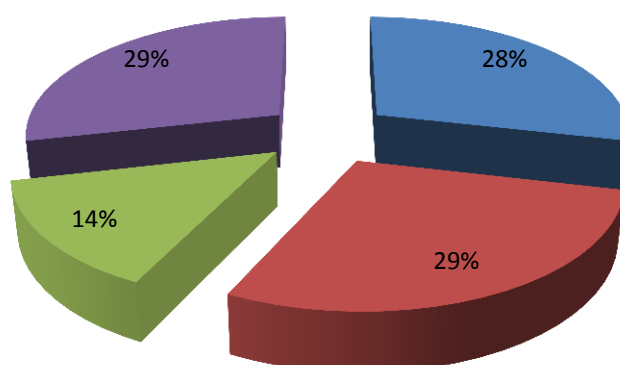
TABELA 2 - Faixa etária, sexo e religião dos professores pesquisados

Professor	Idade	Sexo	Religião
P1	26	Masculino	Espírita
P2	27	Feminino	Agnóstica
P3	51	Feminino	Protestante
P4	55	Feminino	Católica
P5	52	Feminino	Católica
P6	38	Feminino	Evangélica
P7	24	Masculino	Católica
P8	51	Feminino	Católica
P9	33	Feminino	Evangélica
P10	48	Feminino	Católica
P11	35	Feminino	Evangélica
P12	57	Feminino	Católica
P13	44	Feminino	Católica
P14	38	Masculino	Ateu
P15	28	Feminino	Católica

Como podemos observar do total de professores pesquisados, a faixa etária varia entre 24 a 57 anos de idade, demonstrando alta taxa de profissionais com mais de 50 anos de idade e muito próximos da aposentadoria. Conforme representação gráfica a seguir:

GRÁFICO 1 - Percentual da faixa etária dos professores pesquisados

■ 20 a 30 anos ■ 30 a 40 anos ■ 40 a 50 anos ■ 50 a 60 anos



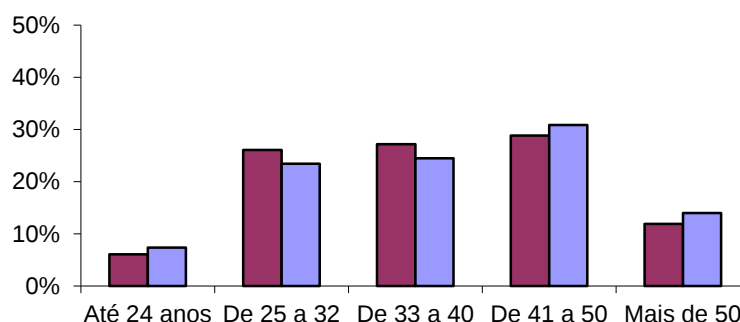
Estes dados representam um dos fatores da desvalorização da categoria profissional com a oficialização do magistério leigo. Esta caracterização teve início em meados do século XX, com o objetivo de expansão e atendimento da demanda da redução de duração de dois anos para o curso primário, a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos (horário intermediário) e na década de 60 com a extensão dos ginásios e ensino secundário, resultando em construção e funcionamento precário de unidades escolares, péssimas condições de trabalho e baixa remuneração para o exercício do magistério.

Atualmente, apresenta-se como uma das maiores dificuldades à formação de novos profissionais com interesse de atuarem no nível da Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), Justamente isso faz com que a faixa etária preponderante seja mais elevada. Apesar de ter tido um aumento de ingresso de professores jovens em relação ao Censo de professores de 2007, pois após se qualificarem eles migram para o Ensino Superior, onde há melhores condições de trabalho e a remuneração é melhor, ficando no Ensino Básico os professores que estão desestimulados a se qualificarem.

TABELA 3 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária, Brasil-Paraíba, 2007

Brasil/UF	Professores por Faixa Etária				
	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	6,07%	26,06%	27,17%	28,83%	11,86%
Paraíba	7,33%	23,44%	24,47%	30,82%	13,94%

GRÁFICO 2 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária, 2007.

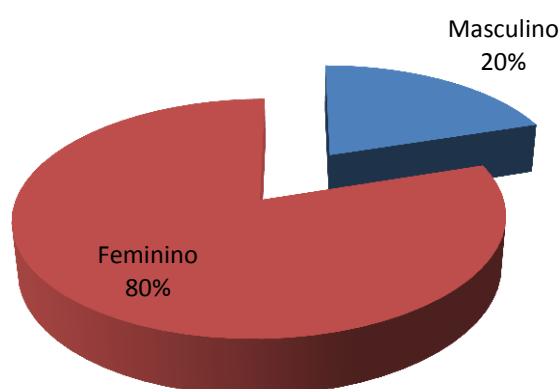


Fonte: MEC/Inep/Deed

■ Brasil ■ Paraíba

Conforme síntese gráfica a seguir, podemos observar que há a presença eminente de mulheres como educadoras na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), isso porque ao longo do século XX a docência foi assumindo um caráter feminino nesta categoria profissional. Esta configuração deve-se ao fato de o cuidado ser visto como uma característica principalmente feminina – desenvolvida por natureza ou por interação social. O sexo, desta forma, gera características estereotipadas, como: homens são mais agressivos, militaristas, racionais, enquanto que mulheres são mais dóceis, relacionais, afetivas.

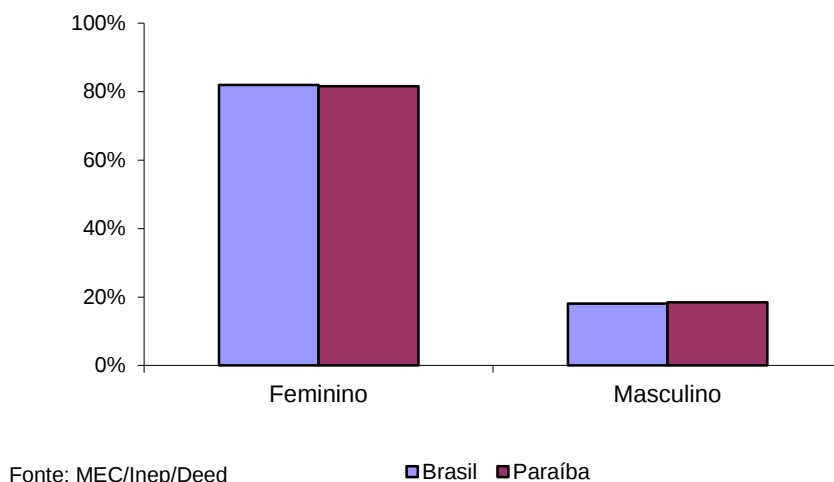
GRÁFICO 3 - Percentual gênero sexual dos professores pesquisados



Assim como muitas outras atividades profissionais associadas ao cuidado, a profissão do magistério, especialmente na educação infantil e ensino fundamental I, ainda é considerada uma profissão feminina, inclusive, que pode ser conciliada com os afazeres domésticos, educação dos filhos, entre outras atividades.

De acordo com o Censo do Professor de 2007²⁹, na Educação Básica, no gráfico abaixo apresentado, 18,06% da categoria no Brasil é constituída de homens e 81,94% de mulheres e no Estado da Paraíba 18,43% são homens e 81,57% são mulheres.

²⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975

GRÁFICO 4 -Comparativo da proporção de professores da educação básica por sexo, 2007

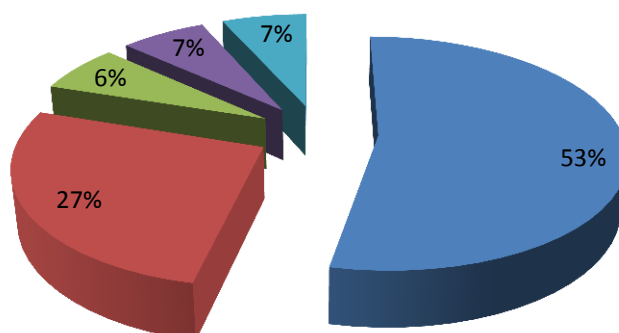
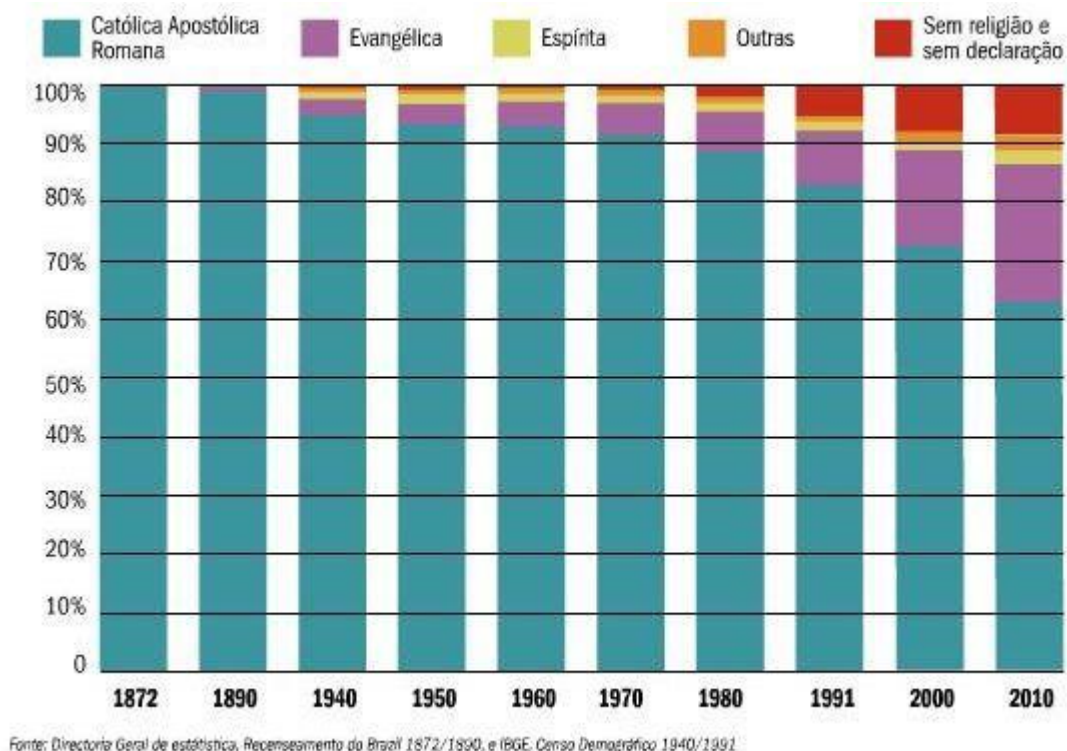
Esta configuração é proveniente do contexto histórico do século XIX da educação brasileira, com a inserção de professores leigos, destacando as mulheres, nas escolas domésticas ou de improviso e nas escolas seriadas instituídas após a República com o progressivo aumento das escolas públicas, especialmente com o ensino primário. No início do século XX o magistério primário já era basicamente constituído de profissionais feminino, incentivado, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, socioculturais e políticas não somente nesta categoria, mas no mercado de trabalho em geral.

Fizemos um paralelo entre o Censo de 2010 e a amostra da coleta de dados da nossa pesquisa e observamos que a representação religiosa dos professores pesquisados está em consonância com os resultados do Censo Demográfico 2010³⁰ que revelam o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. Conforme gráficos a seguir:

³⁰ Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao> Acesso em: 24 de maio de 2015.

GRÁFICO 5 - Percentual de religiões dos professores pesquisados

■ Católica ■ Evangélica ■ Não tem ■ Agnóstica ■ Espírita

**GRÁFICO 6 - Censo demográfico de 2010, referente à religião**

O Censo de 2010 os dados também revelaram que os católicos romanos e o grupo dos sem religião são os que apresentaram percentuais mais elevados de pessoas do sexo masculino. E os espíritas mostraram os mais altos indicadores de educação e de rendimentos.

Os evangélicos foram o grupo religioso que mais ascendeu no Brasil no período entre 2000, que representavam 15,4% da população e 2010, que eles chegaram a 22,2%, indicando um aumento de aproximadamente 16 milhões de pessoas (de 26,2 milhões para 42,3 milhões). No ano de 1991, esta diferença era de 9,0% e no ano de 1980, 6,6%.

A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60,0% eram de origem pentecostal, 18,5%, evangélicos de missão e 21,8 %, evangélicos não determinados. A pesquisa indica também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior, e do conjunto pertencente às outras religiosidades. (IBGE, 2010).

Houve uma elevação entre as pessoas que se declararam sem religião em 2010. Visto que em 2000 eram a cerca de 12,5 milhões (7,3%), superando os 15 milhões em 2010 (8,0%). Aqueles que se declaram como da umbanda e do candomblé mantiveram-se em minoria com 0,3% em 2010.

Ainda na Parte I, para compreendermos as representações de fé e razão do educador no seu ambiente de trabalho, analisamos as questões norteadoras da pesquisa: O que é fé para você? Se você dispõe de fé, como e onde a manifesta?

A religião como conhecimento científico do fenômeno religioso, ganha espaço de estudo na escola, onde não se centra a discussão na fé, mas nas manifestações culturais e nas experiências religiosas humanas advindas da fé. De acordo com Paul Tillich (1985, p. 13) “Onde há fé também se encontra um conhecimento do que é sagrado”. Sendo assim, a fé pode ser representada na experiência do sagrado.

Perguntado para os professores, o que é fé para você? A maioria dos professores respondeu que fé é acreditar em algo que não se vê, mas que de alguma forma tem certeza da sua existência. Como por exemplo:

“É acreditar e confiar naquilo que não se vê, mas tem certeza, através de experiências da sua existência”. (P3, 51 anos)

“É acreditar em algo que não depende apenas da sua vontade, é estar otimista e confiar em uma força, energia ou ser superior”. (P9, 33 anos)

“A força motriz, energia crística de si. A Fé É”. (P1, 26 anos)

Paul Tillich (1985) fala de dois tipos básicos de fé: a fé ontológica – *sacramental* e a *mística* no âmbito religioso e a *humanística* como fé profana; E a fé moral – *Jurídica, convencional e ética*. Segundo ele, podemos ter os dois tipos de fé, no entanto apenas um sobressai. Lembrando que não há uma forma rígida de distinção entre os tipos de fé, pois uma contém os elementos da outra. Na religião, essencialmente os tipos de fé são distintos pelos rituais e sacramentos no tipo ontológico e pela obediência à lei no tipo moral.

No contexto educacional atual, vivenciamos profundas reflexões quanto aos processos educativos, principalmente no que se refere ao papel do educador. A educação deve ser pautada pela laicidade e pelos princípios de liberdade e respeito à diversidade cultural e religiosa, onde a fé religiosa não pode ser o ponto de partida do discurso, nem um pressuposto para as relações de ensino-aprendizagem. No entanto, a fé como ato da pessoa integral, que faz parte da dinâmica da vida pessoal e social, é o que nos possibilita a compreensão e o diálogo das suas representações. Dito desta forma porque não temos como separar o sujeito de sua fé, visto que é algo que o acompanha no dia a dia.

Frente à pergunta como e onde você manifesta sua fé, todos os participantes responderam que manifestam sua fé nas suas ações cotidianas e a maioria também manifesta em instituições religiosas. Conforme a resposta a seguir:

“Com respeito e caridade para com as pessoas, animais e plantas” (P2, 27 anos).

Bem como:

“Se manifesta na forma como lido com minha vida, meus planos, minha relação com Deus e frequento a igreja hoje, não tão frequentemente, embora tenha certeza da necessidade” (P9, 33 anos).

