



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

BEATRIZ PINTO VIANA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE
DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO**

CUIABÁ-MT
2018

BEATRIZ PINTO VIANA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE
DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso/MT, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Poder.

Eixo temático: Ensino, Socialização Profissional
Ciência e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marilene Marzari

Co-orientador: Prof. Dr. Hidelberto de Sousa Ribeiro.

VIANA, 2018®

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P659r Viana, Beatriz Pinto.
Representações Sociais de Religião e Religiosidade dos professores de Sociologia do Ensino Médio / Beatriz Pinto Viana. -- 2018
144 f. ; 30 cm.

Orientadora: Marilene Marzari.
Co-orientador: Hidelberto de Sousa Ribeiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Representação Social. 2. Religião. 3. Religiosidade. 4. Professor. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Curitiba/MT
Tel: (65) 3615-8478 - E-mail: posgraduofmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO"

AUTOR : Mestranda Beatriz Pinto Viana

Dissertação defendida e aprovada em 28/03/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Marilene Marzari
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Coorientador Doutor(a) Hidelberto de Sousa Ribeiro
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Marinete Covezzi
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Maria José de Rezende
Instituição : Universidade Estadual de Londrina

DEDICATÓRIA

A minha família, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos;

e aos professores e professoras de Sociologia que diariamente lapidam as pedras preciosas e as transformam em joias raras do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos deuses, pois sem Eles não teria sido possível a realização desta pesquisa.

À minha amada e queridíssima família: meu esposo Geraldo, companheiro de todas as horas, por ter me oportunizado, com carinho e incentivo, a conclusão do curso, não me deixando fraquejar nas horas em que as forças me faltavam e os obstáculos surgiam; à minha pequena amadinha Anna Beatriz, que, com um abraço apertado, todas as noites me dá força (mesmo sem ter noção disso); à Minha Mãe Evanil e minha irmã Jusimeire, pela compreensão durante minhas ausências para estudo.

À minha amada orientadora Prof^ª. Dr^ª. Marilene Marzari, pelo carinho, dedicação, paciência, ela, que acreditou, incentivou e contribuiu, de maneira significativa, para que hoje pudéssemos colher resultados satisfatórios.

Ao co-orientador, Prof. Dr. Hidelberto de Sousa Ribeiro, pela paciência, opiniões, sugestões e contribuições valiosas na construção de novos conhecimentos.

Às Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Rezende e à Prof^ª. Dr^ª. Marinete Covezzi, que contribuíram para a construção e o entendimento aqui expresso.

Ao Prof. Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues que oportunizou as experiências de trabalharmos juntos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Sociologia, sendo o marco referencial que levou à realização deste estudo.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Bitencourt, Prof. Dr. André Luís Ribeiro Lacerda, Prof. Dr. Joel Paeses, Prof. Dr. Telmo Antônio Estevinho e Prof. Dr. Edson Benedito Rondon Filho, que proporcionaram os mais diversos conhecimentos e ajudaram a engradecer este estudo.

Aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Sociologia UFMT/2015, pela garra e desafio de trabalharmos juntos o tema “Religião e Sociedade”.

Às instituições onde realizei a pesquisa e, em especial, aos Professores e Professoras, pelo acolhimento, disponibilidade e presteza que abrilhantaram este estudo.

Ao amado Weslen Santana Padilha, pela amizade e a dedicação nos momentos difíceis.

À Joyce Keller Silva Rocha, Maria Augusta Cellos e Osinéia Albina Brunelli, amigas de todos os momentos.

No mérito desta conquista há um pouco de cada um de vocês, minha família, amigos e professores, sem os quais não seria possível a construção do estudo. Por isso e por tudo mais...

MUITO OBRIGADA!

EPÍGRAFE

As religiões são caminhos diferentes convergindo para o mesmo ponto. Que importância faz, se seguimos por caminhos diferentes, desde que alcancemos o mesmo objetivo.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal analisar as Representações Sociais de Religião dos Professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Cuiabá-MT, as quais, conseqüentemente, constituíram-se o objeto desta pesquisa. Os objetivos específicos visam: compreender a representação social de religião dos professores de Sociologia; entender o processo de constituição de religião na educação escolar e identificar a concepção de representação social dos professores em relação à religião. Para isso, desenvolvemos o seguinte problema de pesquisa: Qual a representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT? A fundamentação teórica que norteou os estudos pautou-se em autores da Sociologia, como Émile Durkheim, Max Weber, Anthony Giddens, Georg Simmel entre outros e, em Moscovici, Jodelet, Sá, Guareschi e Jovchelovitch que abordam questões referentes à teoria das representações sociais. A pesquisa qualitativa teve, como procedimentos, levantamento de dados, entrevista semiestruturada e análise de documentos. A entrevista foi realizada com 12 professores licenciados em Ciências Sociais, que atuavam no Ensino Médio, e, por meio dela permitiu-se compreender a construção das representações de religião e religiosidade presentes em cada um desses indivíduos. A análise de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNs - e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCNs - contribuíram para a compreensão da inserção do conteúdo de Religião nas disciplinas de Ensino Religioso e de Sociologia. Outro instrumento utilizado foi o questionário que deu suporte para levantar o perfil dos sujeitos. O material de pesquisa foi tratado com base na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin, e possibilitou levantar elementos comuns que foram agrupados tematicamente por categorias. Os resultados mostram que as representações dos professores a respeito de Religião encontram-se ancoradas na religiosidade, ligadas, principalmente, aos valores religiosos tradicionais e subjetivos, uma vez que evidenciam a presença do cristianismo em suas expressões. Os professores, em sua maioria, consideram a pertinência do conteúdo, mas afirmam que é necessário aprofundar os estudos a respeito da Sociologia das Religiões. A religião e a religiosidade apresentadas pelos professores produzem e reproduzem elementos de suas subjetividades e, conseqüentemente, não são passíveis de serem desvinculadas do conjunto de valores, de emoções, de experiências e de práticas sociais internalizadas, ao longo da história de vida e, mesmo inconscientes, acabam interferindo no exercício profissional.

Palavras-chave: Representação Social. Religião. Religiosidade. Professor.

ABSTRACT

This study has as main objective, to analyse the Social Representations of Religion and Religiosity of the teachers of Sociology that act of the High School of the State Schools of Cuiabá-MT. The specific objectives are: To understand the social representation of religion of the teachers of Sociology; Understand the process of constitution of religion in school education and identify the conception of social representation of teachers in relation to religion. Understand the process of constitution of religion in school education and identify the conception of social representation of teachers in relation to religion. For this, we developed the following research problem: What is the social representation of religion of Sociology teachers who work in the High School of the state schools of Cuiabá - MT? The theoretical foundation that guided the studies was based on authors of Sociology such as Emile Durkheim, Max Weber, Anthony Giddens, Georg Simmel among others and in Moscovici, Jodelet, Sá, Guareschi Jovchelovitch that deal with questions concerning the theory of social representations. The qualitative research had as procedures data collection, semi-structured interview and document analysis. The interview was carried out with 12 teachers graduated in Social Sciences, who worked in High School, and through it allowed to understand the construction of the representations of religion and religiosity present in each one of these individuals. The analysis of documents such as the National Curricular Parameters - PCNs, the National Curricular Guidelines for High School - DCNs and the Curricular Guidelines of the State of Mato Grosso - NCBs contributed to the understanding of the insertion of the content of Religion in the subjects of Religious Education and Sociology. Another instrument used was the questionnaire he gave support to raise the profile of the subjects. The research material was treated based on Content Analysis, proposed by Laurence Bardin, and allowed to raise common elements that were grouped, thematically by categories. The results show that the teachers' representations about Religion are anchored in religiosity, linked mainly to traditional and subjective religious values, since they show the presence of Christianity in its expressions. Teachers, for the most part, consider the relevance of the content, but affirm that it is necessary to deepen the studies on the Sociology of Religions. Religion and religiosity presented by teachers produce and reproduce elements of their subjectivities and, consequently, are not liable to be detached from the set of values, emotions, experiences and social practices internalized throughout the history of lives and subsequently end up interfering in the professional practice, even unconscious.

Key words: Social representation. Religion. Religiosity. Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
EMIEP - Ensino Médio Regular e Integrado à Educação Profissional
ER- Ensino Religioso
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GO - Goiás
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JEC – Juventude Estudantil Católica
JOC – Juventude Operaria Católica
JUC – Jovens Universitários Católicos
LEC - Liga Eleitoral Católica
LDB - Liga Eleitoral Católica
MEB- Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação
MG – Minas Gerais
MT – Mato Grosso
OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PCD- Pessoa com deficiência
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPGS - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
SP- São Paulo
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO	21
1.1 ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES	21
1.1.1 Os Estudos das Representações Coletivas	22
1.1.2 Os Estudos das Representações Sociais	24
1.2 MECANISMOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	31
1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO	36
CAPÍTULO II - A RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	45
2.1 A RELIGIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS	45
2.2 CENÁRIOS DA RELIGIÃO	49
2.2.1 Ensino Religioso na Educação Escolar	56
2.3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	63
2.3.1 A Inserção da Disciplina de Sociologia na Educação Escolar	64
2.4 ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE MATO GROSSO	72
2.5 HISTÓRIAS DA INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO	75
CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES A RESPEITO DA RELIGIÃO	78
3.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	78
3.1.1 Da Ética na Pesquisa	83
3.1.2 O Levantamento das Escolas	83
3.1.3 Caracterização das Escolas	84
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	86
3.2.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	87
3.3 COMO SE CONSTITUIU A RELIGIOSIDADE NOS SUJEITOS PESQUISADOS	88

3.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA RELIGIÃO.....	96
3.5 REPRESENTAÇÕES DE RELIGIOSIDADES NA VIDA PROFISSIONAL..	100
3.6 REPRESENTAÇÕES DE RELIGIOSIDADE DOS PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR	105
3.7 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS CONTEÚDOS RELIGIOSOS	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise as “representações sociais de religião e religiosidade dos professores de Sociologia do Ensino Médio” e está relacionado a uma proposta apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

O interesse pelo tema surgiu, a partir de nossa experiência como professora de Sociologia no Ensino Médio, nas escolas da rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso-MT, quando vivenciamos alguns conflitos em sala de aula, envolvendo os conteúdos relacionados à religião, mais especificamente, presentes na unidade do livro didático de Sociologia: Volume Único: Ensino Médio¹, que trata de “Religião e Sociedade”.

Isso nos chamou a atenção porque, pela primeira vez, na história dos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - (2012/2017), o tema “Religião e Sociedade” aparecem como tema de estudo das Ciências Sociais. Para desenvolvê-lo, fez-se necessário um diálogo com os clássicos da Sociologia² e autores contemporâneos³ que os abordam. Essas discussões fazem da religião um importante fenômeno social a respeito da construção da sociedade e da visão de mundo.

É importante esclarecer que nosso interesse em estudar questões referentes à religião se deu, especificamente, a partir de um convite do coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de Sociologia/ UFMT, para supervisionar acadêmicos, bolsistas de Ciências Sociais, na escola em que atuamos. No decorrer da supervisão, acompanhamos alunos que precisavam desenvolver um subprojeto e, para nossa surpresa,

¹ - ARAÚJO, Silvia Maria, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim. Sociologia: volume único: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2013.

² - Autores clássicos da Sociologia que o livro didático aborda: Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Esses autores caracterizam a religião como uma instituição de grande influência nas relações sociais, ao longo do processo histórico.

³ - O livro didático traz autores contemporâneos como Clifford Geertz, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Renato Ortiz e Antônio Flávio Pierucci que realizam reflexões, nas últimas décadas do século XX, sobre a globalização e a disseminação, mais intensa, da informação, principalmente em função dos avanços tecnológicos e científicos. Além disso, pontuam o crescimento de algumas religiões e o avanço do fundamentalismo religioso.

escolheram o tema “Religião e Sociedade”, previsto no conteúdo do planejamento anual/2015 e no livro didático PNLD 2015/2017, a ser trabalhado com os segundos anos do Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento dos conteúdos, percebemos que havia, entre os estudantes, uma diversidade, em termos religiosos, na medida em que questionavam os conteúdos abordados, a partir de suas crenças, de suas opiniões, de suas culturas, e acabavam desencadeando discussões mais acirradas e, até certo ponto, com certa intolerância em relação à diferença de religiões.

Isso nos levou a dialogar com professores de Sociologia que atuam na mesma escola e em outras instituições de ensino e, para nossa surpresa, esses acontecimentos também se encontravam presentes, quando os professores abordavam questões referentes às religiões e à religiosidade.

Em vista disso, intensificamos nosso interesse em pesquisar o tema de religião em sala de aula, porém, por questões pedagógicas, acabamos mudando o foco de nosso estudo e passamos a investigar as representações sociais dos professores a respeito da religião.

Na busca pelo entendimento desse tema, partimos do princípio de que, ao longo da história da humanidade, a religião sempre esteve presente nas sociedades, sendo ela um elemento central na vida dos sujeitos, por ocupar um lugar no universo semântico constituído de crenças, de fé, de superstições, de heresias, de mitos, entre outras manifestações, presentes nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

O advento da modernidade, na sociedade ocidental, desencadeou o surgimento da ciência moderna e a ascensão do modo de produção capitalista, o que provocou mudanças, em termos de uma nova ideologia. Com isso, o monopólio institucional religioso, presente no modo de produção feudal, aos poucos, rompeu-se, o que levou ao surgimento de outras religiões que deram novos sentidos à vida dos indivíduos e permitiram vivenciar outras experiências, produzindo e reproduzindo significados coerentes com o novo contexto histórico.

A respeito disso, Weber acreditava que a força da religião estaria em declínio, na medida em que a sociedade moderna se afasta das crenças fundadas em mitos, superstições, costumes e hábitos ancestrais, como um todo. Para ele, nas sociedades tradicionais, a religião e as crenças eram centrais e, na modernidade, ela passou por uma crescente racionalização e consequente afastamento do campo religioso tradicional, ou seja, de certas representações do mundo, pelas quais os indivíduos deixam de lado as coisas sagradas ou místicas para buscarem explicações racionais e científicas.

Nesse sentido é que Weber (2008) entendia que o conhecimento científico, com base no uso da razão, estava levando ao questionamento das crenças que até então norteavam as

condutas dos indivíduos. Em outros dizeres, o autor afirma que o avanço da ciência desencadeava uma modernidade que implicava o ‘desencantamento de mundo’. Com isso, os elementos mágicos, explicados pelas religiões, perdiam espaço para a reflexão e o uso da razão. Desse modo, mesmo aquelas religiões que defendiam a fraternidade nas quais as comunidades religiosas tradicionais viviam, sofreram rupturas em termos de valores. Tal cisão, contudo, veio a ser “[...] habitualmente mais ampla na medida em que os valores do mundo foram racionalizados e sublimados em termos de suas próprias leis” (Ibidem, p. 231).

Na concepção weberiana, o ‘mundo desencantado aparece despersonalizado’, ou seja, despido de qualquer rastro de sentido em relação às entidades e às forças que o encantavam, como uma espécie de magia. Com o avanço da ciência, perdem a essência mágica, operando apenas um relativismo, de acordo com as próprias leis e satisfazendo as necessidades dos indivíduos naquilo que lhes convém.

Isso acaba repercutindo no contexto escolar e, conseqüentemente, nas salas de aula, espaço onde se manifestam as diferentes formas de pensar, de acreditar, de se vestir, de se comportar, de se relacionar e de agir e reagir diante de determinadas práticas pedagógicas. Nessas práticas estão presentes as músicas, os símbolos, os gestos, os dogmas e as concepções ligadas, também, às questões religiosas. Daí a importância de quem atua na escola estar atento às ações que envolvem as diferenças, a fim de contribuir para que os alunos se sintam respeitados em suas escolhas, principalmente em relação à religião.

Sabemos que os professores em sua atuação, na escola, trazem experiências e representações acerca do mundo, que se traduzem em valores morais, éticos, religiosos, culturais, apreendidos por meio das crenças, dos dogmas, da fé, da ideologia, dos princípios e dos símbolos que fazem com que deixem, ou não, de lado, suas convicções, durante o exercício da prática docente.

Por isso, nosso interesse em estudar as representações sociais de religião dos professores de Sociologia que atuam na rede pública estadual de ensino, especificamente no Ensino Médio. Soma-se a isso, a pouca produção a respeito do tema, na academia, o que foi percebido, a partir de um levantamento bibliográfico realizado nos *sites* do Banco de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, no período de 2005 a 2016, utilizando como palavras-chave: Representação Social de Religião, representações sociais de religião e representação de religião. Foram encontrados vários estudos a respeito das representações sociais, porém sobre Representação Social de Religião encontramos apenas 3 (três): 1 (uma) tese e 2 (duas) dissertações, voltadas para o professor que atua com a disciplina

de ensino religioso no Ensino Fundamental.

A tese intitulada “Sons do Silêncio: A Relação entre Religião Católica e Educação Escolar - Um Estudo de Caso”, da autora Josélia Barroso Queiroz Lima, defendida em 2013, tinha como objetivo investigar a representação dos docentes da escola pública em relação à igreja católica e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Monsenhor Amantino, Sabinópolis/MG.

Entre as dissertações, 1 (uma) corresponde ao ano de 2005 e denomina-se “Os Docentes e o Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um Estudo a partir das Representações Sociais”, de autoria da professora Vicentina Mendes Da Silva Santos, que buscava identificar as representações sociais dos professores acerca da disciplina de Ensino Religioso do Ensino Fundamental I e II e; a outra, do ano de 2012, versava sobre “A visão dos professores sobre o Ensino Religioso: Diversidade e Interdisciplinaridade”, de Terezinha de Souza Pacheco, que tinha como propósito verificar o tratamento dado aos temas religiosos nas escolas públicas municipais de Santos/SP.

Esse levantamento nos motivou, ainda mais, a realizar a pesquisa, envolvendo as representações sociais de religião dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT, por ser o tema pouco investigado e muito pertinente à educação escolar.

A partir disso, elaboramos alguns questionamentos, tais como: Qual a concepção que os professores de Sociologia possuem de religião? Como os professores de Sociologia lidam com a pluralidade religiosa presente no contexto escolar? Os professores de Sociologia apresentam alguma resistência em abordar o tema da religião no espaço escolar? De que forma as crenças e os valores dos professores de Sociologia influenciam no exercício da profissão? Esses questionamentos foram importantes para a elaboração do problema de pesquisa que consistiu em: Qual a representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT?

A partir desse problema, elaboramos o objetivo principal do estudo, ou seja, analisar a representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT. Em função disso, objetivos específicos foram importantes para a referida análise, tais como: compreender a representação social de religião dos professores de Sociologia; entender o processo de constituição de religião na educação escolar e; identificar a concepção de representação social dos professores em relação à religião.

Para desenvolver a pesquisa nos utilizamos da abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por possibilitar um contato direto e prolongado do

pesquisador com o objeto de pesquisa. Ela permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Nessa abordagem, a intenção do pesquisador consiste na verificação de como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e nos significados que os participantes atribuem a respeito do que está sendo pesquisado.

A pesquisa qualitativa possibilita o entendimento do que está para além das aparências, do visível e do que é perceptível, uma vez que se preocupa em evidenciar as dimensões da realidade que se manifestam nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem dentre outras manifestações sociais, das pessoas envolvidas no estudo.

Além disso, essa metodologia permite a utilização de diferentes procedimentos para o levantamento dos dados e, neste caso, utilizamos a análise de documento, a entrevista semiestruturada e, também, o questionário.

A análise de documentos se constitui “[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). No estudo em curso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - e as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso contribuíram para entendermos a inserção, tanto da disciplina de Ensino Religioso como de Sociologia no currículo da Educação Básica.

A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1990/1991), pauta-se numa atividade segundo a qual o pesquisador elabora um roteiro com as perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. As entrevistas foram realizadas com 12 professores licenciados em Ciências Sociais que ministram aulas no Ensino Médio, na rede pública estadual de Mato Grosso. Esses professores assinaram o Termo de Livre Consentimento requerido pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP - e falaram sobre os diversos significados de religião, ancorados tanto na vida pessoal como profissional.

Além desses procedimentos, utilizamos um questionário, com questões fechadas, importante para elaborarmos o perfil dos professores de Sociologia. Esse questionário permitiu o levantamento de dados referentes à idade, sexo, estado civil, moradia, religião, formação inicial, tempo de atuação no magistério, faixa salarial, participação em alguma religião, entre outros. A partir desse instrumento percebemos que a maioria dos professores é funcionário efetivo e com tempo de serviço bem diferenciado, ou seja, a média é de 12 (doze) anos de experiência profissional, assim como suas diversas concepções de religião.

Os dados contaram com a análise de conteúdo que, na perspectiva de Laurence Bardin (2009), amplia a descoberta dos conteúdos aparentes para, assim, obtermos as informações desejadas. A análise de conteúdo se fez presente pela técnica de codificação, na qual os dados brutos das entrevistas foram transformados, por meio de recortes, agregações e enumerações, permitindo atingir uma representação do conteúdo. Isso permitiu a criação de categorias e subcategorias de análise.

Dos resultados obtidos foram identificadas, tanto no referencial teórico como na pesquisa empírica, as seguintes categorias: família: relações sociais e tradição; representações de religião: fé e crença; religiosidade: crença, neutralidade, imparcialidade; diversidades religiosas: respeito, conflito, complexidade, cautela e religião: preparo do profissional e enfrentamento.

Assim, o desenho da presente dissertação está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos o referencial teórico a respeito da Teoria das Representações e da Religião. Em relação às representações, iniciamos com a teoria de Durkheim (1989-2004), pelo fato de ser o primeiro a tratar das representações na Sociologia. Para o referido autor, as representações são coletivas e não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos, pelo fato de serem produções sociais, capazes de se distinguirem de qualquer percepção ou conhecimento detalhado. Nesse sentido, as representações não dependem dos sujeitos individuais para serem produzidas e reproduzidas, pelo fato de resultarem das interações e laços sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo.

Na sequência, no mesmo capítulo, abordamos os fundamentos teóricos a respeito das representações sociais propostos por autores como Durkheim (1989, 2003), Moscovici (1978, 2015), Jodelet (2001), Sá (1998), Guareschi (1996), Jovchelovitch (1995) entre outros, que discutem as construções e reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, isto é, de suas criações a partir das histórias de vida, das condições intelectuais e das relações grupais. Por fim, demos ênfase à concepção de religião como ciência. Autores como Durkheim (1978, 1989), Alves (1990), Giddens (2001, 2005, 2002), Bourdieu (1992), Weber (1982, 2008, 2015) Simmel (1997, 1968, 2009) entre outros, que tratam da construção da simbologia das religiões no mundo social contribuíram para a fundamentação teórica.

O segundo capítulo discute a trajetória da disciplina de Religião e da Sociologia no sistema educacional brasileiro, no qual destacamos os contextos históricos, as constituições, as leis de diretrizes e bases da educação nacional, os decretos, entre outros documentos que norteiam as disciplinas na educação escolar.

O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo. Em função disso, apresentamos os procedimentos da pesquisa, a caracterização das escolas, os sujeitos pesquisados e as entrevistas que expressam a representação social de religião dos professores de Sociologia.

Nas considerações finais, sintetizamos as principais reflexões decorrentes do processo de pesquisa e dos desafios em abordar o tema de religião no contexto escolar.

CAPÍTULO I - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO

O capítulo tem como objetivo apresentar, inicialmente, a teoria das representações, na qual a pesquisa está alicerçada, enfatizando, principalmente, sua conceituação. Para uma melhor compreensão a respeito do processo de produção das Representações, abordaremos os estudos sociológicos de Émile Durkheim, que tratam das representações coletivas, como algo naturalizado, ou seja, que não é percebido como produção humana, mas como dados em si - 'coisas sociais' - já corporificadas e de Serge Moscovici, Jodelet, Sá, Guareschi, Jovchelovitch entre outros, que se pautam em estudos sobre as representações sociais, como algo cristalizado no modo de pensar e de agir dos sujeitos. Nesse sentido, esses autores, diferentemente de Durkheim, entendem que o processo de subjetivação é muito mais amplo e complexo. Por isso, nos interessa entender como as representações são partilhadas nas interações sociais e como se refletem nos modos de perceber, sentir e significar o real, (re) produzindo as visões de mundo. Na sequência, trataremos das representações de religião, relacionando-as com as referidas teorias, com Durkheim, Weber, Giddens, Bourdieu, Simmel, entre outros.

1.1 ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES

As concepções a respeito do conceito de representações têm sido objeto de estudo de diversas disciplinas, dentre as quais, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia Social, a História, a Antropologia, que possibilitam entender as relações complexas entre sujeitos e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

A Teoria das Representações Sociais constitui o cerne do desenvolvimento de nossa pesquisa, e, para tanto, fez-se necessário articular diferentes estudos sociológicos e psicossociais. Nesse sentido retomamos, mesmo que brevemente, alguns autores que discutem os fundamentos e conceitos de representações, como Durkheim, que as entende como coletivas e Serge Moscovici, que discute as representações sociais como formadoras de subjetividades.

1.1.1 Os Estudos das Representações Coletivas

Os estudos a respeito das representações aparecem, inicialmente, na Sociologia, com Émile Durkheim (1978), no início do Século XX, ao discutir o conceito de representações coletivas. Esse autor parte do princípio de que a vida do indivíduo está pautada nas representações intrinsecamente relacionadas à maneira de agir, de pensar e de sentir de uma coletividade. Em vista disso, as representações estão expressas e presentes nas normas, nas instituições, nos discursos, nas imagens e nos ritos, os quais constroem uma realidade, que, embora paralela, estão em consonância com a existência dos indivíduos, uma vez que delimitam os modos de agir e de ser dos indivíduos, em seu cotidiano. Assim,

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (Ibidem, p.79).

Para o referido autor, a sociedade precede os indivíduos e age sobre eles, determinando sua maneira de ser e de agir, uma vez que o ser humano é resultado do meio social em que vive. Daí a importância das instituições sociais, como a família, a escola, entre outras, na formação da conduta dos indivíduos. Em outros dizeres, para Durkheim (1978), a sociedade é concebida como uma realidade externa e anterior ao indivíduo, pois, quando ele nasce, ela já está pronta, com seus costumes, conhecimentos e bens culturais. Essa forma de pensar atribui à família e às instituições sociais, como a escola e a religião, o papel de promover a socialização do indivíduo, uma vez que fornece instrumentos para seu aprendizado cultural.

Nessa perspectiva, a sociedade ideal e a real se articulam, não pelo caráter antagônico, mas pela coesão criada, isso porque “[...] uma sociedade não é constituída simplesmente pela massa dos indivíduos que a compõem, pelo solo que a ocupa [...], mas, antes de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma” (Idem, 1989, p. 500). Assim, os indivíduos são frutos da sociedade e apresentam as características de serem gerais pela coercitividade e na extensão de uma coletividade, na medida em que valores morais se tornam comuns à maioria dos indivíduos. Com isso, o autor mostra que, embora se distingam dos fenômenos biológicos, físicos e psicológicos, os fenômenos sociais são reais e passíveis de observação científica. Diante disso,

A sociedade não é simples soma de indivíduos, e sim sistema formado pela associação, que representa uma realidade específica com seus caracteres próprios. Sem dúvida, nada se pode produzir de coletivo se consciências particulares não existem; mas esta condição necessária não é suficiente. É preciso ainda que as consciências estejam associadas, combinadas, e combinadas de determinada maneira; é desta combinação que resulta a vida social e, por conseguinte, é esta combinação que a explica. Agregando-se, penetrando-se, fundindo-se, as almas individuais dão nascimento a um ser, psíquico se quisermos, mas que constitui individualidade psíquica de novo gênero (Idem, 1978, p. 96).

Nesse sentido, Durkheim (1989) afirma que as teorias das representações coletivas são importantes para a compreensão do comportamento social, por serem essenciais à construção da coletividade, embora deixe de enfatizar que as relações entre os indivíduos sejam necessárias à formação da coletividade. Assim, vê as representações como algo estático, no tempo e no espaço, e que não carecem de explicações, já que são passíveis de constatações.

Para o autor, as representações coletivas são produções sociais que, além de se distinguirem de qualquer percepção, ou conhecimento detalhado, não dependem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem. Elas se impõem aos sujeitos, de forma coercitiva e generalizante, como formas sociais de expressão, identificação e explicação do mundo.

Assim sendo, as representações coletivas configuram-se como fatos sociais⁴, não sendo falsas ou verdadeiras corretas ou incorretas, mas, sim, como maneiras de agir de uma coletividade, em seu tempo e espaço, e expressam o entendimento do mundo em que se vive.

A partir da compreensão de representações coletivas, o autor procura explicar a origem das chamadas categorias do intelecto, que são os fundamentos essenciais que dominam a vida intelectual, formando um amplo arcabouço de abstração individual, compartilhado por todos os membros de uma mesma cultura. A função dessas categorias é oportunizar as concepções das propriedades universais das coisas e, dessa maneira, explicar a existência social dos indivíduos. Essas categorias do intelecto são, na realidade, as concepções que utilizamos para esclarecer e caracterizar todos os valores com os quais convivemos.

Desse modo, Durkheim enfatiza que as categorias do intelecto desencadeiam preceitos lógicos constituídos a partir de elementos reais, diferentes das categorias abstratas que não possuem os mesmos elementos da representação sensíveis. Por essa razão o “[...] mundo tem um aspecto lógico expresso de forma eminente pela razão, [...] deve atribuir ao espírito, certo

⁴ - Os Fatos Sociais são "maneiras de agir, pensar e sentir que apresenta essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais" (DURKHEIM, 1978, p. 2).

poder de ir além da experiência, de acrescentar algo ao que lhe é dado imediatamente” (Ibidem, p. 43).

Em função disso, o referido autor nega o axioma empirista de que os indivíduos isolados produzem, por meio de suas experiências sensíveis imediatas, modos de conhecimentos e explicações de mundo, compartilhados pela coletividade.

1.1.2 Os Estudos das Representações Sociais

Para melhor entendimento do indivíduo, em sua vivência coletiva, Moscovici desenvolve a concepção de representações sociais. Essa teoria se aproxima do conceito de representação coletiva desenvolvido por Durkheim. Em vista disso, Moscovici reconhece ser esta a sua fonte de inspiração; porém, as teorias não se constituem igualmente, uma vez que esta última centra sua análise no indivíduo, como sujeito que produz e (re) produz as representações sociais.

Assim, Moscovici, ao retomar os conceitos de representações coletivas, proposto por Durkheim, realiza um estudo pioneiro sobre a representação social, quando da publicação, em 1961, do livro *La Psychanalyse son Image et son Public*. Nesse livro enfatiza o estudo do indivíduo, no interior do grupo, e de sua participação na construção da realidade social.

Para um melhor entendimento das representações sociais, Moscovici não se limitou à constatação conceitual de uma teoria, buscou compreender sua natureza e constituição e fundamentou-se também em autores da psicologia – Piaget e Vygotsky - e da psicanálise - Freud.

Da Teoria Psicológica, Moscovici (2015), buscou em Jean Piaget (2005)⁵ entender como se estrutura e se configura o desenvolvimento da criança, por meio de representações e imagens, que ocorre em diferentes estágios, uma vez que ela é capaz de interagir e se adaptar ao meio em que se encontra inserida. Em Vygotsky (1998)⁶, parte da noção de desenvolvimento e aprendizagem, que não ocorrem de maneira linear e progressiva, mas por meio da interação e coexistência de diferentes saberes que constantemente transformam e recriam os conhecimentos de uma sociedade.

Da Psicanálise de Sigmund Freud (1997), Moscovici (2015) procurou compreender como os processos inconscientes determinam a produção do saber social. Uma das obras que

⁵ - PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record. 2005 (1979/1994)

⁶ - VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

utilizou foi a “Teoria Sexual Infantil” (1997)⁷ que se refere ao modo como a criança quer saber e como o desejo de saber se intercala com o jogo entre os que querem e os que detêm o saber. A partir disso, a criança constrói seu universo e o relaciona com o do adulto. Nessa relação, existe uma analogia em que o poder da transmissão cultural permite ou interdita a transmissão de conhecimentos. Assim, a psicologia social enfatiza a presença dos elementos sociais, cognitivos, psicológicos, afetivos e culturais das representações sociais, nas quais se formam e por meio das quais veiculam, pela interação social e comunicação, pelos conceitos, pela visão de mundo, pelas crenças e pelas imagens que refletem a realidade, não de uma forma mecânica.

A inovação do trabalho de Moscovici (2015) está na definição do conceito de representações sociais, já que está relacionado a uma teorização coerente, além de definir um método psicossociológico⁸. Assim, o referido autor se interessou em investigar o processo das mudanças ocorridas na sociedade e como elas se refletem nas representações coletivas e individuais. Nesse sentido, faz uma crítica à postura adotada por algumas correntes das ciências humanas que afirmam que grupos e indivíduos estão sempre sob o controle de uma ideologia dominante imposta pelas instituições sociais.

É possível afirmar que Moscovici (2015) foi um dos pioneiros a utilizar o termo ‘representações sociais’, na psicologia social, ao invés de ‘coletivas’, pois entendia que o social remetia ao pensamento e ao comportamento das sociedades contemporâneas, e que a interação entre os indivíduos do grupo produzia modificações entre si, como também no meio em que viviam. Para ele, o termo ‘representação’ está relacionado com o ‘social’, o qual compõe o elo conceitual de representações sociais, como algo dinâmico, presente e intermediário entre percepções sensoriais e compreensão cognitiva de cada indivíduo. Embora o autor acreditasse que não eram apenas nos processos intermediários que ocorriam as reproduções cognitivas presentes, ele as via como uma construção, em ação, das próprias realidades individuais.

