



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Souza Pacheco, Terezinha; Lopes da Silva, Ariane Franco
Ensino Religioso nas escolas e as suas representações
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 357-367
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644341007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino Religioso nas escolas e as suas representações

Religious education in schools and its representations

Terezinha Souza Pacheco
tspacheco@uol.com.br

Ariane Franco Lopes da Silva
arianefls@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar a visão de professores sobre o Ensino Religioso e acessar os saberes docentes sobre essa disciplina. Participaram da pesquisa 53 professores do ensino fundamental de seis escolas municipais de Santos-SP. O estudo apoiou-se na teoria das representações sociais de Serge Moscovici. A metodologia é composta por três instrumentos: o teste de associação livre de palavras, o desenho, com título e justificativa, e um questionário projetivo. Os dados da associação livre de palavras foram analisados por meio do *software* EVOC, segundo os estudos de Vergès. Os dados do desenho e do questionário foram tratados pela análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados mostram que, possivelmente, as representações se ancoram na ideia de catequese e na história desse ensino no Brasil. Foi possível observar também mudanças nas representações de Ensino Religioso na escola pública. Elementos como área de conhecimento e função social foram agregados à representação provavelmente devido às políticas públicas, legislações e debates sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino Religioso, políticas educacionais, representações sociais.

Abstract: The aim of this research is to investigate teachers' views of religious education and access their knowledge about this discipline. 53 teachers from six municipal schools in the city of Santos, São Paulo, participated in the research project. The study is based on the theory of social representations developed by Serge Moscovici and its methodology is made up of three instruments: the word association test, a drawing with title and justification and a projective questionnaire. The data of the word association test were analysed using the *software* EVOC, following the studies by Vergès. The data of the drawing and the projective questionnaire were treated through the content analysis proposed by Bardin. The results show that the representations are possibly rooted in the idea of catechesis and its history in Brazil. It was also possible to observe changes in the representations of religious education in public schools. Elements such as area of knowledge and social function have been added to the representation, probably due to public policies, legislations and debates on this issue.

Keywords: religious education, education policies, social representations.

Introdução

O Ensino Religioso nas escolas públicas tem sido objeto de discussão no meio acadêmico e nas diversas esferas da sociedade, e desde a cisão entre a Igreja e o Estado, na época republicana, intensificaram-se as manifestações que refletem posições tanto contrárias (Fischmann, 2012) quanto a favor deste ensino (Soares, 2010). Autores como Figueiredo (1995), Gruen (1995), Caron (1997), Junqueira (2002), Cury (2004), Teixeira (2005), Oliveira *et al.* (2007) e Giumbelli (2010) analisam o seu lugar na grade curricular e a formação dos docentes que vão trabalhar com ele. Cury (1993) também reflete sobre o tema e ressalta que esse ensino encontra nos Estados laicos dificuldades para a sua legitimação, pois estes não poderiam dedicar seus recursos à catequese. Como afirma Junqueira (2008, p. 3), o Ensino Religioso nasceu de um acordo “político-religioso” e, desde o seu início, tem sido tutelado pela Igreja Católica. Este fato pode ter influenciado as representações da comunidade escolar atual que o percebe como um passo negativo e retrógrado e ligado ao poder das instituições católicas no sistema escolar como um todo. Essas representações podem estar referendadas em um passado histórico e político do ensino no Brasil que visava à catequese e em representações desse ensino como uma tentativa de consolidar o poder desta igreja em diferentes esferas sociais.

Atualmente, no artigo 33 da LDBEN, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e na sua alteração por meio da Lei 9.475/97 (Brasil, 1997), o Ensino Religioso passou a se constituir como parte integrante da formação básica, com horários normais nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Vemos também na Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998,

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 1998), que a Educação Religiosa adquire o *status* das outras disciplinas, mesmo possuindo um caráter facultativo. Entretanto, embora essas legislações garantam o respeito às diferentes culturas religiosas e a rejeição ao proselitismo, não está claro o que ensinar, o como ensinar e a quem ensinar.

O fenômeno do descompasso entre propostas e práticas tem sido analisado por Stephen Ball (2006, 2008), que alerta para o fato de que é necessário compreender as interpretações e as reações dos atores escolares às políticas educacionais, pois a relação entre política e prática é complexa. O autor nos lembra da dificuldade encontrada nos esforços dos agentes educacionais, professores, coordenadores e diretores escolares, de traduzir propostas e legislações em práticas pedagógicas. Segundo Ball (2006), uma possível explicação para essa dificuldade é a suposição por parte dos *policymakers* de que as condições das instituições para as quais as políticas estão direcionadas são adequadas. Considerando-se que isso nem sempre ocorre, as propostas das políticas encontram resistências e barreiras a serem transpostas. Seria necessário, então, observar a realidade das instituições, o que pensam os atores escolares sobre a alteração das estruturas curriculares, sobre novas disciplinas e sobre a formação de profissionais com conhecimentos específicos para trabalhar com elas. Esse pensar iluminaria as propostas e maneiras de implementá-las.

Por essa razão, o presente estudo objetiva compreender a visão de professores de escolas públicas sobre o Ensino Religioso e acessar os saberes docentes sobre essa disciplina. De posse do reconhecimento desses saberes, será possível delinear propostas de formação continuada

para os profissionais que vão trabalhar com ela.