E também:

“A nossa fé deve ser manifestada através das nossas ações e na minha religião. É dessa forma que procuro manifestar a minha fé”. (P10, 48 anos)

“No amor ao Bem. Frequento o Centro Espírita Diogo de Vasconcelos Lisboa e Aldeia Canto do Uirapuru, ambos em João Pessoa. Busco professar minha fé na condução com o próximo”. (P1, 26 anos)

Como observamos nas falas dos nossos professores, a forma como professam a sua fé, manifesta-se não somente na instituição religiosa, mas essencialmente no cotidiano das suas vidas. Neste sentido, podemos dizer que a manifestam também no seu ambiente de trabalho. É

desta forma que podemos compreender as representações de fé que se constitui o objeto de nosso estudo.

Tendo em vista que os sujeitos da nossa pesquisa, os professores, estão inseridos no ambiente escolar e fazem parte do processo educativo é importante que ele se reconheça como sujeito autor, mas também consciente mediador do conhecimento levando em conta que suas ações refletem no desenvolvimento do educando.

De acordo com o teórico Lev Vygotsky³¹ o conhecimento é o resultado da interação social e o objeto. O conhecimento é processual e se constrói nas interações entre os sujeitos cognoscentes e o objeto do conhecimento. O sujeito é ativo nas interações dialéticas entre descoberta e construção, pois responde aos estímulos e age sobre eles construindo e organizando seu próprio conhecimento.

O conhecimento que antes era visto como o centro do processo educativo deslocou-se para a relação de interação que se estabelece entre o educando, o educador e o objeto de conhecimento. A dinâmica do processo educativo ocorre na experiência de vida dos ensinantes e aprendentes, na aquisição de conhecimentos historicamente construídos e pela construção de novos conhecimentos, em que deve ser considerada a formação integral do ser humano, nas suas dimensões biopsicossocial e espiritual, enfatizando sua autonomia e competência relacional diante das diferentes condições e pluralidades culturais e religiosas em que os sujeitos do conhecimento estão inseridos.

Na parte II do questionário enfatizamos a formação acadêmica com o objetivo de verificar tanto a área de formação disciplinar quanto o nível de qualificação do professor. De acordo com o quadro a seguir:

³¹ OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

TABELA 4 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por formação acadêmica, Brasil-Paraíba, 2007

Professor	Graduação	Pós-graduação
P1	Licenciatura em Química	Não tem
P2	Licenciatura em Química	Mestrado em Química
P3	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não tem
P4	Licenciatura em Geografia	Especialização em Psicopedagogia Institucional
P5	Licenciatura em Letras	Especialização em Fundamentos da Educação
P6	Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa
P7	Licenciatura em Física	Não tem
P8	Pedagogia e Licenciatura em Ciências Matemática	Especialização em Matemática
P9	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não tem
P10	Licenciatura em Geografia	Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.
P11	Pedagogia	Especialização supervisão e orientação educacional; Especialização Psicopedagogia e Mestrado Linguística e Ensino.
P12	Não tem	Não tem
P13	Pedagogia	Não tem
P14	Licenciatura em Matemática	Não tem
P15	Licenciatura em História	Mestrado em História

Este quadro é um demonstrativo da realidade atual em que os professores estão vivenciando no contexto nacional e também um reflexo do processo histórico em que esta categoria está inserida. Do total de 15 professores pesquisados, 01 professor (P12) não tem graduação, pois cursou apenas o pedagógico que era oferecido nas escolas como curso profissionalizante do magistério, em que capacitava o educando a lecionar de 1ª à 4ª série, atualmente denominado Ensino Fundamental I. Observamos que esta realidade ainda persiste, como resultado deste processo histórico, principalmente na faixa etária de 50 a 60, como é o caso, pois ao cruzarmos os dados verificamos que P12 tem 57 anos de idade e que está próximo da aposentadoria, não tendo incentivo social nem econômico na perspectiva de qualificação.

Apesar disto, 05 professores tem especialização; 04 professores tem mestrado; 01 professor tem especialização e mestrado; 06 professores não tem especialização e não tem mestrado. De acordo com a tabela comparativa abaixo:

TABELA 5 - Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária e qualificação – Dados da pesquisa

Qualificação	Professores por Faixa Etária				
	De 20 a 30 anos	De 30 a 40 anos	De 40 a 50 anos	De 50 a 60 anos	Total
Graduação	04	04	02	04	14
Especialização	-	02	-	03	05
Mestrado	02	01	01	-	04

Conforme especificado na representação gráfica a seguir:

GRÁFICO 7 - Graduação dos professores pesquisados

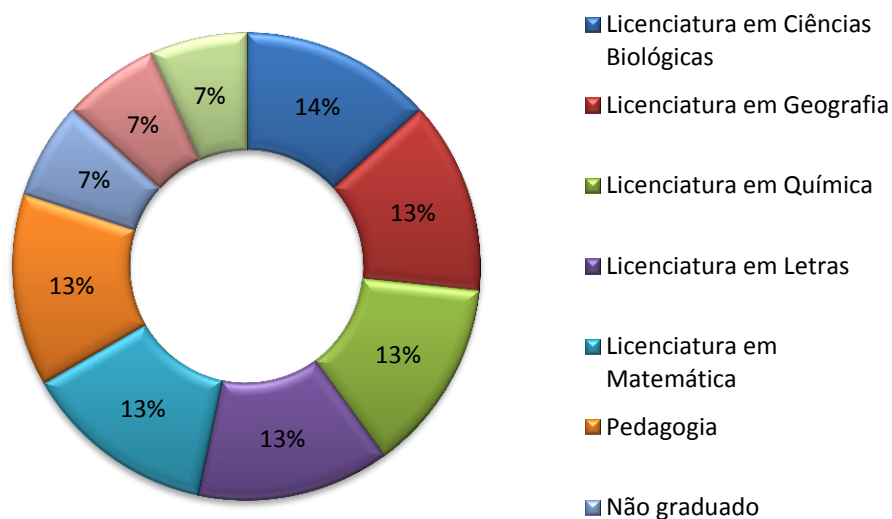
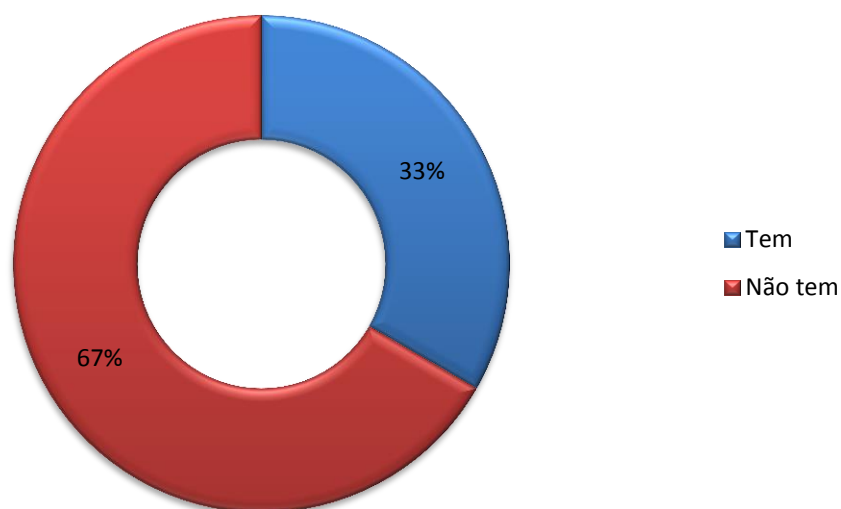
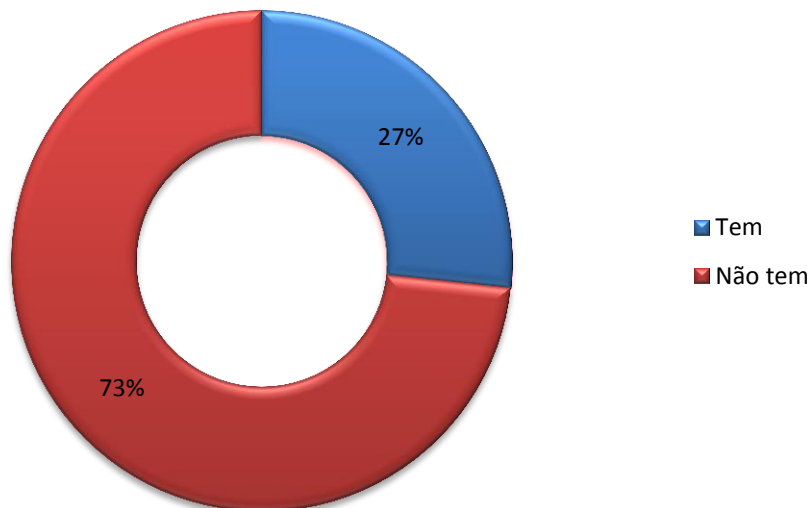


GRÁFICO 8 - Especialização dos professores pesquisados**GRÁFICO 9 - Mestrado dos professores pesquisados**

De acordo com o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro³² desenvolvido pelo MEC e com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, o ano de 2005 destacou-se como o “Ano da Qualidade da Educação Básica”, visto que o governo federal começou a investir para garantir educação de qualidade para todos.