Diferente do pensamento de Durkheim, Moscovici dizia que o indivíduo não era simplesmente um receptor estático de informações, de ideologias, de crenças e de valores, mas um indivíduo dinâmico que estabelece formas de pensar, de agir e de explicar os fatos e os objetos. Dessa maneira, Moscovici (2015) defende que as representações são sociais e que o conceito de representação coletiva que sustentou Durkheim não aborda a estrutura e a dinâmica interna do fenômeno representacional, uma vez que grupos diferentes podem e tendem a

⁷ - FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

⁸ - “A psicossociologia é um ramo da psicologia social de inspiração psicanalítica, enfoca grupos, organizações e comunidades em situações do dia-a-dia, numa perspectiva de análise e intervenção a partir de uma abordagem clínica” (LÉVY, 2001, p. 9)

produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto.

Ao propor a abordagem das representações sociais como fenômeno, Moscovici (2015) destaca a mobilidade e a historicidade do processo representacional. Entende que o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais, pois:

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A partir das representações sociais, os indivíduos criam e recriam teorias, produzem conhecimentos e elaboram temas, por meio dos conhecimentos do cotidiano e do senso comum, que dão sentido ao conhecimento científico.

Nessa perspectiva, o autor inova no conceito de representações sociais, ao elaborar uma compreensão que envolve os conceitos da Psicologia Social e da Sociologia. Para o autor, as representações sociais “[...] são entidades quase tangíveis, que circulam, cruzam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (Ibidem, p. 41).

Assim, as representações são sempre um produto da interação dos sujeitos com os objetos, ou com outros sujeitos, sendo que a comunicação se constitui e se configura, dentro de qualquer situação tênue. Essa representação social se constitui como:

Um sistema de valores, noções e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilidade que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (Idem, 2015, p. 21).

Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais está intimamente relacionada com os conhecimentos do cotidiano presente entre nossa identidade, tradição e cultura, que dão sentido à nossa maneira de viver em grupo. É uma forma específica de conhecimento que se origina do saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados.

Vale ressaltar que Moscovici avança em suas discussões a respeito das representações sociais, na psicologia social, alicerçando-se no senso comum e mostrando que a aprendizagem se constitui na essência das práticas sociais, ricas em substâncias simbólicas e dotadas de

conhecimento científico. Para ele, o senso comum tem se constituído num guia para os estudos das ciências sociais, pois os sujeitos estão inseridos dentro de distintas proporções e com saberes distintos, como as crenças, os mitos, as ciências, as ideologias, entre outras. Dessa forma,

[...] existe uma necessidade continua de reconstruir o 'senso comum' ou a forma de compreensão em que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem sociais baseadas nos troncos das teorias e ideologias que lhe transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômeno à parte (Ibidem, p. 48).

Nessa perspectiva, o senso comum está presente no cotidiano e é constantemente criado e recriado pela sociedade, a partir da produção de conhecimentos cotidianos, científicos e tecnológicos. Isso se evidencia por meio das maneiras como os sujeitos expressam seus conteúdos, suas imagens simbólicas oriundas da ciência, da linguagem e dos diferentes comportamentos sociais.

Com isso, as representações sociais são capazes de romper com as fronteiras dos saberes científicos, ao criarem possibilidades de compreensão da realidade vivida pelos sujeitos em suas experiências cotidianas. Ao se conceber o senso comum como o *locus* de experiências que produz e reproduz saberes, revela como a sociedade se constitui e se comporta socialmente.

Para o referido autor, as representações sociais implicam em adentrar a densidade de um mundo que (re) apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos e em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas. Esses dois termos, individual e coletiva, não se referem a ordens distintas na organização da sociedade, mas, sim, para entender uma realidade social. As representações sociais, além de se comunicarem entre si, são dinâmicas e refletem um determinado modo de compreender a vida e de ver o mundo; dessa maneira, as representações dizem respeito ao universo, em termos de construções e reelaborações dos indivíduos, em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, as condições intelectuais e as relações com o grupo social.

Corroborando as ideias de Moscovici, a pesquisadora Jodelet (2001) apresenta a noção de representação social como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitada dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para a autora, a representação social se constitui em conhecimento prático que vincula o sujeito ao objeto e, ao mesmo tempo, qualifica esse conhecimento prático, a partir das experiências e do que é produzido, como referência e condição empregada na maneira de agir e de pensar dos indivíduos em sociedade. Diante disso, as representações sociais tomam formas e se reconfiguram a todo instante, além do que, elas fornecem referenciais interpretativos, tanto para torná-las visíveis como inteligíveis, em diferentes contextos da prática social.

É importante ressaltar que as representações sociais estão expressas nos discursos do senso comum, e acabam sendo compartilhadas na visão de mundo. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são constituídas a partir de uma forma de construção e reconstrução de sentido dos objetos socialmente representados pelos grupos. Elas não devem ser compreendidas como uma simples cópia interiorizada de uma imagem vinda do exterior, mas de um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos. As representações sociais, para Jovchelovitch (1995), são:

[...] uma estratégia desenvolvida por atores sociais, para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, aonde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar no domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum (Ibidem, p. 81).

Segundo a autora, as possibilidades de construção simbólicas fornecidas pela linguagem geram representações que são produzidas e reproduzidas pela capacidade humana de evocar o ausente e de nomear o inédito. Nesse processo, emerge uma nova forma de agir e de pensar do cotidiano, percebendo-se que “[...] quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social” (Ibidem, p. 67).

Para a autora as representações sociais são construídas a partir de diferentes posicionamentos do sujeito social, e isso diz respeito diretamente ao processo de construção da sua identidade, sendo que, ao interpretar uma realidade, o indivíduo social está também

formando sua identidade. Isso mostra que as representações compartilhadas acabam corporificando ideias que, ao mesmo tempo, determinam comportamentos e atitudes.

Assim, retomamos a teoria proposta por Moscovici (1978) que possibilita entender as práticas sociais dos grupos, sem deixar de lado o indivíduo, uma vez que as representações sociais têm um caráter transformador, dinâmico e criativo, conduzido pelas percepções de vida e de mundo. Tanto que “[...] as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (Ibidem, p. 59). Nesse contexto,

[...] notamos a intervenção de representações que tanto nos orientam em direção ao que é visível como àquilo a que nós temos de responder, ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo àquilo que define essa realidade. Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos o mundo externo. Eu simplesmente percebo que, no que se referem à realidade, essas representações são tudo o que nós temos aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados (Idem, 2015, p. 38-39).

Além disso, o autor também argumenta que as representações sociais integram o meio em que vivemos, uma vez que nosso cotidiano está sustentado pelas influências sociais da comunicação, nas quais processamos informações a respeito daquilo que melhor nos convém. Segundo Moscovici (2015), isso ocorre devido a uma ‘fragmentação preestabelecida da realidade’ que somente enxergamos e/ou percebemos, de acordo com os estímulos do ambiente em que estamos inseridos.

Nesse sentido, “[...] antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (Ibidem, p. 57). Isso pode ocorrer de maneira inconsciente, uma vez que somos porta-vozes de um determinado grupo social ou da sociedade. O autor demonstra como o ambiente, as atmosferas sociais e culturais não apenas interferem em nossa atividade cognitiva, como também determinam, de maneira ativa, nossa percepção e ação junto a outras pessoas e com a sociedade.

A partir dessa perspectiva, as representações sociais desencadeiam um papel no processo de familiarização, que tem como finalidade “[...] tornar algo não familiar, em familiar” (Ibidem, p. 54). Assim, o familiar se constitui, para nós, no conhecido e nos valores que permeiam a confirmação de nossas crenças, enquanto o não familiar se refere a tudo aquilo que “[...] ameaça de perder marco referencial, o contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável”. (Ibidem, p. 56). É essa ameaça que nos perturba e gera desconforto, porém, pode gerar novas representações sociais, já que tem:

[...] como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em todas suas estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (Ibidem, p. 79).

Com isso, a diversidade dos indivíduos exige constante mudança, uma vez que os sentimentos transformam algo comum e real em incomum, não familiar e estranho, assim como o familiar pode tornar-se desconhecido.

De acordo com Moscovici (1978), o desconhecido atrai, mas, ao mesmo tempo, pode perturbar os indivíduos e o grupo do qual fazem parte, interferindo nas referências cotidianas a respeito da compreensão da realidade. Daí, a necessidade de transformar o não familiar em familiar. Assim, nessa relação, aquilo que era estranho pode modificar o sistema de representações do indivíduo,

[...] a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que aí já se encontram, dos quais tornam as propriedades e aos quais acrescentam as dele. Ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma (Ibidem, p. 63).

Diante disso, entender o universo que nos rodeia não é tarefa fácil, nem isolada, pois ele muda a todo instante, causando uma dinâmica no cotidiano dos indivíduos ou do grupo. Nesse processo, surgem informações, gerando um novo mundo percebido, interpretado e representado. Essa realidade pode ser percebida nas religiões, uma vez que os sujeitos, ao fazerem parte de uma comunidade religiosa, vivem um tipo de comportamento. Isso ocorre em função da potencialização das crenças, dos conhecimentos e das concepções não percebidas ou elaboradas individualmente pelos sujeitos, vivendo aquilo que é comum aos grupos.

Nessa perspectiva, Guareschi (1996) afirma que o ato de representar não é um processo simples, uma vez que vai além da imagem e carrega um sentido simbólico. Decorrente disso, o autor apresenta os elementos ligados ao conceito de representação social, dizendo que:

1) [...] é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; 2) reúne aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos; 3) estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos (Ibidem., p. 18).

A esse respeito, Sá (1998) afirma que os fenômenos de representação social estão

“espalhados por aí”, isto é, se fazem presentes na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Elas são, por natureza, difusas, fugidias, multifacetadas, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social.

Vale ressaltar que as representações sociais nada mais são do que as decodificações do mundo, a partir daquilo que foram sendo construídos socialmente, como valores, atitudes, ideias, normas, preconceitos, estereótipos, com os quais os sujeitos interpretam e categorizam a realidade na qual estão inseridos.

1.2 MECANISMOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são passíveis de compreensão da realidade por estabelecerem relações entre os sujeitos e o mundo, por isso, norteiam os comportamentos sociais, uma vez que se internalizam nas experiências, nas práticas sociais e nos modos de conduta dos sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem e se apropriam de objetos socializados. Assim, as representações sociais destacam-se, no campo sociológico, pelo fato de as práticas e os costumes dos sujeitos estarem interligados ao mesmo contexto social em que estão inseridos.

Durkheim via as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com poder de estabelecer normas e regras para a integração da sociedade e de atribuir uma essência *per si*. Nesse sentido, as mudanças que ocorrem no conjunto das normas sociais são determinadas pelas necessidades que o corpo social, julga importante para a funcionalidade do sistema social.

Segundo Durkheim (2004), as representações coletivas criam o caráter de objetividade das mitologias, conferindo-lhes poder de coesão, o que desencadeia a existência de objetos e valores condicionados aos modelos de sociedade. Porém, as representações só podem ser consideradas coletivas, quando correspondem a algo real, ou seja, materializado em suas ideias.

Toda representação coletiva deve servir, no plano prático, aos indivíduos; isto quer dizer que ela deve suscitar atos que sejam ajustados às coisas, às realidades correspondentes. Ora, para poder suscitar esses atos, é necessário que a representação seja ela própria adaptada a essas realidades (Ibidem, p. 191).

O autor mostra que a realidade tem uma função incerta, pois considera que a verdade não é puramente racional. De um lado, pode ser uma verdade científica, de outro, pode ser

verdade “mitológica”, já que expressa uma realidade incontestável. Assim, “São nossas ideias, nossas crenças que conferem aos objetos do pensamento sua realidade” (Ibidem, p. 187).

Diferente de Durkheim, Moscovici se interessa em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Para ele a externalidade das representações e o descolamento, a naturalização e a projeção do sujeito formam um mecanismo psicossocial de construção social da realidade. Com isso, enfatiza que as representações sociais, uma vez constituídas, não se convertem necessariamente em leis para o funcionamento social. Dessa forma, considera que o elemento principal, na construção social, é o indivíduo, na medida em que ocupa o lugar de ator e se percebe na condição de constituído e, ao mesmo tempo, de constituinte. Daí a importância de se compreenderem os processos que geram as representações sociais.

Moscovici (2015) afirma que é necessário dar uma feição familiar para pôr em funcionamento os dois mecanismos em que se baseia o processo de formação do pensamento, que envolve a memória e o passado, a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem está ligada a um processo cognitivo que torna o objeto não familiar em familiar:

[...] transforma algo estranho em perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriados [...] a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (Ibidem, p. 61).

/O processo de ancoragem abrange a maneira de dar nome a alguma coisa, classificar o objeto desconhecido e estranho, ligando ao novo os dados conhecidos a uma representação existente. Assim sendo, essa ligação não ocorre aleatoriamente, mas juntamente com informações antigas que posicionam o novo elemento como positivo ou negativo, de acordo com o conjunto de percepções representadas que o grupo conhece. Nessa perspectiva, a ancoragem implica classificar e categorizar:

Classificar algo significa que nós o [...] confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe.

Categorizar *alguém* ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ela (Ibidem, p. 63).

De acordo com Moscovici, classificar e categorizar não são atividades mecânicas do

indivíduo, mas processos fundamentais para a compreensão da dinâmica cognitiva entre indivíduo e grupo.

Ainda é importante mencionar que para o autor é na ancoragem que ocorre a construção de uma rede de significados, quando os indivíduos do grupo associam a informação conhecida com a desconhecida. As informações conhecidas são ativadas objetivando-se a familiarização com o novo; nesse processo, o novo se constitui e se torna palpável, materializando-se em um entendimento que dá sentido à existência no grupo que o percebe.

Dessa maneira, a ancoragem age como uma teia de significados que se interagem, de forma comunicativa, com os valores intrínsecos e extrínsecos do indivíduo, e na qual ele mantém o equilíbrio para não entrar em contradição com a realidade. Percebemos como a ancoragem está associada ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto ou do sujeito representado que consiste em um pensamento preexistente na sociedade. Assim, as práticas e posicionamentos dos indivíduos estão relacionados com as relações sociais, diretamente subordinadas a uma representação dominante, que tem maior grau de ancoragem e apresenta sua legitimação no contexto social.

Diferente da ancoragem, o mecanismo da objetivação é muito mais atuante porque torna o real em ficção. De acordo com o autor, a objetivação se constitui no momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas. Assim, “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo” (Idem, 1978, p. 110).

Continua o autor, dizendo que a “[...] materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala” (Idem, 2015, p. 71). Entretanto, a objetivação não é absoluta, porque depende do grupo em que o indivíduo está inserido, da cultura ou da sociedade, que pode permanecer abstrata em função de alguns valores e tabus existentes.

Assim sendo, a objetivação expressa a ideia de não familiaridade, em relação à realidade, por tornar-se a verdadeira essência. Com isso, “[...] objetivar é descobrir a quantidade icônica de ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em imagem” (Ibidem, p. 71).

Para Moscovici (2015), ‘objetivar’ consiste em integrar um excesso de significações que se materializam no contexto vivido e que deixam de ser apenas palavras e símbolos. Assim, “Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder com tais convicções” (Ibidem, p. 72).

Conforme o autor (1978) as ideias não são percebidas como produto da atividade intelectual, mas como reflexo de algo que existe no exterior, ficando esse conceito sujeito às regras e às noções presentes na esfera real. “É assim que cada um pode, na nossa sociedade, reconhecer os ‘complexos’ de um indivíduo como atributo da sua pessoa” (Ibidem, p. 112).

Ainda de acordo com Moscovici, a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, naturalizando o símbolo, que se torna real e visível em nossas mentes. Como exemplo, o autor traz o provérbio: ‘Não há fumaça sem fogo’ (Idem, 2015, p.72), em que uma coleção de imagens é criada por meio do axioma. Essa representação se faz presente: “Quando nós ouvimos ou vemos algo, nós, instintivamente, supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito” (Idem, 2015, p.79).

A respeito disso, o símbolo passa a se tornar núcleo figurativo de várias imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias. Outro exemplo ilustrativo: quando se compara “Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal” (Ibidem, p. 72). Assim, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou de ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem naturalizada inconscientemente.

Nesse sentido, a naturalização e a classificação são equações realizadas no processo de objetivação, e o resultado é sua inserção em um contexto em que outras objetivações estão presentes no cotidiano do grupo, formando todo um universo representacional percebido. Sua função é a de possibilitar uma interpretação da realidade social pelo grupo, tornar real um esquema conceitual, o que é reabsorvido em um excesso de significações materializadas.

Vale ressaltar que a materialização de uma abstração é uma das características do pensamento e da fala, na representação da realidade, a qual substitui palavra por coisa e vice-versa. Com isso, o indivíduo, ao reconhecer o meio de representar uma relação invisível, faz com que os objetos e as relações afetivas façam sentido para eles. Jodelet (2001) chama atenção para o fato de que:

A objetivação explica a representação como construção seletiva, esquematizando estruturantes, naturalizando, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem parte dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe o resultado de realidade objetiva (Ibidem, p. 48).

De acordo com Jodelet o mecanismo da objetivação ocorre em três fases distintas:

- a) Primeiramente na seleção e contextualização: os indivíduos se apropriam do conhecimento por conta de critérios culturais; a partir de experiências e conhecimentos que esse grupo já possui ocorre uma construção seletiva da realidade;
- b) Na formação de um núcleo figurativo: o indivíduo recorre a informações e dados que já possui para compreender aquilo que é novo;
- c) Naturalização dos elementos do núcleo figurativo: a partir desse momento, o abstrato se torna concreto, quase que palpável. O conceito está cristalizado e passa a ser considerado como elemento da própria realidade (JODELET *Apud* SÁ, 1995, p. 43).

A partir dessas ideias, a autora amplia o sentido dado à objetivação, ao distinguir o que se refere ao estruturado, ou seja, o subversivo ocorre por meio da naturalização e da classificação, e o conservador, quando se refere às informações, às imagens, aos modelos normativos, aos esquemas cognitivos que são comuns a todos.

Assim, a abordagem feita por Jodelet (2001) pauta-se no caráter cognitivo, uma vez que a representação é capaz de substituir mentalmente determinado objeto (indivíduo, coisa, ideia), dando significado às cadeias existentes e reconstruindo novos significados, trazendo à tona uma relação dicotômica entre a representação e o objeto, o real e o imaginário, vastamente abordados pelos teóricos da representação na psicologia social.

Para Jovchelovitch (1995), os processos formadores das representações sociais são a objetivação e a ancoragem:

A objetivação e ancoragem são as formas específicas em que as sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concretude das sociais na vida social. De certa forma, eles podem ser enriquecidos se comparados aos processos de condensação e deslocamento que discutimos antes. Objetivar é também condensar significados diferentes - significados que frequentemente ameaçam significados indizíveis, inescrutáveis – em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade (Ibidem, p. 81).

Portanto, podemos dizer que as representações sociais são dinâmicas e emergem como processos, pois são formadas pela sociedade que, simultaneamente, se constitui por representações. Os mecanismos de ancoragem e objetivação estão interligados e são essenciais para a formação das representações sociais, na medida em que a ancoragem capta as imagens desenvolvidas pela objetivação e faz um movimento de reconstrução de novas imagens e abstração de novos conceitos. Esses mecanismos são de suma importância para as práticas

sociais, pois contribuem e influenciam a construção da própria realidade e a visão de mundo.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELIGIÃO

A partir das discussões dos autores, acima citados, a respeito da Teoria das Representações Sociais, buscamos compreender as representações da religião, no campo da subjetividade, como uma função social, vivida, muitas vezes, sem questionamentos, de forma aparentemente espontânea, pelos indivíduos e grupos sociais, em seu cotidiano.

Para Moscovici (2011), a religião é um sistema de crenças e de práticas que desempenha um papel central na sociedade, pois as crenças partilham e constituem uma parte essencial da realidade da sociedade, não sendo simplesmente um reflexo dela. Elas são indispensáveis à vida comum, pois os indivíduos adoram tudo o que é sagrado, inclusive o *totem*, que a própria sociedade transfigura e idealiza em uma simbologia de significados. Segundo o autor, a crença é a essência das representações sociais nas quais todo conhecimento científico se desfigura, ou melhor, se redefine, logo que se dissemina na cultura.

E os ritos são modos de ação religiosa pelos quais os indivíduos concebem regras, que determinam como comportar-se com as coisas sagradas. Assim, a função dos ritos é “[...] fazer que os indivíduos participem colocá-los em comunhão e refrescar lhes o sentimento de pertencimentos à sociedade” (Ibidem, p. 82). Isso não se limita à sua prática, mas há uma fonte de energia, de mobilização e de associação do grupo, no qual os participantes desenvolvem um estado psíquico singulares. No entanto, a eficácia do rito não consiste naquilo que o indivíduo realiza e, sim, no próprio fato de realizá-lo em grupo, revigorando sua fonte energia.

De acordo com o autor, os vínculos sociais estão cimentados e os sentimentos não são ilusão, pois são respeitados pelo grupo, pelo fato de serem comungados em uníssono, sendo esse o processo representacional, considerando que a religião

[...] tem de paradoxal o fato de ser feita de coisas nas quais não podemos acreditar: palavras, gestos, pedras, pedaços de madeira e outras. Ou de coisas que ali estão para representar aquilo em que não podemos acreditar: o fim do mundo, a ressurreição dos mortos, alianças com os céus. Mas, quando nos faz incessantemente acreditar no absurdo ou, o que significa o mesmo, nas forças impalpáveis, ela nos demonstra a potência dos vínculos entre nós e reforça a sua coesão, a chaga aberta de uma religião, mas também o balsamo que a cicatriza (Ibidem, p. 53).

Como se percebe, o papel social da religião visa manter cristalizados os valores e as ideias de um grupo e/ou indivíduos que se reconhecem e se identificam, a partir das mesmas

normas sociais impostas pelas práticas religiosas. Daí a importância de se estudarem os valores e as ideias desencadeadas pelas práticas religiosas e sua presença nesses grupos, muitas vezes, de formas naturalizadas. Por isso é que, de um lado, deixam de ser questionadas e, de outro, ratificam as memórias coletivas.

Nesse sentido, os mecanismos de representação social formam vínculos e imagens que reproduzem valores, costumes, visões de mundo e formas de pensar e, algumas vezes, ocultando conhecimentos. Assim é que, por meio dos tabus, dos interditos e dos ‘discursos evasivos’ as representações ganham formas diferentes de interpretação, ou seja, de narrativas e de significados morais e culturais.

Os estudos de Weber (2000) mostram que a ciência tem sido a chave de interpretação para o entendimento de processos culturais mais amplos, como o desencantamento do mundo e a secularização. Além disso, o autor trata a religião como a desencadeadora de um estilo de vida próprio, fomentado pelo indivíduo que, conseqüentemente, interfere na conduta de um grupo ou de uma coletividade historicamente determinada.

Weber, ao estudar a religião, como cultura, mostra que ela possibilita a compreensão interpretativa de ‘individualidades históricas’ e ‘tipológicas’ que desencadeiam valores morais que, em certos países, contribuíram para o desenvolvimento de práticas capitalistas. Isso mostra a relação entre religião e economia, ou seja, a conexão de sentido entre protestantismo e capitalismo.

Mediante a análise comparativa e descritiva de determinadas religiões mundiais (éticas religiosas), o autor aponta a religião (protestantismo) como um dos determinantes causais da ética econômica do capitalismo.

De acordo com Weber o indivíduo busca sentido para sua vida; com isso, fenômenos naturais inexplicáveis passam a fazer sentido, e a religião contribui para isso, como valor mundano e intramundano, que nutre a teodiceia cristã, em que os fiéis acreditam na esperança vindoura e na salvação, apesar de todos os sofrimentos existentes no presente.

Desse modo, o autor explica que os indivíduos têm necessidade de dar sentido à vida, como forma de lidar, por exemplo, com a dor, o sofrimento injusto, a vida e a morte. Assim, a religião é uma espécie de compensação para os interesses mundanos condicionados por suas posições sociais.

Contudo, Weber (2015), especificamente, não define religião pelo fato de tentar compreender as condições e os efeitos das ações religiosas ou mágicas que orientam a sociedade. O autor concebe a religião como uma maneira particular que se expressa no modo de agir de uma comunidade; por essa razão, estima-se ser necessário estudar as condições e os

efeitos de tais comportamentos. O atributo da religião consiste nas relações estabelecidas entre os poderes sobrenaturais e os individuais, no plano terrestre, pelo quais elementos, práticas e agentes intrínsecos estão inseridos nas particularidades de cada comunidade. Desse modo, alguns elementos tornam-se ações intangíveis e são derivados do:

[...] carisma - um dom pura e simplesmente vinculado ao objeto ou à pessoa que por natureza o possui e que por nada pode ser adquirido [...] espírito - é algo que confere ao ser concreto sua força de ação específica, que pode penetrar neste e, do mesmo modo, abandoná-lo; [...] alma - um ser distinto do corpo, presente nos objetos naturais do mesmo modo como existe algo no corpo humano que o abandona durante os sonhos, o desmaio, o êxtase e na morte; [...] poderes ‘suprassensíveis’ – ‘que podem intervir nos destinos dos homens’[...] e deuses, ‘um poder que decide sobre o decurso de determinado processo concreto’ (Ibidem, p. 280, 281).

Em vista disso, as práticas religiosas são ações visíveis que estão presentes na oração e no sacrifício. Assim, para o autor,

[...] a oração – o rezador apresenta ao deus os serviços prestados, esperando contraprestações correspondentes; [...] o sacrifício – é um meio de desviar magicamente para outro objeto. [...]. A concepção do sacrifício como ‘tributo’ [...] ou como ‘um ‘castigo’ imposto a si próprio”. [...] o sermão – ensinamento coletivo sobre coisas religiosas e éticas; [...] a cura de almas – assistência religiosa aos indivíduos (Ibidem, p. 292, 292, 318).

Fica evidente que nesse processo, alguns agentes da ação religiosa estão a serviço da tradição sagrada e da distribuição de bens de salvação, em virtude do cargo. São estes:

[...] profeta – um portador de ‘revelações’ [...] metafísicas ou ético-religiosas, “o portador de um carisma puramente pessoal, o qual, em virtude de sua missão, anuncia uma doutrina religiosa ou um mandado divino; [...] sacerdote – funcionários profissionais [...] de uma empresa permanente; [...] mago/feiticeiro – é uma pessoa carismaticamente qualificada [...] para a manipulação dos elementos mágicos (Ibidem, p. 280, 294, 303).

Nesse processo, tanto a religião como a magia estão dotadas de sentidos que levam os indivíduos a buscarem uma ação racional e uma felicidade, seja na vida na terra, ou na vida intramundana, no sentido de alcançar o fim desejado. Dessa maneira, as religiões tornam-se respostas racionais às indagações referentes aos problemas relacionados aos sofrimentos e aos destinos, quaisquer que sejam os termos que se colocam.

Nessa linha de raciocínio, as árvores, as flores, os animais, os rios e os ventos tudo é concebido como corpo de Deus, e, na visão poética das divindades, os indivíduos precisam suprir essas necessidades de suas vidas, conseqüentemente, a religião vem proporcionar uma atmosfera existencial: “[...] para que vás muito bem e vivas muitos e muitos anos sobre a face da terra” (Ibidem, p. 279). Assim, a ideia de salvação surge como uma resposta aos problemas mundanos, como promessa de uma vida feliz, no plano intramundano.

Com isso, as ações religiosas têm um papel de providência, como poder que se coloca acima dos homens, tornando-se responsável pelo seu próprio destino e, assim, separando mundo de religião.

De acordo com Giddens (2005), a religião tem se constituído em um dos mecanismos de realizações dos mais velhos, mais fortes e mais urgentes desejos da humanidade. Esses desejos nascem da necessidade que os indivíduos têm de se defenderem e se autoafirmarem diante da sociedade. Nesse sentido, o autor ressalta a importância das formalidades que, nas religiões, ocorrem, por meio dos cultos e ritos coletivos. Para ele,

As religiões envolvem um conjunto de símbolos, que invocam sentimentos de reverência ou de temor, e estão ligadas a rituais ou cerimoniais (como os serviços religiosos) dos quais participa uma comunidade de fiéis. [...] Em algumas religiões, por exemplo, as pessoas acreditam em uma “força divina” – e não em deuses personalizados – e a reverenciam. Em outras religiões, existem imagens que não são deuses, mas que são veneradas – como Buda ou Confúcio. [...] A existência de um cerimonial coletivo é geralmente vista pelos sociólogos como um dos principais fatores que distinguem a religião da magia, embora os limites entre uma e outra não sejam nem um pouco claros (Ibidem, p. 427).

Para Giddens (1991), a religião “[...] é um meio organizador de confiança de mais de uma maneira” (Ibidem, p.105). Por isso, ela está presente em todas as sociedades, ao se constituir em um conjunto de símbolos e relações manifestadas em práticas religiosas, “[...] como algo que gera um senso da fidedignidade dos eventos sociais e naturais, e assim contribui para vinculação do tempo-espaço” (Ibidem, p. 106).

De acordo com o autor, a religião está incorporada à tradição e ao estilo de vida dos indivíduos, já que aparece como “[...] uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência sobre o presente” (Idem, 1997, p. 80). Assim, as tradições têm caráter orgânico que desenvolvem e amadurecem, ou enfraquecem e morrem, pelo fato de terem modos distintos de estruturação no tempo e no espaço.

Desse modo, a tradição aparece como um estilo de vida, ao demarcar uma postura reflexiva de escolha, visando manter os valores pautados em uma identidade, que sedimenta os preceitos religiosos e reafirma sua validade diante da realidade. Nesse aspecto, a religião, como elemento marcado pela tradição, possui sua própria identidade.

A tradição é um meio de identidade. Seja pessoal ou coletiva, a identidade pressupõe significado, mas também pressupõe o processo constante de recapitulação e reinterpretção [...]. A identidade é a criação da constância através do tempo, a verdadeira união do passado com o futuro antecipado. Em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal e sua conexão com identidades sociais amplas é um requisito primordial de segurança ontológica. [...]. As ameaças à integridade das tradições são muito frequentemente, se não universalmente, experimentadas como ameaças à integridade do eu (Idem, 2001, p. 56, grifo nosso).

Observamos que a religião, um dos aspectos da identidade pessoal e grupal, se constrói e se reconstrói, no tempo e no espaço das sociedades, de forma intencional e coesa. Com isso, a religião se sustenta, baseada no passado e se legitima, ao garantir sua segurança ontológica, por meio da reflexividade, das releituras e das ressignificações, no presente e no futuro.

Giddens aborda, também, questões referentes ao ritual, como sendo um elemento integrador da tradição, por meio de suas manifestações coletivas e costumeiras. Entretanto,

[...] como todos os outros aspectos da tradição, o ritual tem de ser interpretado; mas essa interpretação não está normalmente nas mãos do indivíduo laico. Aqui temos de estabelecer uma conexão entre guardiães da tradição e as verdades que essas tradições contêm ou revelam. A tradição envolve uma “verdade formular”, a que apenas algumas pessoas têm pleno acesso. A verdade formular não depende das propriedades referenciais da linguagem, mas do seu oposto; a linguagem ritual é performativa, e às vezes pode conter palavras ou práticas que os falantes ou ouvintes mal conseguem compreender. O idioma ritual é um mecanismo da verdade em razão de - e não apesar de - sua natureza formular. A fala ritual é aquela da qual não faz sentido discordar nem contradizer - e por isso contém um meio poderoso de redução da possibilidade de dissensão (Idem, 1997, p. 82).

Conforme o autor, o ritual mostra as tradições no desenrolar das práticas e, apesar de se manterem separados, se conectam firmemente para a reconstrução contínua do passado, pois ajudam a conferir as crenças, as práticas e os objetos que se tornam rotina no cotidiano.

De acordo Bourdieu, (1992), a religião se constitui em um conjunto de representações e de práticas inseridas na vida, bem como na ordem social, ganhando força por seu caráter transcendental e inquestionável que desempenha funções ideológicas, políticas e econômicas. Nesse sentido, a religião se torna um sistema simbólico que cumpre um papel legitimador da

ordem vigente, momento em que se afirma como representante de uma visão de mundo dominante, que cumpre uma função social, na medida em que os leigos não esperam dela apenas justificações de sua existência, mas, sim, de uma posição social determinada. Esse sistema de valores, ao se projetar sobre o mundo real, contribui para dar forma, significado e direção aos sujeitos.

Desse modo, Bourdieu esclarece que a religião responde às funções sociais cumpridas pelos sistemas simbólicos, as quais tendem, no limite, a se transformar em funções políticas, na medida em que a função lógica de ordenação do mundo subordina-se às funções socialmente diferenciadas de legitimação das diferenças. Assim, a religião, “[...] assegura a reprodução do espaço social e do espaço simbólico, sem ignorar as contradições e os conflitos que podem estar na base das transformações desses dois espaços e de suas relações” (Idem, 1997, p. 28).