Com relação à formação do professor, Caron (2007) ressalta que há uma carência expressiva de docentes em todas as instâncias governamentais – federal, estadual e municipal. Essa problemática fez com que vários autores, como Soares (2010), refletissem e questionassem exatamente quais seriam as especificidades dessa disciplina. Já Oleniki e Daldegan (2003) se debruçam sobre a problemática dos saberes e conhecimentos que esses docentes deveriam dominar, e Viesser (1994) se preocupa com a questão das metodologias de ensino, conteúdos, práticas pedagógicas e de avaliação que eles deveriam desenvolver. Além desses tópicos, destacam-se as reflexões de Oliveira (2003) sobre o tema específico da formação do docente. De fato, um trabalho de revisão bibliográfica executado por pesquisadores como Junqueira *et al.* (2010) e Passos (2007) demonstrou que a identidade desta disciplina ainda está em construção.

A presente pesquisa propõe contribuir para esse debate procurando compreender a visão que os professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos têm sobre esse ensino. Isso se deve ao fato de considerarmos importante conhecer o que os professores pensam sobre o tema, pois acordos e legislações não bastam para que a identidade desse componente curricular venha a se constituir e para que práticas pedagógicas venham ao encontro das suas normatizações mais gerais e fundantes. É preciso que se conheça a interpretação que os professores fazem dessa legislação, pois será a sua leitura que poderá alimentar ou não a construção dessa disciplina e impactar nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Para que possamos contribuir para esse debate, o estudo vai buscar

suporte na teoria das representações sociais idealizada por Moscovici (2003), que revitalizou o conceito de senso comum e mostrou a importância dessa modalidade de conhecimento para o estudo do comportamento humano. Para o autor, conhecer o que as pessoas pensam sobre um determinado tópico significa compreender suas atitudes, tomadas de decisões e julgamentos, pois estes saberes e crenças orientam o comportamento humano. Portanto, as práticas pedagógicas deverão corresponder às histórias de vida de cada professor, ao que eles sabem sobre a trajetória desse ensino no Brasil e aos conhecimentos de senso comum sobre religião. A compreensão dessa multiplicidade de saberes sobre o tema, constituídos por conhecimentos individuais e sociais, pode auxiliar gestores, professores e toda a comunidade na construção de uma nova identidade disciplinar que respeita a diversidade e as diferentes maneiras de pensar e viver a religiosidade.

O tópico Ensino Religioso é especialmente interessante de ser estudado sob a ótica das representações sociais, pois essa teoria enfatiza justamente a interação entre o individual e o coletivo. Essa interação produz um novo conhecimento, ou uma nova síntese, que se caracteriza por ser um saber popular acerca de um determinado tema que é de interesse e de preocupação pública. Analisar o Ensino Religioso sob essa ótica é compreendê-lo na sua dimensão individual e social. Segundo Moscovici (2003), além de serem consensuais, as representações sociais são prescritivas, ou seja, têm a função de regular e direcionar os nossos pensamentos e ações. Portanto, para o autor, as representações sociais dizem respeito a um saber popular e prático, uma modalidade de conhecimento sobre a qual importantes decisões

estão baseadas. Como Moscovici (2003) evidenciou, a razão pela qual representações são produzidas consiste em transformar o novo, como, por exemplo, novas ideias sobre um determinado assunto, em algo familiar. Essa transformação é na verdade uma reconstrução nos moldes de crenças, valores e normas que já possuímos, o que se assemelha a uma classificação. Ao nomear algo, estamos qualificando-o e subscrevendo-o a uma categoria, o que facilita falar sobre esse novo de forma que todos os membros da comunidade possam compreender.

Portanto, ao refletir sobre as representações sociais dos professores acerca do Ensino Religioso, será possível definir alguns dos elementos que estruturam essas representações, desvelar os significados que as representações têm para os professores em questão e compreender as suas implicações nas práticas docentes. Essa definição nos parece importante, pois o que o professor pensa sobre religião nos informa sobre as ideias, valores e significados que estão sendo, ou que poderão ser trabalhados ao longo das aulas.

A teoria do núcleo central, desenvolvida por Jean-Claude Abric, enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais e tornou-se um desdobramento da teoria idealizada por Serge Moscovici. Para Abric (1994), as representações são compostas por um núcleo central onde encontramos os elementos e atributos que definem as representações e que as organizam. Esses elementos estão associados às memórias coletivas, são normativos, homogêneos e tendem a resistir às mudanças. As representações são compostas também por uma zona de periferia onde encontramos os elementos que são mais funcionais, sensíveis ao contexto imediato e às experiências individuais. Eles

expressam a heterogeneidade das representações e, por essa razão, podem conter contradições. Os elementos periféricos indicam como as novas ideias, conceitos e valores sobre um determinado tema estão sendo integrados às representações, oferecendo uma nova configuração a elas. A função da periferia seria, portanto, permitir a integração de novos elementos, que estão mais de acordo com as histórias de vida de cada um, e adaptar as representações às alterações do contexto, sem que essas alterações ameacem o núcleo central. Conforme a localização dos elementos das representações no núcleo central e na periferia é possível visualizar que opiniões sobre o ensino são mais centrais e, portanto, mais resistentes às mudanças, e quais estão localizadas na zona da periferia, que remetem a uma experiência atual e contextualizada, e que poderiam gerar alterações no núcleo central.