³²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso no dia 24 de maio de 2015.

No ano de 2007 lançou o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que objetiva o fortalecimento da educação básica, com metas a serem alcançadas, como: a formação de docentes, o piso salarial nacional dos professores e novos instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização das escolas e demais agentes públicos.

Atualmente, apesar da qualificação dos professores ter melhorado com a formação continuada oferecida pelo MEC e o incentivo nos cursos de graduação e pós-graduação, em relação a outras categorias, a remuneração é muito baixa e as condições de trabalho continuam precárias. As diferenças salariais são importantes nas diversas regiões do país, mas principalmente no norte e nordeste onde os rendimentos são menores. Estas características ainda são muito evidentes na docência e representam um quadro de desencanto à profissão do magistério que tem como resultado o comodismo e a falta de interesse para investir na qualificação profissional e continuar atuando na educação básica. Mas, apesar disso, se somarmos o número de professores que dispõem de mestrado, com os que dispõem de graduação, vemos que, mesmo diante deste cenário, a maioria dos professores entrevistados dispõe de pós-graduação.

Na parte III, referente à experiência profissional selecionamos para análise a questão 4) Como você relaciona fé ou espiritualidade, conhecimento científico e práticas pedagógicas? Pois consideramos ser uma das questões relevantes para nossa pesquisa.

Fizemos um quadro de categorização com o objetivo de verificar os fatores em comum nas respostas dadas e agrupá-las conforme as suas descrições. Tomamos por base três tipos de posicionamento frente às respostas: aqueles professores que relacionam os conhecimentos, os que não os relacionam, e os que se mantem neutros. Nem todas as respostas encaixam-se perfeitamente nestes parâmetros, porém nosso intuito foi agrupar respostas que tomaram um mesmo direcionamento, conforme podemos ver na tabela a seguir:

TABELA 6 – Quadro de Categorização: Conhecimentos que se relacionam, conhecimentos que não se relacionam e neutralidade

Prof^ª.	Os conhecimentos se relacionam.	Os conhecimentos não se relacionam.	Neutralidade
P1	Procurando buscar com equilíbrio a relação simbiótica destas primeiras em cada agir pedagógico.		
P2		Em minhas práticas pedagógicas apenas relaciono o conhecimento científico para elaborar aulas didáticas e construtivas.	
P3	Sempre deixo bem claro na minha atuação pedagógica minha opinião quanto a minha fé, sem deixar que isto interfira na liberdade de expressão do meu aluno, fazendo com que ele externar sua opinião.		
P4	É uma tarefa, muitas vezes difícil, porque a razão se choca com o espiritual, acho que tudo que ocorre na natureza, como a sua evolução, por exemplo, é permissão de Deus. Respeito a visão dos alunos, porém explico que devemos ver as diversas versões e que a verdade não é imutável.		
P5	Procurando trabalhar as questões de preconceito racial, religioso, sexo de forma respeitosa, sem discriminação.		
P6	Não escondo minha fé, dando demonstrações claras da minha espiritualidade e, sempre que possível, compartilhando com eles minhas experiências com Deus ou ressaltando o quanto a falta de espiritualidade nas pessoas está piorando a convivência humana e trazendo cada dia mais sofrimento à sociedade e ao planeta.		

Prof. ^s .	Os conhecimentos se relacionam.	Os conhecimentos não se relacionam.	Neutralidade
P7			Buscar, dentro da minha área, mostrar o papel da ciência e o impacto dela na vida das pessoas, assim como a tecnologia influencia e sofre influência da sociedade e também que a ciência é mutável e não tem respostas para todos os fenômenos.
P8	Acredito que todo educador em sua prática pedagógica sinta a necessidade de relacionar fé ou espiritualidade e conhecimento racional para tentar esclarecer e buscar se aproximar ao máximo da veracidade quando se trata da vida e da história da humanidade.		
P9	Nas minhas práticas pedagógicas costumo abordar um conhecimento mais racional, embora seja inevitável que as questões relacionadas a fé e espiritualidade venham à tona, principalmente na minha disciplina (Biologia). Nem sempre é fácil relacionar fé e razão em nossas práticas, mas acho de extrema importância a abordagem dos dois aspectos, pois ambos fazem parte da formação humana.		
P10	Nossas práticas pedagógicas são sempre desafiadoras e neste aspecto não podia deixar de ser diferente. É preciso equilíbrio no nosso cotidiano escolar de forma a não permitir o preconceito em nossas salas e promover o respeito às diferenças, isto passa pelo conhecimento da função social da escola.		

Prof ^ª .	Os conhecimentos se relacionam.	Os conhecimentos não se relacionam.	Neutralidade
P11			Considero importante compreender o aluno em sua totalidade.
P12	Na forma de olhar a vida, entendendo que Deus é um só. Não importa a religião, o que salva é a fé em Deus.		
P13	Vivemos a nossa Fé no dia a dia não somente na igreja, mas em todo lugar. De acordo com a nossa sensibilidade para sentirmos a presença de Deus. E a espiritualidade é a forma de viver a Fé.		
P14		Respeito a fé de cada um, porém sempre alerta dos perigos da “falta de fé” em si mesmo, pois assim o homem será manipulado e perderá a sua identidade e o seu espírito de questionador.	
P15		Acredito que enquanto educadores e intermediários no processo de ensino-aprendizagem não devemos misturar às nossas práticas pedagógicas, nossas crenças religiosas.	

Como podemos observar na tabela acima, a grande maioria dos entrevistados está no grupo que, de alguma maneira, relaciona a questão da fé e da razão em sua prática pedagógica. De um total de quinze entrevistados, dez estabeleceram este tipo de relação. A questão se faz muito presente em sala de aula, mesmo em disciplinas que nada tem a ver com o ER. Ou seja, professores que não foram capacitados para esta área específica devem lidar com esse tipo de questão.

Na sequência, três entrevistados disseram que os conhecimentos de fé não se relacionam com a sua prática pedagógica. Dois deles deixam claro que o importante é o conhecimento científico e um deles coloca a fé como impedimento ao conhecimento científico e desenvolvimento crítico-reflexivo do homem. Neste exemplo, fica claro o grande desafio do Ensino Religioso como disciplina do currículo da Educação Básica, pois ainda há

professores que negam “[...] a religiosidade e a religião como dados antropológicos socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas³³”. Neste mesmo quadro, dois professores mantiveram-se na perspectiva da neutralidade, considerando todos os aspectos, mas não emitindo juízo de valor a respeito.