As contradições e os conflitos que permeiam a relação entre as práticas religiosas e as relações sociais entre os grupos deixam claro que os espaços sociais, onde os sujeitos estão inseridos, não estão isentos de relações conflituosas. Essas características são provenientes das relações hierarquizadas de poder, que, neste estudo, também são consideradas. Portanto, de acordo com Bourdieu, a escola não deixa de ser “[...] um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (Ibidem, p. 28).

Nesse aspecto, a escola não se difere dos demais espaços sociais, comandando, assim, “[...] as representações que os agentes sociais podem ter dele” (Ibidem, p.27). Tais relações, nesse campo, são representações de força e de poder. Portanto, a escola é também um espaço no qual emergem relações conflituosas, semelhantes às que Bourdieu destaca, ao analisar o espaço social global, classificado como campo.

É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvido, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura (Ibidem, p. 27).

Na escola, na família, no trabalho e na sociedade encontramos grupos que se mobilizam para defender seus interesses, sejam elas de caráter político, ideológico ou religioso, ações essas que também podem ser caracterizadas como relações de domínio. Nessa dinâmica, a religião se faz presente e está constantemente sendo fortalecida pelas gerações, de forma que

todas as suas nuances e diferenças ocupam lugar nos espaços, seja no trabalho, no lazer, na família, na escola e na subjetividade dos indivíduos, mesmo que não percebam.

Para o filósofo Rubem Alves, 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” (Idem, 2014, p. 13).

Talvez isso aconteça e nem sempre seja perceptível porque a religião exerce uma camuflagem na leitura de mundo que dificulta o indivíduo de separar as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual. Essa angústia de quer desvendar os mistérios da origem humana, faz ao mesmo tempo o indivíduo temer o que possa vir a ocorrer após a morte.

É certo que, por sua dimensão social, o indivíduo dá significado à religião, assim como dá sentido às suas vivências, constrói e reconstrói seus projetos de vida, age e reage, a partir das relações que estabelece com o outro, consigo e com o mundo. Diante dessa situação, ele está em processo contínuo de mudança.

De acordo Alves, “[...] a religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram” (Ibidem, p. 25). Todavia, essa é a razão pela qual o indivíduo faz abstração dos sentimentos e experiências pessoais para, pós-morte, conseguir alcançar os frutos do sagrado.

Nesse sentido, o sagrado se sedimenta como um poder invisível, servindo de ópio para aqueles que vivem no sofrimento da vida mundana. Sendo assim, a religião está simbolicamente representada na vida cotidiana, “[...] com esses símbolos os homens discriminam os objetos, tempos e espaços, construindo, com seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem seu mundo” (Ibidem, p. 25).

Já Simmel (2009) afirma que a religião é definida a partir da religiosidade, ao adotar uma concepção que denomina de ‘agnosticismo metodológico’⁹ e faz referência a uma dimensão metafísica:

[...] a religião não está mais apoiada em Deus, e sim nas atividades constitutivas realizadas pelo sujeito que experimenta intimamente o divino, a ênfase se desloca da religião para a religiosidade, a piedade e a espiritualidade (Ibidem, p. VIII).

Nesse sentido, o autor afirma que a religiosidade é concebida como categoria central

⁹ - Simmel (2010) enfatiza agnosticismo embora não acredita em Deus, mas não descarta sua existência.

de sua Sociologia da Religião, a qual, subjetivamente, é vista como uma atmosfera difusa se for carregada de uma intencionalidade emocional que aflora das profundezas da alma e atravessa todos os atos do sujeito, conferindo-lhe uma tonalidade específica. Objetivamente, quando surge como uma atmosfera de paz, na qual todas as coisas estão mergulhadas e transfiguradas.

Em vista disso, para o autor, os objetos religiosos são exclusivamente fatos da consciência, representações dotadas de sentido e fonte de energia para quem acredita neles. Assim, ao postular que a dimensão religiosa é radicalmente humana, o autor revela sua natureza histórica, ou seja, que se recria permanentemente nas manifestações culturais e nas ações interindividuais. Nesse sentido, a religião não cria a religiosidade; é a religiosidade que engendra a religião. A religiosidade antecede a religião e, por isso, não pode ser chamada de religião:

[...] a religiosidade é uma atitude espiritual que busca Deus e unifica o mundo – conecta as aparências empíricas a algo mais profundo e sublime que as transcende; liga as aparências a algo mais essencial de que participam e que integra a multiplicidade do mundo numa totalidade de significado (Ibidem, p. IV).

Nessa mesma perspectiva, Simmel, ao fazer uma abordagem fenomenológica, afirma que:

A religião reúne numa unidade todos os conteúdos deste mundo ao estabelecer relações entre eles; mas, diferentemente das outras formas simbólicas, a religião constrói um conjunto harmonioso e pacífico. A forma religiosa transporta os elementos para outra dimensão e os relaciona como o transcendente. Cada elemento, seja uma pedra no caminho seja uma ave no telhado, torna-se um símbolo do além; nele, o crente vê o dedo de Deus. Consequentemente, tudo é como deveria ser (Ibidem, p. XXI).

No entanto, o autor alerta para o fato de que a religiosidade não deve ser confundida com fé, pois a fé implica aspectos psicológicos e subjetivos, como formas culturais que se constituem como universais. A religiosidade não é religião, mas um produto histórico-social criada pela condição humana, isto é, uma síntese operada pelo *a priori* religioso sobre determinados materiais e vivências, produzidos por formas de alcance limitado.

Nesse sentido, as religiões são fenômenos duplamente sociais, pelo fato de estarem presentes em todo momento histórico, em todas as gerações e servirem de arcabouços para as explicações de perguntas, como: De onde viemos? O que estamos fazendo aqui? Para onde vamos após a morte? Essas perguntas se constituem por meio da oposição entre o sagrado e o

profano, como forma de manter um estado de ordem e coesão da vida em sociedade. Para isso, a sociedade se utiliza desses mecanismos, a todo instante, construindo e reconstruindo valores morais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos, na tentativa de legitimar os fatos e as questões relacionadas ao mundo físico e social.

Por fim, o mundo das representações individuais é vasto e complexo, uma vez que cada indivíduo convive com uma infinidade de variáveis que devem ser ponderadas na tomada de decisões. Por isso, ele se torna o ator principal na sociedade, já que faz parte de um espaço e tempo marcados pelas diferenças expressas nas experiências vividas, nas crenças, nas intuições, nas convicções, nas certezas e incertezas, nos sonhos e nas expectativas.

Assim sendo, é importante pensar a religião como um fenômeno social e cultural que é recriado ao longo do tempo e que se faz presente, em todas as instâncias da sociedade, inclusive no sistema educacional, como retratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - A RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de constituição da religião na educação escolar brasileira. Para isso, consideramos o contexto político, econômico e social dos diferentes tempos históricos que marcaram a inserção do ensino religioso nos currículos escolares e as representações que foram sendo construídas em relação à religião, principalmente, pelos profissionais da educação.

2.1 A RELIGIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS

A configuração do ensino religioso, no Brasil, deve ser compreendida a partir da vinda de religiosos, em especial, dos Jesuítas, no início da colonização portuguesa. Um processo marcado por disputas ideológicas entre confessionalidades e laicidades, envolvendo o sistema educacional, principalmente, a partir do período republicano.

Em relação a isso, os estudos de Siqueira (2012) mostram que, entre os séculos XVI e XVIII, a religião exerceu papel estratégico na conquista portuguesa, na região leste do continente sul-americano. Para tal acontecimento, o Estado Português se utilizou da cruz e da espada, símbolos da legitimação da Igreja Católica, para instituir o regime político, ideológico e educacional nas terras “conquistadas”.

O Sociólogo Gilberto Freyre, na obra clássica “Casa Grande e Senzala” (1933), faz uma análise da religiosidade presente na realidade do Brasil Colônia e privilegia aspectos e simbologias da Religião Católica. Destaca que a sociedade brasileira tem sido marcada pelo exclusivismo religioso que se desdobra em sistema de profilaxia social e política e não pela consciência de raça. Assim, os

[...] senhores de engenho com altar e capelão dentro de casa e índios de arco e flecha ou negros armados de arcabuzes às suas ordens; donos de terras e de escravos que dos senados de Câmara falaram sempre grosso aos representantes del-Rei e pela voz liberal dos filhos padres ou doutores clamaram contra toda espécie de abusos da metrópole e da própria Madre

Igreja. Bem diversos dos criollos ricos e dos bacharéis letrados da América espanhola - por longo tempo inermes à sombra dominadora das catedrais e dos palácios dos vice-reis, ou constituídos em cabildos que em geral só faziam servir de mangação aos reinóis todo-poderosos (FREYRE, 2003, p. 33).

De acordo com o autor, as autoridades brasileiras não estavam preocupadas com a pureza da raça e, sim, com os hereges que aqui chegavam por considerá-los um perigo para a sociedade.

O perigo não estava no estrangeiro nem no indivíduo disgênico ou cacogênico, mas no herege. Soubesse rezar o padre-nosso e a ave-maria, dizer creio-em-Deus-Padre, fazer o pelo-sinal-da-Santa-Cruz - e o estranho era bem-vindo no Brasil colonial (Ibidem, p. 46).

Em vista disso, havia uma estreita relação entre a religião e a política oriunda de Portugal, de forma que “[...] o frade ia a bordo indagar da ortodoxia do indivíduo como hoje se indaga da sua saúde e da sua raça” (Ibidem, p.46). Diante disso,

Temia-se no adventício acatólico o inimigo político capaz de quebrar ou de enfraquecer aquela solidariedade que em Portugal se desenvolvera junto com a religião católica. Essa solidariedade manteve-se entre nós esplendidamente através de toda a nossa formação colonial, reunindo-nos contra os calvinistas franceses, contra os reformados holandeses, contra os protestantes ingleses. Daí ser tão difícil, na verdade, separar o brasileiro do católico: o catolicismo foi realmente o cimento da nossa unidade (Ibidem, p. 46-47).

Para o autor, a religião católica era fundamental para a formação do povo brasileiro, pois deixava transparecer que era tolerante aos cultos de origem africana e indígena. Porém, impunha a todos a profissão de fé no catolicismo, tornando-se, assim, hegemônica e, não, propriamente, Apostólica Romana.

Dessa forma, durante o Período Colonial, tanto a Igreja Católica quanto o governo tinham a preocupação em expandir a fé cristã nas novas colônias. Com isso, a efetivação da cristianização se deu, em função da delegação pontifícia, por meio do cumprimento dos acordos entre a Igreja Católica e a Monarquia Portuguesa. Esse regime de padroado¹⁰ garantia aos

¹⁰ - Regime de Padroado é a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico, tipicamente medieval, que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa, em muitos casos). HOORNAERT, Eduardo *et al.* **História da Igreja no Brasil**: ensaios de interpretação a partir do povo, primeira época. Vol. 2. Petrópolis. Vozes, 1977, p.162.

representantes eclesiásticos poderes políticos e jurídicos sobre a população das terras “conquistadas”, em função do que, colocou-se em prática o processo de evangelização e catequização das populações indígenas e dos povos africanos, o que, de acordo com Ranquetat (2007) foi, de certa maneira, uma espécie de ensino, de educação e de formação religiosa, nos moldes da doutrina católica, respaldado pela suprema Corte Portuguesa.

A estrutura educacional desencadeada pelos missionários jesuítas¹¹, franciscanos, carmelitas, entre outras instituições religiosas, desempenhou papel fundamental na história evangelizadora e educacional, iniciada em 1549, quando os Jesuítas chegaram à Colônia. Em 1550, foram criadas as primeiras instituições de ensino e nelas o Ensino Religioso começou a fazer parte da educação brasileira, que tinha, como premissa básica, a instrução religiosa de base católica confessional, sendo que os conteúdos eram doutrinários e pautados na formação moral.

De acordo com Severino (1986), a inserção da religião, na educação brasileira, legitimava o poder da Coroa Portuguesa e, ao mesmo tempo, garantia a expansão da fé católica, ao instituir os princípios de uma ética individualista e social, fundada na suprema prioridade da pessoa sobre a sociedade. Com isso, a qualidade moral nos indivíduos repercutia “[...] necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade” (Ibidem, p. 71). Assim,

Todo o investimento da evangelização, em sentido estrito, como da educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o Cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com a escravidão, a exploração no trabalho etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas (Ibidem, p. 71).

Segundo Oliveira (2003), nesse período, não se falava ainda a respeito do ensino religioso como uma disciplina escolar, visto que se tratava de uma formação religiosa.

Em vista disso, Nóbrega (1998) descreve que a função dos jesuítas e de outras ordens religiosas era educar os índios, ou seja, catequizá-los e convertê-los à fé cristã. Esses povos

¹¹ - Segundo Sanguinetti (2006) na História da Educação Brasileira, muitas vezes, registra-se apenas a presença dos jesuítas como evangelizadores e educadores, mas a pesquisa de Luiz Fernando Conde Sanguinetti em sua Tese de Doutorado mostra a ação educacional e missionária dos franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e de outros religiosos na cena educacional brasileira desde o Brasil Colônia, ressurgindo fatos que não foram contados e esquecidos pelo tempo. Enfatiza-se que “[...] os jesuítas empreenderam uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes”. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia ideológica. Não apenas organizou uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado, contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o ‘*Ratio Studiorum*’ a sua expressão máxima.

eram considerados tábula rasa, ou papel em branco e, conseqüentemente, desprovido de religião e de crenças em relação à existência de Deus. Enfim, não tinham uma racionalidade religiosa anterior que pudesse dificultar a absorção da fé cristã.

Tal forma de agir marcou a história da religião na Colônia, por mais de dois séculos, ou seja, de 1549 a 1759. Esse processo se finda, quando o Marquês de Pombal rompeu as relações do governo Português com a Igreja Católica, visto que Pombal era adepto da ideologia Iluminista¹² e defendia as ideias de modernidade, pautada na racionalidade científica. Nesse processo, a religião era relegada ao segundo plano, uma vez que se fundamentava nos dogmas, o que gerou críticas por parte do alto clero, a partir do que a Igreja deixou de ser considerada a viga mestra da educação e sua concepção passou a ser um recurso auxiliar, ou seja, sem o controle político e ideológico.

O acontecimento levou, na segunda metade do século XVII, ao rompimento das relações diplomáticas entre a Coroa Portuguesa e a Santa Sé, o que desencadeou mudanças no cenário político-religioso português. No entanto, esse fato, no século XVIII, marcou conflitos em relação à questão da delimitação dos campos de atuação dos foros do poder eclesiástico e secular, que oscilavam entre as ideologias que ora se conflitavam, ora entravam em consenso.

Esse cenário foi sendo modificado, a partir das reformas implementadas pelo Primeiro Ministro Português, Marquês de Pombal, quando da expulsão dos Jesuítas da Colônia; levou à redução da influência política da aristocracia rural e da hegemonia eclesiástica, por serem considerados entraves ao progresso defendido pela burguesia industrial, da qual a ideologia iluminista era a porta-voz. Essas medidas substituíram o Estado Sacral pelo Estado Laico e, em vista disso, adotou-se uma educação regida pelos princípios liberais, defendidos pelos Iluministas.

A esse respeito, os estudos de Oliveira (2003) afirmam que, após a expulsão dos jesuítas, foram implantadas as “Aulas Régias”, como primeira experiência de ensino público laico. Essa organização de ensino recebeu várias críticas da sociedade civil; por um lado, pela falta de investimento do estado português e, por outro, pela fragmentação dos conteúdos escolares, baseados em aulas isoladas e ministradas por professores leigos, despreparados e mal remunerados.

Em decorrência disso, a sociedade passou a exigir do Ministro de Portugal reformas

¹² - Segundo Calafate (1999) *apud* Muniz (2015) o Iluminismo adquiriu em Portugal uma feição de ideologia de Estado ao aliar-se com a política desencadeada por Marquês de Pombal, visto como um agente do espírito científico iluminista, que pretendia concretizar o projeto de formação de um novo quadro humano e institucional a serviço do poder político português.

na educação, devido ao desmantelamento completo da educação praticada pelas instituições religiosas (jesuíticas, franciscanas ou carmelitas e outras) que eram mais bem estruturadas do que as aulas régias. Isso desencadeou ações conflituosas entre o novo sistema de aulas e os estudos praticados nos seminários e colégios das ordens religiosas.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil assumiu a condição de Império, e o catolicismo voltou a ser considerada a religião oficial do país. Essa união entre Estado e Igreja foi firmada na Constituição de 1824, sendo a Religião Católica Apostólica Romana legalmente reconhecida como a religião oficial do Império. Nesse contexto, a disciplina de Ensino Religioso passou a ser interposta ao projeto de protecionismo do Império brasileiro. Assim, o Art. 5º da Constituição de 1824 diz que: “A Religião Cathólica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas, com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma, exterior do Templo” (BRASIL, 1824, p. 01)

Nesse sentido, é importante destacar que, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, o governo criou escolas de primeiras letras em “[...] todas as cidades, villas e lugares mais populosos” (BRASIL, 1827, p. 1).

Além disso, essa Lei oficializou, pela primeira vez, em seu Art. 6º, o ensino de religião vinculado à educação e dizia que os professores deveriam ensinar:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. 1).

De acordo com a referida Lei, as aulas de religião passaram a fazer parte da educação brasileira e estavam ancoradas no ideário humanista-católico, voltadas ao processo de evangelização e expansão do cristianismo.

2.2 CENÁRIOS DA RELIGIÃO

Com o fim do período monárquico e a instauração da Primeira República, em 1889, as ideias positivistas começaram a emergir e a defender os valores do Estado Laico. A Igreja se posicionava contrária a essas ideias, mas foi vencida pela aprovação do Decreto 119-A, elaborado por Rui Barbosa e promulgado, em 07 de janeiro de 1890, no qual o Brasil passou a

ser um Estado Laico¹³. Na ordem constitucional vigente, o princípio da laicidade foi expressamente consagrado pelo inciso I do Art. 19, do Texto Magno, segundo o qual é vedado a todas as entidades da federação “[...] estabelecer cultos religiosos ou subvencioná-los, embarcar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988, p. 10).

Nesse processo político ocorreu a promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891, que estabeleceu a separação entre o Estado e quaisquer religiões ou cultos e, no processo de consolidação republicana, a Igreja Católica perdeu sua hegemonia, como religião oficial do país, e o ensino escolar foi declarado laico. Além disso, os registros civis deixaram de ser eclesiásticos, os casamentos se tornaram civis, os cemitérios foram secularizados e, ao mesmo tempo, incorporaram-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que deu legitimidade ao pluralismo espiritual. Segundo Cury,

[...] a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição ‘provisória’) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos (CURY, 1996, p. 76).

Essas medidas fizeram com que a Igreja Católica, contrária à separação do Estado, difundisse seus próprios colégios. Mesmo inconformados com a situação, os líderes e representantes religiosos se empenharam na defesa da preeminência do catolicismo na Constituição Federal. Em outros dizeres, tratou-se de um período marcado por muitas mudanças no país, inclusive na situação dos não católicos, das políticas de imigração e das missões protestantes estrangeiras que instalaram as primeiras sedes no país. Essa conjuntura desencadeou a defesa de uma proposta de educação religiosa envolvendo a parceria entre Estado e instituições religiosas.

Tal proposta tinha como ponto chave o ensino religioso em escolas públicas, a colaboração entre Estado e Religião, os cemitérios públicos confiados à administração confessional, os cemitérios confessionais, os símbolos religiosos em locais públicos, os feriados religiosos e a delegação brasileira junto à Santa Sé. Essas reivindicações foram adotadas na

¹³ - Segundo Siqueira (2012), o termo laicidade é um neologismo francês que surge na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1870, no contexto do ideal republicano de liberdade de opinião, na qual está inserida a noção de liberdade religiosa, do reconhecimento e aceitação de diferentes confissões religiosas e do alicerce político do Estado em contraposição à monarquia e à vontade divina.

prática e legitimadas na teoria, ainda que sem base constitucional expressa, acabando por definir um padrão de laicidade que se manteve ao longo do processo histórico.

Nesse sentido, Fernando de Azevedo (1958) ao discorrer sobre a laicização diz que:

Com a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino administrado nos estabelecimentos públicos (Art. 72, n. 6, da Constituição de 91) e, portanto, com o agnosticismo da constituição republicana, a política escolar da Igreja, que até então exercera quase o monopólio de direção espiritual, sofria os primeiros golpes que a orientação comtista das reformas educacionais, no governo provisório, não fez senão acentuar, deslocando a influência clerical para um plano secundário. A reação contra a ideologia leiga consagrada pela Constituição e a intervenção dos positivistas na moldagem da nova ordem educacional, ainda levaria algum tempo para se organizar, e relativamente à supressão da escola pública confessional, não se tornou eficiente senão cerca de 40 anos depois, quando novamente obteve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas (Ibidem, 126).

De acordo como o autor, os positivistas e os liberais defendiam a separação entre o poder espiritual, o poder temporal e a escola laica, sendo que a bandeira do laicismo preponderava entre os princípios liberais de Rui Barbosa e as ideias positivistas de Benjamim Constant. Essa concepção gerou certa repercussão e influenciou no plano de educação,

[...] ainda que superficiais e passageiras nos seus efeitos, tornavam-se tanto mais fáceis quanto à primeira reforma do ensino na Republica devia ser planejada sob a inspiração de Benjamim Constant, Ministro da Instrução (Ibidem, p. 122).

Para os bispos brasileiros e os intelectuais católicos conservadores, a ideia de uma escola pública laica, neutra e indiferente, em matéria religiosa, não passava de um mito. A escola neutra era, na verdade, para eles uma escola de ateísmo e irreligião, e reagiram e discordaram da forma como a secularização foi promovida pela constituição republicana, separando Igreja e Estado.

Segundo Leite (2011), essa realidade foi sendo modificada, entre 1920 e 1930, quando o país passou por uma grave crise socioeconômica e política¹⁴ que desencadeou a aproximação

¹⁴ - A Crise de 1929, também conhecida como “A Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque” espalhou uma forte crise econômica pelos quatro cantos do mundo. Esta crise atingiu fortemente a economia brasileira, gerando desemprego e dificuldades financeiras para o povo brasileiro. Este fato contribuiu para o clima de insatisfação popular com o governo de Washington Luiz. A situação do presidente Washington Luiz era crítica, porém o mesmo não pretendia renunciar ao poder. Então, chefes militares do Exército e Marinha depuseram o presidente, instalaram uma junta militar que, em seguida, transferiu o poder para Getúlio Vargas. Com o Golpe de 1930 terminou o domínio das oligarquias no poder. Getúlio Vargas governou o Brasil de forma provisória entre 1930 e 1934 (governo provisório). Em 1934, foi eleito pela Assembleia Constituinte como presidente constitucional do

entre o Estado e a Igreja Católica, cujo objetivo era conter os ânimos revolucionários de uma parcela da população e proporcionar o progresso nacional.

Cabe aqui destacar o movimento de renovação - reforma educacional- que foi empreendido por uma série de educadores, no começo da década de 20 e ao longo da década de 30. Intelectuais, como Antônio de Sampaio Dória, em São Paulo; Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Carneiro Leão, no Rio de Janeiro; Fernando Azevedo, Lisímaco da Costa, no Paraná, entre outros, participaram ativamente desse movimento. Com a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, por Heitor Lira, o movimento em questão encontrou um ponto de apoio e um centro organizador e irradiador das novas ideias educacionais.

Esse movimento de renovação escolar defendia a escola laica, o ensino laico, a nacionalização do ensino, a organização da educação escolar, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura.

Nesse período, aconteceu a reaproximação entre o Estado e a Igreja, precisamente em 1925, quando o Presidente Artur Bernardes tentou uma reforma constitucional, e a Igreja Católica buscou introduzir pontos que flexibilizassem a posição do Estado frente ao ensino religioso, proibido nas escolas públicas, desde a Constituição Federal de 1891.

Em 1928, Fernando Azevedo leva à frente o programa de renovação escolar que “[...] visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral [...]” (Idem, 1956, p. 175).

A eleição presidencial de 1930, que tinha como candidatos o paulista Júlio Prestes e o gaúcho Getúlio Vargas, sendo o primeiro vencedor, mas o segundo foi quem assumiu o governo, pôs fim à República Velha e, conseqüentemente, à continuidade da política vigente – café com leite. É importante destacar que, a partir da década de trinta, a Igreja Católica se reorganizou, se fortaleceu e se aproximou do Estado.

Por um lado, as reivindicações do bloco católico se fizeram presentes na nova Assembleia Constituinte. De acordo com Lustosa (1991), Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, o Cardeal Leme, montou um esquema visando à reconstrução da ‘Ordem Cristã’ que se constituía a partir de sólidos alicerces morais, desde que se respeitasse a hierarquia católica e se garantisse a inserção do ensino religioso nas escolas públicas. Na prática, a Igreja Católica formou uma Comissão Central para discutir o Código Civil e Penal, a Lei Eleitoral, o Ensino

Brasil, com mandato até 1937. Porém, através de um golpe com apoio de setores militares, permaneceu no poder até 1945, período conhecido como Estado Novo. (FAUSTO, 1995).

Religioso e a defesa dos direitos da família.

Para concretizar essa proposta era necessário que a Igreja tivesse pessoas de sua confiança no Congresso Nacional. Para tal fim, foi instalada a Liga Eleitoral Católica - LEC - que formou, no Congresso Nacional, um grupo de pressão, para conduzir as exigências religiosas, o destino das eleições de 1933 e a ação da Assembleia Constituinte de 1934. Essa construção da LEC estava voltada para um debate ideológico em defesa dos interesses da Igreja Católica.

Por outro lado, o movimento de renovação escolar elaborou, em 1932, um manifesto que ficou conhecido como o 'Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova', que se intitulava "A reconstrução educacional no Brasil", redigido por Fernando Azevedo. A reconstrução educacional visava melhorias no sistema de ensino brasileiro, com a criação de uma nova escola oficial que fosse única e para todos. A escola pública deveria ser gratuita, laica, obrigatória e de responsabilidade do Estado. Essa nova concepção de escola, na qual os alunos deixavam de ser passivos, para tornarem-se ativos, propõe ao Estado uma educação inclusiva, uma vez que não seria feita distinção entre classes sociais, disponibilizando as mesmas oportunidades para todos.

Para colocar um fim às insatisfações entre os defensores da manutenção do ensino confessional e os partidários do princípio republicano de educação laica, Vargas propõe a introdução da disciplina de Ensino Religioso nos currículos da educação pública, salvaguardando o direito individual de liberdade de credo. Com isso, o Art. 153 da Constituição Federal de 1934 diz que:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934, p.15).

A referida Constituição evidenciava a posição do governo a respeito da liberdade religiosa, embora expressasse uma abertura no espaço público para a religião dominante – católica - em detrimento das religiões minoritárias.

Com a implantação do Estado Novo, 1937-1945, Getúlio Vargas dá o Golpe de Estado e outorga uma nova Constituição, e a educação passou a ser norteadas pela ideologia nacionalista. Com isso, o ensino religioso perdeu a obrigatoriedade adquirida pela Reforma Educacional de Francisco Campos e deixou de ser admitida em caráter facultativo e confessional, nos termos do Art. 133 da Constituição de 1937.

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937, p. 26).

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se constituiu em um marco referencial que inspirou gerações a desenvolver estudos na área da educação (teoria, política educacional e prática educacional) contemplada pela Constituição de 1934 e de 1937. Em 1942, com a Reforma Educacional do Ministro da Educação Gustavo Capanema, a educação, no país, foi reestruturada, por meio do Decreto Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 que instituiu Leis Orgânicas, que criaram novos modelos de ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Ao reformular a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma de Capanema fez alusão ao Ensino Religioso, no seu Art. 21:

Art. 21. O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (BRASIL, 1942, p. 24).

Novamente a Educação Religiosa passa a ser considerada parte integrante da educação brasileira, sendo permitida nos estabelecimentos de ensino, no primeiro e segundo ciclos, de acordo com os programas e o regime didático definido pela autoridade eclesiástica. Essa reforma permaneceu, dando ênfase às antigas diretrizes, ou seja, de caráter humanista, ao invés do científico, no secundário. Apesar das justificativas afirmarem que a educação deveria acompanhar a modernização do país, percebeu-se que a reforma não rompeu com a tradição, e a educação continuou vinculada aos interesses da elite católica.

De acordo com Schwartzman (1984), a Reforma Capanema pode ser entendida como a negação de um currículo laicizado, voltado para a formação científica, embora influenciado pela ideologia Católica, por meio da intervenção de Alceu Amoroso Lima, líder intelectual que defendia os interesses da Igreja, e possuía uma lista de medidas a serem tomadas para que, novamente, a religião católica ganhasse espaço no campo educacional. Nesse contexto, a educação era vista como uma forma de controle ideológico de poder sobre a população.

Segundo o referido autor, a educação era atribuída, de acordo com a divisão social estabelecida pela ordem social vigente, tendo em vista a divisão do ensino entre ‘aqueles que iriam pensar’, cursariam o ensino secundário e ‘os que iriam trabalhar’, o curso técnico. A formação do secundário era mais humanística do que técnica, com foco na religiosidade, na

moral e no fortalecimento das línguas; justamente porque se pretendia formar indivíduos para a elite dirigente do país, prontos a propagar a ordem vigente e conduzir as massas, a partir dos princípios de nacionalidade.

Com o fim do Estado Novo e a elaboração da Constituição Federal de 1946, restaurou-se o espírito democrático e liberal, foram reforçadas as posições dos educadores liberais sobre os princípios da Escola Nova, em defesa da liberdade religiosa nos currículos escolares e ampliando as relações entre Religião e Estado, uma vez que se inseriu no texto constitucional que os poderes públicos poderiam manter relação com as organizações religiosas, desde que “[...] sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” (BRASIL, 1946, p. 58).

Quanto ao ensino religioso, nos estabelecimentos de ensino, o Inciso V, do Art.168 diz que “[...] o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946, p. 88).

Durante o governo de Marechal Eurico Gaspar Dutra, formou-se, em 1947, uma vasta aliança composta por representantes das classes dirigentes, que foi beneficiada com vários ministérios, inclusive o da Educação. Essa configuração política possibilitou o desencadear de discussões sobre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que ficou sob o comando do Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt, empresário e político baiano, por intermédio de quem foram convocados outros liberais, inclusive seu conterrâneo, Anísio Teixeira, para, juntos, formularem uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esse era o maior projeto desse grupo, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e saiu do Ministério da Educação, em 1948, com a configuração adequada ao atendimento das principais demandas da Igreja Católica, pelo menos, no que dizia respeito ao ensino religioso nas escolas públicas.

O projeto de aprovação da primeira LDB entra em pauta no Congresso Nacional, após 13 (treze) anos de tramitação, durante os quais foram travadas intensas discussões e disputas políticas que resultaram na criação de emendas e na aprovação, em setembro de 1961, da LDB n. 4.024/61. Mesmo com a aprovação da lei, as discussões em torno da disciplina de Ensino Religioso continuaram a gerar embates ideológicos e políticos entre os seguidores da Religião Católica e outros segmentos da sociedade civil.

2.2.1 Ensino Religioso na Educação Escolar

A partir de 1946, com os esforços de restauração do processo democrático e liberal, forças ligadas à tradição Católica uniram-se aos empresários da área educacional e se utilizaram de discursos em prol da defesa da ‘liberdade de ensino’ e do ‘direito da família na educação dos filhos’. Isso durou mais de uma década de debate acerca da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Nesse sentido,

[...] a ideologia católica, na sua especificidade doutrinária religiosa, não lhes interessava, camuflando sua real rejeição do conteúdo religioso na defesa genérica da liberdade de consciência e de culto. Religião, na sociedade como na escola, é um assunto de opções individuais. Na realidade, uma ideologia política muito mais abrangente estará por trás e mais além dessa alegada neutralidade (SEVERINO, 1986, p. 84).

Em linhas gerais, percebemos que a Igreja Católica buscava se modernizar, devido às mudanças e às crises que vinham ocorrendo no país, fato que levou, na década de cinquenta, do século vinte, mais especificamente, em 1952, à criação de uma das maiores organizações da Igreja, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB - com o objetivo de resgatar o papel político da instituição e dar organicidade a ela.

Por outro lado, em relação ao Ensino Religioso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 4.024/61- defendia a manutenção da “[...] velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar” (FIQUEIREDO, 1996, p. 61). Tanto é que o Art. 97 torna o ensino religioso uma

[...] disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, p. 12).

Acerca do caráter facultativo da disciplina, afirmava que o Ensino Religioso não poderia acarretar ônus aos poderes públicos e sobre o provimento dos professores, estabeleceu-se a criação de um cadastro de docentes e um registro de profissionais que atuariam nas salas de aula com a disciplina de Ensino Religioso. Tal cadastro deveria ser feito perante as autoridades das respectivas tradições religiosas. Embora tal ensino fosse parte da formação

pública, a responsabilidade pelos docentes não competia ao Estado. Isso estava posto no § 2º, do Art. 97 da LDB n.4.024/61 que legislava sobre o registro de professores da disciplina : “O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva” (BRASIL, 1961, p. 12). Significa dizer que o poder público se isenta das responsabilidades com os professores para atuarem nas aulas de ensino religioso.