Metodologia

Diferentes métodos e instrumentos de coleta de dados são utilizados nos estudos em representações sociais, pois, como ressaltam Bauer e Gaskel (2008), eles facilitam a expressão de diferentes elementos que compõem as representações. Portanto, um instrumento trifacetado, que comporta a técnica de evocação ou associação livre de palavras, o teste do desenho, com títulos e justificativas, e a técnica do questionário projetivo, foi construído e aplicado aos sujeitos da pesquisa. Para a identificação do conteúdo das representações e a sua possível estrutura, utilizou-se a abordagem teórico-metodológica estrutural proposta por Abric (1994).

Na Associação Livre de Palavras, os sujeitos foram convidados a evocar as primeiras quatro palavras que lhes vieram à mente ao ouvirem os

seguintes termos: *Ensino Religioso*; *Ensino Religioso e Currículo*; *Ensino Religioso e Diversidade*; *Ensino Religioso e Escola*. A associação livre de palavras é um método projetivo que facilita a expressão de conteúdos latentes. O *software* EVOC (2000), elaborado por Pierre Vergès (1992), analisa as palavras ao cruzar dados como a frequência de evocação e a ordem de evocação. As palavras de maior frequência e prontamente evocadas são expostas no quadrante esquerdo superior de um quadro com quatro divisões. Elas indicam os elementos que compõem o núcleo central. As palavras no quadrante superior direito, com alta frequência, mas expressas menos prontamente, indicam os elementos de uma periferia próxima ao núcleo central. As palavras do quadrante inferior esquerdo foram as que apareceram com pouca frequência, mas foram evocadas prontamente. Elas integram a periferia propriamente dita. Por fim, no quadrante inferior direito, estão expostas as palavras com pouca frequência e que foram evocadas por último. Elas constituem a última periferia e são percebidas como indicando os elementos de contraste ao núcleo central, que podem estar indicando mudanças na representação. Portanto, o *software* EVOC é usado para facilitar a identificação dos possíveis elementos centrais e periféricos das representações e, como aponta Sá (1996), possibilita observar como esses elementos estão articulados entre si.

No segundo estudo, os sujeitos foram solicitados a fazer um desenho que tinha como tema o Ensino Religioso. Após finalizarem os desenhos, os sujeitos foram requisitados a dar um título a eles e a justificar esses títulos em um espaço reservado na folha de papel. O desenho é considerado uma maneira de manifestar representações com conteúdos subjetivos e sociais.

A análise dos desenhos e das justificativas ajuda no levantamento do conteúdo das representações e amplia a abordagem estrutural, pois oferece um meio de se aprofundar nos sentidos das palavras evocadas ao termo Ensino Religioso. A análise dos desenhos seguiu as orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os desenhos foram agrupados segundo a semelhança de seus temas, formando categorias temáticas. As categorias eram excludentes, mas o mesmo desenho poderia conter elementos que se encaixavam em diferentes categorias. Os elementos temáticos classificados em uma categoria foram somados e divididos pelo número total de elementos temáticos analisados nos desenhos. Desta forma, foi possível visualizar a distribuição dos temas em relação ao todo que foi produzido. O mesmo ocorreu com os títulos dados aos desenhos e com as justificativas oferecidas aos títulos. As palavras nos títulos e nas justificativas foram agrupadas em categorias segundo sua semelhança temática. Títulos que possuíam as mesmas palavras, ou palavras com o mesmo sentido e significado, foram classificados na mesma categoria. Computou-se o número de palavras em cada categoria e calculou-se sua frequência em relação ao número total de palavras analisadas.

O terceiro estudo foi composto por um questionário projetivo em forma de uma narrativa que contava a história da professora Sônia. Essa história estava incompleta, e os sujeitos deveriam completá-la livremente utilizando os espaços pontilhados.

A professora Sônia foi convidada a elaborar um curso de Ensino Religioso para adolescentes. Sabendo das necessidades dos seus futuros alunos, pensou em elaborar um curso de forma que ele suprisse tais necessidades,

que segundo a professora eram... Quando ela pensou em trabalhar essas necessidades, ao preparar o curso, fez uma lista de atividades a serem desenvolvidas, tais como... Assim, a professora Sonia acredita que suas aulas de Ensino Religioso poderão contribuir com os alunos, as alunas e, também, com a escola, pois... (Texto produzido pelas pesquisadoras para compor o instrumento de pesquisa).

Os dados do questionário projetivo foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foi feita uma primeira leitura flutuante que possibilitou a identificação de alguns tópicos que se repetiram com maior frequência com relação à identificação das necessidades dos futuros alunos, à problemática de como trabalhar com esses temas e ao objetivo das aulas. Logo em seguida, fez-se uma segunda leitura mais atenta que possibilitou o agrupamento desses tópicos em categorias temáticas. A análise dos dados coletados pelo questionário projetivo também auxilia no entendimento do conteúdo das representações de Ensino Religioso, pois oferece uma oportunidade a mais para a expressão de significados dos temas evocados na associação livre de palavras. Nesse questionário, esses temas são revisitados dando-se uma ênfase maior à questão das práticas pedagógicas e à questão da função social desse ensino.

Participaram da pesquisa 53 professores do Ensino Fundamental II de seis escolas da Rede do Ensino Municipal de Santos, São Paulo. Essas escolas incluem, em suas grades curriculares, a disciplina Ensino Religioso. Destes 53 sujeitos, apenas cinco ministram essa disciplina. Entretanto, os outros professores têm familiaridade com algumas questões desse ensino, pois elas integram, ocasionalmente, as discussões nas reuniões pedagógicas.