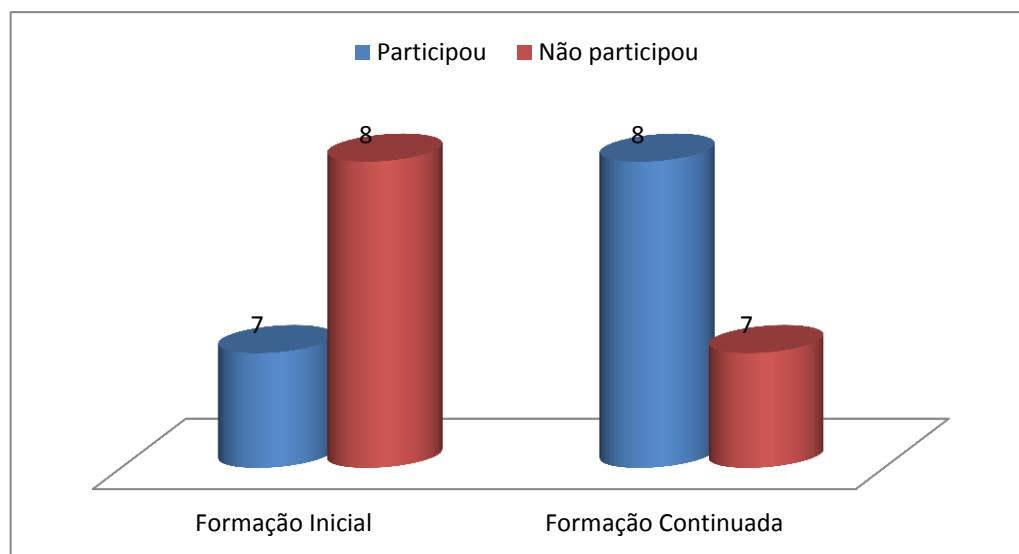
Fizemos um quadro comparativo com as respostas de duas questões referentes à formação e capacitação do professor sobre diversidade cultural, étnica, religiosa e formação integral. Em sua formação inicial, você foi preparado com conhecimentos para trabalhar com a diversidade cultural, étnica e religiosa? 07 professores responderam que sim e 08 professores responderam que não. O que nos chamou a atenção foi que os professores P2 e P14 que responderam não e P15 que respondeu sim são os mesmos professores que afirmaram não relacionar os conhecimentos. Diante da questão: Você já participou de algum curso de formação continuada na área da educação que contemple a formação integral do educando? 08 professores responderam que sim, já participaram e 07 professores responderam que não participaram. E neste caso também os professores P2, P14 e P15 responderam que não, conforme tabela abaixo. Ou seja, as respostas são condizentes com a falta de preparação para trabalhar com questões relacionadas ao contexto atual nos pressupostos da formação integral do educando.

TABELA 7 - Quadro comparativo: Formação inicial e formação continuada

Professor	Formação Inicial	Formação Continuada
P1	Sim	Não
P2	Não	Não
P3	Não	Sim
P4	Sim	Sim
P5	Sim	Sim
P6	Não	Não
P7	Não	Sim
P8	Sim	Sim
P9	Sim	Sim
P10	Não	Não
P11	Sim	Não
P12	Não	Sim
P13	Não	Sim
P14	Não	Não
P15	Sim	Não

³³ SILVA, 2010, p.20.

GRÁFICO 10 - Quadro comparativo - formação e capacitação do professor sobre diversidade cultural, étnica e religiosa e formação integral



Na IV parte, a respeito das percepções sobre as dimensões da pessoa humana, priorizamos os discursos sobre a dimensão espiritual, principalmente no que diz respeito às relações do sujeito como educador e suas práticas pedagógicas enquanto contribuinte à formação integral do educando.

Falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos (JUDELET, 2009, p.705).

Na análise das respostas sobre: Enquanto educador, qual a sua missão? Observamos que embora as concepções que norteiam as práticas pedagógicas, como mostra o quadro abaixo tenham mudado ao longo do tempo, alguns profissionais ainda não se apropriaram dessas mudanças.

TABELA 8 - As principais concepções de aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas

CONCEPÇÕES	EMPIRISTA AMBIENTALISTA ASSOCIACIONISTA	RACIONALISTA INATISTA APRIORISTA	CONSTRUTIVISTAS INTERACIONISTA
RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO	Sujeito  Objeto O conhecimento está no objeto a ser conhecido.	Sujeito  Objeto O conhecimento está no sujeito que conhece.	Sujeito  Objeto O conhecimento resulta da interação social do sujeito, com outro, o meio e o objeto.

Lembrando que estas concepções não são rígidas e que uma pode estar contida na outra, mas que atualmente a prática pedagógica tem buscado fundamentar-se à luz da teoria interacionista. O sujeito é ativo e participa do processo de construção do conhecimento. O professor neste processo não é detentor exclusivo do conhecimento a ser transmitido. Ele participa do processo de ensino-aprendizagem criando, organizando e dirigindo situações de conflitos solucionáveis para que os aprendizes construam seus conhecimentos vinculados a atividades cognitivas e a conhecimentos já consolidados e desenvolvam habilidades e procedimentos práticos.

Destacamos algumas das respostas para compreender o papel do professor enquanto sujeito participante do processo educativo do educando. Como por exemplo:

Não me considero educadora, mas professora. Vejo que é uma profissão importante para a sociedade, mas não mais ou menos importante do que tantas outras. Não acho que seja um “sacerdócio”, pois é preciso ter amor para exercer bem qualquer função. Penso que, na minha função, tenho a oportunidade de transformar a vida de muitas pessoas, mas não faço milagres. Muitas mudanças dependem da família e do próprio aluno. Tenho como missão, exercer minha profissão com dedicação, fazendo o melhor possível, respeitando as individualidades e dando aos alunos a oportunidade de fazer reflexões sobre o cotidiano, além de capacitá-los para a comunicação e o mercado de trabalho. (P6, 38 anos)

Bem, esta resposta se revela contraditória, pois ao mesmo tempo em que o sujeito não se considera educador, considera-se professor. Como se o fato de ser professor o isentasse de seu papel na formação do educando. Mas também representa a realidade atual no que se refere aos excessos de atribuições que o professor foi submetido, considerando que tanto a família como a própria escola responsabiliza o professor pelo fracasso na educação. Por isso que:

Em uma teoria mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais como os fatos sociais (instituições, práticas

grupais, rituais, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença do outro. (GOMES, 2004, p. 48)

Há professores que já se apropriaram totalmente da concepção interacionista de aprendizagem, pois se percebem como facilitador neste processo e oferece oportunidade de desenvolvimento. Conforme a resposta P9 de 33 anos: “Procuro despertar no aluno suas habilidades e potencialidades para torna-los aptos à vida em sociedade e para que consigam autonomia para seu crescimento pessoal e profissional”. Outra resposta que complementa a anterior, dita por um deles que sua missão é: “Formar cidadãos com conhecimento que os capacite para serem profissionais e líderes atuantes na sociedade contemporânea” (P3, 51 anos). Conforme quadro abaixo:

TABELA 9 - Missão profissional dos professores pesquisados

Professores	Missão
P1	Procuro, por meio do veículo da educação, facilitar a percepção dos alunos de si mesmos e do mundo em que vivem.
P2	Orientar o aluno em sua função social e também na sua vida acadêmica.
P3	Formar cidadãos com opinião, com conhecimento que os capacite para serem profissionais e líderes atuantes na sociedade contemporânea.
P4	Além de trabalhar os conhecimentos das disciplinas que leciono, mostro para os meus alunos que eles têm um enorme potencial e para que haja o desenvolvimento eles têm que acreditar neles. Mostro também que o conhecimento é uma arma de extremo valor.
P5	Formar cidadãos, transmitindo conteúdos sempre relacionados à humanização das pessoas.
P6	Não me considero educadora, mas professora. Vejo que é uma profissão importante para a sociedade, mas não mais ou menos importante do que tantas outras. Não acho que seja um “sacerdócio”, pois é preciso ter amor para exercer bem qualquer função. Penso que, na minha função, tenho a oportunidade de transformar a vida de muitas pessoas, mas não faço milagres. Muitas mudanças dependem da família e do próprio aluno. Tenho como missão, exercer minha profissão com dedicação, fazendo o melhor possível, respeitando as individualidades e dando aos alunos a oportunidade de fazer reflexões sobre o cotidiano, além de capacitá-los para a comunicação e o mercado de trabalho.
P7	Buscar, dentro da minha área, mostrar o papel da ciência e o impacto dela na vida das pessoas, assim como a tecnologia influencia e sofre influência da sociedade e também que a ciência é mutável e não tem respostas para todos os fenômenos.