Em função disso, os professores do quadro do magistério estariam impedidos de assumirem essas aulas em seu horário de trabalho. Porém, estariam livres para exercer trabalho de voluntariado e/ou recebendo remuneração de entidades religiosas que deveriam garantir as condições necessárias para o exercício das práticas religiosas nas escolas.

Em relação ao número de alunos por sala o § 1º, do Art. 97 da LDB n. 4.024/61 diz que: “A formação de classe para o ensino religioso independe do número mínimo de alunos” (BRASIL, 1961, p. 12). Diferente dessa lei, o Decreto n. 19. 941, de 30 de abril de 1931 determinou um limite mínimo de, pelo menos, vinte alunos.

Durante a década de sessenta, do século vinte, a Igreja viveu novamente a tensão em relação à disciplina de Ensino Religioso, uma vez que foi retirada do currículo escolar, em decorrência de conflitos que marcaram a divisão no interior da Igreja Católica. Nesse processo, havia, de um lado, a ala dos conservadores que defendia a manutenção do *status quo* e, de outro, a ala dos progressistas, movimentos de vanguarda, que defendiam uma sociedade mais justa e igualitária. Na ala progressista destacam-se os grupos formados pela Ação Católica, Jovens Universitários Católicos-JUC, Juventude Operária Católica-JOC, Movimento de Educação de Base-MEB, Juventude Estudantil Católica-JEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB (criada em 1952), que viam a necessidade de intervir no contexto sociopolítico e econômico do país.

Nesse processo de disputas da permanência da disciplina do Ensino Religioso no currículo escolar, a ala tradicional, fato que lhe deu poderes para perseguir os grupos progressistas. Em função desse acontecimento, a Constituição Federal de 1967 trouxe inovação em relação às parcerias público-religiosas e filantrópicas nas áreas de educação e saúde. Em relação à educação, o Inciso V, do § 3º, do Art. 176 diz que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967, p. 197).

Nesse período, marcado pelo regime militar, o Ensino Religioso nas escolas públicas passou a ser importante, uma vez que a educação brasileira era vista como estratégica, já que, por meio dela, os militares buscavam legitimar o Golpe de 1964. Para isso se utilizavam de discursos ideológicos, visando formar nos alunos princípios pautados no civismo e na moral.

Nesse sentido, o texto Constitucional de 1968 e a Emenda Constitucional n. 1 de 1969 reinsreriram o Ensino Religioso, em horários regulares, compondo a área de estudos de Moral e Cívica, Artes e Educação Física.

Além da inclusão da disciplina de EMC no currículo de todas as escolas do país, também foi criado o Guia de Civismo, selecionado, em 1968, após um concurso, e publicado pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, regulamentado pelo Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971¹⁵. O guia possuía quatro tomos e era destinado à consulta permanente dos professores que atuavam na disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino. Nesse sentido, o item 2.9 do Guia de Civismo trazia as ideias básicas que norteavam e ressaltavam a importância de “[...] projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios” (BRASIL, 1968, p. 2856).

Com tal função, os militares utilizaram-se das escolas para difundir a ideologia do regime militar e a criação de métodos necessários para viabilizá-la. A Educação Moral e Cívica foi uma das formas encontradas para a constituição de um novo modelo de nação que se pretendia construir, pois estava centrada na formação de cidadãos patriotas e religiosos, que valorizavam a família, a moral e trabalhavam a serviço do crescimento da Nação.

Segundo Costa (1973), o Art. 2º do Decreto-Lei nº 869 aponta que uma das finalidades da disciplina de Educação Moral e Cívica-EMC- era fortalecer o sentimento de unidade nacional, cultivar o patriotismo, os símbolos, as tradições e os grandes vultos da história. Outra finalidade da disciplina era o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade, bem como da preservação do espírito religioso e da compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros.

As mudanças que ocorreram no panorama social, político e cultural da sociedade brasileira, nas décadas de setenta e oitenta do século vinte, levou à criação de outro modelo, de cunho plurirreligioso e antropológico, intitulado Teológico, regulamentado pelas Leis 5.692/71 e 7.044/82. Essa mudança parecia, a princípio, ser uma boa opção para a efetivação do Ensino Religioso na escola laica, pois a Religião era tratada como dimensão essencial do ser humano, sem fechar-se a outras experiências de fé. Porém, o modelo teológico acabou por induzir a catequese dissimulada, gerando novas discussões e polêmicas.

¹⁵ - BRASIL – Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Vale lembrar que, entre os anos de 1975 e 1978 havia uma discussão crescente a respeito da identidade do Ensino Religioso, indicando, em especial, a formação e o aperfeiçoamento dos professores e a regulamentação da disciplina nas escolas oficiais, sendo pauta no III Encontro Nacional do Ensino Religioso-ENER. A busca pela identidade da disciplina, a sua distinção e a formação de professores ampliaram as discussões com abordagem socioantropológica e teológica no IV ENER, período este marcado por tensões sociais e teológicas e, segundo Caron (1998), o método adotado, nesse encontro, foi ouvir-julgar-agir, em relação ao desenvolvimento da temática.

No ano de 1986, o ENER foi realizado em Brasília- DF, e os temas abordados foram: a política educacional no Brasil, visão panorâmica do Ensino Religioso no Contexto Histórico e o papel da escola na educação. Essas discussões vieram à tona com o objetivo de garantir a disciplina de Ensino Religioso na nova Constituição Federal, em discussão no Congresso Nacional. É importante ressaltar que esse encontro foi marcado por manifestos populares a favor da permanência da disciplina de na Carta Magna.

Em 1987, o ENER ganhou força com a representação de dezenove estados participantes e dois territórios, além do Distrito Federal, que elaboraram um documento, entregue aos Constituintes, demonstrando a mobilização, no Cenário Nacional, inclusive com a participação de bispos e pastores que defendiam a permanência do Ensino Religioso na Constituição.

Enfim, em 1988, foi aprovada a Constituição Federal que ratifica o princípio da liberdade religiosa, dos direitos humanos fundamentais e universais, assim como mantém o princípio da laicidade, sendo expressamente proibido favorecer ou privilegiar qualquer Religião em detrimento de outras. Em relação ao ensino religioso, foi assegurada sua permanência na educação brasileira, com o texto quase idêntico ao da Lei 5692/71, à luz do artigo 210, §1º “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (BRASIL, 1988, p. 88).

Em decorrência da forma como o Ensino Religioso está posto na Constituição de 1988, principalmente em relação ao reconhecimento da identidade, volta a ser objeto de discussão e alvo de polêmicas, mesmo com a aprovação da Constituição Federal. De um lado, existe uma corrente que busca recuperar a regulamentação da matéria, principalmente dos setores contrários à permanência ou inclusão no sistema escolar; de outro, estão aqueles que defendem a sua permanência no currículo, gerando, com isso, uma crise de identidade que caberia à LDB tentar sanar.

Assim, as discussões nacionais a respeito do Ensino Religioso não se esvaziaram com

a promulgação da Constituição Federal de 1988; elas continuaram durante as proposições para a elaboração de uma concepção do Ensino Religioso que legitimasse a perspectiva desse componente curricular, tendo em vista a superação do caráter proselitista que marcava a disciplina, ao longo da história, e que se manteve presente no Art. 33 da LDBEN n. 9.394/96, aprovada pela Câmara dos Deputados, ressaltando, ainda, a similaridade, no que tange aos elementos facultativos.

Quadro comparativo - Lei n. 5.692/71 e LDB n. 9394/96	
Lei n. 5692/71	LDB n. 9.394/96
<p>Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.</p> <p>Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.</p>	<p>Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:</p> <p>I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou.</p> <p>II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.</p>

Podemos notar que o texto originário da LDB n. 9.394/96 mantinha o caráter restrito confessional, embora reconhecesse a pluralidade em uma proposição de caráter interconfessional, o que deixou aberto a inúmeras interpretações do texto da lei.

Esse artigo da lei abriu um leque de discussões que provocou protestos e mudança posterior, desencadeada por sucessivas discussões a respeito da necessidade da retirada do termo “sem ônus” por parte do Estado, ou seja, o corpo docente deveria assumir a disciplina, mas “sem ônus para o Estado”. Por outro lado, o referido artigo deixou em aberto a problemática de se a disciplina seria ministrada por voluntários e/ou financiada pelas instituições religiosas. A isenção financeira do Estado gerou mobilização de parte da sociedade civil e, principalmente, das instituições religiosas que exigiram a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, adotando o discurso de que a disciplina de Ensino Religioso seria parte essencial na formação do ser humano, como pessoa e cidadão. Por isso, deveria ser de responsabilidade do Estado a sua oferta na educação pública.

De acordo com Junqueira (2002), devido às fortes pressões lideradas pela Igreja Católica e pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER - foram apresentados ao Congresso Nacional três projetos de lei para alterar o Art. 33 da LDB n. 9394/96. O primeiro projeto foi apresentado pelo Deputado Federal Nelson Marchezan que retirava a expressão “[...] sem ônus para os cofres públicos”. O segundo, apresentado pelo deputado federal Maurício Requião de Mello e Silva, mudava, de forma substancial, o artigo da referida LDB e estabelecia que o ER colaborasse com a formação básica do cidadão, vetando qualquer forma de proselitismo e doutrinação, respeitando a diversidade religiosa brasileira, e a terceira proposição solicitava o caráter laico para o Ensino Religioso, com garantia de acesso aos conhecimentos que promovessem a educação do respeito às diferentes culturas.

As mobilizações da sociedade civil organizada e das instituições religiosas, a respeito da importância do Ensino Religioso para a formação do ser humano e da necessidade de o Estado assumir os ônus pela oferta do Ensino Religioso na educação pública, desencadearam na aprovação da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, que alterou o Art. 33 da LDB n. 9394/96 e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997, p. 1).

Com a nova redação, ficou a cargo dos Sistemas de Ensino regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos e estabelecer normas para a habilitação e admissão dos educadores de Ensino Religioso. Com isso, a disciplina de Ensino Religioso passou a ser compreendida como integrante na formação básica cidadã, e não como ensino de religião na escola, que enfatiza o proselitismo e desconsidera a diversidade religiosa existente no país.

De acordo com Cunha “[...] a posição laica ficou ainda mais restrita depois da Lei n. 9.475/97 e de sua reforma. A anterior oposição confessionalismo X laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo X interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada” (CUNHA, 2006, p. 6).

Além disso, Muniz & Gonçalves (2015) afirmam que a Lei n. 9.475/97 imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores. Assim, o fato é que

[...] não acontece com outras disciplinas curriculares, o que sinaliza um tratamento diferenciado quanto ao Ensino Religioso. E, a omissão da União abriu possibilidade para que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrições de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada estado, municípios, acentuando as peculiaridades em torno dessa disciplina. Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo e nas legislações colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, o qual se pronunciou por meio do Parecer n. 097/99¹⁶ (Idem, p. 10).

No Parecer n. 097/99, que teve como relatora a professora Eunice Ribeiro Durham, ficou estabelecido entre os relatores e tornou-se público que:

Não cabendo a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;

- Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;
- Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:
 - Diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
 - Preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
 - Diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento (Ibidem, p. 4).

Para um melhor entendimento dessa concepção de ensino religioso nas escolas, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, de 1997, que se tornaram

¹⁶ - BRASIL. Parecer n.097/99 que versa sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2018.

referência para a construção de uma proposta pedagógica para tal ensino, alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998.

De acordo com Junqueira (2002), o conteúdo de Ensino Religioso, proposto no PCNER, foi estruturado com base nas cinco invariantes do campo religioso: Culturas e tradições religiosas, Textos Sagrados (orais e escritos), Teologias, Ritos (rituais, símbolos e espiritualidades) e *Ethos*.

Legalmente, o Ensino Religioso tem sido instituído como disciplina escolar, a fim de promover a oportunidade aos educandos de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas e para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito. Sob tal perspectiva, ele constitui uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar a compreensão de que a sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas.

Com esse objetivo, os defensores do Ensino Religioso buscam fundamentação teórica nos conhecimentos das ciências que estudam as religiões, “[...] que busca(m) esclarecer a experiência humana do sagrado”. Segundo Aragão, as Ciências da Religião:

[...] deve(m) mostrar semelhanças e diferenças de fenômenos análogos (sobre o Sagrado) em diversas religiões e apresentar a hermenêutica dos 'textos' sacros em seus contextos. As relações entre religião e suas condições contextuais são então aclaradas por distintas disciplinas tais como: História-Geografia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Teologia e Linguística (ARAGÃO, 2012, p. 284).

Portanto, o fenômeno religioso em questão tem sido investigado pelos diversos campos do conhecimento científico. Nesse sentido, as ciências que estudam as religiões possibilitam uma perspectiva transdisciplinar, um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, promovendo a interlocução entre as diferentes ciências: psicologia, antropologia, história, sociologia, filosofia, teologia, biologia, linguística, física quântica, entre outras.

2.3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A perspectiva transdisciplinar, oriunda das Orientações Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, representa um avanço significativo na discussão

em torno do ensino de Sociologia, que oportunizou diversos temas serem abordados, dentre eles, a religião, as instituições religiosas e a cultura.

2.3.1 A Inserção da Disciplina de Sociologia na Educação Escolar

As primeiras discussões em relação à inclusão da Sociologia ocorrem em 1882, durante o Segundo Reinado, época em que Ruy Caetano Barbosa de Oliveira, influenciado pelo pensamento liberal, submeteu à apreciação do Parlamento, o Projeto de Lei que visava à criação da disciplina de “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, na escola secundária, e Instrução Moral e Cívica: Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política, nas escolas normais (magistério, formação de professores)” (MACHADO, 1987, p. 117). É importante registrar que esse projeto tramitou no Parlamento, mas não chegou a ser aprovado.

Desse modo, a Sociologia, segundo Moraes (2010), foi introduzida com a reforma educacional de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, então, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criada em 12 de abril de 1890, que aprovou, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, a regulamentação da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal. O referido Decreto previa, no Parágrafo Único do Art. 12, a inclusão da disciplina de “Sociologia e Moral” no Curso da Escola Normal. Embora presente no Decreto, a disciplina raramente era ofertada.

Com a morte de Benjamin Constant, a proposta educacional, defendida por ele, sofreu modificações e, a partir daí, a Sociologia foi retirada do currículo escolar, sem ao mesmo ter sido ofertada. Esse período marcou o início da instabilidade da Sociologia como disciplina, o que caracterizou sua ausência, ou permanência em âmbito escolar, no processo histórico brasileiro.

Nesse contexto, o país passava pela transição de Império para República, e as influências da ciência positivista se faziam presentes, pois era necessário preparar os adolescentes para o exercício da cidadania, formar sujeitos conscientes e prontos para participar na sociedade e não apenas para ingressá-los no ensino superior.

Assim, eram latentes, segundo Moraes (2010), as discussões de temas a respeito do abolicionismo e da Constituição da República, na esfera das reflexões políticas do país, a partir da segunda metade do século XIX. Esses temas e outros faziam parte das discussões sociológicas da época, marcadas pela busca da cientificização, das explicações sobre a sociedade, com referência à natureza social.

Nesse sentido, Sousa e Carvalho (2009) citam autores e obras que marcaram esse período. Dentre eles, destacam-se: Rui Barbosa – Discursos (1877) e Pareceres (1883); Aluísio de Azevedo – O Mulato (1881); Joaquim Nabuco – O Abolicionismo (1883); Adolfo Caminha – Bom Crioulo (1895) e Tobias Barreto – Polêmicas (1901). Essas obras contribuíram para ampliar as discussões sobre a Ciência Sociológica positivista na formação do período republicano.

Para Rêses (2004), a Sociologia era vista como uma disciplina capaz de auxiliar os jovens a pensar uma sociedade pautada na ciência, e não mais nos valores religiosos que se fizeram presentes até o final do regime imperial.

O Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, chamado de Reforma Epiácio Pessoa, exclui oficialmente a Sociologia de todos os currículos da educação nos quais era prevista.

Por volta das décadas de 1920 e de 1930, sociólogos brasileiros estiveram envolvidos não somente em debates a respeito da Sociologia no ensino secundário, como também assumiram cargos administrativos e docentes, e incentivaram o retorno da disciplina ao Ensino Médio.

A inserção da Sociologia no ensino secundário ocorreu em 1925, com a Reforma do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Luiz Alves-Rocha Vaz, quando a Sociologia se tornou disciplina obrigatória, inserida no 6º ano do ensino secundário¹⁷, sendo primeiramente ofertado no Colégio Pedro II e, em 1928, nos Cursos Normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Essas ideias desencadearam disputas, por décadas, entre católicos e juristas – os primeiros eram defensores do pensamento metafísico¹⁸, e os segundos defendiam ideias positivistas¹⁹, evolucionistas e cientificistas, trazidas nos manuais de Sociologia que se expandiram após 1925, quando da inclusão da Sociologia nos Colégios Normais e na escola secundária, no governo de Arthur da Silva Bernardes. Esse acontecimento se tornou um marco

¹⁷ - O Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925 o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, deve fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos.

¹⁸ - O pensamento da metafísica, de acordo com Comte é o transitório entre o Estágio Teológico e o Estágio Positivista, que substitui as forças sobrenaturais pelas abstrações, que busca compreender os elementos explicativos da evolução a partir da natureza e razão.

¹⁹ - O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França entre os séculos XVII e XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX. O pensamento positivista busca conhecimento científico para descrever e explicar os fenômenos sociais.

fundamental para a institucionalização das Ciências Sociais²⁰/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos.

Vale salientar que, segundo Cigales (2014), a implementação da Disciplina de Sociologia no currículo escolar trouxe

[...] euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos, pensavam que seria possível através dela encontrar a solução dos problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo porque a Sociologia era uma ciência que não possuía forma definida no campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na ‘sciencia sociológica’ (CIGALES, 2014, p. 61).

Para o referido autor, a Reforma de João Luiz Alves-Rocha Vaz trouxe um caráter mais ideológico que educacional. Ele justifica, dizendo que “[...] no secundário, será acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana [...]” (CIGALES, 2014, p. 55).

Segundo Moraes (2010), no período de 1925 a 1942, a Sociologia garantiu sua autonomia científica em relação às outras disciplinas, quando foram identificadas evidências da institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade.

Assim, os anos áureos da disciplina no ensino secundário ocorreram entre 1925-1942, quando o Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho²¹ suspendeu a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos cursos secundários, mas permaneceu nos Cursos Normais, que preparavam professores. Essa realidade se manteve até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, quando a Sociologia passa a

[...] figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (Sociologia de...). Em que pese a possibilidade de estar presente de maneira efêmera, a realidade é que a Sociologia acabou sufocada pela disciplina obrigatória (e conservadora) de Organização Social e Política Brasileira (OSBP). Esta situação perdurou até meados de 1980, quando o enfraquecimento da ditadura civil-militar trouxe consigo a retomada do debate acerca da obrigatoriedade da Sociologia (LIMA; SILVA, 2008, p. 192-193).

²⁰ - Os primeiros cursos de nível superior de Ciências Sociais, compostos por Ciência Política, Sociologia e Antropologia, por terem surgido depois de Sociologia como disciplina no ensino secundário, surgiram e permaneceram, por décadas, com nomenclatura diferente da disciplina no ensino secundário. (MORAES, 2011, p. 5)

²¹ - Em 9 de abril de 1942, o ministro da educação Gustavo Capanema promulga a Lei Orgânica do Ensino Secundário, propondo modificações e, no caso da Sociologia, dispondo-a apenas para os alunos do curso secundário normal.

Com a aprovação da Lei n. 5.692/71, o ensino de 1º e 2º graus passou a ser composto por uma parte geral e uma especial. Nessa Lei, a Sociologia se fazia presente no 2º grau, ou seja, manteve-se o caráter de disciplina optativa. De acordo com Azevedo (2014), essa situação permaneceu, durante o período militar, em função das discordâncias e desconfianças dos governos ditatoriais, pois ela possibilitava abordagem a temas de relevância social e política. Esses temas se contrapunham aos interesses conservadores de manter, como disciplina obrigatória, apenas a Organização Social e Política Brasileira (OSPB)²² e Educação Moral e Cívica (EMC)²³, no ensino de 1º e 2º graus.

Com o processo de redemocratização do país, as discussões em relação à disciplina de Sociologia, no ensino secundário, voltam de maneira gradativa, e, mesmo sendo um período marcado por vários movimentos, as preocupações em torno da referida disciplina ainda eram tênues.

Em 1982, foi aprovada a lei n.7.044 de 1982, e com ela muitas modificações foram feitas na LDB n. 4.024/61, permitindo, assim, que a Sociologia e a Filosofia constassem na grade curricular da parte diversificada do currículo, espaço que era destinado à autonomia dos sistemas estaduais de educação para definir os conteúdos.

No ano seguinte, em 1983, a Associação dos Sociólogos de São Paulo organizou o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau”. Inicialmente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁴ foi pioneira na implantação da disciplina de Sociologia no ensino secundário. Depois, foram os estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará e Rio de Janeiro.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, ocorreu o retorno da disciplina de Sociologia ao Ensino Médio. Porém, muitos sociólogos ficaram decepcionados com a redação do Inciso III do § 1º, do Art. 36, dessa Lei que diz:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

²² - Na Resolução n. 8 de 1 de dezembro de 1971, anexa ao Parecer n. 853/71, o ensino de História foi suprimido para dar lugar à disciplina Estudos Sociais, no antigo primeiro grau (atual ensino fundamental). No segundo grau (atual Ensino Médio), as disciplinas História e Geografia perderam espaço para a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

²³ - Decreto-Lei n. 869/1969 institui a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória.

²⁴ - Alguns sistemas estaduais de educação, como São Paulo, aproveitaram a liberdade de escolha de parte do currículo e reintroduziram a Sociologia na matriz curricular estadual.

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 13).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Esse documento trouxe as disciplinas nas áreas de conhecimento, mantendo o caráter dúbio a respeito da disciplina de Sociologia. Em 2001, o Congresso Nacional aprovou a presença da disciplina no Ensino Médio, porém o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a referida Lei.

Depois de cinco anos, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução nº. 4, de 16 de agosto de 2006, que altera o Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e passou a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006, p. 1).

As mudanças que ocorreram em 2006 somam-se às reivindicações decorrentes das lutas e das discussões realizadas na mesma época em que houve a elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM - de 2006, as quais reestruturaram e criticaram as considerações realizadas em relação ao ensino de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 e das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em 1998. Isso se efetivou devido à maneira superficial e descompromissada como a disciplina vinha sendo tratada, ou seja, com temáticas amplas, sem dar importância às reflexões e à criticidade que ela requer.

Essa realidade se modificou com a aprovação da Lei Federal n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterou o Art. 36 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Essa lei, de certa forma, privilegiou as disciplinas que devem estar presentes nos três anos do Ensino Médio, mas só se concretizou a sua inclusão, em função dos enfrentamentos e reivindicações da comunidade científica pelo reconhecimento e difusão do conhecimento sociológico em nível escolar.

Vale ressaltar que, segundo Delors (1996), a inserção da Sociologia como disciplina no Ensino Médio procura vincular essa disciplina ao mundo do trabalho e das práticas sociais,

com a finalidade de orientar o papel da Educação para capacitar o estudante, de forma contínua e autônoma, para o exercício da cidadania. Tais reformas atendem às propostas da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO - que visa estruturar a educação em torno de quatro princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Ao postular que as atribuições básicas do conhecimento sociológico são a investigação, a identificação, a descrição e a interpretação/explicação de todos os fatos relacionados à vida social, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - enfatizam que esse saber é essencial para proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para decodificar a complexidade da realidade social. Assim, a Sociologia se apresenta, no Ensino Médio, como um instrumento necessário à construção da cidadania, capaz de promover a consciência crítica e reflexiva diante das questões do mundo contemporâneo.

Com isso, o retorno da Sociologia ao Ensino Médio apoia-se no reconhecimento de que essa disciplina pode contribuir para a democratização e acesso ao conhecimento científico, indispensável, como mediadora, para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos, em relação aos assuntos públicos. Isso requer, não apenas da Sociologia, mas das Ciências Sociais, em seu conjunto, a incorporação das contribuições da Antropologia e da Ciência Política.

As Orientações Curriculares Nacionais esquematizam o estatuto científico da disciplina, ao proporem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes e com metodologias capazes de atingir seus objetivos:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizados. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. [...] Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumada, e que na verdade nem são vistos (BRASIL, 2012, p. 105-106).

Os fenômenos sociais são, em geral, apreendidos pelo senso comum, e causam o entendimento de uma origem natural das relações sociais. Em vista disso, cabe à Sociologia superar esse entendimento e promover a dessacralização e a desnaturalização da realidade, rompendo com o imediatismo do senso comum, ao submetê-lo aos critérios científicos de análise. Porém, as próprias Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia, expressam certa preocupação, quando dizem:

[...] a Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzida na Educação Básica por recortes, a que se dá o nome de disciplinas escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os das disciplinas Sociologia, por isso falarmos em traduções e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da História das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público alvo (BRASIL, 2006. p.107).

Nesse sentido, as OCNs afirmam que, por conta da falta de tradição pedagógica da Sociologia no Ensino Médio, ainda não se chegou a um conjunto mínimo de conteúdos que sejam unanimidade. Contudo, a partir das diversas experiências no ensino de Sociologia, propõe-se que os denominados recortes sejam trabalhados a partir de temas, teorias e conceitos, de forma articulada para a tradução de um campo científico específico das Ciências Sociais.

Dessa maneira, a proposta de abordagem das OCNs, via recortes, orienta a aplicação de certos conteúdos, envolvendo as três áreas de estudos das Ciências Sociais: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Nesse caso, se aplica, por exemplo, a temas, como violência, globalização, questão racial, cultura, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, religiosidade, movimentos sociais e mídia. De uma forma genérica, apresenta ainda os clássicos e alguns contemporâneos da Sociologia, da Ciência Política e da Antropologia e alguns conceitos, porém, ainda meio desconectados, conforme as tradições sociológicas.

Com a legitimação da Sociologia no Ensino Médio, colocam-se em xeque-mate as questões relacionadas ao que ensinar e como ensinar. Para dirimir essa questão foi disponibilizada a participação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, no ano de 2012, com a aprovação de dois livros. Em 2015, esse número subiu para seis, mantendo-se o mesmo, em 2017, o que pôde contribuir para o ensino de Sociologia.

A edição e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio tornaram-se, a partir de 2012, um dos principais recursos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, pois o material determina os conteúdos e as estratégias de ensino.

Uma questão que chama a atenção, diz respeito à presença de temas que abordam a religião e que, segundo o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, desde 1999, se constitui como critério de eliminação “[...] fazer doutrinação religiosa desrespeitando o caráter laico do ensino público” (GATTI, 2007, p. 30).

Dessa maneira, entre 2012 e 2017, dois livros didáticos trazem capítulos específicos sobre Religião, e os demais abordam assuntos religiosos, de maneira superficial, embora dentro de outras temáticas que não são específicas de religião, conforme podemos notar nos livros que seguem: - Sociologia²⁵ - Capítulo VII - A religião como instituição social que trata: O fenômeno religioso; A religião na visão da Sociologia Clássica: Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx; A religião em tempos de globalização; Fundamentalismo religioso; Desfazendo Mitos; Conflitos religiosos no mundo e A religiosidade no Brasil. Sociologia Para Jovens Do Século XX²⁶ - Capítulo 20: “A gente não quer só comida...” Religiosidade e juventude no século XXI, que aborda : Entre o crer e o saber; O que tem a ver a Sociologia com a religião? As religiões no Brasil; Coisas de brasileiro! O fenômeno do sincretismo no Brasil e no mundo; A sociedade, seus problemas e a Religiosidade e Religiosidade, juventude e o novo milênio.

Durante a leitura dessas obras, notamos a presença significativa dos conteúdos a respeito de religião. No geral, abordam temas relacionados aos principais paradigmas religiosos do mundo.

Sabemos que a religião está presente no dia a dia da maioria das pessoas que manifestam suas convicções nas datas religiosas festivas, nos movimentos sociais, na política, na cultura dos diferentes povos, entre outros. Assim, a proposta desses dois livros didáticos chama a atenção para questões referentes às expressões de crenças, de rituais, de credos institucionais e de práticas sociais legitimadas, não apenas do ponto de vista do senso comum, mas também pelas análises teóricas e metodológicas próprias da Sociologia, da Antropologia, da Estatística, da História e de outras disciplinas.

Dessa maneira, os enfoques teóricos, ainda em construção, envolvem debates e disputas acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio, embora tenha avançado, no sentido da inclusão de temas religiosos, ou seja, a partir da Sociologia da Religião; esses temas não são mais discutidos como questões baseadas no fundamentalismo moral e espiritual, mas, sim,

²⁵ - Autores: Silvia Maria de Araújo; Maria Aparecida Bridi; Benilde Lenzi Motim. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2017.

²⁶ - Autores: Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. **Sociologia Para Jovens do Século XX**. Rio de Janeiro: Imperial-Novo Milênio, 2017.

como fenômeno social que influencia as organizações sociais, nas dimensões social, política, econômica e cultural do país.

Em meio a esse processo de institucionalização da disciplina no Ensino Médio - Educação Básica-, a Medida Provisória nº 746 de 2016 causa novamente certa instabilidade em relação às disciplinas de Sociologia e Filosofia que passam a ser abordadas de forma secundária, ou seja, perdem o caráter de obrigatoriedade nos currículos escolares.

2.4 ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE MATO GROSSO

A trajetória da disciplina de Ensino Religioso, nas escolas, no Estado de Mato Grosso, de acordo com Martins (2000), se assemelha à que ocorreu em nível nacional, sendo marcada por discussões, impasses e transições, para que a disciplina fosse mantida no currículo da educação escolar. Por outro lado, as mudanças no cenário local foram pouco significativas, em função das lentas transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no Estado.

Os registros mostram que, em 1894 chega, em Mato Grosso, a Missão Salesiana, que tinha como objetivo realizar o trabalho catequético na Paróquia São Gonçalo. Depois de alguns anos de atuação, essa Instituição fundou o Oratório Santo Antônio, a fim de desencadear uma “[...] educação civilizadora e católica, que leve a conversão dos costumes e a transformação de braços fortes em elemento produtivo, além da formação para o civismo, sustentando o senso de respeito e pertença a Nação [...]” (FRANCISCO, 2010, p. 122).

Nesse sentido, o autor pontua que, na Pedagogia Salesiana, o Ensino Religioso estava presente no currículo escolar, como disciplina regular, e que os ensinamentos religiosos deveriam perpassar todas as demais disciplinas.

Em vista disso, o ano de 1985 foi considerado um marco histórico no Ensino Religioso em Mato Grosso, uma vez que foi realizado, em 25 de janeiro desse ano, o “Primeiro Encontro de Coordenadores de Ensino Religioso”, tendo a Irmã Anete como coordenadora do projeto “Implementação do Ensino Religioso”. Para isso, foram convocados os professores e os coordenadores de Ensino Religioso de todas as Delegacias Regionais de Educação e Cultura, tendo como pauta principal levantar sugestões para a elaboração de sua Proposta de Conteúdos.

Outros encontros sucederam-se, nesse mesmo ano, e neles aconteceram cursos de capacitação para os professores que ministravam a disciplina nas escolas. Antes disso, o Governo do Estado decreta, em 27 de dezembro de 1985, que:

Art. 1º- Fica instituído o ensino religioso a ser ministrado em todas as séries e classes de 1º e 2º Graus, bem como nas classes do Ensino Supletivo, Pré e Classes Especiais mantidas pelo Poder Público Estadual, de acordo com a Lei Federal 5.692/71, artigo 7º, § Único.

Art. 2º- O Ensino Religioso a que se refere o artigo 1º será “INTERCONFESSIONAL CRISTÃO”, fundamentado na palavra de Deus que é a Bíblia.

Art. 3º- O Ensino Religioso será regulamentado e operacionalizado de acordo com as Diretrizes do Ensino Religioso emanadas pela Secretaria de Educação e Cultura e pelo Conselho de Coordenação das Igrejas Cristãs para o Ensino Religioso e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Parágrafo Único- O Ensino Religioso deve constar em todas as grades curriculares e nos horários normais de todas as classes um mínimo de aula semanal (MATO-GROSSO, 1985, p. 1).

Nesse sentido, fica evidenciado que o Ensino Religioso, no estado de Mato Grosso, inicia seu projeto de implementação, reforçando a confissão religiosa de matriz cristã, também no ensino secundário.

Entre 1986 e 1988, a Equipe de Coordenação do Ensino Religioso do Estado de Mato Grosso participou da elaboração da Constituição Federal, principalmente no que se refere ao texto constitucional que diz respeito ao Ensino Religioso. As autoridades eclesásticas participaram das discussões que envolviam a matéria. A equipe mato-grossense foi responsável pelo levantamento do segundo maior abaixo-assinado do Brasil, enviado à Assembleia Constituinte, e nele foram colhidas 19.800 assinaturas, solicitando a permanência da disciplina no currículo escolar. Essa ação contou com a participação do Conselho Interconfessional das Igrejas - CONINTER/MT -, que não mediu esforços para enviar cartas aos constituintes da bancada de Mato Grosso, em defesa da permanência de tal ensino, na futura Constituição.