Análise dos resultados da Associação Livre de Palavras

As respostas à Associação Livre de Palavras, após o termo indutor *Ensino Religioso*, gerou a Tabela 1.

A palavra *Deus* está no primeiro quadrante e indica a centralidade de uma figura divina na representação de Ensino Religioso e associa, possivelmente, este ensino à catequese. As palavras *valores* e *amor*, com uma frequência bem menor, nos remetem à ideia de princípios que regem as interações humanas e articulam um sentimento humano à figura divina, respectivamente. Juntamente com a palavra *respeito*, elas indicam reverência a um Deus.

Nesse sentido, o Ensino Religioso estaria associado a uma figura divina, primeiramente. No terceiro quadrante, as palavras *crença*, *religião* e *espiritualidade* têm a ver com fé e transcendência, ficando

bastante alinhadas aos discursos religiosos. A palavra *ética*, por outro lado, manifesta um sentido de princípio que rege as relações sociais, distanciando-se um pouco da ideia do divino e do transcendente. Nesse sentido, essa periferia indica os elementos que permitem uma interpretação da realidade. No último quadrante, a palavra *conhecimento* indica uma referência à atual perspectiva deste ensino nas escolas e contrasta fortemente com o elemento *Deus* no núcleo central. Por outro lado, a palavra *paz* sobressai e pode ser interpretada como expressando um desejo, uma expectativa de se alcançar um estado de harmonia. Os elementos nas periferias podem estar indicando os condicionantes sociais atuais que agregam significados novos ao núcleo comum onde está a palavra *Deus*. Portanto, os elementos da periferia mostram o impacto do contexto e das discussões contemporâneas acerca desse ensino nas

escolas. A questão do conhecimento, que está mais intimamente ligado ao quê ensinar, emerge, possivelmente, como reflexo desse debate.

A Tabela 2 traz os resultados da análise feita pelo *software EVOC* para o termo indutor *Ensino Religioso e currículo*.

Observa-se com esse termo que a palavra *Deus* e as menções ao divino desaparecem do núcleo central e das periferias, dando lugar às palavras *valores* e *respeito*, que, por fazerem parte do núcleo central, caracterizam a representação do binômio *Ensino Religioso e Currículo*. Possivelmente, essas representações estão ancoradas nos princípios que orientam as nossas condutas e relacionam o Ensino Religioso à cidadania e à convivência em comunidade. No terceiro quadrante, as palavras *educação* e *história* fazem referência à escola e às disciplinas que normalmente trabalham com temas relativos à trajetória das religiões ao

Tabela 1. EVOC – Termo indutor *Ensino Religioso*.
Table 1. EVOC – Inductive term *Religious Education*.

Frequência	Ordem média de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Deus	14 – 1.71	Respeito Valores Amor	17 – 2.529 11 – 2.636 10 – 2.600
≤ 8	Crença Ética Religião Espiritualidade	8 – 2.125 7 – 1.714 7 – 1.714 5 – 2.400	Paz Conhecimento	6 – 2.833 5 – 2.600

Tabela 2. EVOC – Termo indutor *Ensino Religioso e Currículo*.
Table 2. EVOC – Inductive term *Religious Education and Curriculum*.

Frequência	Ordem média de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Valores Respeito	17 - 1.900 11 – 2.455	-	
≤ 7	Educação História Ética	7 – 1.714 7 – 2.286 6 – 2.000	Conhecimento	7 – 2.714

longo dos séculos que, por fazerem parte da periferia propriamente dita, retratam a realidade imediata das práticas educativas, oferecendo uma certa concretude curricular à representação desse ensino. A palavra ética vem dar ênfase à questão dos princípios e valores que norteiam o comportamento humano, e nesse sentido também pode mostrar um esquema cognitivo e normativo utilizado na leitura de situações. Esses elementos são distintos dos que aparecem no termo indutor anterior. Eles deslocam o foco da fé e da figura divina, com palavras de sentido mais abstrato como *Deus*, *respeito* e *crença*, para o foco no ensino, com palavras que evocam práticas e atitudes no contexto de ensino. A palavra *conhecimento*, no último quadrante, sela esse deslocamento ao fazer referência à ideia do quê ensinar, de currículo e de práticas educativas.

Como pode ser visto na Tabela 3, os resultados do EVOC para os termos indutores *Ensino Religioso* e

Diversidade indicam que, novamente, as palavras *respeito* e *valores* aparecem como centrais, fortalecendo a problemática da convivência, das relações humanas e da socialização.

A palavra *conhecimento* também surgiu no último quadrante. Por ser esse um quadrante que agrega palavras ligadas ao cotidiano das pessoas, com pouca influência das memórias coletivas e da tradição, pensa-se que esse ensino começa a ser percebido como uma área do conhecimento. As palavras *educação* e *ética*, na terceira periferia, podem estar indicando uma preocupação recente com questões mais amplas de formação integral do ser humano e questões ligadas a uma racionalidade, a uma reflexão sobre a ação humana, sobre acontecimentos que envolvem a tomada de decisão, como a responsabilidade ética e moral diante de problemas contemporâneos da humanidade.