Professores	Missão
P8	Tenho a missão em minha prática pedagógica em desafiar e motivar meus alunos à pesquisa, investigação, construção, juízo crítico e consciente que viabilizem a inserção do sujeito na sociedade integralmente de forma autônoma, responsável crítica e ética.
P9	Procurar despertar no aluno suas habilidades e potencialidades para torna-los aptos à vida em sociedade e para que consigam autonomia para seu crescimento pessoal e profissional.
P10	Contribuir na formação do educando, contemplando os valores étnicos, morais, cristãos, sociais.
P11	Formar os alunos para o exercício da cidadania.
P12	Lecionar com amor a profissão.
P13	A minha missão como educadora é a de educar meus alunos e tentar dar pra eles uma educação de qualidade fundamentada de valores cristãos e étnicos, moral e social na medida do possível.
P14	É mostrar caminhos que tornem meus alunos seres questionadores em busca de uma sociedade menos ignorante.
P15	Tentar dar o meu melhor na formação política dos futuros cidadãos brasileiros para que tenham uma consciência crítica e possam lutar por um país com menos desigualdades e injustiças sociais. Além disso, elencar entre os alunos o respeito à diversidade, seja ela de gênero, raça, religiosa ou social.

Após analisarmos o papel do professor e sua qualificação, enquanto educador na Educação Básica, analisamos suas representações sociais de fé e razão, como sujeitos ativos e inseridos no espaço escolar. Para isto, destacamos as questões: Você já enfrentou situações que envolvesse a relação fé e razão com seus colegas de profissão? Em caso de resposta afirmativa, quais as maiores dificuldades encontradas? Nas turmas em que leciona você observa situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos na sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, comente a sua atitude diante desta situação.

Mediante as respostas afirmativas, fizemos um quadro de categorização, conforme abaixo disposto:

TABELA 10 – Quadro de categorização: Dificuldades encontradas entre os professores e Situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos.

Professores	Dificuldades encontradas entre os professores.	Situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos.
P1	Exercitar o silêncio.	Procuro incentivar o exercício da auto análise e do respeito ao próximo e sua diversidade.
P3	Discriminação quanto à minha religião.	Muitas vezes ocorreram situações de preconceito entre educandos devido sua religião. Incentivo o respeito e o amor ao próximo independente da sua escolha religiosa.
P4		Tento resolver a situação e mostro que não devemos ter preconceito com nenhum tipo de religião e que todas devem ser respeitadas.
P5	Observo em alguns colegas preconceito com determinadas religiões africanas, como o candomblé, a umbanda, o espiritismo.	P5 - Sempre procuro mostrar que devemos respeitar toda e qualquer crença religiosa.
P6		Há preconceito em relação aos alunos que não participam de festas como São João ou apresentações de dança.
P7		Normalmente há muitas discussões entre os alunos pertencente as religiões católicas e evangélicas. A atitude tomada foi sempre tentar conscientizá-los que não há como definir uma religião correta, cada uma tem seus princípios e dogmas e aceitá-los é uma questão cultural e social.
P8	Como há diversas religiões, também há divergência de opiniões. Percebe-se a falta de respeito e propriamente o preconceito e a discriminação religiosa em relação às religiões que estão em a minoria. Em outra escola em que trabalho, já presenciei um fato de discriminação religiosa. A professora de Ensino religioso, devido ser evangélica, criticou severamente os adeptos do catolicismo e da Umbanda. E relatou sua indignação ao ter participado de um congresso de Ciências das Religiões em que foi discutida a diversidade religiosa.	Tento incentivá-los a respeitar a diversidade religiosa.

Professores	Dificuldades encontradas entre os professores.	Situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos.
P9	A forma preconceituosa como as pessoas falam das religiões diferentes da sua publicamente. E confesso que tenho dificuldade de compreender algumas doutrinas, embora respeite.	Minha atitude foi de incentivo ao respeito às crenças diferentes das nossas e que, mesmo que não acreditemos na crença do outro, é nossa obrigação respeitá-la.
P13		Mostrar a importância de se respeitar as diferenças, passar vídeos e contos relacionados e fazer rodas de conversas para debater os conflitos gerado por preconceitos.
P14	Por eu não ter fé religiosa me senti discriminado. Entendo que o Estado Laico não é respeitado.	Sempre questiono sobre a intolerância e sobre as necessidades de querer ver o seu Deus (Pastor) da forma que é mais atraente. E faço o questionamento da verdade não ser absoluta.
P15		Tentar elencar as demais religiões e demonstrar que devemos respeitar as diferentes crenças, independente da religião que seguimos e de nossas crenças.

Dos 15 professores entrevistados, 06 professores afirmaram ter vivenciado situações que envolvessem a relação fé e razão entre professores, onde dois deles foram vítimas de preconceito pelos próprios colegas e os demais relatam desrespeito à diversidade religiosa. Conforme os relatos a seguir:

Como há diversas religiões, também há divergência de opiniões. Percebe-se a falta de respeito e propriamente o preconceito e a discriminação religiosa em relação às religiões que estão em minoria. Em outra escola em que trabalho, já presenciei um fato de discriminação religiosa. A professora de Ensino religioso, devido ser evangélica, criticou severamente os adeptos do catolicismo e da Umbanda. E relatou sua indignação ao ter participado de um congresso de Ciências das Religiões em que foi discutida a diversidade religiosa (P8, 51 anos).

A forma preconceituosa como as pessoas falam das religiões diferentes da sua publicamente. E confesso que tenho dificuldade de compreender algumas doutrinas, embora respeite (P9, 33 anos).

Apesar de somente seis professores terem se manifestado sobre a relação fé e razão com seus colegas de profissão, as maiores dificuldades encontradas foram de fato o desrespeito, o preconceito e a discriminação religiosa. Constatamos no relato do professor denominado P8, que ainda impera o proselitismo e a intolerância na sala aula, o que se

constitui como um grande risco para o Ensino Religioso, fundamentado nas Ciências das Religiões que busca reconhecimento no sistema de ensino como currículo do Ensino Básico com o objetivo de contribuir com o conhecimento da religião à formação integral do cidadão. Visto que, conforme Silva (2010, p.21).

O grande desafio hoje dos professores de ensino religioso reside na difícil superação destas duas concepções visualizadas: o modelo catequético e o modelo teológico. Pois ambas existem em comum, a visão da passividade dos sujeitos que compõem o universo educacional. No modelo catequético, o professor transmite e o aluno absorve. No modelo teológico, os sujeitos (alunos e professores) não precisam dialogar, não precisam se colocar no lugar do outro e visualizar a religiosidade e a espiritualidade de um ponto de vista diferente, apesar do respeito e entendimento de que vivemos numa sociedade plurirreligiosa.

Dos 15 professores entrevistados 11 professores responderam que já observaram situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos na sala de aula. Diante desta situação oito professores responderam que sua atitude é de incentivar o respeito à diversidade religiosa, um professor apenas respondeu que há preconceito, mas não manifestou sua atitude diante do fato e os outros dois responderam:

Normalmente há muitas discussões entre os alunos pertencente as religiões católicas e evangélicas. A atitude tomada foi sempre tentar conscientizá-los que não há como definir uma religião correta, cada uma tem seus princípios e dogmas e aceitá-los é uma questão cultural e social (P7, 24 anos).

Sempre questiono sobre a intolerância e sobre as necessidades de querer ver o seu Deus (Pastor) da forma que é mais atraente. E faço o questionamento da verdade não ser absoluta (P14, 38).