Nessa data de 05 de outubro de 1989, o texto da Constituição Estadual de Mato Grosso incluiria reivindicação da permanência da disciplina de Ensino Religioso, embora ainda como disciplina facultativa na educação escolar:

Art. 243. As unidades escolares terão autonomia na definição da política pedagógica, respeitados em seus currículos os conteúdos mínimos estabelecidos a [sic] nível nacional, tendo como referência os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, a iniciação técnico - científico e os valores ambientais:

[...]

III - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental e segundo grau (MATO GROSSO, 2006, p. 75).

Durante o período de 1990 a 1991, foi elaborada a proposta de conteúdos programáticos da disciplina de Ensino Religioso e uma tentativa de criar uma identidade para ela. Nesse período, também foram realizados esforços no sentido de encontrar uma saída e, assim, superar resquícios de rejeição a ela, advindos de grupos ideológicos mais radicais e laicos.

Pedó (2002) entendia que essas mudanças ainda não eram suficientes, pois a parte legal da operacionalização do Ensino Religioso ainda precisava ser repensada. O tempo passou e, após dois anos de tramitação no Conselho Estadual de Educação, a proposta entrou na sessão plenária para votação e foi ratificada, em forma de Resolução, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso, no dia 20 de dezembro de 1993, sob o n. 129/93/CEE-MT.

Em 1997, após a publicação da LDB n. 9.394/96, começaram, no Estado de Mato Grosso, e, concomitantemente, em nível nacional, as discussões, do tema “Identidade do ER na escola pública”, da importância da diversidade religiosa presente no contexto nacional, inclusive, na tentativa de incorporar aqueles que deixam de participar de uma instituição religiosa.

Assim, o Estado de Mato Grosso, embora seguindo as discussões do cenário nacional no que diz respeito ao assunto em discussão, emite a Resolução n. 006/00, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso, de 24/01/2000, dando nova redação:

Art. 1º- O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina nos horários normais das Escolas de Educação Básica das redes públicas do Sistema Estadual de Ensino, assegurado o respeito à diversidade cultural- religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Art. 2º- O Ensino Religioso, como conhecimento humano, visa subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as Tradições Religiosas.

§1º- O aluno, se maior, ou pelos pais ou responsável, quando menor, deverá efetivar sua opção ou não para as aulas de Ensino Religioso, através de documento, no ato da matrícula, que deverá constar na ficha individual e no histórico escolar do mesmo.

§2º- Os estabelecimentos de ensino deverão oferecer para aqueles alunos que não optem pelo Ensino religioso, nos mesmos horários, outros conteúdos de formação geral, de modo que todos, sem exceção, alcancem o mínimo de horas anuais, previstas na Lei 9.394/96.

Art. 3º- A secretaria de Estado de educação, juntamente com a Entidade Civil credenciada para este fim, mediante critérios legais, elaborarão os princípios Norteadores da Educação Religiosa para as escolas públicas envolvidas, bem assim, os conteúdos programáticos, integrantes e integrados às Propostas Pedagógicas.

§1º- A partir dos Princípios Norteadores, as escolas incluirão o Ensino Religioso em sua Proposta Pedagógica, executando-a num processo participativo, de acordo com a realidade da comunidade escolar, observadas

as normas comuns em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, além de outras normas dispostas para o Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO, 2000. p.1-2).

Desse modo, Pedó (2002) enfatiza que a aparente modernização pela qual passou a legislação mato-grossense não pretendeu esconder totalmente a hegemonia religiosa. Com isso, o espaço público, que é a escola, abre-se para um diálogo inter-religioso - como a legislação nacional o fez – capaz de dialogar com entidades multirreligiosas e, com isso, estimular novas possibilidades de relacionamento entre as instituições religiosas, bem como permitir a participação de minorias religiosas, antes excluídas desse processo.

2.5 HISTÓRIAS DA INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO

A trajetória do ensino da Sociologia nas escolas públicas do Estado segue as normativas do cenário nacional, tanto que o Ensino na Província de Mato Grosso foi instituído, primeiramente, no século XIX, em instituições privadas e religiosas, dentre as quais se destaca o Seminário Episcopal da Conceição, construído em 1858.

No início do século XX, foi criado o Liceu Cuiabano, de caráter público, voltado à formação de alunos, que poderiam ingressar no Ensino Superior, assim como optar pela formação de professores do Curso Normal²⁷.

Com a criação do Liceu Cuiabano²⁸ e a aprovação do Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926, a disciplina de Sociologia foi inserida no currículo, nos mesmos moldes do Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro:

Art. 8º – O ensino do Liceu será regulado por programas organizados pelos professores das respectivas cadeiras e aprovados pela congregação.

§ 1.º – Esses programas que deverão ser vazados nos moldes dos do Colégio Pedro II, serão publicados antes da reabertura das aulas.

§ 2º – Quando algum professor não apresentar o seu programa, a congregação mandará adotar em toda a sua plenitude, o do Colégio Pedro II (MATO GROSSO, 1926, p.3).

²⁷ - “O movimento das reformulações curriculares dos anos 90 foi decorrente de novas configurações mundial que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e exclusão”. (BITTENCOURT, 2004, p. 101)

²⁸ - Segundo Romanelli (1995) o ensino secundário fora dividido em dois ciclos: o fundamental - o clássico, de formação mais geral, e o científico, de formação com certo grau de especialização- propedêutico.

Não se pode negar que a presença da disciplina na Escola Estadual “Liceu Cuiabano” foi um marco histórico na educação do Estado. Assim, durante os anos de 1926 a 1940, a disciplina de Sociologia se fez presente, tanto no cenário nacional, como no estadual. Porém, na década de 50, com a aprovação da Lei Estadual n. 1.232 de julho de 1959, a Sociologia deixa de fazer parte da matriz curricular do Ensino Secundário.

Durante o período militar, o Estado de Mato Grosso seguiu a legislação nacional e instituiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira – OSPB -, que pertencia ao núcleo de Estudos Sociais.

Por outro lado, com a aprovação da Lei n. 6.388, de 03 de janeiro de 1994, o Estado de Mato Grosso torna-se pioneiro, ao inserir, novamente, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no sistema de ensino da Polícia Militar do Estado - Colégio Militar Tiradentes, conforme o dispositivo legal do Art. 11, da referida Lei:

Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um Núcleo Comum e uma Parte Diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos, devendo os Colégios Tiradentes, na sua parte diversificada, transmitir uma formação humanística a seus alunos, através das disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia, bem como a todos os cursos e estágios na Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1994, p. 03).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, no âmbito do Estado de Mato Grosso, a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória no Ensino Médio. Com isso, o Estado se constitui como pioneiro na institucionalização da obrigatoriedade da disciplina, dez anos antes do cenário nacional, conforme consta no § 1º do Art. 75: “[...] § 1º O ensino da Filosofia e da Sociologia será componente curricular do Ensino Médio, de forma a promover o desenvolvimento necessário ao exercício da cidadania” (MATO GROSSO, 1998, p. 23).

Segundo Siqueira (2002), durante a década de noventa, o governo do Estado de Mato Grosso elaborou um Plano de Metas, que tinha três princípios norteadores: democracia e descentralização; sustentabilidade e qualidade de vida; equidade social e regional. Nesses princípios, a educação constituía o eixo central e tinha como finalidade promover o desenvolvimento da cidadania.

Com isso, a disciplina de Sociologia ganhou espaço no Estado e se tornou fundamental para as discussões, envolvendo a cidadania, bem como as questões referentes à igualdade,

desigualdade, desemprego, pobreza, reconhecimento da diferença e justiça social, citadas no Art. 4º da Lei complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998.

Com a inclusão de tal disciplina, no Ensino Médio, o Estado necessitava de profissionais qualificados para assumirem essa responsabilidade e precisou de um tempo para se adequar e atender a demanda educacional. Assim,

[...] o desafio enfrentado pelo Estado foi providenciar professores com formação nas respectivas disciplinas (Sociologia e Filosofia), em número suficiente para atender à demanda da Educação pública do Estado. Nesse intuito, foi estabelecida parceria com instituições superiores do estado de Mato Grosso com a finalidade de ofertar uma segunda habilitação para professores efetivos que desejassem atuar nas disciplinas de Sociologia e Filosofia (MATO GROSSO, 2012, p. 81).

Para resolver essa questão, o Conselho Estadual de Educação – CEE - aprovou a Resolução n. 348 de 2006 que regulamenta a inclusão da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica e diz que elas “[...] constituem parte integrante do processo educacional, consistente e de qualidade na formação humana dos alunos matriculados no Sistema Estadual de Ensino” (MATO GROSSO, 2006, p. 1). Para sua efetivação, o Art. 5º diz que: “Para exercer a docência em Filosofia e Sociologia, exigir-se-á como habilitação mínima, licenciatura plena específica” (MATO GROSSO, 2006, p. 1).

Por fim, esse breve histórico da disciplina de Sociologia no Estado de Mato Grosso mostra que sua trajetória segue as principais diretrizes nacionais, e é, também, marcada por rupturas, contradições e entraves que dificultaram e atrasaram a sua consolidação na Educação Escolar.

O ensino de Sociologia traz como desafio para os professores a superação do conhecimento do senso comum, dotado de experiência nas crenças e critérios pessoais de verdade, passando a pautar-se no conhecimento científico, constituído pelas teorias clássicas e contemporâneas.

Sendo assim, o desafio deste estudo tem sido o de discutir possibilidades de se ensinar os conteúdos da disciplina de Sociologia, no que diz respeito à abordagem de temas envolvendo a religião no Ensino Médio e de sua relevância para a inserção dos indivíduos na sociedade.

CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES A RESPEITO DA RELIGIÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa a respeito das representações sociais de religião dos professores de Sociologia, formados em Ciências Sociais, e que atuam no Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá/MT. Para isso, descrevemos a metodologia de pesquisa e os procedimentos utilizados para o levantamento dos dados referentes a tais representações. Destacamos, também, o processo de registro do projeto junto ao Comitê da Ética em Pesquisa, dos procedimentos de contato e autorização dos sujeitos e das escolas envolvidos na pesquisa. Em seguida, tratamos das categorias de análise: **família**: relações sociais e tradição; **representações de religião**: fé e crença; **religiosidade**: crença, neutralidade, imparcialidade; **diversidades religiosas**: respeito, conflito, complexidade, cautela e **religião**: preparo do profissional e enfrentamento.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo fizemos uso da metodologia qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado. Ela permite, também, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das aparências, do visível, do perceptível e de situações fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Assim, é por ela que o pesquisador se debruça sobre determinados problemas que se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e nos significados que os participantes atribuem ao tema pesquisado.

Nessa mesma perspectiva, os estudos de Triviños (1987) mostram que, na abordagem qualitativa, busca-se o significado, tendo como base a percepção do fenômeno em seu contexto.

Assim, o uso da descrição qualitativa procura apreender, não somente a aparência do fenômeno, como também sua essência, ao explicar suas origens, suas relações e suas mudanças.

Desse modo, o autor enfatiza que a pesquisa qualitativa tem como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Além disso, tal pesquisa explicita algumas características que fundamentam o estudo, uma vez que:

[...] considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados será realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requerendo o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados (GODOY, 1995, p. 62).

Nessa mesma linha de pensamento, a pesquisa qualitativa é compreendida como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Diante dessas afirmações, os dados coletados foram predominantemente descritivos e o material levantado rico em descrições pessoais, em situações e acontecimentos importantes à compreensão do tema. Assim, a preocupação centra-se no processo, ao considerar as dimensões da realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem, entre outras, que estão para além das aparências, do visível e do que é perceptível.

Enfim, a pesquisa qualitativa permite a utilização de procedimentos, como observação, depoimentos, história de vida, entrevista, análise de documentos. Neste estudo, utilizar-nos-emos da análise de documentos e da entrevista semiestruturada.

A análise de documentos “[...] se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, os documentos constituem fonte importante, pois permitem a retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Os documentos, como as Diretrizes Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNs - e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs - foram considerados para entendermos, principalmente, a inserção do Ensino Religioso e da Sociologia na educação escolar. A utilização desse instrumento tem como objetivo ampliar o entendimento do objeto de estudo, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, para um melhor entendimento do processo de constituição da disciplina na educação escolar.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Lüdke e André (1986), valoriza a presença do investigador e dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Já os estudos de Triviños (1987) mostram que a entrevista semiestruturada tem como característica básica os questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos iniciais podem desencadear outros que surgem, a partir das respostas dos informantes. Assim, esse procedimento de pesquisa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nessa mesma perspectiva, Manzini (1990/1991) diz que a entrevista semiestruturada pauta-se em um tema sobre o qual o pesquisador elabora um roteiro com as perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações, de forma mais livre, e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas. Além disso, o pesquisador pode questionar alguns pontos, que dizem respeito ao tema, e o entrevistado tem a liberdade de expressar suas ideias. Desse modo, “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Fica evidente que esse procedimento “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Nessa linha de entendimento, o roteiro de entrevista constitui um guia que “[...] tem a magia de transmitir através de uma porta voz as representações de grupos

determinado, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 1996, p. 109).

Dessa maneira, é possível levantar, com certa rapidez, as informações desejadas e, se necessário, aprofundar pontos, por meio de outros procedimentos de pesquisa, que precisam ser aprofundados e melhor compreendidos. Durante as entrevistas, tivemos o cuidado com a sua preparação, realização e registro, para manter a fidelidade das falas, dos valores e sentimentos expressos pelos interlocutores.

As questões que nortearam as entrevistas foram:

1. Como a religião começou a fazer parte da sua história de vida?
2. O que a religião ou crença significa para você?
3. Quais as influências das crenças e dos valores religiosos no seu exercício profissional (docência)?
4. Como você lida com a diversidade religiosa no espaço escolar?
5. Fale a respeito dos temas de religião no currículo de Sociologia:

Todas as entrevistas foram agendadas nos turnos de trabalho dos professores, em suas respectivas instituições de ensino, inclusive durante o período noturno. Alguns professores solicitaram que fossem realizadas nos horários de seu intervalo, de uma aula para outra, enquanto outros optaram por realizá-la antes do início dos estudos da Formação Continuada “Sala de Educador”. Com isso, todas as entrevistas foram realizadas no período de setembro e outubro de 2017, gravadas em áudio e transcritas literalmente. Durante a transcrição tivemos a preocupação com o registro das pausas, dos silêncios, dos risos e das diferentes entonações da voz dos professores, pois esses aspectos foram importantes para a análise.

Compondo os procedimentos de pesquisa, utilizamo-nos de um questionário que, segundo Richardson, apresenta a função de “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2010, p. 189). O questionário foi utilizado para obtermos informações a respeito do perfil socioeconômico, profissional e cultural dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio. Ele contou com 22 (vinte e duas) questões, sendo que foram organizadas e agrupadas em três partes: a primeira refere-se aos aspectos de caracterização pessoal, com 11 (onze) questões; a segunda diz respeito à formação profissional e é constituída por 5 (cinco) questões e, a última com 6 (seis) questões relacionadas com o tema da religião.

As entrevistas contaram com a análise de conteúdo descrita por Lawrence Bardin, que se utiliza da vertente de análise temática, na qual os dados são analisados a partir de três momentos não estanques. De acordo com Minayo (2014) esses momentos se constituem em:

- pré-análise - momento em que o pesquisador familiariza-se com os dados coletados, por meio de leituras exaustivas, com o intuito de exercitar as primeiras interpretações, na perspectiva de (re) pensar novas indagações que podem ser pertinentes para a compreensão do objeto de estudo;

- exploração do material - fase em que ocorre a categorização dos dados, a partir das expressões e palavras que nos afetam, como pesquisadores, e a reorganização do conteúdo ao longo do processo;

- tratamento dos resultados obtidos e interpretação - constitui-se da interpretação e composição dos resultados, por parte do pesquisador.

Nesse sentido, na fase de exploração do material, nos centramos na análise das categorias – categorização – tal como descritas por Bardin (2009), que consiste na seleção do material, na leitura e na exploração realizada por meio de frequência de palavras. A autora reforça que a categorização pode ser realizada, mas exige certo conhecimento do pesquisador acerca do tema analisado.

A esse respeito, Minayo, Deslandes e Gomes (2016) dizem que devemos respeitar a homogeneidade da categorização. Sendo assim, as categorias devem ser exaustivas, exclusivas, concretas e adequadas. Assim, Minayo (2008), inspirada em Lawrence Bardin, destaca a técnica de análise denominada ‘Ilusão da transparência’, na qual os dados coletados não são revelados com transparência real. Nesse processo, é preciso romper com a ilusão empirista e buscar os significados nas falas dos sujeitos e não realizar uma interpretação espontânea e literal delas. Esses aspectos são importantes para o entendimento e a análise do conteúdo, além das dimensões propostas por Moscovici (1978):

- Informação - “[...] relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (Ibidem, p. 67);

- Campo de representação - “[...] remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações” (Ibidem, p.69) e;

- Atitude: destaca-se a orientação global em relação ao objeto da representação social.

Assim, essas dimensões mostram como um conjunto de proposições, reações e avaliações está ligado diretamente ao nível das representações sociais que possibilitam ter um melhor entendimento do seu conteúdo e do sentido analisado.

3.1.1 Da Ética na Pesquisa

A referida pesquisa cumpriu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - do Ministério da Saúde que, de acordo com a Resolução 510/2016, visa salvaguardar a integridade, a dignidade, os direitos e o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Para isso, o primeiro passo foi solicitar das instituições de ensino o Termo de Anuência, para realizarmos a pesquisa com os professores que atuam no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Sociologia. Para garantir o anonimato dessas instituições, adotamos nomes fictícios, sendo: Fé, Esperança, Compreensão, Caridade, Solidariedade, Tolerância e Liberdade, valores importantes para uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo passo diz respeito ao aspecto ético, que trata da integridade dos professores, que participaram, aceitaram livremente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – CLE. A privacidade dos sujeitos e a confidencialidade do estudo foram garantidas, mediante o anonimato de suas identidades. Para isso, os professores receberam nomes fictícios de pedras preciosas: Rubi, Esmeralda, Água, Opala, Turmalina, Jade, Safira, Cristal, Ametista, Pérola, Topázio e Diamante, pelo fato de as pedras serem raridades e possuírem especificidades próprias.

Por último, procedemos ao agendamento dos encontros para aplicação do questionário e das entrevistas, que aconteceram nos meses de setembro e outubro de 2017.

3.1.2 O Levantamento das Escolas

Para identificarmos as escolas que atendem a última etapa da Educação Básica – Ensino Médio – procuramos o Departamento de Distribuição do Livro Didático/SEDUC-MT, em setembro de 2016, que distribui os livros didáticos, mais especificamente, os que abordam temas específicos de religião. Esse levantamento foi realizado apenas para fazer um mapeamento das escolas onde seria possível encontrar os sujeitos da pesquisa.

Este estudo permitiu identificarmos 11 (onze) escolas que adotam livros didáticos com temas referentes à religião. De posse da lista de escolas, realizamos o primeiro contato com as coordenações pedagógicas para sabermos se os professores a quem foram atribuídas aulas de Sociologia eram formados em Ciências Sociais, se o conteúdo de religião era abordado em sala de aula e se esse conteúdo estava previsto no plano de ensino dos professores e/ou no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Durante nossa estadia nas instituições, constatamos que alguns professores que atuam na disciplina de Sociologia possuem graduação em História, Geografia e Filosofia. Diante disso, somente 7 (sete) escolas e 14 (quatorze) professores atendiam aos critérios da pesquisa. De posse desses dados, realizamos, no período de maio a julho de 2017, a entrega do projeto para cada uma das escolas, pois entendemos que isso contribui para sanar possíveis dúvidas em relação à pesquisa e facilitar a assinatura do Termo de Anuência, necessário para viabilizarmos a realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de setembro e outubro do mesmo ano.

3.1.3 Caracterização das Escolas

As sete escolas envolvidas na pesquisa estão localizadas na cidade de Cuiabá-MT e são mantidas pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT. Cada unidade possui, em média, de 2 (dois) a 4 (quatro) professores que atuam com a disciplina de Sociologia, porém, alguns possuem outras formações acadêmicas.

A Escola Fé, fundada no início dos anos oitenta, localiza-se na região norte da cidade de Cuiabá/MT. Atualmente atende 1.653 (mil e seiscentos e cinquenta e três) alunos e conta com 161 (cento e sessenta e um) profissionais da educação que atendem nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Na referida escola funciona o Ensino Médio Regular e Integrado à Educação Profissional - EMIEP. As turmas são compostas, em média, por 40 (quarenta) alunos, e a escola conta com 4 (quatro) professores de Sociologia, sendo que deles apenas 2 (dois) são habilitados em Ciências Sociais, apenas um efetivo, e os demais, habilitados em Geografia. Em relação à infraestrutura, a escola conta com salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, de ciências e de linguagem, uma quadra esportiva, um auditório e uma sala de recurso²⁹, de dança e de música.

A Escola Esperança, fundada em 1991, situa-se na região norte da cidade de Cuiabá/MT. Atende a 1.334 (mil e trezentos e trinta e quatro) alunos e conta com 124 (cento e vinte e quatro) profissionais da educação para atender os 3 (três) turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. Nessa escola funciona apenas o Ensino Médio Inovador, e as turmas são compostas, em média, por 35 (trinta e cinco) alunos. São responsáveis pela disciplina de Sociologia 4 (quatro) professores com formação em Ciências Sociais, sendo que 2 (duas) são efetivas e as demais contratadas. Destas, uma atua na função de coordenadora

²⁹ - Sala de recurso, para atendimentos com pessoas com deficiências - PCDs.

pedagógica. Essa escola possui uma biblioteca, um laboratório de informática e de ciências e uma quadra esportiva.

A Escola Compreensão, fundada em 1973, está localizada na região leste da cidade e atende a 428 alunos do Ensino fundamental (5º ao 9º ano) e a 313 (trezentos e treze) do Ensino Médio Regular. Cada sala de aula conta, aproximadamente, com 30 (trinta) alunos, por turmas atendidas por 85 (oitenta e cinco) profissionais da educação, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Têm em seu quadro duas professoras efetivas de Sociologia, ambas formadas em Ciências Sociais, porém uma encontra-se na função de coordenadora pedagógica na escola. Quanto à infraestrutura, além das salas de aula, a escola possui um laboratório de informática e uma quadra esportiva.

A Escola Caridade, criada em 1991, atende a modalidade de Jovens e Adultos na etapa do Fundamental e Médio. Conta com 107 (cento e sete) profissionais da educação, para atender a 981 (novecentos e oitenta e um) alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atuam na disciplina de Sociologia 2 (dois) professores, sendo 1(um) habilitado e efetivo na área e 1 (um) interino e formado em História. A infraestrutura da escola, além das salas de aula, é composta de um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE, e uma quadra de esportes.

A Escola Liberdade, fundada em 1979, localiza-se em uma região nobre da cidade e atende a 897 (oitocentos e noventa e sete) alunos. Destes, 333 (trezentos e trinta e três) cursam o Ensino Fundamental (5º ao 9º anos) e 564 o Ensino Médio. Para esse atendimento, a escola conta com 105 (cento e cinco) profissionais da educação, dos quais 2 (dois) são efetivos e formados em Ciência Sociais. A infraestrutura é constituída de uma biblioteca, laboratório de informática e de ciências, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado - AEE - e uma quadra esportiva.

A Escola Solidariedade, criada em 1974, localiza-se no centro da cidade e possui 1.962 (mil novecentos e sessenta e dois) alunos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para atender a esse quantitativo de alunos, a escola conta com 198 (cento e noventa e oito) profissionais da educação. A referida escola funciona nos turnos matutino e vespertino com, aproximadamente, 30 (trinta) alunos por sala. Atuam nessa escola 3 (três) professores de Sociologia, sendo que dois são formados em Ciências Sociais, efetivos, e 1 (um) contratado, com formação em Filosofia. A escola possui biblioteca, laboratório de informática, de ciências e de linguagem, quadra esportiva, auditório e sala de recursos multifuncionais.

A Escola Tolerância, criada em 1980, situa-se na região sul da cidade de Cuiabá/MT e possui 1.157 (mil cento e cinquenta e sete) alunos matriculados no Ensino Fundamental e

Médio, nos turnos matutino e vespertino. Atuam, nessa escola, 104 (cento e quatro) profissionais da educação, sendo que, destes, uma é professora efetiva em Ciências Sociais e atua na disciplina de Sociologia. A referida escola possui laboratório de ciências e de informática e quadra de esportes.

Em síntese, todas as escolas possuem um comum um número significativo de alunos, uma estrutura física adequada e de fácil acesso. Um aspecto que chamou a atenção diz respeito às escolas Compreensão, Solidariedade, Caridade e Tolerância que atendem o Ensino Fundamental, mas a disciplina de Ensino Religioso, obrigatória para a escola e facultativa para os alunos, não está sendo ofertada por elas. Segundo informações obtidas, essa foi uma opção da comunidade escolar. A Escola Liberdade também atende alunos do Ensino Fundamental e disponibiliza, no ato da matrícula, a opção da disciplina de Ensino Religioso, cabendo aos pais ou responsável a decisão de o filho cursar ou não a disciplina. No ato da matrícula, a escola esclarece aos responsáveis que nessa disciplina serão abordados temas relacionados a valores morais, éticos, noções de cidadania, entre outros. No entanto, considerando não se constituir em objeto de estudo desta pesquisa, deixamos de buscar informações sobre as aulas de Ensino Religioso e a receptividade da comunidade escolar em relação a elas. As escolas Esperança e Fé ofertam somente o Ensino Médio, portanto, não disponibilizam a disciplina de Ensino Religioso.

Uma questão que chamou nossa atenção diz respeito às escolas, nas quais os sujeitos da pesquisa possuem uma preocupação em “[...] defender o Estado laico e respeitar as diferenças”. Alguns preferem dizer que “são imparciais” e não entram em discussão sobre questões religiosas. Diferentes de tais escolas, a Escola Fé é a única que deixa transparecer, de maneira visível, os símbolos - imagem de santos - e a preferência pelos preceitos da religião católica.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os professores formados em Ciências Sociais que atuam na disciplina de Sociologia, no Ensino Médio, em 7 (sete) escolas da rede pública estadual de Cuiabá-MT, em 2017.

Diante desses critérios tivemos um total de 14 (quatorze) professores que se constituíram em sujeitos da pesquisa. Desse total, somente 2 (dois) deixaram de ser entrevistados, em função de alegarem problemas pessoais. Assim, 12 (doze) professores

concederam as entrevistas e tiveram garantidos e respeitados o sigilo e a privacidade de suas falas. Para isso, foram criados os codinomes - Rubi, Esmeralda, Ágata, Opala, Turmalina, Jade, Safira, Cristal, Ametista, Pérola, Topázio e Diamante – que expressam o valor simbólico de pedras preciosas que, desde a antiguidade, têm fascinado a humanidade por possuírem significados místicos e espirituais, atribuídos por cada cultura. Segundo Alves (2014), o sentido que os seres humanos atribuem às pedras não é imaginário, mas, sim, visível e concreto. Assim, “Como tal, nada tem de religioso. Mas, no momento em que alguém lhe dá o nome de altar, ela passa a ser circundada de uma aura misteriosa, e os olhos da fé podem vislumbrar conexões invisíveis que ligam ao mundo da graça divina” (ALVES, 2014, p. 27).

Além disso, as pedras preciosas são raras em sua cor e aparência e possuem características próprias, com peculiaridades em seus significados. Assim são os professores, “joias raras”, que têm seu valor e brilham, ao aceitarem o convite para participar da pesquisa, proporcionando uma análise do significado que atribuem à religião.

3.2.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Os professores que atuam na disciplina de Sociologia no Ensino Médio são graduados em Ciências Sociais; 10 (dez) são do sexo feminino e apenas 2 (dois) do masculino. Em relação ao estado civil, 7 (sete) são casados, 2 (dois) separados e 1 (um) viúvo. Quanto às questões familiares, 4 (quatro) moram com os cônjuges, 3 (três) com os filhos, 3 (três) com os cônjuges e filhos, 1 (um) com a mãe e 1 (um) mora sozinho.

No que diz respeito ao local de moradia, 8 (oito) professores residem em condomínios fechados, 2 (dois), na periferia, 1 (um), no centro da cidade e 1 (um), em um conjunto habitacional.

A respeito da formação acadêmica dos professores, 9 (nove) possuem especialização, 2 (dois) somente a graduação e 1 (um) está cursando o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - mestrado. Destes, 8 (oito) são efetivos no Estado de Mato Grosso e 4 (quatro) possuem contratos temporários.

Em relação ao tempo de atuação no magistério: 1 (um) atua há mais de 24 anos; 4 (quatro) possuem experiência no magistério, entre 11 a 16 anos; 5 (cinco), entre 6 a 10 anos e 2 (dois), entre 6 meses e 2 anos de atuação na Educação Básica. Quanto ao tempo de experiência no Ensino Médio: 1 (um) professor com mais de 20 (vinte) anos; 3 (três), em média, com 12 (doze) anos; 6 (seis), em média, com 8 (oito) anos e 2 (dois), em média, com 1 (um) ano.

No tocante à renda familiar mensal, existe uma variação salarial que vai de 1 (um) a 10 (dez) salários mínimos, sendo que: 1 (um) recebe 10 salários mínimos e tem mais tempo de serviço no estado; 4 (quatro) entre 6 e 9 salários; 05 (cinco), em média, de 5 salários e 2 recebem, em média, 3 salários mínimos.

A maioria desses professores possui escolaridade superior à de seus pais: 6 (seis) mães contam com o Ensino Fundamental incompleto; 3 (três) o Fundamental completo, 1(um) o Ensino Médio incompleto; 1(um) o Ensino Médio completo e um entrevistado desconhece a escolaridade da mãe. Referindo-se à escolaridade do pai: 7 (sete) não concluíram o ensino fundamental, 2 (dois) concluíram o ensino fundamental, 2 (dois) desconhecem a escolaridade dos pais e apenas 1(um) dos pais concluiu o ensino superior.

No que diz respeito às questões religiosas da família, 8 (oito) professores respondem que são católicos e 4 (quatro) evangélicos, sendo que a grande maioria, 11 (onze) receberam algum tipo de educação religiosa, ainda na infância. Apenas um respondeu que não recebeu qualquer influência religiosa.

Em que pesem as diferenças de idade, os locais de moradia, a orientação sexual e a diferença de rendimento financeiro, eles partilham experiências comuns. Em função disso, na análise dos dados, apresentamos as falas dos indivíduos, da forma como foram (re) construídas, com vistas à identificação do conteúdo comum das representações sociais.

3.3 COMO SE CONSTITUIU A RELIGIOSIDADE NOS SUJEITOS PESQUISADOS

Os relatos que se seguem são decorrentes das entrevistas realizadas com 11 (onze) professores que, ao serem questionados a respeito de como a religião começou a fazer parte de sua história de vida, responderam que tiveram contato com a religião, ainda na infância, junto à família. Apenas um professor não sofreu essa influência na infância.

Nessa perspectiva, os professores sinalizam para uma singularidade, ao dizerem que suas experiências religiosas foram sendo construídas:

Desde a infância, quando me envolvi com a religião, através de minha família, mudamos para um bairro onde fomos os pioneiros e juntos com outras crianças da comunidade crescemos na igreja. Fomos à primeira turma da eucaristia e da crisma, passei a fazer parte do grupo de jovens. Era total o envolvimento com a comunidade nas festas, nas rezas e era tudo muito divertido. Então, nosso ponto de encontro era ali na igreja (Esmeralda).

Desde quando eu nasci, porque minha bisavó, depois minha avós e meus pais são católicos, participei do catolicismo e somos devotos de São José e até hoje fazemos a festa na família, onde sou devota do Santo (Ágata). Desde pequena, já é tradição de família, nós somos uma família de Católicos Apostólicos Romanos de geração para geração. [...] Participo de festas de santos, quermesse e tudo o que é feito na igreja (Opala).

Bom! Primeiro foi na família, lá em casa tinha o hábito de ir todo mundo na igreja aos domingos de manhã. E eu cresci com esse hábito, aí quando tinha lá meus 11 ou 12 anos, eu já ia sozinha. Quando tinha 15 anos fui convidada para ser catequista na igreja, aí não parei mais. Agora me afastei um pouquinho, pela falta de tempo, não sou mais catequista, mas eu participo ainda de algumas coisas e vou aos domingos, às quintas feiras à igreja e procuro estar passando esse costume para minha filha. Assim como eles fizeram comigo, desde criança, esse costume de ir à igreja, porque é lá que eu busco forças nos dias difíceis (Safira).

Desde que me entendo por gente, eu só tenho uma religião na minha família que é a católica, onde eu fui batizada, fiz a primeira comunhão e participava todos os domingos da igreja, na companhia dos meus pais que nos levam à missa e depois participávamos de grupo de jovens. Então, eu fui criada dentro da igreja [...] e ainda hoje vou com meus filhos aos domingos (Cristal).

Essas falas mostram que a religião começou a fazer parte da história de vidas dos professores, desde a infância, quando eram levados a frequentarem as práticas religiosas (celebração da eucaristia, orações, reza do terço, participação no ofertório, na liturgia e outros), e se interagirem com os diferentes símbolos (santos, altar, água benta, santíssimo e outros) e grupos religiosos (catequese, crisma e jovens). Dessa maneira, começaram a praticar os preceitos religiosos, que marcam o estilo de vida dos professores, sendo um processo que se torna cultural, demarcado por valores e construindo as suas identidades individuais e grupais. Isso mostra a construção de um processo cultural, que sedimentam os preceitos religiosos e reafirma sua validade diante da realidade.