A Tabela 4 traz os resultados do EVOC para o termo indutor *Ensino Religioso e Escola*.

Como podemos observar, as palavras são semelhantes às encontradas nos termos anteriores e reforçam o pensar dos docentes com relação à função do Ensino Religioso. Para eles, esse ensino está associado às interações humanas e ao convívio com os outros e que a ética e os valores sociais propiciam essa convivência. A palavra *respeito* aparece no primeiro e no quarto quadrante, na forma de verbo, e pode estar refletindo preocupações com os problemas de convivência e de comportamento dos alunos no contexto escolar. Por estar na última periferia, faz referência às histórias de vida dos professores, aos problemas enfrentados nas suas atividades profissionais, às suas realidades concretas e imediatas. O termo indutor *escola* fez surgir o elemento *diversidade*, que na periferia ancora o Ensino Religioso a um contexto, a uma realidade e a problemas concretos do dia a dia escolar. O Ensino Religioso pode estar sendo articulado ao desenvolvimento de virtudes de respeito ao

Tabela 3. EVOC – Termo indutor *Ensino Religioso e Diversidade*.
Table 3. EVOC – Inductive term *Religious Education and Diversity*.

Frequência	Ordem média de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Respeito Valores	11- 2.455 10 – 1.900		
≤ 7	Educação Ética	7 – 1.714 6 – 2.000	Conhecimento	7 – 2.714

Tabela 4. EVOC – Termo indutor *Ensino Religioso e Escola*.
Table 4. EVOC – Inductive term *Religious Education and School*.

Frequência	Ordem média de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Valores Respeito	18 – 2.053 17 – 2.050	-	
≤ 7	Diversidade Ética Amor	7 – 2.000 6 – 2.167 6 – 2.400	Respeitar	5 – 4.000

outro e de empatia, assim como à promoção de um comportamento de aceitação do diferente. Um autor importante para se compreender a questão do respeito ao outro e dos valores é Quintás (2002). Para ele, os valores não podem ser ensinados, mas sim descobertos por meio de experiências de encontro. Portanto, os docentes participantes dessa pesquisa deram relevância à questão dos valores nas escolas e podem se beneficiar das ideias de Quintás sobre como trabalhar com eles no contexto escolar.

Análise dos desenhos


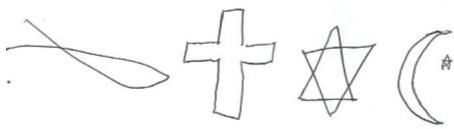
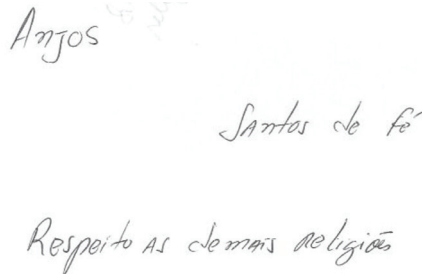

Nesse segundo estudo, a tarefa foi elaborar um desenho que representasse o Ensino Religioso. O procedimento da análise transcorreu em dois momentos. Primeiramente,

foi feita uma análise panorâmica dos desenhos. Ela permitiu observar que algumas representações eram comuns a muitos sujeitos. Foi possível, então, formar agrupamentos de desenhos com características semelhantes e estabelecer categorias temáticas. A análise dos desenhos permitiu identificar 98 itens ou elementos que foram classificados em 11 categorias. Calculou-se a frequência (%) desses itens em cada categoria. Esse cálculo ocorreu sobre o número total de itens. O Quadro 1 mostra exemplos de desenhos classificados nas quatro categorias mais frequentes. Na categoria (1), *Pessoas*, foram classificadas imagens humanas sozinhas ou em grupo. Esse tipo de desenho foi o mais comum, com 17.35% de ocorrência. Na categoria (2), *Símbolo religioso*, foram classificados desenhos que

continham símbolos cristãos, judaicos e islâmicos como a cruz, a estrela de Davi e a lua islâmica. Eles apareceram em 15.3% dos casos. Na categoria (3) *Palavras* (12.24%), os sujeitos alinhavam palavras aos seus desenhos (ver exemplo da categoria 1 no Quadro 1), ou simplesmente escreveram coisas (ver exemplo da categoria 3 no Quadro 1). Em ambos os casos, as palavras mais comuns foram: *paz*, *amizade*, *deus*, *amor* e *fé*. Na categoria (4) *Símbolo natural* (11.23%), os desenhos classificados continham elementos da natureza como sol e flores, além de paisagens de campos e árvores. As categorias (5) *Símbolos outros* e (6) *Corpo* tiveram a mesma frequência (11.23%) e traziam imagens de setas e caminhos e desenhos que continham partes do corpo humano como mãos e corações, respectivamente.

Quadro 1. Exemplos de desenhos e suas classificações em categorias.

Chart 1. Examples of drawings and their classification in categories.

	
Categoria 1: Pessoas	Categoria 2: Símbolo religioso
	
Categoria 3: Palavras	Categoria 4: Símbolo natural

Na categoria (7), *Desenho geométrico*, encontramos o círculo (10.2%). Os outros desenhos foram bastante raros e se dispersaram em 4 categorias: *Objetos religiosos* (3.26%), *Igrejas* (2.24%), *Escola* (2.24%) e *Casa* (1.2%).

As pessoas e os símbolos religiosos foram os elementos que mais frequentemente apareceram nos desenhos. Isso pode indicar que, para os sujeitos, o Ensino Religioso está associado ao humano, à vida comum e às relações humanas, assim como às religiões. Os locais onde esse ensino pode ser realizado, como nas escolas, nas residências e nas igrejas, pouco foram desenhados. A escolha das palavras para compor os desenhos também pouco diz sobre o ensino, sobre o seu conteúdo e a sua inserção na escola, mas refere-se mais diretamente à religiosidade. Ao fazer uma relação entre o desenho e a associação livre de palavras, percebe-se que foram poucas as referências à imagem de um Deus nos desenhos. Uma possível explicação para esse resultado é que as palavras traduzem imagens mais fortemente ancoradas nas tradições e nas memórias coletivas, expressando convenções e conteúdos mais culturalmente referendados. No desenho, a tradição coexistiu com as ideias de cidadania e de diversidade, que são percebidas como preocupações mais atuais dos professores. Nesse sentido, os desenhos reforçam os dados obtidos nas periferias das representações analisadas na associação livre de palavras.

Análise dos títulos dos desenhos

Os sujeitos foram solicitados, após a execução dos desenhos, a nomeá-los dando-lhes um título. Os títulos foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Primeiramente,

foi feita uma leitura flutuante dos títulos produzidos. Essa primeira leitura permitiu identificar alguns temas mais frequentes. Logo depois, cada um deles foi agrupado segundo similaridades temáticas que geraram categorias.

As 47 palavras ou itens de significação foram classificadas em 10 categorias temáticas. Na categoria *União* (29.78%), estão agrupadas palavras como *respeito*, *tolerância* e *próximo*. Já na categoria *Sentimento* (21.27%), encontramos as palavras *amor*, *aceitação*, *felicidade* e *paz*. Na categoria *Perspectiva* (11.09%), temos as palavras *crescimento* e *caminho*. Na categoria *Diversidade* (6.38%), foram computadas todas as vezes em que a palavra *multiculturalismo* emergiu, e, na categoria *Homem* (6.38%), temos as palavras *humanidade* e *homem*. A palavra *Jesus* foi classificada na categoria *Jesus* (6.38%), e as palavras *mãos* e *coração* na categoria *Corpo* (6.38%). Na categoria *Natureza* (6.38%), foram agrupadas as palavras *sole amanhecer*, e na categoria *Símbolo religioso* (4.25%), a palavra *cruz*. Por fim, na categoria *Local* (2.12%), encontramos a palavra *escola*.

Os dados indicam que, para os participantes da pesquisa, a noção de união e de sentimento podem indicar uma ênfase no sentido ético e social do Ensino Religioso além da associação com a afetividade. A categoria *Local* na qual a palavra *escola* foi classificada não foi significativa em termos de frequência, o que possivelmente indica a pouca conexão entre escola e Ensino Religioso. Esses dados reforçam os encontrados nas periferias das representações analisadas no primeiro estudo.

Análise das narrativas

As categorias encontradas na análise das respostas dos docentes

ao questionário projetivo foram distribuídas em três análises distintas: (a) necessidades dos alunos; (b) atividades pedagógicas; (c) contribuições para a escola. Com relação ao que a professora Sônia considera ser as necessidades dos alunos, a análise ocorreu sobre 105 palavras classificadas em 15 categorias temáticas. Na primeira categoria, *Valores* (25.92%), foi computada a frequência com que a palavra *valores* apareceu no questionário. Na segunda categoria, *Conduta* (20.37%), calculou-se o número de vezes em que a palavra *respeito* surgiu. Na terceira, *relacionamento* (11.11%), foram classificadas as palavras *convivência* e *atividades sociais*. Na quarta categoria, *Diversidade* (11.11%), encontram-se as palavras *pluralidade* e *diversidade*. As outras respostas à questão das necessidades dos alunos apareceram bastante dispersas em outras categorias: *Sentimento* (5.55%), com as palavras *amor* e *sentimentos*; *Aprendizagem* (5.55%), com as expressões *ensino*, *educação básica* e *disciplinas*. As seguintes categorias foram pouco expressivas: *Cultura* (3.70%); *Ensino* (3.70%); *Fé* (2.67%); *Família* (2.77%); *Espiritualidade* (2.77%); *Autoconhecimento* (2.77%); *Orientação* (0.92%) e *Futuro* (0.92%). Como pode ser visto, as quatro primeiras categorias são as que tiveram um maior número de palavras agrupadas e suas significações reúnem elementos que convergem para um problema de comportamento e para a necessidade de se educar para o convívio com os outros.

Com relação às respostas sobre as atividades do plano de aula, a análise ocorreu sobre 99 palavras que foram classificadas em 9 categorias. A primeira, *Reflexão* e debate (29.70%), reúne as palavras *discussão*, *palestras*, *rodas de conversa*. A segunda, *Audiovisuais* (16.83%), agrupa as palavras *vídeo*, *filmes*, *teatro*. A ca-

categoria *Produção de textos* (11.88%) contém as palavras *redação* e *disseração*. Em *Jogos* (10.89%), temos as palavras *gincanas* e *jogos cooperativos*. A categoria *Trabalho em grupo* (8.91%) contempla a palavra *grupo* e as expressões *atividade em grupo*, *apresentação em grupo*. Na categoria *Voluntariado* (3.96%), temos expressões como *visitas a asilos*, *visitas à creche*, *visita a orfanato*. As duas últimas categorias, *Artes* (3.96%) e *Pesquisa* (1.98%), têm, respectivamente, as palavras *artes* e *pesquisa*.

Observa-se também que o caráter racional e teórico do Ensino Religioso prevalece e encontra no debate a atividade onde se pode trabalhar essa dimensão racional. Foi interessante notar que o voluntariado e as atividades artísticas aparecem com pouca frequência, o que denota um pensar pouco ligado a projetos de intervenção na sociedade.

A análise das respostas dos docentes com relação às contribuições desse ensino para alunos e escolas transcorreu sobre 62 palavras que foram classificadas em sete categorias. Na categoria *Valores* (30.64%), encontram-se as palavras *ética*, *valores* e *valores bíblicos*. Na categoria *Integração* (17.74%), foram classificadas as palavras *relacionamento*, *união*, *interação* e *relação*. A seguir, vem a categoria *Reflexão* (16.12%), composta pelas palavras *concentração*, *reflexão* e *assuntos da sociedade*. A categoria *Diversidade* (14.51%) agrupa as expressões *diversidade religiosa* e *diferentes culturas*. Na categoria *Formação integral* (14.51%), computaram-se todas as vezes em que a expressão *educação integral* apareceu. A penúltima categoria, *Autoconhecimento* (4.83%), reuniu a palavra *autoconhecimento*, e última categoria, *Interdisciplinaridade* (1.61%), a expressão *ajuda nas demais disciplinas*.

Esses resultados indicam que o Ensino Religioso se apresenta, provavelmente, como uma prática para a identificação de valores sociais e morais, para a aprendizagem de atitudes e de comportamentos considerados socialmente importantes e para a formação ética dos jovens.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental II sobre o Ensino Religioso na escola pública. O debate que este tema tem produzido em diversos espaços sociais e educacionais mostra que existe uma resistência com relação à inclusão desse ensino na escola pública e que a sua identidade ainda está em processo de configuração. O estudo parte do pressuposto de que é necessário compreender as representações sociais sobre esse ensino, pois elas impactam nas práticas pedagógicas e na construção de sua identidade. Pois, como afirma Ball (2006), as legislações não bastam. É preciso que se conheça o que se pensa sobre esse ensino para que seja possível construir propostas que realmente possam ter significado para os agentes da educação. O acesso às representações sociais dos professores sobre o Ensino Religioso nos dá indícios do que se sabe sobre esse ensino e como esse saber orienta as práticas docentes. Conhecer os elementos que compõem as representações é um passo importante para se trabalhar na desconstrução de concepções que circulam no imaginário social e que regem as atitudes e comportamento diante dos fenômenos sociais, dificultando muitas vezes que novas propostas sejam aceitas.

O que se percebe dos resultados obtidos com a pesquisa é que as representações dos professores ainda refletem o significado de

catequese do Ensino Religioso. O perfil dos sujeitos nos mostra que eles são, em sua maioria, profissionais experientes, que lecionam há algum tempo. Suas leituras sobre a disciplina Ensino Religioso podem estar ancoradas, primeiramente, nas suas tradições, culturas e modos de vida. Outro ponto de ancoragem pode ser encontrado na história desse ensino no Brasil. Ele foi visto, até pouco tempo, como um momento de formação catequética. Somente com o Parecer CNE/CBE Nº 2/98, este ensino adquiriu um caráter disciplinar e foi considerado uma área de conhecimento, articulada com as outras áreas.

Entretanto, foi possível observar elementos novos que agregam um novo sentido às representações. A palavra *conhecimento* e referências à função social dessa disciplina, nas periferias das representações, podem estar indicando esse novo olhar para o ensino. Esses novos elementos podem iniciar um processo de discussão e auxiliar na construção da sua identidade, ou seja, na observância do papel e da função desse ensino na escola pública. Com o intuito de colaborar para a construção dessa disciplina, sugere-se que alguns tópicos devam fazer parte das reuniões escolares, reuniões de pais e reuniões pedagógicas. Em primeiro lugar, sugere-se que as reuniões ocorram após a leitura de alguns textos que levantam as definições de conhecimento, de laicidade, de valores, de ética e de moral e que tragam pensamentos de diferentes autores e teóricos sobre esses temas. O suporte para esses debates poderia ser encontrado nas principais subdisciplinas da Ciência da Religião, que, segundo Soares (2010), são a Antropologia da Religião, a História das Religiões, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião. Propõe-se também que as escolas convidem palestrantes que, ao tomar diferentes perspectivas, discorram

sobre as questões levantadas pelos professores, motivando o debate e esclarecendo as dúvidas que possam existir.

A interdisciplinaridade é também um tema que merece a nossa atenção, pois ela é primordial para que se delineie o perfil desse profissional, para que se definam o conteúdo e os conhecimentos a serem trabalhados durante a sua formação continuada, e para que se construam metodologias de ensino e de avaliação que correspondam à dinamicidade da perspectiva interdisciplinar. Embora ela não tenha sido comentada, entendemos que esse conceito deveria fazer parte das discussões pedagógicas, considerando também as diferentes formas de se trabalhar com esse ensino, o que nos fez levantar as seguintes questões: Como planejar as aulas? Que outros métodos de ensino podem ser utilizados? Que outros espaços, além da sala de aula podem ser usados para se trabalhar o Ensino Religioso? Que atividades podem despertar nos alunos o desejo de saber mais sobre religiões? Como avaliar a aprendizagem no contexto do Ensino Religioso? Como articular a teoria com a prática? Como construir pontes com as outras disciplinas?

O elemento *valor* sobressai e torna-se um importante tópico de reflexão e de debate sobre os problemas e temas da contemporaneidade, pois vivemos em uma época de intensas trocas econômicas e culturais entre os povos, fomentadas principalmente pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e de comunicação. Embora este não seja um fenômeno recente, a rapidez e a amplitude dessas trocas fizeram com que a temática da diversidade, do respeito às diferenças, da tolerância e da aceitação do outro emergissem nas conversações cotidianas, no meio acadêmico e no contexto escolar. Enquanto disciplina, o Ensino

Religioso pode provocar discussões e levantar questionamentos acerca de temas contemporâneos que impactam em nossas vidas e na forma com que nos relacionamos uns com os outros. Essa tensão entre o universal e o particular e o valor que as duas dimensões têm para a educação podem se tornar temas de debate nas aulas, trabalhando-se tanto com conhecimentos específicos de cada religião quanto com os que lhes são comuns. Imaginamos, também, que uma das barreiras a serem transpostas pelas propostas de Ensino Religioso na escola pública é encontrar um equilíbrio entre a valorização das tradições e a apreciação do que é novo e diferente. O elemento *valores* pode ser trabalhado nas escolas por meio da promoção de experiências de encontros com *outros*, que são diferentes, como nos lembra Quintás (2002). Essas experiências de encontro podem ser fomentadas por atividades de tarefas voluntárias, pois o termo *voluntário*, relacionado ao Ensino Religioso, surgiu apenas uma vez no estudo dos desenhos.

Por fim, como os professores são os principais agentes desse processo de ensino, sugere-se que se considere o que eles pensam sobre esse ensino, que sugestões possuem e que críticas fazem. Só assim, de posse de todos esses conhecimentos, será possível formular uma proposta de Ensino Religioso que seja realmente significativa para todos os envolvidos na tarefa de ensinar.

Referências

- ABRIC, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 292 p.
- BALL, S. 2006. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2):10-32.
- BALL, S. 2008. *The Education Debate*. Bristol, The Policy Press, 242 p.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 223 p.
- BAUER, M.W.; GASKEL, G. 2008. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Vozes, 516 p.
- BRASIL. 1996. Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1.
- BRASIL. 1997. Lei 9.475. Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de julho de 1997. Seção 1.
- BRASIL. 1998. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CEB n.2, 07 de abril de 1998. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1.
- CARON, L. 1997. *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis, Vozes, 85 p.
- CARON, L. 2007. *Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de Ensino Religioso*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 354 p.
- CURY, C.R.J. 1993. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Revista de Educação*, 17:20-37.
- CURY, C.R.J. 2004. Ensino Religioso e escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27:183-191. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>
- FIGUEIREDO, A. de P. 1995. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. 1ª ed., Petrópolis, Vozes, 152 p.
- FISCHMANN, R. 2012. Inconstitucional: o Ensino Religioso em escolas públicas em questão. *Notandum*, 28:5-16.
- GIUMBELLI, E. 2010. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares no Ensino Religioso. *Revista de Antropologia*, 53(1):39-78.
- GRUEN, W. 1995. *O Ensino Religioso na escola*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 162 p.
- JUNQUEIRA, S.R.A. 2002. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 104 p.
- JUNQUEIRA, S.R.A. 2008. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba, IBPEX, 191 p.
- JUNQUEIRA, S.R.A.; DISSENHA, I.C.P.; RODRIGUES, S.B. 2010. A identidade

- do Ensino Religioso a partir dos livros. *Revista Horizonte*, 8(16):136-152.
- MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 408 p.
- OLENIKI, M.L. da R.; DALDEGAN, V.M. 2003. *Encantar: uma prática pedagógica do Ensino Religioso*. Petrópolis, Vozes, 88 p.
- OLIVEIRA, L.B. 2003. *A formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. São Leopoldo, EST/IEPG, 239 p.
- OLIVEIRA, L.B.; JUNQUEIRA S.R.A.; ALVES, L.A.S.; KEIM, E.J. 2007. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo, Cortez, 175 p.
- PASSOS, J.D. 2007. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo, Paulinas, 144 p.
- QUINTÁS, A.L. 2002. A chave do ensino eficiente. In: A.J. SEVERINO; I.C.A. FAZENDA (eds.), *Formação docente: rupturas e possibilidades*. São Paulo, Papirus, p. 13-40.
- SÁ, C.P. de. 1996. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 189 p.
- SOARES, A.M.L. 2010. *Religião & educação: Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo, Paulinas, 149 p.
- TEIXEIRA, F.L.C. 2005. Pluralismo religioso. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 3(6):27-32.
- VERGÈS, P. 1992. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405):203-209.
- VIESSER, L.C. 1994. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis, Vozes, 72 p.

Submetido: 26/11/2013

Aceito: 13/06/2015

Terezinha Souza Pacheco
Colégio Stella Maris
Av. Conselheiro Nébias, 771, 11045-003, Santos, SP, Brasil

Ariane Franco Lopes da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul
Av. Fernando Machado, 108 E, Centro, 89802-112, Chapecó, SC, Brasil