No primeiro caso, observamos que há uma abertura ao diálogo numa perspectiva sociocultural do conhecimento da religião, no segundo caso, há um embate entre fé e razão o que pressupõe imposição de ideias e não favorece o diálogo. Estas observações têm como base que:

Quando se fala em conhecimento, o que se tem em mente é, normalmente, o conjunto dos conhecimentos ou representações sociais com que as pessoas explicam partes mais ou menos amplas do real-social. Assim, quando se faz referência à realidade objetiva, o que se pretende é descrever as produções sociais de classes ou de grupos com interesses concretos. Tais interesses manifestam-se nas relações entre os indivíduos, agentes sociais e instituições pela linguagem, cultura, educação, religião etc. (GOMES, 2004, p.50)

Nesta dinâmica relacional nos espaços sociais o ser humano pode influenciar e também ser influenciado, porque esta experiência religiosa ou humanística que acontece no espaço social faz parte de um ser íntegro, inseparável. “Esses pontos de vista remetem a um sujeito que não seria um indivíduo isolado no seu modo de vida, mas seria autenticamente social; um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção” (JUDELET, 2009, p.683).

Fazendo uma análise do ponto de vista das representações sociais de fé e razão dos professores do Ensino Básico, podemos observar que a nova concepção neste sistema de ensino nos pressupostos da formação integral, tendo em vista o reconhecimento da religiosidade e da religião como conhecimentos antropológicos e socioculturais, ainda não-familiar para alguns professores vai se tornando familiar a partir da sua relação com a nova realidade, mas em alguns casos conserva aspectos da realidade anterior e em outros casos ao longo do processo pode sofrer uma transformação. Pois,

[...] as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (SPINK, 1993, p. 300).

As representações sociais de fé e razão no espaço escolar não são homogêneas, porque os conhecimentos sociais não são partilhados por toda a sociedade já que ela mesma é heterogênea. Dito desta forma, porque de acordo com Lages (2013, p.248):

Se a religião é uma das falas ausentes (ou silenciadas) no discurso acadêmico, na escola também o é, sem nunca ter sido. É de reconhecimento geral que todos os envolvidos no processo docente transmitem, conscientemente ou não, ideias valores e princípios, inclusive de cunho religioso ou contra qualquer religião, aos educandos em todas as disciplinas.

Por isso, a ancoragem social é inserida na sociedade pelos diferentes grupos sociais que a compõe de forma concreta.

Os processos de ancoragem e objetivação formam as representações sociais de fé e razão dos professores, sujeitos sociais, no espaço escolar transformando o conhecimento abstrato não familiar em um conhecimento concreto familiar num processo de comparação e interpretação conceitual, visando a sua reprodução em uma realidade concreta. Visto que: “Em se tratando de sua gênese e de suas funções, as representações sociais podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da

transubjetividade” (JUDELET, 2009, p.696). As representações sociais se constroem numa rede de interações entre o sujeito, o outro e o objeto dentro do espaço social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fé pode ser compreendida tanto pelo lado subjetivo enquanto preocupação incondicional, como pelo lado objetivo do conteúdo incondicional. O ato de fé não está restrito à religião institucionalizada, está na pessoa e a acompanha onde quer que esteja. Ao passo que a realidade objetiva, que pode ser a religiosidade, expressa-se no âmbito social através da cultura e dos fenômenos religiosos.

Ao longo deste trabalho a fé e a razão foram expressas de forma que pudéssemos distinguir e dar a devida importância a estes conhecimentos que fazem parte da experiência humana. Buscamos evidenciar dentro da proposta dois tipos básicos de fé: a fé humanística e a fé religiosa.

Também distinguimos dois tipos de razão: a razão como instrumento para o conhecimento no sentido técnico-científico que se ocupa com o que abarca o cotidiano da vida. E a razão como fonte de princípio que faz do homem um ser de dimensão espiritual, real, dotado de sentido. A razão como princípio é condição necessária à fé como algo incondicional, porque dela depende a transcendência humana. No uso da razão o homem se liberta dos preconceitos, dos dogmas, das superstições, opiniões.

Chegamos a conclusão que o homem na sua integridade enquanto ser biopsicossocial e espiritual vivencia e expressa sua fé ou sua espiritualidade na experiência total de sua vida, pois não tem como separá-la, apenas diferenciá-la. E por isso, sua experiência humanística, profana, coexiste com sua experiência religiosa, porque são experiências de um mesmo homem e de uma mesma existência. Como podemos perceber, a experiência de fé acompanha o ser humano e se insere em um sistema sociorreligioso no qual se relacionam a individualidade e a coletividade. Este ser humano é produtor das representações individuais e sociais.

Quando nos propomos pesquisar as representações de fé e razão no espaço público escolar, consideramos a laicidade do estado e a redefinição do âmbito educacional vivenciado atualmente pela comunidade escolar. As mudanças no contexto sociocultural, consequência do caminho percorrido pela sociedade brasileira frente às lutas sociais como os direitos humanos, pluralismo, diversidade cultural e as demandas na participação democrática. Sobretudo, consideramos as interações que ocorrem entre professores e professores, sujeitos da nossa pesquisa, entre professores e alunos, entre alunos e alunos, mas também os espaços em que estas interações acontecem e que produzem representações sociais.

A Educação Básica oferecida nos espaços públicos escolares tem discutido e reivindicado a formação integral do ser humano que está relacionada à compreensão da pessoa humana em sua totalidade, mas tem gerado uma grande polêmica, justamente porque esta concepção educacional é caracterizada pelas interações dos diversos agentes sociais nela representados por suas relações consensuais ou de conflitos.

A formação integral tem por objetivo o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando e de sua formação cidadã, devendo ser considerada a pluralidade e a diversidade cultural e religiosa sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No entanto, de acordo com a nossa pesquisa a realidade educacional está longe deste ideal. Os professores, sujeitos ativos, deste processo, vivenciam entre eles mesmos situações preconceituosas, proselitistas e de desrespeito à diversidade em todos os aspectos.

Tendo em vista que os professores pesquisados são professores de disciplinas variadas, podemos constatar que as representações de fé por eles construídas são transmitidas aos alunos, podendo influenciá-los ou não. Sabemos que há sempre uma intencionalidade por trás das práticas educacionais, contudo ela deve ser organizada de forma que venha a contribuir com uma educação cidadã e inclusiva, numa perspectiva multidisciplinar com qualidade e sentido.

Mesmo com os discursos do Ministério da Educação de melhoria educacional, o que podemos perceber, mediante as representações, é que os professores apesar de estarem se qualificando não permanecem no Ensino Básico, provavelmente pelos mesmos motivos que há décadas persistem, como: as más condições de trabalho e a baixa remuneração, esta última bem caracterizada pelo professor que precisa trabalhar em mais de uma escola ou dobrar sua carga-horária na mesma escola para aumentar seu poder aquisitivo.

Sem um investimento na qualificação do profissional da educação básica, não tem como oferecer educação de qualidade, pois as representações sociais produzidas por este grupo ou por esta comunidade heterogênea, não são processos em realização. Não se pode oferecer aquilo que não se tem.

Durante a pesquisa podemos observar que a maioria dos professores a princípio hesitou em falar sobre as relações de fé e razão no ambiente de trabalho. Somente depois dos devidos esclarecimentos foi que expressaram suas experiências. No entanto, percebemos que alguns mantiveram um distanciamento nas respostas sobre o assunto, apesar de ser o assunto evidente e latente entre os educandos e os próprios colegas. Agiam como se não quisessem

expor suas ideias. Nestes casos, fica ainda mais claro o que Lages (2013) comenta sobre as “falas silenciadas” da religião na escola, sem que realmente haja este silêncio. Pois estas falas dos professores aos educandos acontecem nos interstícios das práticas pedagógicas de todas as disciplinas.

Considerando mais uma vez que a escola é um sistema onde transpassa o ensino-aprendizagem como educação formal ao indivíduo, mas que visa a formação integral do cidadão, com vistas à sua inserção na sociedade, reforçamos a necessidade de uma abordagem crítico-reflexiva na construção e reconstrução do papel do professor enquanto educador e participante ativo deste processo. Procurando valorizar sua função social e econômica para garantir sua identidade pedagógica na perspectiva da profissionalização e do profissionalismo.