As falas de Esmeralda, Ágata, Opala, Safira e Cristal são expressivas, no sentido de mostrar que a religiosidade, uma vez ancorada no núcleo familiar, faz-se presente em suas vidas. Esses professores relatam que vivenciaram, mesmo que de maneiras diferentes, experiências religiosas no contexto familiar e atribuem a ele os primeiros contatos com a religião.

A esse respeito, Bourdieu afirma que:

[...] a família é o lugar da confiança e da doação – por oposição ao mercado e à dádiva retribuída [...]; o lugar onde se suspende o interesse no sentido estrito do termo, isto é, a procura por equivalência nas trocas. O discurso comum frequentemente (e, sem dúvida, universalmente)

inspira-se na família de modelos ideais das relações (em conceitos como o de fraternidade, por exemplo), e as relações familiares em sua definição oficial tendem a funcionar como princípios de construção e de avaliação de toda relação social (BOURDIEU, 1996, p. 126).

Desse modo, a família apresenta caráter conservador, pois preserva e reverencia as tradições. Além disso, ensina a enfrentar os desafios que se colocam à vida social e a importância da religião nesse contexto.

Entre os grupos de professores pesquisados, em diversos espaços geográficos, em realidades sociais e econômicas diferentes, foi possível identificar certa semelhança, no que diz respeito à participação na vida religiosa, principalmente do período da infância à adolescência. A inserção desses professores no universo religioso foi marcada, por meio da eucaristia, da crisma, das festas/quermesse, da catequese, da educação na rede Salesiana de ensino e da dedicação aos trabalhos comunitários.

Os resultados mostram que os professores lembram, com certa naturalidade, o período de infância, quando participavam de quermesses, de festas religiosas, de encontros entre amigos, da primeira eucaristia e da crisma, ou seja, cumpriam todos os preceitos religiosos, correspondentes aos sacramentos³⁰. A esse respeito a fala de Topázio retrata sua história como coroinha³¹ que gostava de participar das cerimônias religiosas e de estudar em Instituição Salesiana de Ensino. Assim como Pérola, Safira, Ametista e Jade foram alunas da rede de ensino católica e gostavam de participar da educação religiosa proposta pela instituição. Já Esmeralda, Ágata, Safira, Ametista e Pérola chegaram a ser catequistas. Esses depoimentos demonstram como os valores religiosos foram internalizados e, ao mesmo tempo, demarcaram valores culturais.

³⁰ - a. Sacramento- vem do latim *sacramentum* e significa ritual sagrado. Os sacramentos, para os católicos, são símbolos, atos que representam realidades espirituais. O batismo, a eucaristia e a crisma são rituais sagrados da Igreja Católica. Sendo:

b. Batismo – Iniciação Cristã; O Batismo é entendido como o sacramento que abre as portas da vida cristã ao batizado, incorporando-o à comunidade religiosa, ao grande Corpo Místico de Cristo, que é a Igreja em si;

c. Eucaristia - é a celebração em memória de Cristo, recordando a Santa Ceia, a paixão e a ressurreição, em que o Cristão recebe a hóstia consagrada. É o sacramento culminante, que dá aos fiéis a oportunidade de receber e ingerir fisicamente o que consideram como sendo o corpo de Jesus Cristo, em que se transformou o pão consagrado pelo sacerdote, assim como o vinho se transforma no Seu sangue. No sacramento da Eucaristia, a hóstia consagrada (o pão) é distribuída aos fiéis, que a colocam na boca e ingerem lenta e respeitosamente.

d. Crisma - confirmação do Batismo ou Crisma o batizado reafirma sua fé em Cristo, sendo unguído durante a cerimônia, recebendo os sete dons do Espírito Santo. A unção é feita pelo Bispo ou padre autorizado, com óleo abençoado na quinta-feira da Semana Santa. Disponível em: <<http://www.catolicoorante.com.br/7sacramentos.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

³¹ O/A Coroinha - pessoa que ajudam o padre a celebrar a missa e outras cerimônias da igreja, em toda a sua liturgia.

Nesse sentido, Weber (2015) afirma que o indivíduo vive num universo simbólico rodeado de valores que norteiam as relações sociais e impõem normas à conduta, a si mesmo. De modo que o autor considera que a cultura

[...] não é um campo de consensos normativos, de diretrizes de avaliação às quais todos aderem, mas é um campo de disputa entre os homens para definir quais são as qualidades das coisas, das condutas e das ocorrências que têm caráter exemplar e podem ser como orientação perante o mundo (Idem, 2006, p. 10-11).

Assim, a cultura opera como uma espécie de filtro, ao selecionar um conjunto de experiências consideradas significativas no interior de determinados grupos sociais, levando os indivíduos a compartilharem e dando aos mesmos fenômenos o mesmo sentido, e, uma vez obedecendo às normas religiosas, agradam-se e se sentem mais seguros. A partir da participação nesses rituais e cerimônias, os professores transferem seus próprios destinos às forças divinas e invisíveis que asseguram sua ascensão social e sua prosperidade econômica. Tudo isso se baseia numa profunda crença, o que foi percebido como um valor entre eles.

As falas dos professores mostram experiências religiosas em que cada um narra sua história de vida, retratada em diferentes acontecimentos, que, subsequentemente, desencadeiam condutas que mostram a importância dos valores religiosos na vida e nas suas representações sociais.

Para Pérola e Rubi, nem sempre as experiências religiosas demarcaram relações grupais harmoniosas, uma vez que os contatos iniciais com a religião foram complicados, devido ao fato de as pessoas da comunidade não aceitarem a escolha religiosa dos pais. Pérola diz que vivenciou, inicialmente, uma relação de difícil aceitação em relação à Igreja Católica, frequentada pela sua mãe, pelo fato de seu pai ser umbandista em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso. Em função disso, Pérola sentiu o poder da intolerância religiosa e da rejeição, como podemos observar na fala abaixo.

Eu diria que aos 11 anos, quando fui fazer os preparativos para primeira comunhão [...] era responsável pela catequese, na cidade em que eu morava [...]. No primeiro momento percebi que me olhavam estranho, quase me rejeitando, pelo fato de meu pai ser umbandista, mas a minha mãe era católica daquele grupo Sagrado Coração de Jesus. Sei que foi isso e que proporcionou que me aceitassem na comunidade. Comecei a fazer parte da 'Congregação das Irmãs da Divina Providência' e aí, além de ter a parte teórica (doutrina), nós éramos inseridos em trabalhos na comunidade. Então, nós íamos à cadeia pública fazer visitas com as irmãs e ajudava na limpeza da igreja, porque, naquela época, não tinha pessoa contratada para limpar e nós visitávamos as

peças doentes nas casas, fazíamos esses trabalhos sociais. Fiz primeira eucaristia e crisma (Pérola, grifo nosso).

Rubi, apesar de não manifestar interesse em falar a respeito de religião, preferiu se reportar às questões profissionais e pessoais. Em seu relato afirma: “Desde criança tive liberdade de escolha com relação à religião, uma vez que minha mãe é espírita e meu pai é católico”. Assim, deixa visível que sua relação com a religião foi marcada pelos conflitos, apesar de ter a liberdade de escolher a religião do pai; mas o preconceito se fazia presente em indivíduos da comunidade.

Desse modo, notamos que as relações sociais podem ser harmoniosas ou conflituosas, uma vez que vivemos em sociedade e que a história de vida dos indivíduos é marcada por trajetórias de diferentes significados. Esse viver, com igualdades e diferenças, chama a nossa atenção, a respeito de como as representações são construídas e partilhadas pelos indivíduos, em sociedade, e podem influenciar nos comportamentos individuais.

A esse respeito, Moscovici (1978) afirma que os conflitos entre o medo e a necessidade de conhecer, afeta o indivíduo em relação a sua identidade. “Ao traçar o limite, ao demarcar que é externo ao grupo e o que lhe é interno, o tabu de comunicação canaliza esse conflito [...] porque ela ameaça a identidade daqueles a quem visa” (MOSCOVICI, 1978, p. 108).

Observamos que, tanto Rubi como Pérola, têm certo receio em falar de suas experiências religiosas, mais especificamente, as vividas na infância, e, como numa espécie de fuga, preferem relatar qualquer outra coisa, por temerem não serem compreendidas. Isso se constitui nos dizeres de Giddens (2002), em um mecanismo de autodefesa do Ser Humano, pois “[...] é o principal suporte emocional de uma carapaça defensiva ou *casulo protetor* que todos os indivíduos normais carregam como meio de prosseguir com os assuntos cotidianos” (Ibidem, p. 43).

Em relação a isso, Weber diz que “[...] o indivíduo poderia rejeitar o ato de outro, por alegações morais, e, ainda assim, enfrentá-lo e participar de vida comum. Conhecendo a sua própria fraqueza como criatura, o indivíduo coloca-se sob a norma comum”. Assim, a fuga passa a ser “[...] uma posição fundamentada em razões racionais e ética ou pode facilmente ser vista como uma coação criada no íntimo de seu eu” (Idem, 2008, p. 238).

Socialmente é constatado que, quando um indivíduo se sente ameaçado, por acharem-no diferente, inferior, ou por correr o risco de ser discriminado, procura se distanciar daqueles que exercem a relação de preconceito. Nesse sentido, os estudos de Giddens mostram que “A

segregação da experiência serve para conter muitas formas de ansiedade que de outra maneira ameaçariam a segurança ontológica”³² (GIDDENS, 2002, p. 171).

Assim, as experiências religiosas vividas por Rubi e Pérola, por conviverem com religião de matrizes africanas, carregam marcas que podem implicar em questões emocionais, favorecendo a inserção de formas muito sutis de sujeição, fato que provoca obstáculos em falar sobre religião.

Isso nos leva a afirmar que o longo processo de colonização do Brasil foi marcado por discriminações e rejeições, em relação às religiões afro-brasileiras, vistas de forma estigmatizada, reflexo do cristianismo, que se sobrepôs como monopólio ideológico dos colonizadores, como explanado no Capítulo II.

Exemplo disso aparece na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, que retrata a proibição daqueles que praticavam religiões nativas, o que era discriminado pela Igreja Católica que associava essas religiões como que advindas da presença de bruxarias e feitiçarias ou de atentado à moral e aos bons costumes. Esse acontecimento desencadeou um olhar preconceituoso em relação às religiões afro-brasileiras e indígenas, causando certo temor entre seus praticantes, fato que os levou a silêncio e ao cerceamento. Nesse sentido, percebemos que essa prática decorre de uma cultura ancorada em significações religiosas cristãs que resultou em segregação por parte daqueles que praticavam outros cultos religiosos.

Assim, as relações sociais harmoniosas ou conflituosas foram introduzidas pelo grupo social a que os indivíduos pertencem, desde o nascimento, e, conseqüentemente, se constituem em um processo de socialização, mediante o qual internalizam as representações sociais do grupo no qual estão inseridos.

Nesse sentido, as práticas dos indivíduos que ocorrem no dia a dia dão forma às ações sociais, ao mesmo tempo em que desencadeiam valores morais vivenciados no contexto social. Assim, os objetos, com seus atributos específicos, demandam práticas e relações sociais específicas que influenciam os comportamentos e as representações criadas acerca deles. Ao mesmo tempo, evidenciam como são construídas socialmente e contribuem para a reconfiguração desses objetos. É nesse processo que os significados e as identidades se formam e se reproduzem, tanto em relação aos objetos, como no próprio indivíduo.

³² - Segurança ontológica “[...] liga-se intimamente ao caráter tácito da consciência prática – ou, em termos fenomenológicos, ao ‘por entre parentes’ suposto pela ‘atitude natural’ na vida cotidiana. Do outro lado do que poderiam parecer triviais da ação e do discurso cotidianos, o caos espreita. E esse caos não é só a desorganização, é também a perda do sentido da realidade mesma das coisas e das outras pessoas (GIDDENS, 2002, p. 40).

Essas representações sociais são produções históricas, mantidas por meio das comunicações e interações sociais, que acabam reproduzindo a história social de determinado grupo, como também reafirmando seus significados. Nesse sentido, percebemos a importância da tradição, uma vez que 07 (sete) professores praticam semanalmente atividades de cultos e rituais religiosos, fato que reforça um hábito adquirido, quando crianças, e influenciado pela família.

Em vista disso, quando questionados a respeito da frequência com que participam de cultos e rituais religiosos, 5 (cinco) responderam que uma vez por semana; 2 (dois) até três vezes por semana, 2 (dois) uma vez ao mês; 2 (dois) raramente, ou apenas em datas especiais, 1(um) a cada quinze dias, em média. Porém, a maioria dos professores afirma que faz oração uma vez ao dia, outros, duas vezes por dia, e apenas um, em ocasiões especiais como: morte de ente querido, doença, casamento, cultos ecumênicos, entre outras.

Percebemos que nesses diálogos estão presentes as representações expressas em forma de valores, de sentimentos, de crenças e de tradições legitimadas e repetidas por diferentes gerações que mantêm práticas religiosas, principalmente, ao levarem as famílias seus filhos à igreja, aos domingos, e a fazerem com que sigam os mesmos preceitos religiosos, perpetuando os valores e mantendo a tradição. De acordo com Moscovici.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem a se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (Ibidem, 2015, p. 41).

Pelo exposto, percebe-se que os indivíduos criam e recriam suas representações, por meio das interações individuais e grupais, compartilham valores, sentimentos, experiências que são reforçadas pelas tradições e transmitidas pelas gerações.

De acordo com Giddens “[...] a tradição está ligada à memória, [...], possui ‘guardiães’; e, ao contrário do costume, tem uma força de união que combina conteúdo moral e emocional” (Idem, 1997, p. 81). Essa reprodução e reforço das representações resultam simplesmente na existência dos estados psíquicos inconscientes, embora possam, em algumas ocasiões, trazerem as contradições e os conflitos que estão sublimados no inconsciente desses indivíduos.

A fala de 10 (dez) professores permite compreender como as representações sociais estão ancoradas na tradição e se mantêm vivas, por meio de rituais de orações realizados, uma

vez por dia, e da participação em cultos religiosos, juntamente com os filhos. Nesse sentido, Moscovici diz que.

[...] o ritual é parte das estruturas sociais que conferem integridade às tradições; o ritual é um meio prático de se garantir a preservação. [...] O ritual é fundamental porque ajuda a conferir às crenças, práticas e aos objetos rituais uma autonomia temporal que pode faltar às tarefas mais rotineiras (Ibidem, p. 82-83).

Ancorados na tradição, isto é, a partir de suas práticas religiosas (participação nas cerimônias, ritual, festas de santos, quermesses), os professores encontram motivações para lidar com as dificuldades que aparecem no cotidiano. Por outro lado, a religião assume papel social, não mais vinculado ao sagrado, mas na busca da satisfação, que se pauta na própria escolha do indivíduo de quer acreditar em algo e na descoberta de si mesmo. Isso justifica o motivo pelo qual o indivíduo reproduz um saber consensual que lhe possibilite lidar com as mudanças. No caso em questão, o consenso vem da manutenção das tradições que estão permeadas por representações sociais compartilhadas no transcorrer do tempo e no espaço de vivência, podendo ser renovadas, criadas ou recriadas, de acordo com a conjuntura social.

Isso demonstra que cada indivíduo reproduz uma história individual e social, por meio da qual expressa às representações sociais que podem estar, algumas vezes, camufladas ou latentes.

Dentre os professores, a exceção foi Diamante que não teve na infância nenhum contato com a religião, apenas na adolescência, por intermédio de uma vizinha que convidou seu irmão para participar dos cultos evangélicos e ele acabou indo algumas vezes. De acordo com Diamante, só a partir daí sua família começou a frequentar os cultos e, mais tarde, seus irmãos se tornaram evangélicos. No entanto, o professor diz que não se considera religioso, nem ateu, mas afirma: “[...] que nunca me entusiasmei para ir à igreja ou para praticar algum tipo de religião, [...], porém acredito em um Ser superior”. Isso mostra que Diamante, mesmo não tendo influência religiosa na infância, não foi impedido de acreditar na existência de um Ser superior que orienta suas ações.

Em suma, podemos dizer que a família, as relações sociais, as tradições constituem o universo religioso dos indivíduos, que os influencia nas suas práticas e, ao mesmo tempo, permite que interajam uns com os outros, ou com os grupos, estabelecendo um contato sistemático, criando vínculos afetivos e de pertencimento ao meio em que vivem.

3.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA RELIGIÃO

A religião lida com valores que não são questionados pelos professores entrevistados, uma vez que fé e crença são indiscutíveis; devido a isso, os professores, ao serem indagados sobre os significados, ou as crenças que adotam em suas vidas, responderam que crença/fé fazem parte de suas vidas e que encontram nelas a segurança e o fortalecimento para enfrentar os problemas do cotidiano.

Apresentamos as principais ‘evocações’, nas quais os professores expressaram a importância da religião na sua vida. São elas: segurança, porto seguro, proteção, equilíbrio, amor, apoio, respeito e força.

Percebemos a importância das representações sociais de religião na vida dos professores, principalmente no que diz respeito às suas orientações e práticas. Ao relacionarmos as experiências religiosas vividas por cada indivíduo, nesta pesquisa, constatamos o predomínio de representações sociais que se referem à memória coletiva, que foram produzidas por meio do universo simbólico religioso e corporificadas nos valores sociais tradicionais. As falas abaixo demonstram como a fé está ancorada em suas palavras:

Significa amor. Fé é onde eu busco forças nos dias difíceis e quando a gente acha que está tudo perdido. Busco ali, nesse momento, entrar em sintonia com Deus. É onde eu encontro o meu equilíbrio, o equilíbrio para minha vida (Safira).

A religião para mim é uma coisa muito importante e muito forte na nossa vida. Principalmente nos momentos muito difíceis de perdas e doenças. A religião nós dá força. A fé torna você uma pessoa mais forte (Opala).

A religião é uma ferramenta onde você se apoia principalmente naqueles momentos mais difíceis. [...] eu acredito num ser superior; [...] geralmente eu costumo falar que é importante ter fé, acreditar em alguma coisa que você está vinculado (Diamante).

As falas indicam que a fé se faz presente como algo fundamental na vida dos professores, uma vez que passaram a ter mais confiança, esperança e segurança para enfrentar as questões do dia a dia. O ato de fé não se encontra institucionalizado, mas se faz presente na subjetividade de cada um dos indivíduos. A necessidade de uma resposta às angústias faz com que a realidade seja vinculada e objetivada na religiosidade, na cultura e nos fenômenos sociais vividos pelos indivíduos.

Nesse sentido, a fé encontra-se sempre presente na vida dos indivíduos, uma vez que a ela correspondem atitudes que expressam mais do que um conjunto de verdades. Para os professores, a fé expressa a confiança que transcende a razão em uma dimensão psíquica:

Para mim significa meu porto seguro, onde construo meu eu, me vejo fortalecida pela fé, independente da instituição religiosa (Esmeralda).

É meu porto seguro. É um momento íntimo de cada pessoa para refletir e pedir sabedoria para lida com o dia a dia (Pérola).

Ela é tudo, principalmente nos momentos difíceis. Eu não sei o que seria dos meus filhos sem a religião (Topázio).

Os professores concebem a religião, em forma da fé, como referência e como uma luz que guia seus passos. É nela que encontram a estabilidade e a segurança para enfrentar as dificuldades do dia a dia. Observamos que os professores, na tentativa de definirem o que significa a religião, tomam como referência a importância que ela tem em suas vidas e expressam, de maneira incisiva, o sentido da transcendência e a colocam, acima de tudo, independente do que outros pensam a seu respeito.

Historicamente, os comportamentos religiosos socialmente reconhecidos e que guardam estreitas ligações com a religião são reforçados pela fé e pelas crenças religiosas que levam o indivíduo a um sentimento de segurança, proteção, amor, equilíbrio, respeito e fortaleza. Isso mostra que, no transcorrer do processo histórico, a religião tem se constituído como uma das instituições sociais mais antigas da humanidade e sua existência tem sido fundamental para a condução das funções sociais. Esse fenômeno ocorre, principalmente, pela necessidade de dar sentido pessoal às coisas, que os postulados científicos não conseguem responder. Com isso, a religião surge como uma esperança para as questões inexplicáveis que envolvem o ser humano.

De acordo com Simmel (2010), o termo religião vem do latim *re-ligare* que significa ligar o indivíduo a algo ou a alguma coisa, ou seja, o eu religioso se realiza em seu cerne mais profundo, visto que possibilita ao indivíduo, não apenas interligar os elementos a um cosmo, mas também vinculá-lo ao seu interior [...] uma forma pessoal que coleta e conecta (*de ligare*) os elementos do universo, de modo singular, de tal modo que a personalidade do sujeito ‘ressoa’ (*per-sonare*) no mundo com que depara e que experimenta como um jardim místico (Ibidem, p. XXVII).

A partir dessa perspectiva, a religião tem sido utilizada para diversos fins, isto é, como forma de dar sentido às mais variadas situações da vida humana. Ela torna-se uma espécie de solução mágica, capaz de sanar dificuldades e ressignificar a vida dos indivíduos, no que diz respeito à superação das dores, dos sentimentos, dos desejos e das incompreensões.

Isso para Simmel (2010) significa a importância do papel transcendente da fé, já que ela traz “[...] benefícios análogos para os sujeitos” (Ibidem, p. 47). Para os professores, a fé representa e, ao mesmo tempo, produz um sentimento que vem a partir do seu interior e o eleva até um plano absoluto, uma vez que “[...] cria força e calma, estabilidade moral e elevação acima das cadeias ordinária da vida” (Ibidem, p. 47-48).

Para mim, pessoalmente, significa fé e proteção, principalmente agora que sou espírita (Ágata).

A religião, na verdade, eu vejo como uma manifestação cultural, uma questão de cultura. Algo totalmente ligado à questão cultural, que já vem desde a antiguidade e a gente se insere ao movimento religioso. É acreditar em algo, ter fé (Ametista).

Os fragmentos acima mostram a importância que a fé tem na vida desses professores, já que reforçam o papel de um saber consensual necessário para lidar com as mudanças. No caso em pauta, as representações, decorrentes das práticas religiosas, mostram que, sem a fé, teriam problemas para enfrentar as questões que envolvem situações da vida social. Em outros dizeres, para os professores, a religião se expressa por meio das crenças e da fé, as quais se articulam à vida prática. Assim, a religião tem se constituído como um referencial norteador na vida dos professores, como se percebe nas falas que se seguem:

Para mim a crença é aquilo que você acredita e confia. E a busca do equilíbrio da espiritualidade, o amor, que fortalece o íntimo. Enquanto a religião está vinculada a instituição, a qual deve ser respeitada a manifestação de vontade (Turmalina).

[...] a religião é importante porque precisamos acreditar em algo e cuidar de nossa espiritualidade, independente da instituição religiosa. Para mim, a religião é o principal ponto de equilíbrio de uma pessoa (Jade).

Acreditar em Deus, independente de qual for à religião (Cristal).

Minha crença é muito forte, assim como meus valores (Esmeralda).

Acho que a religião religa tudo que eu vejo. Eu acho que ela é para unir, independente do que acredito. São vários caminhos que liga a um só criador, pois a religião é a essência de tudo, é o bem. Eu não a vejo como superior ou

inferior, acredito que os lugares são para realmente curar a alma, para refrigerar, para trazer paz, para nos alegrar. Assim, que eu vejo a religião de uma forma positiva (Rubi).

Para Moscovici (2011) a dicotomia sagrado/profano marca a importância da crença no cognitivo dos indivíduos, pois tudo aquilo em que ele crê compõe o seu interior e é tido como sagrado, o que somado a outros elementos e práticas, colocam-se numa ordem de valores classificados e categorizados.

Nas falas, os professores demonstram como eles classificam e categorizam a religião; servem de exemplos: “[...] algo que religa”; “É tudo, meu porto seguro”, “[...] uma coisa muito importante em minha vida”; “[...] aquilo que você acredita”; “[...] ponto de equilíbrio”; “[...] crer em Deus e o alento nos momentos difíceis”.

Assim, as representações dos professores personificam “Deus”, como um motivo subjacente às suas ações. Na verdade, o indivíduo gera um ícone capaz de suportar todos os seus problemas mundanos e, ao mesmo tempo, protegê-lo das mazelas do mundo. Acreditar em Deus faz com que não se sinta sozinho, ou seja, à mercê do seu destino. Em outros dizeres, não se sente abandonado, em razão da infinidade e perfeição de Deus, que o ampara e sustenta sua vida.

Nessas condições, Weber afirma que “[...] a atitude religiosa pôde tornar-se a atitude do ascetismo ativo, da ação desejada por Deus e alimentada pelo sentimento de ser o ‘instrumento’ dele, e não a posse da divindade” (Idem, 2008, p. 201).

A concepção de religião que os professores deixam transparecer está fundamentada na relação sagrado e profano, mas não é única, e nem se reduz a um único princípio, uma vez que existem outros elementos que fazem parte da visão do sagrado e que mantêm, entre si, uma relação de coordenação e subordinação. Exemplo: “acreditar em Deus” ou em um “Ser Superior”. Assim, fica explícito que a religião emerge como uma transubstanciação, da qual a sociedade se torna consciente.

Nesse sentido, Simmel (2010) afirma que a religião reúne em uma unidade todos os conteúdos do mundo, ao estabelecer relações entre eles, de forma harmoniosa e pacífica.

A forma religiosa transporta os elementos para outra dimensão e os relaciona com o transcendente. Todos os elementos, seja uma pedra no caminho seja uma ave no telhado, torna-se um símbolo do além; nele, o crente vê o dedo de Deus. Consequentemente, tudo é como deveria ser. Este é um mundo perfeito: o Reino de Deus, que de fato está presente nos recantos e feridas do universo (Ibidem, XXI).

Desse modo, as formas religiosas se complementam, como uma espécie de polifonia e, assim, a religião encontra-se viva, seja naquilo em que se acredita, ou na simbologia- Deus. Dessa forma, o indivíduo experimenta e representa sua devoção, independentemente de qual seja sua religião, ou sua filosofia de vida.

Isso vem ao encontro das afirmações de Moscovici (2015) de que, por meio das crenças, o indivíduo ou grupo não se relaciona com um objeto, mas, sim, como indivíduos que encenam suas próprias identidades. Para o autor, as representações sociais são identificadas no senso comum como análogas aos paradigmas que contrariam as explicações científicas, uma vez que “[...] são construídas parcialmente por crenças baseadas na fé e parcialmente por elementos de conhecimento baseados na verdade” (MOSCOVICI, 2015, p. 344). Esses paradigmas não podem ser confirmados e nem negados pelos indivíduos.

Destacamos nas falas, de Opala: “[...] principalmente nos momentos muito difíceis de perdas e doenças”; Safira: “[...] busco forças nos dias difíceis e quando a gente acha que está tudo perdido” e Topázio: “[...] é tudo, principalmente nos momentos difíceis”, que a religião ganha ênfase, principalmente nos momentos de dificuldades que o indivíduo atravessa, embora apareçam em situações que não deveriam causar estranheza ou sofrimento e que podem advir de diversas formas: problemas de saúde, morte na família, saída de um emprego, mudança de cidade, conflito familiar, entre outras, que nos deixam imobilizados diante da vida.. Nessa perspectiva, o pertencimento a uma religião faz com que muitas pessoas consigam superar e entender o verdadeiro sentido da vida.

Esses momentos são apresentados de maneira muito evidente, principalmente em relação às perdas por morte, ou por doenças de um ente querido, mostrando para os professores que a religião se faz presente, como suporte no enfrentamento das dores e, ao mesmo tempo, os faz mais conscientes de seu papel no mundo. Assim sendo, a representação que os professores têm a respeito da religião se constitui como uma espécie de bálsamo que resolve os diversos problemas individuais e, ao mesmo tempo, proporciona forças superiores e equilíbrio para se orientar no dia a dia.

3.5 REPRESENTAÇÕES DE RELIGIOSIDADES NA VIDA PROFISSIONAL

Em relação às representações de religião, no contexto profissional, percebemos a presença da religiosidade entre os professores. Uns afirmam que as crenças e os valores religiosos não influenciam no exercício profissional, enquanto outros demonstram que

influenciam, pois não têm como abandonar suas crenças e seus valores religiosos, visto que estão intrinsecamente relacionados com seu cotidiano e se expressam em seus pensamentos e suas práticas.

Em vista disso, identificamos que os professores que alegam que as crenças e os valores religiosos não influenciam em seu contexto profissional, Agatha, Cristal e Opala se contradizem. Exemplo disso, podemos observar na fala que se segue.

Não influencia, assim falando da religião, procuro ter uma postura de respeito com as diversidades que encontramos dentro da sala. Eu não busco falar sobre a minha religião, tento discutir no meio social da melhor forma como as religiões se organizam. Por exemplo, hoje em dia a gente tem que ter uma crença, seja ela qual for. Eu sempre deixo isso claro. Deus existe só um, mas, às vezes, as pessoas acham que a bíblia muda de uma religião para outra. Se a gente for pensar é a mesma coisa, só muda aquilo que as pessoas acreditam e busca para si (Ágata, grifo nosso).

A fala da entrevistada deixa transparecer que os valores religiosos, por estarem tão arraigados, tornam-se difíceis de manterem na neutralidade e acabam sendo considerada uma espécie de remédio para todos os males sociais. Percebemos que sua religiosidade se manifesta espontaneamente, interferindo no exercício profissional.

Nessa mesma linha de raciocínio, Cristal, mesmo alegando que os valores religiosos não interferem em suas práticas profissionais e que age pelo princípio da imparcialidade, ao se referir a “[...] que não interfere”, ela se contradiz, ao alegar que “[...] quando estou em sala, explico para os alunos que não importa a religião, que ela tem que ser respeitada, pois existe um leque de religiões [...] e o principal é Deus e onde tiver falando de Deus é bem vindo”.

As falas mostram que os valores religiosos acabam interferindo diretamente na vida profissional dos professores, de modo que Cristal demonstra bem isso, quando, num primeiro momento, nega a interferência e, depois, explica aos alunos que o principal é crer em Deus.

Diferentemente da maioria dos professores entrevistados, Pérola, embora não emita juízo de valor, ao afirmar que a religião não interfere no exercício profissional, deixa transparecer seu posicionamento dizendo: “[...] a religião é algo íntimo, algo pessoal que cada um tem a sua, [...] a religião é o lugar onde você se sente bem, você pensa que está sendo acolhido”. Esse modo de pensar também é compartilhado por Turmalina que diz:

Enquanto professor, as nossas crenças e os nossos valores devem ser guardados para nós. [...] que a gente tem que fazer com o aluno é apresentar a diversidade de fatores, das religiões e dos tipos de crenças, a partir daí, o aluno faz sua própria escolha [...] (Turmalina).

A esse respeito, Jodelet (2001) esclarece que não tem como ser imparcial, uma vez que “[...] não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (Ibidem, p. 17). Nesse sentido, as representações sociais circulam nos discursos, nas palavras e nas imagens cristalizadas no tempo e no espaço do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido, Moscovici (2015) afirma que as representações são sempre um produto da interação e da comunicação que toma forma e se configura a qualquer momento, dando equilíbrio às interações sociais. O resultado dessa interação entre o ser humano e as crenças torna-se extremamente dinâmico, uma vez que o sujeito exerce um papel relevante, no sentido de entender que as representações sociais estão sempre presentes e passam a ser sutis, sem controvérsias.

Dessa forma, as representações que os professores apresentam estão cristalizadas nos princípios religiosos recebidos desde a infância, em consequência, percebemos que a religiosidade está presente no seu exercício profissional, mesmo que inconsciente.

Confirmando a constatação, os professores revelam que não há como serem imparciais, pois são seres humanos dotados de valores, de crenças, de tradições, de dogmas, de hábitos e de costumes e isso os direciona, por vezes, de maneira inconsciente, a emitirem juízos de valor. Isso se evidencia nos fragmentos que se seguem:

Bem pouco. Eu tento ser cristã naquilo que eu acredito e tento passar para meus alunos. Mas bem pouco, assim, não sou obrigada a fazer o que eu não estou de acordo com a minha crença religiosa, apesar de tentar praticar profundamente (Opala).

Eu acredito, assim, na questão do equilíbrio espiritual, da religiosidade e da crença em Deus. Eu acho que é uma força que a gente tem que exercitar todo dia, nessa conversa, nessa ligação. Pois eu acredito que isso influencia no trabalho sim, porque o dia que eu não consigo parar para conversar com Deus e antes de vir para trabalho parece que o dia não flui tranquilamente. Eu acredito muito nisso. Então, em relação à prática da docência a gente não tem como ser imparcial a todo o momento, na questão do que você acredita como religião, mas a gente não pode levar isso como regra (Jade).

Ai, ai, ai! Ela influencia na medida em que acredito em um amanhã melhor e, muitas vezes, faz a gente entender um pouco dos valores. Porque na Sociologia trabalha muito essa questão dos valores e dos costumes, dentro do conceito religioso. Então, minha ajuda, nesse aspecto, de estar acreditando que há uma sociedade melhor, acreditando que há sempre um horizonte na frente (Safira).

Essas falas mostram que os professores deixam transparecer seus sentimentos e revelam a importância de exercitar suas práticas religiosas, principalmente para começar bem um novo dia. Vale lembrar que Cristal e Jade participam de cultos religiosos, uma vez por semana, e Safira chega a fazer isso três vezes. Isso é significativo, no sentido de demonstrar sua religiosidade. Além disso, as diferentes falas demonstram que a religião e a religiosidade se fazem presentes no exercício profissional e que não existe a possibilidade de desvinculá-la, pois suas crenças e dogmas são concebidos como forças exteriores.

A esse respeito, Jodelet (1994) afirma que, em todas as representações sociais, estabelecem-se relações entre o sujeito, o objeto e o contexto. Com isso, o objetivo das representações sociais é fazer com que o sujeito busque sentido na sua vida e introduza nela ordem e percepção. Nesse caso, os professores não negam o objeto (a religião), e fazem questão de afirmar que ele é fundamental para manter o equilíbrio e para compreensão dos problemas do cotidiano.

Já, nas falas a seguir, notamos certo receio dos professores que parecem se incomodar com o tema:

É, tem influência, mas eu separo, porque é muito arriscado você falar de religião na sala de aula. A sala de aula tem a pessoa que mexe com candomblé, tenho uma aluna que pai dela é ‘pai de santo’, ela defende. Aí tem outros alunos que são evangélicos e católicos. Então, tento não entrar em discussão, prefiro me reservar, não interfiro, porque é perigoso (Topázio, grifo nosso).

De certo modo sim, eu acredito que sim, mas, assim, são coisas intrínsecas, coisas que na verdade acabam sendo uma coisa mais pessoal. Por isso, eu acho que não dá para você expor essa ideia, em razão da diversidade que nós temos e porque é muito complicado. Às vezes você traz esses valores religiosos e a interpretação acaba não sendo o que você espera, de certo modo, para sua vida pessoal, inclusive por uma questão de ética dentro do profissionalismo. Obviamente, existe sim uma influência muito grande em relação aos valores religiosos (Ametista, grifo nosso).

As falas expressam uma relação de causa e efeito entre o sujeito e a religião, travestida em termos de conservadorismo e tabu, uma vez que “[...] religião não se discute e nem se fala”. Essas formas de pensar e agir indica uma fragilidade, ao desvendar a realidade na essência das coisas. Isso porque a vida em sociedade constitui um conjunto complexo de situações que demandam explicações permeadas, ora pelo senso comum, ora pela ciência, nem sempre passíveis de respostas.

Como se percebe, os professores dificilmente conseguem dissociar sua cultura religiosa do exercício profissional, uma vez que trazem consigo as particularidades e

representações de mundo. Com isso, o medo do desconhecido, do não classificado, ou do não representado leva a um distanciamento daquilo que não consegue explicar, ou do que o perturba. Nesse sentido, Moscovici (2015) destaca que “[...] nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmo ou a outras pessoas” (Ibidem, p. 62). Para o autor, o indivíduo é capaz de superar essa resistência e tornar o invisível em visível, quando consegue classificar, nomear, rotular e colocar em uma mesma categoria um objeto, ou uma pessoa, valorando, de maneira positiva ou negativa, algo que não implica neutralidade.

Assim, a suposta neutralidade se constitui, nos discursos dos professores, como uma verdade absoluta dissociada da rede de significados por eles expressas. Isso implica dizer que nas significações dos objetos e dos seres as valorizações individuais revelam valores sociais e religiosos do grupo.

Diferentemente das posições até aqui apresentadas, percebemos que apenas dois professores demonstram imparcialidade em relação às suas crenças e seus valores religiosos, visto que possuem segurança, ao abordar o tema. Mostram diplomacia, ao tratar o conteúdo proposto no currículo, a partir de um viés sociológico, sem dar brecha para discussões relacionadas à problemática da religiosidade. Essa forma de agir e pensar se faz presente nas falas a seguir:

A minha religião fica lá fora, aqui eu sou profissional e a minha função não é doutrinar os alunos, não é trazer as minhas convicções, mas é apresentar e passar o conhecimento científico. Cabe ao aluno tomar a decisão e a ter opinião, não sou eu que vou impor, principalmente quando estou abordando os clássicos da Sociologia Durkheim, Weber e Marx sobre religião (Esmeralda).

Eu procuro trabalhar algum conteúdo de religião e informar para os alunos apenas, em cima da teoria. Deixo bem claro, que apenas um conteúdo, fundamentado em algum livro didático, com autores que pesquisam sobre o tema, passo apenas o valor científico e não do senso comum. Eu não coloco nenhuma influência, até porque é arriscado fazer esse tipo de coisa, pois estamos lidando com pessoas em formação que, muitas vezes, tem uma religião determinada pela família. Então, eu geralmente procuro me manter neutro com relação à questão religiosa. Informo, basicamente, aquilo que contém na literatura, sempre amparado pela teoria, nunca exponho a minha opinião, de forma nenhuma, com relação à religião e às minhas preferências (Diamante).

Identificamos nas falas que a neutralidade religiosa aparece nos procedimentos didáticos e teóricos, a partir dos quais é desenvolvida uma postura de diálogo entre os saberes científicos, notadamente na perspectiva positiva. Nesse contexto, os professores afirmam suas

posições didáticas e pedagógicas diante do ensino de Sociologia, aplicando apenas o conteúdo básico, para que possam obter resultados satisfatórios e os alunos não se dispersarem nas subjetividades.

Em síntese, podemos dizer que as falas dos professores revelam modos diferentes e conflituosos de lidar com a própria religiosidade, o que acaba repercutindo no exercício profissional. Mesmo que esses professores se utilizem de diferentes práticas pedagógicas, acabam deixando transparecer que a religiosidade está ancorada em valores morais e religiosos que, de uma maneira ou de outra, interferem, mesmo inconscientemente, no exercício profissional. Portanto, os professores sinalizam que carregam as representações sociais de mundo, expressas em crenças, mitos, normas, valores e estereótipos que revelam pensamentos pautados em ideias religiosas que não são científicas.

3.6 REPRESENTAÇÕES DE RELIGIOSIDADE DOS PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola constitui um espaço sociopolítico instituído para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. São nesse ambiente que circulam conhecimentos, valores, regras, diferenças culturais, entre outros saberes que são constantemente recriados. Devido a isso, é pertinente destacar que, durante nossa visita às escolas, para a assinatura do Termo de Anuência, exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, algumas questões chamaram nossa atenção. Durante as conversas informais com os gestores, aproveitamos para saber o que pensam sobre a religião, no espaço escolar, e ouvimos alguns relatos que narram situações relacionadas à intolerância e ao fanatismo que causam preocupações por parte da gestão escolar:

Há dois anos, a escola promoveu um evento e, nesse evento, teve alguns alunos evangélicos que apresentaram músicas gospel. Um professor ateu se sentiu ofendido e constrangido, pois considerou que o evento estava tornando uma pregação e entrou na justiça contra a escola. [...] A escola respondeu um processo de intolerância religiosa e ferir os princípios constitucionais da liberdade de escolha religiosa (Escola Caridade. Diário de Campo, 2017).

Nesse ano a professora de Sociologia, de um determinado período, estava trabalhando o conteúdo de cultura e adentrou nas matrizes africanas. Um aluno evangélico se alterou e, indignado, emitiu radicalmente juízo de valor e se desentendeu com alguns colegas. O fato parou na coordenação que teve que

chamar os pais dos alunos para conversar e explicar sobre o ocorrido, isso na aula (Escola Compreensão, Diário de Campo, 2017).

Em julho deste ano tiveram um evento cultural na escola, porém, os alunos não eram obrigados a participar se não se sentissem a vontade, pois estavam realizando uma Festa Junina interna. Explicado a toda a comunidade escolar, no dia do evento uma mãe de um aluno evangélico veio à coordenação e disse que tal festa tinha cunho religioso e estaria desrespeitando a religião dos alunos evangélicos que ali se encontravam matriculados e [...] que tomaria as medidas judiciais. [...] O segundo relato foi que um grupo de alunos evangélico que pediram uma sala para realizar uma célula; com o passar de quase dois meses acharam que poderiam ir para o pátio da escola fazer evangelização. O que causou um transtorno enorme para escola (Escola Esperança, Diário de Campo, 2017).

Há três anos ocorreu um fato lamentável na escola com um professor de História que estava trabalhando a Teoria Evolucionista de Darwin, quando um grupo de alunos não entendeu a proposta da aula e queriam linchar o mesmo. Fato que chamou atenção na época, pois o professor, para sair da escola, teve que ser escoltado pela Polícia Militar e foi transferido de Unidade, para evitar maiores transtorno (Escola Tolerância, Diário de Campo, 2017).

Percebemos que o tema religião apresenta, no contexto educacional, um caminho melindroso, por estar permeado de tabus e de intolerância, além de outras questões. Isso se expressa nas falas dos gestores, ao demonstrarem preocupação em relação à abordagem do tema, muito embora se sentissem aliviados, quando informados de que entrevistáramos somente os professores de Sociologia do Ensino Médio.

Outro fato que chamou nossa atenção está relacionado aos símbolos religiosos presentes no ambiente escolar, como: imagens de santos, crucifixos, bíblia entre outros objetos que evidenciam a preferência pelo catolicismo. Em relação a isso, alguns gestores disseram que esses símbolos religiosos são mantidos como souvenir e que não causam nenhum problema, já que estão ali como meros enfeites. Porém, cabe registrar que, desde o final do Século XIX, com a implantação da República, momento em que ocorreu a separação oficial entre Estado e Igreja, os símbolos religiosos deveriam ter sido retirados das instituições públicas de ensino.

Talvez a retirada desses símbolos não tenha sido efetivada, porque as discussões em relação ao Ensino Religioso continuaram sendo objeto de impasse, sem que se chegasse a um consenso. Em vista disso, os símbolos religiosos permanecem expostos em instituições, mesmo que o estado seja laico.

Além da presença dos símbolos religiosos, uma escola mantém o ritual de rezar o “Pai Nosso”, entre os professores, antes de iniciar a jornada de trabalho. De acordo com o gestor dessa unidade escolar, esse ritual não ofende nenhuma religião, já que se trata de uma oração

universal. O gestor acredita que as imagens de santos e a oração levam a um melhor desempenho, ao mesmo tempo em que trazem paz ao ambiente de trabalho. Porém, não adentramos no assunto, mesmo sabendo que essa oração corresponde apenas à religião cristã.

Em todas as escolas pesquisadas, percebemos a existência de ambientes carregados de religiosidades e de subjetividades, uma vez que existe naturalização da supremacia em relação aos hábitos religiosos católicos nos espaços escolares. Fato que se contrapõe à ideia de estado e, conseqüentemente, de escola laica, porém não nos compete adentrar nessa discussão, por não ser objeto de nosso estudo.

Diante disso, analisamos como os professores lidam com a diversidade religiosa no espaço escolar. Percebemos que, em diversos momentos, a palavra “respeito” se apresenta ancorada em uma rede de significados, como a igualdade, a liberdade, a moralidade e a ética, como expresso nas falas:

Eu tento respeitar o máximo, porque cada religião deve ser respeitada da forma que ela é e que a pessoa acredita (Opala).

Da melhor forma possível, busco não discutir sobre religião, mas, algumas vezes, de acordo com o conteúdo, aparece o tema, mas sempre deixo claro para eles, que cada um tem a sua religião e ela deve ser respeitada [...] (Ágata).

Com respeito, tem que ter respeito a todas as religiões. Porque o respeito à opção religiosa é fator importante para viver em harmonia, não podemos impor nossos valores ao outro achando que vai mudar de opinião (Turmalina).

Na verdade eu penso que a gente tem que lidar mostrando o que importa - o respeito à religião do outro [...] (Cristal).

A diversidade existe ela tem que ser respeitada, até porque, hoje nós vivemos em um país laico, a liberdade de culto, a liberdade de adorar Deus ou deuses e a melhor forma de lidar e sermos diplomáticas, com relação a essa diversidade. Acho que não só no espaço escolar, mas é uma questão mesmo de respeitar o espaço do outro (Ametista).

Então, eu tento colocar para eles um ditado popular que meu pai e minha mãe falavam muito ‘respeito é bom e todo mundo gosta’, então devemos respeitar, da mesma forma que gostamos de ser respeitados [...] (Pérola).

Para os professores, o respeito constitui um sentimento fundamental, uma vez que possibilita que todos vivam em harmonia. Esse sentimento de respeito mútuo, perceptível nas falas, principalmente de Ametista, mostra que os indivíduos se sentem livres para expor suas ideias, crenças e valores. Isso mostra que, na concepção dos professores, quando se compreende

o "outro" e ele é respeitado, a partir de seus valores, está-se relativizando e aceitando as diversas formas de comportamento social.

Nessa concepção, Guareschi (1999) afirma que o indivíduo só é capaz de convivência plural na diversidade, ou seja, quando deixa as relações sociais fluírem, não apenas por meio do diálogo ou trocas de experiências, mas quando são capazes de transformar e permitir trocas mútuas. Nas palavras do autor, a convivência na diversidade significa “[...] uma unidade, mas ao mesmo tempo não pode ‘ser’ em completude sem os ‘outros’; para ‘ser’, ele necessita intrinsecamente dos outros” (Ibidem, p. 153).

A esse respeito, os professores percebem que a diversidade religiosa deve ser vista, a partir do olhar do outro, pois, dessa maneira, conseguem conviver com as diferenças. Esse entendimento se faz presente, visivelmente, na fala de Rubi:

O que seria de nós se não conhecêssemos a diferença e não pudéssemos questionar e entender o outro. Acho que seria muito complicado trabalhar em uma escola com uma única religião. Eu gosto da diversidade, e a escola pública tem essa parte democrática. Porque tem o diverso, não só a religião que eu pratico. O diverso me oportuniza a trabalhar diferentes práticas pedagógicas, uma delas é o seminário que os alunos vão preparando e enxergando as diferenças. Acho isso importante, porque, diversificar é relativizar, acho muito importante ter essa diversidade (Rubi).

Assim, um dos desafios da educação, na contemporaneidade, tem sido lidar com a pluralidade de valores e, dessa forma, promover atitudes de respeito ao outro, independentemente da cor da pele, da orientação sexual e da religião, ou seja, de suas singularidades, sem procurar homogeneizar as culturas. Para Jovchelovitch (1995) essas representações são fundadas a partir de estratégias desenvolvidas pelos atores sociais, no sentido de enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um.

A complexidade de conviver com as diferenças chama a atenção à subcategoria conflito, presente nas falas que se seguem:

Prefiro me reservar e não falar de religião, para não haver conflito. Manter dentro dessa neutralidade (Topázio, grifo nosso).

[...] Não podemos causar nenhum conflito, nem achar que sua religião é superior a da outra. O que eu creio, não é o que você crê, por isso devemos respeitar a religião (Opala, grifo nosso).

Esses fragmentos revelam que os professores apresentam certa dificuldade em lidar com a diversidade religiosa presente no espaço escolar. Por isso, adotam uma postura de fuga, evitando, assim, um confronto com a realidade, respeitando a subjetividade do outro.

Diferentes deles, as falas a seguir, mostram que o conflito é compreendido como ausência de concordância:

Dentro do espaço escolar também há conflito para entender o outro. Às vezes, quando você não expressa do jeito que o outro espera, há até discórdia, relacionado à religião. E já temos fama que a Sociologia quer doutrinar tudo, fica ainda pior, quando se fala de religião [...] (Ágata, grifo nosso).

É difícil, muito difícil no Ensino Médio. Se até com colega há conflito, quando depara muito com essa discussão, imagina como os alunos. Por isso, prefiro levar mais superficial [...] (Safira, grifo nosso).

Percebemos, nesses fragmentos, duas visões diferentes em relação à palavra conflito: em uma ele aparece como tensão, em que o sujeito não se indis põe com o grupo, fato que é marcado pela subjetividade de cada indivíduo; em outra, os conflitos são decorrentes da falta de compreensão em relação ao outro.

Nessa linha, Moscovici (2015) mostra a complexidade das relações sociais. Por isso afirma que, para amenizar os conflitos, faz-se necessário que os indivíduos busquem o consenso, uma vez que “[...] a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano é a medida de todas as coisas” (Ibidem, p. 49-50). Para o autor:

Tudo o que as pessoas fazem, ou dizem, cada contratempo normal, parece ter um sentido, intenção ou propósito ocultos, que nós tentamos descobrir. Do mesmo modo, nós temos a tendência de interpretar as polemicas ou controvérsias intelectuais como conflitos pessoais e pensar qual seria a razão da animosidade dos protagonistas, que motivos pessoais estão por detrás deste antagonismo (Ibidem, p. 82).

Desse modo, podemos afirmar que as tensões vividas nos ambiente escolares fazem como que os indivíduos se utilizem de mecanismos de defesa, para não se indisporem com os grupos sociais aos quais pertencem. Essa forma de pensar é ratificada pelos professores:

[...] considero a diversidade religiosa muito complicada, lidar com essa pluralidade, sem melindrar o outro (Jade, grifo nosso).

Considero complicado lidar com a diversidade na sala, mais lógico é que os alunos possuem seus valores religiosos preestabelecidos e que devem ser respeitados (Cristal, grifo nosso).

É um assunto bastante delicado porque envolve muitas religiões. Nossa sociedade é multirreligiosa, com 200 milhões de habitantes, um sincretismo religioso muitas vezes questionado e algumas religiões marginalizadas pelas religiões mais tradicionais (Diamante, grifo nosso).

Com cuidado, primeira coisa eu procuro ter bastante cuidado, principalmente com as palavras. Assim, eu me preocupo bastante, como eles podem interpretar, para não ofender e nem ser mal interpretada (Esmeralda grifo nosso).

Em suas falas os professores consideram a diversidade religiosa como complicada, delicada e que deve ser tratada com cuidado, para não serem mal interpretados. Isso mostra a necessidade de refletir sobre as relações sociais que ocorrem no espaço escolar, a fim de entender o porquê de tantas dificuldades em lidar com o diferente, já que somos, teoricamente, iguais. Refletir a esse respeito é importante, para se evitarem atitudes etnocêntricas que acabam desencadeando conflitos e intolerâncias em relação à religião do outro.

Para Moscovici (2015) isso faz parte da natureza dos indivíduos que, do ponto de vista da cultura e da convivência pacífica, devem estabelecer universo consensual, ou seja, lugares em que todos devem se sentir bem, sem sofrer qualquer tipo de segregação, atrito ou disputa.

No transcorrer da pesquisa, percebemos que os professores apresentam receios em lidar com a diversidade religiosa e, para evitar riscos de serem hostilizados e deixados à margem de seu grupo social, evitam falar de religião. Nesse contexto, a escola tem se constituído em um dos principais espaços de vivência da diversidade cultural e, conseqüentemente, de valores e de visões de mundo que aparecem em inúmeras identidades. Daí a importância de se repensar os valores morais, próprios de cada indivíduo, para que as diferenças sejam aceitas. Isso mostra que os professores, pelos princípios éticos da profissão, precisam de clareza de seu papel para evitar juízo de valor.

3.7 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS CONTEÚDOS RELIGIOSOS

Em relação aos conteúdos de ensino religioso, no currículo de Sociologia, alguns professores são favoráveis e outros contrários. Verificamos coerências e incoerências entre

como entendem e avaliam o conteúdo e os principais fatores que interferem em sua percepção. Associamos alguns resultados, pelas semelhanças, nas respostas encontradas.

Dentre os professores pesquisados, 10 (dez) se declararam favoráveis aos conteúdos religiosos presentes no currículo de Sociologia, mais especificamente nos livros didáticos. Porém, apresentaram justificativas diferenciadas e nem sempre coerentes. Apenas dois professores declaram não concordar com a inserção do conteúdo de religião e consideraram que deveria ser revisto.

Os professores Esmeralda, Rubi, Topázio, Cristal, Ametista e Diamante foram os mais enfáticos, ao afirmarem o predomínio de aspectos positivos do conteúdo de religião presentes no Ensino Médio, embora reconheçam que desencadeiam discussões delicadas e que merecem cautela de sua parte, para que os alunos não se fundamentem, basicamente, no senso comum.

Nesse sentido, Moraes e Guimarães (2010) esclarecem que o tema da religião.

[...] aparece na sala de aula com frequência, acaba sendo afastado por temores dos professores de adentrar uma seara extremamente complicada para o controle. Preocupam-se os professores, e com certa razão, de que não possam desenvolver o tema sem ferir ou permitir que se firam suscetibilidades de alguma religião, causando mal-estar, rejeição da parte dos alunos, animosidades entre alunos e censura de pais e dirigentes escolares (Ibidem, p. 137).

Os professores Rubi, Esmeralda, Diamante e Pérola entendem a religião como um fenômeno social que merece ser estudado, isto é, veem a religião como uma Ciência que integra a área de Sociologia. Justificam seus posicionamentos por meio das seguintes falas:

Eu acho interessante que a Sociologia trabalhe o tema, pois a Sociologia é polêmica e isso é bom. Ela coloca o dedo na ferida, uma vez que a sociedade a coloca como tabu, uma questão de valores do que é certo ou errado. Temos que compreender que nós não somos únicos e existe uma diversidade, o diverso é diferente, talvez você deixe de cumprimentar um amigo por não participar da sua religião e sim de outra. Você pode estar tendo preconceito de uma coisa que você não conhece (Rubi).

[...] a Sociologia lida com fenômenos sociais e a religião é um fato social, porque deixaremos de trabalhar com um objeto da Sociologia, não tem nem lógica. Então, acho fundamental, pelo fato da religião ser um fruto que nasce da sociedade ou vice-versa importante para as relações sociais, para as (re) construções da sociedade e visão de mundo, não tem como deixar esse objeto de lado (Esmeralda).

Sou meio favorável à discussão do tema religião, desde que, se tenha um referencial teórico, embasando as aulas. Considero que os livros didáticos do Ensino Médio que nós temos trabalhado aborda pouco a questão da religião.

Sinto falta de um aprofundamento dos teóricos contemporâneos. Os livros didáticos oferecem apenas a visão dos clássicos (Durkheim, Weber e Marx), isso demanda um tempo para fazer a comparação com os dias atuais e a transposição do conteúdo. Quando vemos o bimestre acabou, principalmente para alunos do Ensino Médio que estão saindo do fundamental e chegando ao primeiro ano sem base e construindo o processo de formação (Diamante).

Sou favorável, só que eu acho complicado, sendo uma aula por semana, a estrutura curricular do jeito que tá posto. Ela não favorece, porque teria que ter várias discussões, um trabalho em longo prazo, porque a resistência é muito grande por parte dos alunos. Não só com relação ao tema *religião*, mas também com o tema *política* com esse cenário que está posto. Vamos pegar como exemplo o livro didático adotado aqui, tive dificuldades para trabalhar o conteúdo, porque a primeira informação, o autor já coloca para alunos uma leitura de trechos de recortes de jornais ou revista que gera polêmicas e discussões múltiplas, logo no primeiro momento da aula, ficando impossível sanar todas as dúvidas em uma só aula (Pérola).

Esses professores demonstram segurança em relação ao conhecimento a respeito de religião e concordam com sua inserção na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, nos dizeres de Moraes e Guimarães, compete ao professor de Sociologia do Ensino Médio

[...] desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

A esse respeito, um dos professores, Diamante, relata a necessidade de nos livros didáticos constarem temas religiosos. Para ele esses livros abordam apenas os clássicos da Sociologia, deixando de lado os autores contemporâneos que facilitariam o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, ressaltamos que o professor não se atentou para o fato de que o livro didático adotado na Unidade Escolar traz também alguns autores contemporâneos, como Anthony Giddens, Zigmunt Bauman, Roberto da Mata, Renato Ortiz e outros que tratam de temas relacionados com a religião.

Observamos que Rubi e Esmeralda possuem uma carga horária maior que os demais, isto é, têm duas aulas semanais, em cada turma, o que facilita a abordagem do tema e, supostamente, uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Por isso, relatam suas experiências, como aspecto positivo. Em seus dizeres,

[...] me lembro de que trabalhei esse tema em forma de seminário, no qual cada grupo tinha que apresentar uma religião bem diversificada, escolher as religiões que quase não tinham contatos. Eles pesquisaram e os resultados foi bem positivos. Chegaram a defender a religião pesquisada. Um grupo que chamou minha atenção foi à religião muçulmana que os alunos carregam o estereótipo de que eram todos terroristas e, quando apresentaram, passaram a defender e refletir sobre o contexto dos muçulmanos, principalmente relacionado às guerras oriundas da religião e isso levou ao respeito e amenizar o preconceito (Esmeralda).

Nas salas que eu trabalhei com o conteúdo religião deu tudo certo, graças a Deus. Tenho alunos que são ateus e adoraram o tema, assim como alunos agnósticos. A experiência em trabalhar o tema foi ótima, proporcionei pesquisarem o que é fé, igreja, crença, ritual, cerimonia. Além disso, realizamos seminário com diversas religiões, pena que não deu para fazer um debate e trazer um padre, um pastor, um pai de santo, um sacerdote, alguém da Mesquita entre outros para falarem de amor e os alunos perceberem que não há briga, seja qual for a religião, eles precisam se respeitar. Os conflitos são construídos pela sociedade, para fortalecer apenas um grupo dominante (Rubi).

Essas falas revelam que os conteúdos religiosos, presentes na disciplina de Sociologia, têm possibilitado importantes reflexões aos professores, além de proporcionarem aos alunos conhecerem práticas pedagógicas que visam superar preconceitos a respeito da religião, quando discutida a partir do conhecimento científico.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), os conhecimentos de Sociologia trazem como proposta aos professores a utilização de seminários em suas aulas. Esse documento sugere, ainda, que os professores organizem os alunos em grupos, distribuam os temas e indiquem bibliografias mínimas para que realizem pesquisas. Essas práticas de ensino foram bem avaliadas por Rubi e Esmeralda, pois conseguiram descrever aspectos positivos sobre as aulas e acreditam que os alunos gostam.

De acordo com Moraes (2009), trazer novas práticas metodológicas de ensino é importante para a abordagem dos conteúdos, inclusive na disciplina de Sociologia. O autor considera que isso pode fazer a diferença na sala de aula, uma vez que não basta ao professor ter o domínio dos conteúdos, é preciso desenvolver práticas de ensino que envolva os alunos.

De forma geral, isso se constitui em desafio, uma vez que a maioria das falas dos professores sinaliza para a predominância de aulas expositivas e, raramente, fazem uso da realização de seminários. Diante dessa constatação, podemos afirmar que existe uma carência de práticas metodológicas que deleguem aos alunos a autoria do processo de aprendizagem.

Os professores Topázio e Ametista ainda não abordaram o conteúdo de religião em suas aulas, pois alegam estarem em início de carreira no magistério estadual; no entanto, mostram-se favoráveis ao ensino de temas religiosos, sob o viés sociológico.

Seria até legal discutir esse tema, mas começar como falar das religiões sob viés sociológico e não Ensino Religioso. Nesses dois anos que trabalho no Ensino Médio, apenas uma vez adentrei superficialmente na questão da religião através do tema trabalho, utilizando o autor Weber na explicação, com abordagem na Ética Protestante. E acabei abordando a importância do Protestantismo e o Calvinismo na formação do capitalismo, gostei muito. Pois consegui despertar nos alunos a curiosidade pelo assunto (Topázio).

Acho muito importante trazer esse tema, não cheguei ainda a trabalhar nesse tema, mas já estou fazendo algumas leituras, só no semestre que vem trabalharei. Achei interessante a abordagem que ele traz ali com relação, principalmente, a questão da diversidade religiosa e também o posicionamento dos principais autores da Sociologia. O que cada autor pensa com relação a questão da religião dentro da sociedade, trazer Marx, Weber e o próprio Comte é muito interessante essa temática da religião. Até porque a ciência surge a partir da religião, começa desde a Grécia antiga, dos nossos antepassados, da antiguidade dos primórdios a religião estava presente em todos os momentos. Não tem como separar da análise sociológica, pois é um fenômeno social. Infelizmente algumas pessoas não dão valor cultural e deturpam essa temática, dentro do campo religioso, defendendo algumas instituições religiosas e perdendo o verdadeiro sentido e objetivo da religião. É interessante que a escola trabalhe esse tema, porque são valores que a gente traz dentro do seio da família e muitas vezes acabamos emitindo juízos de valores. Então, acho que não tem como você separar a questão religiosa de outros temas da sociedade (Ametista).

Apesar de Ametista e Topázio não terem experiência com temas religiosos, avaliam como positivo o fato de eles constarem no currículo de Sociologia. Elas entendem que os temas são parte de um fenômeno social e precisam ser discutidos para rever paradigmas, à luz da Ciência. Em relação a isso, Ametista alerta para a necessidade de os professores trabalharem os conteúdos, porque são temas impregnados de valores morais, culturais e sociais que permeiam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, Silva (2007) entende que, quando se estabelece a constituição de uma ciência em disciplina escolar, sem o tratamento pedagógico que permita à contextualização das teorias, dos discursos e dos conhecimentos, próprios de cada Ciência, a aprendizagem fica comprometida.

A esse respeito, as professoras Jade, Turmalina e Cristal também avaliam positivamente os conteúdos de religião na disciplina de Sociologia, porém sob uma ótica mais antropológica, isto é, direcionada às questões culturais. Isso está expresso nas falas que se seguem:

Existem práticas sociais e culturais, que precisamos discutir isso, para saber como viver em sociedade, a partir do momento que você conhece a religião do outro, você vai saber respeitar melhor. Então eu acho que é válido sim, mas dentro de uma mediação para não gerar maiores conflitos e dentro de uma perspectiva mais cultural, pois os alunos não tem maturidade (Jade).

Seja apresentado como forma cultural de determinados povos no decorrer da história e que merecem ser ouvido. Devendo levar em conta que temos um universo de adolescentes que ainda não tem amadurecimento. Quando você aborda sobre o candomblé, por exemplo, eles achar que você está tentando fazer com que eles mudem de ideia e de pertencimento de grupo. É importante que conheçam para quebrar esses paradigmas e não gerar toda essa intolerância que está posta na sociedade, por falta de conhecimento (Turmalina).

Eu concordo. Acho que devemos sim mostrar o leque de religiões que existe no mundo e seus valores culturais. Na sala de aula, procuro falar um pouco e propor seminários com as temáticas Religiões, onde todos os grupos apresentam uma religião específica. Gostaria também de fazer uma roda de conversa entres espiritas, católicos, ateus, evangélicos e outras religiões mostrando que não importa qual seja a religião, crença ou ideologia, ambas têm suas histórias, seus valores que devem ser respeitados acima de tudo, devemos tolerar o outro (Cristal).

Esses professores entendem que os conteúdos de religião devem ser ministrados, a partir de uma abordagem sociocultural, isto é, que leve em consideração as diferentes dimensões religiosas presentes na realidade, por meio da cultura. Dessa maneira, acreditam que podem fazer com que os alunos superem a visão homogeneizadora e estereotipada dos conteúdos discutidos.

Percebemos que os professores se utilizam de aulas expositivas e seminários para ensinar e/ou sensibilizar os alunos, a fim de que entendam que a sociedade se constitui a partir das diferenças e das pluralidades étnico-raciais e que cada indivíduo possui visões de mundo, hábitos, costumes, valores e sentimentos que devem ser respeitados, independentemente de cor, raça, etnia, sexo ou religião.

Ensinar os conteúdos de religião, na disciplina de Sociologia, tem se constituído em desafios. As entrevistas mostram muito bem isso, quando articulam os conteúdos com as concepções teóricas presentes nas áreas de Ciências Sociais, para não correrem o risco de adentrarem a singularidade dos sujeitos. Por isso, é prudente dizer que os professores têm consciência do papel da Sociologia, em relação ao tema de religião, e elaboram seu planejamento, contemplando conceitos relevantes à formação dos alunos.

As professoras Jade e Turmalina enfatizam certa preocupação com o ensino desses conteúdos, por entenderem que os alunos ainda carecem de maturidade, o que requer cautela

do professor em expor o tema, a partir dos preceitos científicos.

Em entrevista, Opala avalia positivamente a presença dos conteúdos de religião no currículo de Sociologia e reafirma a necessidade de fundamentação teórica pautada nas áreas das Ciências Sociais. Porém, na prática, parece se contradizer, pois percebemos certo direcionamento do conteúdo para uma filosofia de vida:

Concordo com o tema, pois considero bom para os alunos, vai fazer bem para a vida deles. Eles, às vezes, sentem-se perdidos na sociedade, não acreditam em nada, não tem fé, sentem um vazio [...]. Isso pode levar a depressão, doenças e suicídio de muito jovem. A pessoa tem que ter uma religião, uma direção na vida e uma mentalidade diferenciada (Opala).

A fala de Opala é permeada de valores morais e religiosos que deixam de lado os conhecimentos sociológicos para abordar suas experiências religiosas e aconselhar (evangelizar) os alunos. Observamos que a religião passou de um conteúdo científico para uma filosofia de vida, capaz de curar os males da sociedade e do indivíduo, de acordo com a concepção de Opala.

Ao estabelecermos um diálogo com essa professora, ela revelou que gosta muito de trabalhar com conteúdos relacionados à religião, pois, em alguns momentos, pode colocar em prática sua experiência religiosa, como cantar com os alunos músicas Gospel e conversar a respeito da importância de fazer parte de uma religião. Diante disso, percebemos que a professora, ao invés de ministrar aulas de Sociologia da Religião, ensina Ensino Religioso. Esse fato chama a atenção para os riscos de doutrinação.

Nesse sentido, Moraes (2004) ressalta que o currículo de Sociologia não está para resolver os problemas da escola e dos alunos, mas, sim, para contribuir com a formação do pensamento crítico. Mesmo que essa formação não desenvolva a aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo, ela promove o contato do aluno com sua realidade, levando-o a perceber seu contexto e a discerni-lo de outros contextos e culturas diferentes. Esse movimento de distanciamento e de aproximação se faz necessário para a formação do pensamento crítico.

Nessa perspectiva, os PCNEM (1999) orientam que a disciplina de Sociologia desenvolva nos alunos habilidades e competências para analisar os diferentes discursos. Esse processo dialético resulta na recriação do Ser humano, ou seja, de um indivíduo que consegue respeitar as diferenças e as alteridades. Nesse processo são constituídos novos valores culturais necessários a uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a ‘visão de mundo’ e o ‘horizonte de expectativas’ em relação ao mundo social. É compreendendo e valorizando as

diferentes manifestações culturais, étnicas e de segmentos sociais que preservamos o direito à diversidade, como princípio político, ideológico, estético e ético.

Em função do que ocorreu nas aulas de Opala, Ágata e Safira discordam da presença dos conteúdos de religião no currículo de Sociologia e apresentam justificativas para isso.

A fala de Ágata associa o tema a uma situação complexa “[...] pelo fato de haver muitas resistências entre os alunos”. Ela defende que esse conteúdo deve ser ensinado apenas no Ensino Fundamental, como forma de “[...] conscientização dos alunos que julgam as minorias religiosas, sem conhecer”.

No transcorrer da entrevista, Ágata expressa certo desconforto em relação à abordagem do conteúdo de religião, pelo fato de ter passado por situações desconfortáveis em relação ao tema, em sala de aula. A avaliação negativa da professora é decorrente de questões que envolvem intolerância religiosa entre os alunos.

Diferentemente de Ágata, Safira expressa sua discordância em relação ao conteúdo de religião na disciplina de Sociologia, no Ensino Médio, ao dizer que:

Não sou favorável a esse tema, pelo fato de que esse tema ‘Religião’ cair nas mãos de um professor fanático pelos princípios religioso ou ateu. Por exemplo, não sabe lidar com toda essa diversidade e com os valores religiosos, pode entrar em uma discussão e acabar magoado ou ofendendo os princípios religiosos de outra pessoa, sem contar que corre o risco da doutrinação e que pode sim influenciar esses adolescentes, que estão em formação [...] (Safira).

Esse entendimento de Safira mostra o incômodo, o receio e a preocupação com esse conteúdo. Ademais, Safira tem mais de vinte anos de experiência e presenciou alguns casos de intolerância, em sala de aula, e na escola. Ela relata um acontecimento vivido durante a formação acadêmica de Licenciatura em Ciências Sociais, quando presenciou atitudes de intolerância de alguns professores que queriam impor suas ideologias e acabavam desrespeitando os valores religiosos dos acadêmicos.

Segundo Safira, isso ocorria porque alguns professores se declaravam ‘ateus’. Dessa forma “[...] queriam nos influenciar, imagina que isso ocorreu na Educação Superior, agora imagina no Ensino Médio que os alunos estão em formação, é muito complicado”. Esses relatos de Safira mostram uma interpretação valorativa a respeito de autores, como Karl Marx e Emile Durkheim, ao rotulá-los como ateus.

Caso os professores do Ensino Médio, abordasse esses autores, seria como jogar um balde de água fria na cabeça dos alunos. Sem contar com a reação das famílias que questionariam as aulas, posicionando-se de maneira hostil, o

que causaria problema para as aulas de Sociologia, ainda mais com esses autores Karl Marx e Émile Durkheim todos ateus (Safira).

O discurso de Safira demonstra que seu modo de pensar está carregado de preconceito, que impede a demarcação do que seja científico e do que seja julgamento de valor. Assim, deixa de ter clareza do fato de que os alunos carregam valores culturais, transmitidos pela família e que merecem respeito e devem ser discutidos em sala de aula, o que requer uma boa formação dos professores.

Esse conflito de concepções, para Moraes (2009), evidencia-se, quando os professores recebem uma formação teórica frágil e não buscam meios para superar a deficiência. Com isso, acabam reproduzindo um conhecimento empírico que pouco contribui para a formação crítica dos alunos. Diferente disso, quando um professor recebe uma boa formação, consegue fazer uma leitura mais crítica dos conteúdos, o que o leva a ter outras atitudes, quer teórica quer prática.

Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos professores que são favoráveis à presença do conteúdo de religião, no currículo do Ensino Médio, não apresentam contradições significativas em falas, uma vez que:

- a) Concordam com a ampliação do conteúdo de religião e defendem a necessidade de uma capacitação em relação ao tema, principalmente a respeito da contemporaneidade;
- b) Atribuem relevância ao tema, como um fenômeno social e cultural relevante das Ciências Sociais e que precisa ser estudado pela sociedade;
- c) Reconhecem a importância do tema religião, mas entendem que é preciso uma melhor sistematização do conteúdo, nos livros didáticos;
- d) Mostram confiança, ao afirmarem que são favoráveis ao conteúdo, embora deixem claro que não é um tema fácil de discutir, em sala de aula;
- e) Foram encontradas apenas divergências em duas professoras que não concordam em abordar o conteúdo em sala de aula, uma vez que suas respostas estão relacionadas mais às questões pessoais do que objetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as Representações Sociais de Religião dos Professores de Sociologia do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Cuiabá-MT. Para isso, foi necessário entender o processo histórico da introdução da religião na educação brasileira e, assim, pudemos alcançar um resultado, com maior clareza, a respeito de como a religiosidade se faz presente nas representações sociais dos professores que ministram aulas de Sociologia.

Em termos epistemológicos, procuramos, inicialmente, entender a concepção da Teoria das Representações Sociais e alguns teóricos da Sociologia, que abordam a religião como um fenômeno cultural e social presente na sociedade.

A partir desse contexto mais amplo da religião, realizamos uma reflexão a respeito de sua inserção na educação brasileira e, também, no Estado de Mato Grosso, para entendermos sua constituição e as dificuldades enfrentadas pelos educadores em se posicionarem diante da laicidade, uma vez que são históricas as marcas do cristianismo, como herança do processo de colonização do país e de sua influência na educação escolar. Essa inserção foi marcada por conflitos ideológicos e, conseqüentemente, por questionamentos e angústias, em relação a sua permanência no sistema escolar, principalmente após a Constituinte de 1988.

Esses conhecimentos a respeito do processo de inserção do tema religião, na educação escolar, permitem entendermos o porquê de determinadas regras sociais estarem, ainda, impregnadas na forma de pensar e agir de alguns professores. Isso repercute em suas práticas pedagógicas, de modo que a maioria dos sujeitos da pesquisa encontra-se condicionada aos valores morais, éticos e religiosos que os fazem internalizar esses saberes, como uma verdade indiscutível, o que proporcionou uma reflexão a respeito da prática docente, em relação às questões que envolvem a religião e a pluralidade religiosa no contexto escolar.

As entrevistas com os professores revelam, com exceção de um professor, que todos os demais tiveram contato com a religião, ainda na infância, época em que eram levados a frequentar e praticar atos religiosos. Assim, podemos afirmar que a adesão religiosa dos professores vem de berço, ou seja, é uma herança de família. Herdar, nesse contexto, significa

dizer que foram socializados pela moral cristã, compartilhada pela família e por uma comunidade religiosa.

Nesse sentido, notamos que, a partir da infância, os preceitos religiosos começaram a se constituir nas representações dos professores. Observamos a construção de um *ethos* religioso e moral fortemente enraizado nas práticas cristãs dos professores, articulado à moral e à tradição religiosa e, com isso, ancoraram seus valores e suas subjetividades, a partir dessas representações e /ou ensinamentos.

Quanto às representações sociais dos professores acerca da religião ou de crenças, entendemos que estão ancoradas na religiosidade, na fé, no respeito e nos valores morais e religiosos. É notório que os professores concebem a religião como princípios de fé, de segurança, de equilíbrio espiritual, de conforto e de crença, ao acreditarem em um Ser onisciente, onipresente e onipotente, capaz de reger sua vida.

Observamos, ainda, que, num primeiro momento, os informantes criam representações sobre o mundo religioso como forma de conduzir e justificar suas próprias ações, pois eles se baseiam em suas experiências e práticas religiosas. Num segundo momento, demonstraram sentimentos de dependência relacionados à divindade, fato que acaba interferindo no exercício profissional. Tanto que alguns professores reconhecem e respeitam a diversidade religiosa, porém, evita polemizar, confrontar ideias, ou debater o tema, para não colocar em xeque os costumes e as tradições, o que pode desencadear a intolerância e os conflitos no espaço escolar.

Nesse sentido, os temas de religião, nas aulas de Sociologia, tornam-se um desafio para os professores que se mostram, por um lado, favoráveis à presença dos temas, mas, por outro, colocam algumas barreiras, como a carga horária insuficiente, as limitações do livro didático, os conflitos existentes na sala de aula, a falta de formação específica, entre outros.

Isso mostra a existência de professores que se eximem da responsabilidade de ensinar o conteúdo, afirmando que é complicado, delicado e de difícil aplicação. Tal atitude acaba se constituindo em empecilhos para não enfrentar o desafio de abordar questões religiosas em sala de aula e de problematizar as questões sociológicas que estão à volta dos fenômenos sociais e religiosos.

Além de os professores terem o desafio de se distanciarem de suas crenças, dogmas, valores e convicções, apresentam dificuldades em abordarem a pluralidade religiosa e de criarem práticas pedagógicas que possibilitem abordar o tema, de forma não romantizada e ancorada em crenças e valores.

Em nosso entendimento, é importante que os professores superem a ideia de que “religião não se discute” e assumam o risco de abordar esse conteúdo que está presente, tanto

nas Orientações Curriculares, como na Base Nacional Comum Curricular. Consequentemente, os conteúdos que abordam religião estão presentes, também, em alguns livros didáticos, e os professores de Sociologia precisam ser instrumentalizados para discuti-los com os alunos. Para isso, um dos caminhos seria a superação das práticas religiosas tradicionais cristalizadas no ambiente escolar e respeitar a pluralidade religiosa.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à necessidade de formação, em relação à Sociologia das Religiões e de discussões sobre a laicização, principalmente nos espaços de formação continuada, com estudos sobre as especificidades das disciplinas, a fim de que auxiliem os professores na sua prática pedagógica.

Por fim, reconhecemos que a realização desse estudo foi desafiador: primeiro, por se tratar de religião, um conceito estereotipado e marcado por polêmicas, disputas, tradições, tabus e subjetividades; segundo, pela carência de pesquisas que pudessem servir de fonte, apesar de existirem várias produções a respeito de representações sociais, mas que carecem da abordagem das representações de religião.

Portanto, esperamos que esta dissertação possa contribuir com as discussões reflexões a respeito das representações de religião e de religiosidade, principalmente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto & LOREIRO, Marcos (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UFG/UCG, 1998, p. 27-38.
- ALVES, Rubens. **O que é religião**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.132. (Coleção Primeiros Passos, 31).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 4ª. Reim. São Paulo: Pioneira, 2004.
- AMATUZZI, Mauro Martins. O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica. **Estud. psicol.** (Campinas), v. 17, n. 1, p. 15-30, 2000.
- ARAGÃO, Gilbraz S.. **Religião, educação e ética**. In: VITÓRIO, Jaldemir; BUROCCHI, Aurea. (Org.). **Religião e espaço público: cenários contemporâneos**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, v. p. 178-191, 2015.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, Gustavo. Cravo. **Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2014.
- BALEEIRO, Aliomar. **Constituições, história, Brasil**. 3. ed. Volume II. Brasília, Senado Federal, **Subsecretaria Edições Técnicas**, 1891. E-book. Disponível em: <://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5>. Acesso em: 23 maio 2016.
- BARDIN, Laureci. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Gênese e Estrutura do Campo Religioso. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli et al. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BOGDAM, Robert C.; BIKLEN, S. K. Qualitative research for education. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRAGA, Ederlaine Fernandes et. al. **Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental**. Dissertação. Goiânia: Universidade Católica De Goiás, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em dezesseis de junho de 1934. Brasília: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 23 maio 2016

_____. **Constituição (1946)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em dezoito de setembro de 1946. Brasília: Senado Federal, 1946. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1_946.pdf?sequence=9>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em cinco de outubro 1967. Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137604/Constituicoes_Brasileiras_v6_1_967.pdf?sequence=9>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em cinco de outubro 1988. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Senado Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br.htm>>. Acesso em: 13 agos. 2017.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Lei 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 104, p.1, 3 Jun. 08.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n 248, p. 27833, 23 dez. 96.

_____. **Legislação Brasileira sobre Educação.** 2ª. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.** Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12. ed. Brasília: **Câmara**, 2016. (Série Legislação; n.254). Disponível em<<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: Sociologia.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: Sociologia: Ensino Médio.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2014.

_____. MEC. Resolução CNE/CEB, n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.22, p.20, 31 Jan. 12.

_____. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais.** Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____. MEC. CNE/CEB nº 4/2013. **Novas Diretrizes Nacionais para Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 2 maio 2017

_____. MEC. CNE. **Orientações Curriculares Nacionais conhecimentos de Sociologia.** Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares de Ensino Médio - PCEM,** Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 243.

CAILLÉ, Alain. **O paradigma do Dom: o terceiro paradigma**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALAFATE, Pedro. Filosofia política. In: _____. (dir.). **História do Pensamento Filosófico Português**. Vol. I - As Luzes. Lisboa: Caminho, 1999. p.45-62.

CARON, Lurdes. (Org.). **O ensino religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Zília Maria Brandão Osório de. **O regalismo em Portugal: António Pereira de Figueiredo**. Cultura - História e Filosofia, Lisboa, v. I p.360, 1987.

CHAVANTE, Esdras Cordeiro. **Do monopólio à livre concorrência: a liberdade religiosa no pensamento de Tavares Bastos (1839-1875)**. Dissertação. (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CIGALÉS, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3. n.1. jan. 2014.

COMTE. Augusto, **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil-1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, 2007.

_____. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 2, 2006.

_____. FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 27, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: n. 17, p. 20-37, jun. 1993. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

DE AQUINO, Maurício. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 63, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

DELUMEAU, Jean; MELCHIOR-BONNET, Sabine. **De Religiões e de Homens**. São Paulo: Loyola, 2000.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **As Formas Elementares de Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução. Pereira Neto; revisão José Joaquim. – São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. **As regras do método sociológico**. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **A ciência social e a ação**. Tradução de Inês Duarte. Ferreira. São Paulo: Difel, 1975.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

_____. **Pragmatismo e Sociologia**. Florianópolis: UFSC, 2004.

_____. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

DUVEEN, Gerard. O Poder das Ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p.7-28.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FEIJÓ, Fernanda. Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de Sociologia no Brasil *Short History About The Development Of Teaching Of Sociology In Brazil*. **PerCursos**, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso – perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 92.

FISCHMANN, Roseli (Orga). **Ensino Religioso em Escolas Públicas: Impactos sobre o Estado Laico**. São Paulo: Factash, 2000.

FRANCISCO, Adilson José. **Educação e Modernidade**: os salesianos em Mato Grosso 1894-1919. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2010.

FREITAS, José Itamar de. **Brasil ano 2000 – O futuro sem fantasia**. São Paulo: AGGS, 1968. p. 166.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GATTI, Décio Junior. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988-2007). **EDUFRN**, p. 19-35, 2007.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Sociologia**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **Em Defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e réplicas**. São Paulo: UNESP, 2001.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, mar. /abr. 1995a, p. 57-63.

GIUMBELLI, Emerson.. **O Fim da Religião** – dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

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

_____. Representações Sociais: Alguns Comentários Oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: [s. n.], 1996. Coletâneas da ANPEPP, p. 9-30.

GUIMARÃES, Jozy Mary Nogueira Souza. **O Ensino Religioso Sem Religião: individualismo, consumo cultural e a transfiguração da experiência religiosa em escolas de Mato Grosso**. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986-1988.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-88.

_____. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil.** Champagnat, 2004.

LEITE, Filipe de Faria Dias. **Atuação da Liga Eleitoral Católica na Formação da Assembleia Nacional Constituinte de 1933.** Franca: FHDSS-UNESP, 2011.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIMA, André Furtado; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Simpósio Estadual de Formação Estadual de Professores de Sociologia: tentando unir pesquisa, ensino e extensão. **II Simpósio Estadual sobre a formação de professores de Sociologia.** Londrina, 2008.

LIMA, Josélia Barroso Queiroz; CALSA, Geiva Carolina. **Sons do Silêncio: a relação entre religião católica e educação escolar-um estudo de caso.** 2013. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Maringá. Pr. Universidade Estadual de Maringá.

LUSTOSA, Oscar de F. **A Igreja Católica no Brasil-República: cem anos de compromisso (1889-1989).** 1991.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de Sociologia na escola secundária: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.13, n.1, jan./jun. 1987.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social: Didática.** São Paulo: v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARTELLI, S. **A religião na sociedade pós-moderna: entre a secularização e a dessecularização.** São Paulo: Paulinas, 1995.

MARX, KARL. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Arilson Aparecido. **O Seminário Episcopal da Conceição (MT): Da Materialidade Física à Proposta Pedagógica (1858-1880)** Dissertação; UFMT, Cuiabá: 2000.

MASSENZIO, Marcello. **A História das Religiões na Cultura Moderna.** São Paulo: Hedra, 2005.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Resolução n.348/06-CEE/MT, de 19 de dezembro de 2006. Regulamenta a inclusão da Filosofia e Sociologia na Educação Básica – Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, n. 24.506, p.5, 5 Jan.07.

_____. Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, n. 4.870, p.1, 1º Out 98.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Miller”**. Cuiabá, MT. 2008.

_____. Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926. Regulamento do Liceu Cuiabano. Disponível em: <<http://gem.ufmt.br/gem/FrmAcervoGEM.aspx>>. Acesso em: 06 set. 2017.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH-UNICAMP, Campinas, 2000.

MICELLI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 2. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1995.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, MCS; DESLANDES, S, GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 (Séries Manuais Acadêmicos).

MORAES, Alexandre de. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 41 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Parecer Ensino de Sociologia**. (Elaborado por solicitação do Departamento de Políticas para o Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC). Disponível em: <www.labes.fe.ufrj.br/download/parecer_sobre_ensino_de_Sociologia.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004.

_____. **Um Olhar Sobre O Ensino De Sociologia: Pesquisa e Ensino**. Mediações: Revista de Ciências Sociais. v.12 nº1 p. 93-112 Londrina-PR jan/jun. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas>>. Acesso em: 16 out. 2009.

_____. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: Handfas, Anita e Oliveira, Luiz Fernandes de. (Org.). **A Sociologia vai à escola - história, ensino e docência**. 1 ed. Rio de Janeiro: **Quartet/FAPERJ**, 2009, v. 1, p. 19-29.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos** (Natal), v. 8, p. 395-402, 2008.

_____. GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, v. 15, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45- 66.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **A invenção da sociedade: Sociologia e Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Paula. Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia. **Ensino Médio**, p. 123, 2010.

MUNIZ, Pollyanna Mendonça. Religião e política: o clero nos tempos de Pombal (Maranhão, século XVIII). **Almanack**, n. 9, 2015.

NERY, José Israel. **O Ensino Religioso no Brasil, no contexto da história e das leis**. Brasília, AEC, 1993. p. 16.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino da Filosofia no 2º Grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80**. 1993. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Rodrigo de Abreu. **Horizonte**, Belo Horizonte, v.8 n.17, p.201-204, abril-junho, 2010.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. Dinâmicas do Sagrado: Falando de Religião no Ensino de Sociologia. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 95-115, 2016.

PACHECO, Terezinha de Souza. **A visão dos professores sobre o ensino religioso: diversidade e interdisciplinaridade**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos20062012, 2012.

PEDÓ, Albina. **Trajetória de uma luta em prol da educação com amor pela paz**. Cuiabá: Gráfica, 2002 (ISBN -), 199 p., 2002.

PODER LEGISLATIVO. **Lei Estadual n. 6.388/94**. Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso. Assembleia Legislativa: Mato Grosso, 1994.

PONDÉ, Luiz Felipe. Elementos para uma teoria da consciência apofática. **Revista de estudos da Religião – REVER** 3: 4 (2003). Acessível em: www.pucsp.br/rever/rv4_2003/p_ponde.pdf (acessada em 16.08.2017).

RANQUETAT, César Jr. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, São Paulo, n.1, p.163 -180.2007. Disponível em: <www.csonline.ufjf.br/artigos/arquivos/religiao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RESES, Erlando S. **E com a palavra**: os alunos. Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), UnB, Brasília, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (*et al.*). – 3. Ed. – 11. Reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1980). **História da educação no Brasil 1930/1973** Petrópolis: Vozes, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do Pensamento Único em educação**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense.

_____. **Gênese do Pensamento Único em Educação**: Franciscanismo e Jesuitismo na História da educação brasileira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p.23 e 24.

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva *et al.* **A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia**: Um estudo a partir das representações sociais. 2005.

SARMENTO, Daniel. O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. **Revista Eletrônica PRPE**, v. 5, p. 1-17, 2007.

SCAMPINI, José. **A Liberdade Religiosa nas constituições Brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da Sociologia no Ensino Médio**: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vania Maria A Reforma da Educação. In: **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SENNA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo** / Luiza Senna (organizadora). – 2. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ileizi L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região - 1999. In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí- RS: da UNIJUÍ, 2004, v. 1, p. 77-94.

_____. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Sessão Especial: Ensino de Sociologia em questão. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 12, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

_____. Sociologia: Conteúdos e Metodologias de Ensino. (Proposta Preliminar Para Discussão Na Semana Pedagógica Do Núcleo De Educação De Londrina – 2003/2004). Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia; **Depto. Ciências Sociais da UEL**, 2003, mimeo. 12 p.

SILVA, Tomás T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMMEL, Georg. **Religião**: ensaios. São Paulo: Olho d'Água, 2009. 144 p. v. 1/2.

_____. **L'etica e i problemi della cultura moderna**. Napoli: Guida, 1968. p.75.

_____. **Filosofia do amor**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SIQUEIRA, Giseli do Prado et al. **O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil**: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano. Tese. Universidade Federal Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2012.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. Para o enriquecimento do construto Representação Social: as contribuições de Morin sobre representações. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: da UFRN, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. Para o enriquecimento do construto Representação Social: as contribuições de Morin sobre representações. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: Editora da UFRN, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios-catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da Sociologia compreensiva. Brasília: v.1 Ed. UnB, 2000- 2015.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da Sociologia compreensiva. Brasília: v.2. Ed.da UnB, 1995.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Sociologia**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2003 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ANEXOS

Anexo 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: BEATRIZ PINTO VIANA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69288317.1.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas e Sociais campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.273.285

Apresentação do Projeto:

No desenho da pesquisa, a autora afirma: "A pesquisa tem como tema a "REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO" o objeto do estudo pretende-se analisar como se dá a representação social decorrentes das práticas religiosas dos docentes de Sociologia que atuam no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais de Cuiabá, no qual estaremos entrevistando, no mínimo, 10 (dez) professores formados em Ciências Sociais. Neste projeto a metodologia de pesquisa a ser utilizada será a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1988), se caracteriza por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de pesquisa. Ela permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, que serão fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Nela a intenção do pesquisador é verificar como determinados problema se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e nos significados que os participantes atribuem a respeito do que está sendo pesquisado. [...]".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora, a pesquisa se realizará, tendo em vista os seguintes objetivos:

Objetivo Primário:

Analisar a representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.273.285

Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT.

Objetivo Secundário:

- Conhecer a representação social de religião dos professores de Sociologia;
- Compreender o processo de constituição de religião na educação escolar;
- Relacionar a representação dos professores a respeito de religião com o processo de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora, pode-se afirmar sobre a pesquisa quanto a riscos e benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos decorrentes da pesquisa são mínimos, envolvendo apenas a possibilidade de desgaste físico e emocional, em função do tempo e da necessidade de expressar suas convicções em relação a um tema tão desafiador quanto à religião.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, os sujeitos poderão adquirir, com o resultado da pesquisa, conhecimentos que podem contribuir com sua formação em relação às questões envolvendo a religião.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Informar no CLE:

1.1 que o CLE terá as páginas numeradas, de forma a garantir, assim, sua integridade;

1.2 informar: Dados do CEP e de sua coordenadora foi informado, mas FALTOU INFORMAR A FINALIDADE do CEP Humanidades.

Os demais documentos foram devidamente anexados.

Recomendações:

Recomenda-se:

1. Informar no CLE:

1.1 Numerar as páginas 1-1. 1-2., de forma a garantir, assim, sua integridade;

1.2 INFORMAR A FINALIDADE do CEP Humanidades para os participantes da pesquisa.

2. Inserir no cronograma a previsão de relatórios parcial e final a serem enviados para o CEP.

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.273.285

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado em relação a análise ética. Solicita-se atender as recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 468/2012 e 510/2016, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme as Resoluções 468/2012 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_876184.pdf	22/08/2017 12:31:32		Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	22/08/2017 12:22:10	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaoodapesquisadora.pdf	22/08/2017 12:20:18	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Orçamento	Orcamentonovo.pdf	22/08/2017 12:18:30	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	22/08/2017 12:16:57	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	22/08/2017 12:14:25	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/03/2017 12:01:48	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	05/03/2017 18:35:45	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.273.285

Investigador	Projeto.pdf	05/03/2017 18:35:45	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	05/03/2017 18:18:02	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	05/03/2017 18:17:44	BEATRIZ PINTO VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 13 de Setembro de 2017

Assinado por:
Rosângela Ribeiro
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br

Anexo 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/UFMT

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, abaixo assinado, responsável pela, **autorizo** a pesquisadora Beatriz Pinto Viana, aluna do Programa de Mestrado em Sociologia do ICHS/UFMT, a realizar/ desenvolver a pesquisa intitulada “**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO**”, sob orientação da Prof^a. Dr^a Marilene Marzari.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/2016. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados dispondo de infraestrutura necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cuiabá-MT ____ de agosto de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Anexo 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CLE)

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada: “**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO**”, na qual você será sujeito da pesquisa, em caso de concordância em participar. Sob a coordenação da Mestranda Beatriz Pinto Viana e da Professora Doutora Marilene Marzari (orientadora).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ou com Instituição de Ensino da Rede Pública de Cuiabá/MT.

Os objetivos desta pesquisa são: Analisar a representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT. Conhecer a representação social de religião dos professores de Sociologia, compreender o processo de constituição de religião na educação escolar e relacionar a representação dos professores a respeito de religião com o processo de ensino.

Os critérios de inclusão para participar da pesquisa: ser Professores formados em Ciências Sociais e que atuam no Ensino Médio na rede Pública Estadual de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Sendo assim, você está sendo convidada a participar da pesquisa por enquadrar dentro dos critérios estabelecidos.

Caso você decida aceitar o convite, será submetida ao (s) seguinte (s) procedimento: responder o questionário do perfil socioeconômico e a entrevista semiestruturada, que será realizada pela responsável pelo projeto. A entrevista será gravada, transcrita e disponibilizada para o entrevistado que possa confirmar e/ou proceder as correções que julgar necessárias, sendo que você pode ter acesso ao seu resultado da pesquisa, após a defesa da mesma prevista para abril/2018. O tempo previsto para submissão a cada entrevista é de no máximo 20 (vinte) minutos. A realização das entrevistas será em sala própria dentro da Unidade escolar, resguardando assim, o sigilo, a privacidade, a integridade, a dignidade, os direitos e o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, ou em outro ambiente que preferir.

O presente estudo por envolver questões presentes no cotidiano escolar e por ser realizada pela pesquisadora que também atua na educação apresenta risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, uma vez que, não haverá procedimentos invasivos. Poderá gerar desconforto no momento de responder às perguntas que poderão levar a um receio de identificação. Assim, o pesquisador se compromete a explicar o objetivo da pesquisa e não haverá necessidade de identificação nominal, será garantido também o direito livre e irrestrito de não responder a qualquer dos questionários, caso se sinta constrangido em responder quaisquer das perguntas constantes destes.

Além disso, nos comprometemos a considerar e a utilizar todos os preceitos da Resolução CNS 510/2016 em todos os momentos da pesquisa. Não haverá em hipótese alguma a identificação dos indivíduos envolvidos e nem das características que possam identificá-los.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser: contribuir para uma reflexão da prática docente em relação às questões envolvendo a religião e colaborar para uma reflexão da formação acadêmica.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma via numerada, com duas paginas, de igual teor deste termo CLE, onde consta os contatos do CEP e do pesquisador responsável, podendo eliminar suas dúvidas sobre a sua participação agora ou a qualquer momento. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Pesquisadora Responsável do Projeto Mestranda: Beatriz Pinto Viana

Endereço: Rua J, Bl.03, apt.43, Ed.Topázio, Bairro Terra Nova, Cuiabá-MT

Telefone: (65) 99225-3200.

A/C Coordenadora Prof. **Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro**

E-mail: cephumanas@ufmt.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT/CEP/Humanidades

Instituto de Educação, 1º andar, sala 31

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367, Boa Esperança

Cuiabá, MT, CEP: 78060-900

Telefone: (65)3615-8935

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e que se trata de uma pesquisa em Ciências Sociais, na qual os participantes tornam-se identificáveis, e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via assinada deste formulário de consentimento.

Autorizo ser identificado (a) nesta pesquisa histórica ()

NÃO Autorizo ser identificada nesta pesquisa histórica ()

Assinatura do (a) Participante: _____

Assinatura do (a) Pesquisadora: _____

Cuiabá-MT, _____ de _____ de 2017.

Anexo 4

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

 UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA PESQUISA: “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO”
I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
1. Escola:	
2. Nome do (s) Professor (a)	
II- DADOS PESSOAIS – PERFIL SÓCIO ECONOMICO	
3. Sexo: Masculino () Feminino () Outros ()	
4. Idade: _____ anos	
5. Estado Civil: Solteiro (a) () Casado(a) () Separado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () Vivo com companheira () Vivo com companheiro ()	
6. Estado de origem: _____ e Município de origem: _____	
7. Em seu município de origem você morava na região: Urbana () Rural ()	
8. Em que localidade da cidade você mora? Bairro na periferia da cidade () Bairro na região central da cidade () Condomínio residencial fechado () () Conjunto habitacional (CDHU, COHAB, Cingapura, BNH, etc.) () Favela / Cortiço () Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.) () Outro() Onde: _____	
9. Com quem você mora? (Múltipla escolha) Pais () Cônjuge() Companheiro (a) () Filhos () Sogros () Parentes () Amigos () Empregados domésticos () Outros () _____	
10. Qual o seu grau máximo de escolaridade? Ensino superior completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado()	
11. Profissão: Professor () Efetivo() Contrato temporário () Profissional liberal ()	
12. Quanto tempo atua na educação básica? _____	
13. A quantos anos leciona para o Ensino Médio? _____	
14. Qual é a sua renda familiar mensal? De 01 a 03 salários mínimo () De 3 a 6 salários mínimos () De 6 a 9 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos ()	
15. Grau máximo de escolaridade da mãe? Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () Desconheço ()	

16. Grau máximo de escolaridade do pai? Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () Desconheço ().		
17. Em relação à religião, você diria que é: Ateísta () Agnóstico () Católico () Católico não praticante () Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro) () Espírita kardecista () Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé) () Budista () Muçulmano () Judeu () Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião () Tenho outra religião. Qual? _____ Prefiro não declarar ()		
18. Em relação à religião, você diria que sua família (ou a maior parte dos seus familiares) é: Ateísta () Acredita em Deus mas não segue nenhuma religião () Católica () Católica não praticante () Espírita kardecista () Budista () Muçulmana () Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé) () Judia () Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro) () Outra religião. Qual? _____ () Prefiro não declarar.		
19. Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância? Sim () Não ()		
20. Com que frequência você participa do culto religioso? Diariamente () Até 3 vezes por semana () Cerca de uma vez por semana () Cerca de uma vez a cada quinze dias () Cerca de uma vez ao mês () Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, etc) () Somente em cerimônias especiais (casamento, funeral, etc) () Nunca ()		
21. Com que frequência você faz suas orações? Mais de 3 vezes ao dia () Até 3 vezes ao dia () Uma vez por dia () Até 3 vezes por semana () Cerca de uma vez por semana () Cerca de uma vez ao mês () Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, etc) () Somente em algumas ocasiões (morte de ente querido, doença, etc) () Nunca ()		
22. Você pratica os preceitos (regras, mandamentos, rituais, proibições, jejuns, etc.) de sua religião? Sim, busco praticar todos os preceitos () Busco praticar a maior parte dos preceitos () Pratico somente aqueles com os quais eu concordo () Pratico poucos preceitos () Não estou preocupado em praticar preceitos religiosos ()		
OBRIGADA!		

Anexo 4

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

Roteiro de Entrevista

1. Como a religião começou a fazer parte da sua história de vida?
2. O que a religião ou crença significa para você?
3. Quais as influências das crenças e dos valores religiosos no seu exercício profissional (docência)?
4. Como você lida com a diversidade religiosa no espaço escolar?
5. Fale a respeito dos temas de religião no currículo de Sociologia?