Compreendendo que a função da escola está para além da reprodução de conhecimentos acumulados, e que também tem função social, percebe-se que priorizar os sujeitos e suas necessidades, pode ser o caminho para a unidade entre o que se planeja e o que se realiza, com vistas a promover a formação integral do ser humano.

Reafirmando que o educador pode (re) significar sua ação educativa, sabendo que não há método pronto, constrói-se uma concepção mais ampla na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, atribuindo sentido e significado tanto para o educador, quanto para a formação do sujeito educando, no que Alícia Fernandez (2001) chama de movimento ensinante/aprendente.

Entendendo que não há necessariamente uma única maneira de conhecer o mundo e se relacionar com ele, pois seria um reducionismo, podemos dizer que razão e fé, Ciência e religião são possibilidades de compreender e conhecer a complexidade da realidade. Considerando que a fé e a razão são relevantes na construção do conhecimento humano e constatadas ao longo da história, essa possibilidade contribui para a humanização do ser humano.

Neste sentido, as religiões com suas representações de fé e práticas religiosas precisam ser compreendidas no contexto de produção social dos espaços públicos escolares com o objetivo de educar o ser humano para viver e conviver com o outro na sua diversidade, porque não estamos apenas lado a lado, mas somos construídos uns pelos outros.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRÃO, B. S. (Org.). **História da Filosofia**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- _____. **O que é religião?** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- AMARAL, António Campelo. Cidadania e revolução na política de Aristóteles. Universidade da Beira do interior. Covilhã, 2008. Disponível em: www.lusosofia.net. Acesso em: 02 de maio de 2015.
- AQUINO, T. A. A.; DAMÁSIO, B. F.; SILVA, J. P. **Logoterapia & educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010.
- ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. Ed. Revista – São Paulo: Moderna, 2009.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. Saraiva, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º Sem./1996.
- CHAUI, M. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.
- CROATTO, J. S. **As Linguagens da Experiência Religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método e Tratado das Paixões da Alma**. Lisboa: Livraria Sá da Costa - Editora, 1943.
- _____. **Discurso do Método**. Tradução: Paulo Neves. – Porto Alegre: L&PM, 2013.
- _____. **Discurso do método/ As Paixões da Alma**. Col. Os Pensadores. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 4 ed. – São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1987.
- _____. **Meditações Sobre a Filosofia Primeira**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: A essência das religiões. Lisboa: Livros do Brasil, 1996.

FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

FRANKL, V. E. **A presença ignorada de Deus**. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Em busca de sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 34ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. **Logoterapia e Análise existencial**. Traduzido por Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIOVANETTI, J. P. In: AMATUZZI, M. M. (org.) **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005.

GOMES, A. M. A. As representações sociais e o estudo do fenômeno do campo religioso. **Rev. Ciências da Religião**: história e sociedade. Ano 2, n. 2, 2004. Disponível Em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/2315/2164>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

GOMES, A. M. A. As representações sociais e o estudo do fenômeno do campo religioso. **Rev. Ciências da Religião**: história e sociedade. Ano 2, n. 2, 2004. Disponível Em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/2315/2164>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

HOCK, K. **Introdução à Ciência da Religião**. Tradução: Monika Ottermann. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOFFE, O. **Kant**: crítica da razão pura: os fundamentos da filosofia moderna. Tradutor: Roberto Hofmeister Pich. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e Polifasia Cognitiva**: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos** - Brasília: Technopolitik, 2014.

JUDELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais.** *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

KANT, I. **A Religião nos Limites da Simples Razão.** Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Crítica da Razão Pura.** Tradução de Manuela dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAGES, J. A. C. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública. **Rev. Interações – cultura e comunidade**, Belo Horizonte, Brasil, v.8 n.14, p. 242-260, jul./dez.2013 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6217/6246>. Acesso em: 09 de maio de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MEC/BRASIL - Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – Série Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2015.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **A diretora de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC**, entrevistada por: Ionice Lorenzoni, em 23 de setembro de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17083:encontro-sobre-escola-integral-tenta-difundir-novos-conceitos&catid=211&Itemid=164. Acesso em: 28 de maio de 2014.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Meus Demônios.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997, p. 44.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, P. A. S. Linguagens religiosas: origem, estrutura e dinâmicas. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião.** – São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PAINE, S. R. **Filosofia da Religião**. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. – São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

PAIVA, Geraldo José de. Psicologia e espiritualidade. IV Congresso de Psicologia da UNIFIL, I Congresso Nacional de Psicologia, 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/6/331_355_publipg.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

PASSOS, J. D. **Como a religião se organiza**: tipos e processos. São Paulo: Paulinas, 2006.
PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A.S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, M. B. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. 108 p.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. **Revista de Estudos da Religião**, setembro / 2009 / pp. 1-18. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 16 de agosto de 2014.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2015.

TILLICH, P. **Dinâmica da Fé**. Tradução: Walter O. Schlupp. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 1985.

_____. **Teologia da Cultura**. Tradução: Jaci Maraschin. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

USARSKI, F. História da Ciência da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 26 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008b.

ANEXO A

Instrumento de pesquisa para coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões



INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS

Caro (a) professor (a)

Este questionário tem como objetivo coletar dados para a pesquisa que executo de **REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FÉ E RAZÃO, NO ESPAÇO EDUCACIONAL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA**, para fins de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba. Para realizá-lo necessito da sua valiosa colaboração.

Conto com sua participação e consideração.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Rosângela Martins do Vale

Email: rose_mvale@hotmail.com

Fone: 8712-2107

I Dados pessoais do (a) docente:

- 1) Sexo: Masculino () Feminino ()
- 2) Idade: _____
- 3) Estado civil: Solteiro (a) () Casado (a) () Outro ()
Qual? _____
- 4) Naturalidade: _____
- 5) Você tem religião? Sim () Não ()
- 5.1 Se tem religião, qual? _____
- 6) O que é fé para você?

- 7) Você dispõe de algum tipo de fé? Sim () Não ()
- 7.1 Se você dispõe de fé, como e onde você a manifesta?

II Formação acadêmica:

- 1) Curso de graduação: _____
- 1.1 Instituição: _____
- 1.2 Ano de conclusão: _____
- 2) Formação específica: _____
- 2.1 Instituição: _____
- 2.2 Ano de conclusão: _____

III Experiência profissional:

1) Anos de magistério: _____

2) Disciplina (s) que atua:

3) Séries em que atua como professor?

4) Como você relaciona fé ou espiritualidade, conhecimento racional e práticas pedagógicas?

IV Percepções sobre as dimensões da pessoa humana:

1) A respeito das dimensões do ser humano, o que você entende por:

1.1. Dimensão biológica:

1.2. Dimensão Psicológica:

1.3. Dimensão Social:

1.4. Dimensão Espiritual:

2) Enquanto educador (a):

2.1 Qual a sua missão?

2.2 Você já participou de algum curso de formação continuada na área da educação que contemple a formação integral do educando?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, qual o curso?

Qual foi a instituição formadora?

2.3 Em sua formação inicial foi preparado (a) com conhecimentos teóricos para trabalhar com a diversidade cultural, étnica e religiosa?

() Sim () Não

3) Tendo em vista que a escola é um espaço de representação social, responda:

3.1 Você já enfrentou situações que envolvesse a relação fé e razão com seus colegas de profissão?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, quais as maiores dificuldades encontradas?

3.2 Nas turmas em que leciona você observa situações de preconceito ou discriminação religiosa entre os educandos na sala de aula?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, comente a sua atitude diante desta situação.

3.3 Na sua escola, há algum trabalho que envolva questões sobre diversidade religiosa, espiritualidade, preconceito ou laicidade?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, comente:

3.4 Considerando sua experiência profissional, você considera importante a formação integral do educando junto à comunidade escolar? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, comente:
