

VERA REGINA APARECIDA FARIA

**O ENSINO RELIGIOSO NA VISÃO DE ALUNOS, PROFESSORAS E
PROFESSORAS COORDENADORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II DA CIDADE DE
SÃO PAULO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**.

Orientação: Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni

**PUC/SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

FARIA, Vera Regina Aparecida. 2006. *O Ensino Religioso na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo: um estudo exploratório*. Relatório de Pesquisa – Dissertação - Mestrado. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

O relatório aqui apresentado refere-se à pesquisa realizada com o **objetivo** de investigar a implantação da disciplina de Ensino Religioso na grade curricular de duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo, na perspectiva de professoras, professoras coordenadoras e alunos envolvidos. A pesquisa busca obter novos discernimentos, colher informações para a formulação de um problema mais preciso de pesquisa e desenvolver hipóteses que levem a pesquisas posteriores. Apesar de a disciplina de Ensino Religioso ter garantias legais de funcionamento em escolas públicas há algum tempo, esta é a primeira vez no Estado de São Paulo que o encargo de ministrar as aulas é dado a um professor licenciado em História, Ciências Sociais ou Filosofia, que faz parte do quadro docente da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

A pesquisa tem por natureza ser um **estudo exploratório**, com dados predominantemente descritivos, coletados pelo contato direto com alunos, professoras e professoras coordenadoras. Foram selecionadas duas escolas de bairros, regiões, Diretorias e contextos sócio-econômico-culturais diferentes, com a finalidade de observar as similaridades e diferenças com relação às manifestações emitidas pelos sujeitos das duas escolas, frente a uma proposta única da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Esta investigação pretende contribuir de forma a ampliar dados em uma trajetória tão conturbada, como é o Ensino Religioso nas escolas públicas. Os dados coletados em 2005, com auxílio de instrumentos previamente construídos e testados, foram mapeados, organizados e são apresentados em Quadros-Síntese e Tabelas. Os resultados obtidos revelam que a proposta de Ensino Religioso é pouco conhecida por parte dos diferentes agentes escolares e acaba negligenciada em seus conteúdos e práticas. A dificuldade de implantação desse projeto relaciona-se principalmente à diversidade de situações e às proporções de uma rede pública escolar como a do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ensino Fundamental Ciclo II; Visão de professores e alunos; Juventude.

FARIA, Vera Regina Aparecida. 2006. **The Religious Education in the perspective of students, teachers and school coordinators from state public Middle Schools of the city of São Paulo: an exploratory study**. Thesis – Master's Degree. São Paulo: Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

This work refers to the research whose objective was to investigate the implementation of Religious Education in the curricular grid of two public middle schools (from 5th to 8th grades) in the city of São Paulo, Brazil, according to the perspective of teachers, school coordinators and students involved in the process. The research aims to obtain new discernment, gather information for the creation of a more precise research problem, and develop hypotheses that would lead to further researches. Despite the fact that Religious Education has had legal basis to be applied at public schools since 1930, this is the first time in the state of São Paulo that History, Social Sciences or Philosophy teachers, all members of São Paulo State Office of Education, have been in charge of the subject.

The nature of the research is an exploratory study, with predominantly descriptive data obtained from a direct contact with students, teachers and school coordinators. Two schools from different neighborhoods, regions, districts, and socio-cultural and economic contexts were chosen, so that we could observe the similarities and differences in relation to the subjects' manifestations from both schools related to the new proposal from São Paulo State Office of Education. This investigation intends to contribute in order to expand the data in such a troubled trajectory, such as the Religious Education in public schools. The data obtained throughout the year 2005, with the aid of instruments previously built and tested, were mapped, organized and are displayed in summary charts and tables. The results obtained reveal that the school agents are unaware of the Religious Education proposal in some aspects and it is neglected related to its contents and practices. The difficulty in implanting that project is mainly linked to the diversity of situations and the proportions of public schools such as the ones from the state of São Paulo.

Keywords: Religious Education; Middle School; teachers' and students' perspective; Youth.

Às vezes...

A solidão me protege.

AGRADECIMENTOS

Aos pais

Marinho e Conceição, que sempre depositaram nos filhos a esperança de algo melhor.

Aos irmãos

José Pedro, Antonio e Celso, que sempre doaram suas melhores qualidades.

Às mães

Andréia, Rita e Gláucia, muito amigas e tão ternas com meus sobrinhos.

Aos sobrinhos

Caroline, Helena e Daniel, que renovam a família e dão luz a ela.

Às amigas

Marisa Alves Luz, amiga em tempo integral, mesmo com prejuízos salariais.

Elza Lima Ferrari, que compartilhou todo o sofrimento no trabalho e no estudo.

Rosemeire Carvalho, da turma dos 40, que também procura fugir da cegueira profissional.

Aos **professores doutores**, que foram pacientes com minhas lacunas de aprendizagem.

À **Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni**... "Ah, minha linda! Vai dar tudo certo!"

Ao **Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas**, generoso com o saber.

Aos **Professores Doutores e Livre-Docentes: Alda Junqueira Marin, Bruno Bontempi Júnior, José Geraldo Silveira Bueno, Kazumi Munakata, Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Odair Sass.**

SUMÁRIO

Resumo	03
Abstract	04
Relação de Anexos	08
Relação de Quadros	08
Relação de Tabelas	08
Introdução	09
Capítulo 1 O Ensino Religioso no Brasil, a juventude e a proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	
1.1 Breve histórico	20
1.2 A legislação atual	27
1.3 O jovem e seu envolvimento com a religião	37
Capítulo 2 O contexto da pesquisa: caracterização dos bairros e das escolas	
2.1 Caracterização dos bairros	45
2.1.1 O bairro de Pinheiros e a Escola I	46
2.1.2 O bairro do Jardim Ângela e a Escola II	49
2.2 O perfil dos sujeitos pesquisados	
2.2.1 Os alunos que freqüentam as aulas de Ensino Religioso	52
2.2.2 O que pensam os alunos pesquisados	56
2.3 As professoras que lecionam Ensino Religioso	75
2.4 As professoras coordenadoras das escolas com Ensino Religioso	83
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	91
Anexos	96

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1	Deliberação CEE nº. 16/2001	95
Anexo 2:	Indicação CEE nº. 07/2001	97
Anexo 3:	Questionário para professoras coordenadoras	103
Anexo 4:	Questionário para professoras	107
Anexo 5:	Questionário para alunos	111
Anexo 6:	Parecer Conselho Pleno nº. 97/99	113
Anexo 7:	Quadro-síntese: Proposta do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo	118

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1	Religiões do Brasil de 1940 a 2000, em porcentagem	12
Tabela 2	Perfil dos alunos respondentes – por escola	52
Tabela 3	Atividades desenvolvidas pelos alunos	59
Tabela 4	Utilização do tempo livre pelos alunos	64
Tabela 5	Ser jovem na visão dos alunos	67
Tabela 6	Envolvimento dos alunos com a religião	70
Tabela 7	Alunos e sua relação com a escola	71
Tabela 8	Alunos e sua relação com a disciplina de Ensino Religioso	75

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1	Escolas da Diretoria Regional de Ensino da zona sul capital	16
Quadro 2	Escolas da Diretoria Regional de Ensino da zona oeste capital	17
Quadro 3	Definição dos sujeitos da pesquisa nas Escolas I e II	18
Quadro 4	Perfil das professoras de Ensino Religioso	78
Quadro 5	Interesse das professoras pelas aulas de Ensino Religioso	80
Quadro 6	Elaboração das aulas pelas professoras de Ensino Religioso	82
Quadro 7	Descrição dos alunos feita pelas professoras de Ensino Religioso	83
Quadro 8	Perfil das professoras coordenadoras da escola	85
Quadro 9	Apoio e material recebido pelas professoras coordenadoras	86

INTRODUÇÃO

Não é difícil observar que a configuração do campo religioso no Brasil, atualmente, é bastante diversificada, embora esteja marcada historicamente pela presença incisiva da Igreja Católica que, como instituição, esteve ligada ao Estado até o final do Império gozando de uma situação privilegiada nas decisões do poder.

Com a idéia de laicização do Estado e com a ideologia do progresso inspirada no positivismo, ambas implementadas com a chegada da República, logo se seguiram mudanças na sociedade que levaram a Igreja Católica a um processo de reorganização com a finalidade de buscar para si um novo lugar na sociedade. Esta busca acabou por trazer diferentes nuances com o passar das décadas.

Alguns autores se preocuparam em registrar estas mudanças na Igreja Católica. Como esta instituição procurou manter um papel importante nos vários setores da sociedade, sua história conseqüentemente mesclou-se com vários acontecimentos de ordem política e social do país.

Não tenho aqui a pretensão de resumir quase um século de história da Igreja Católica no Brasil e a presença de outras religiões em território brasileiro, mas apenas situar o leitor com relação a este universo que serviu de pano de fundo para a disputa da implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas.

O envolvimento da Igreja Católica na dinâmica do país, após a instauração da República, foi retratado por vários autores como: Montes (1998), que faz um relato de meados da década de 1920, quando a preocupação com a restauração católica levou à inauguração da estátua do Cristo Redentor e à realização do II Congresso Eucarístico Nacional; e Azzi (1994), que nos mostra como ocorreu nas décadas de 1930 e 1940 o projeto de recriação de um *“Brasil Católico”*.

A preocupação com as questões sociais que foram pauta de discussão de uma parcela da Igreja Católica durante a década de 1950 foi um assunto tratado por Montes (1998). Com relação à década de 1960, Alves (1979) aponta fatos importantes como a realização do Concílio Vaticano II, que levou bispos brasileiros a entrar em uma discussão que marcaria um novo posicionamento político da Igreja Católica, que teria reflexos em sua estrutura organizacional.

Este período ficou muito marcado por profundas conturbações políticas e sociais. A grande preocupação dos setores conservadores da Igreja Católica, que temiam uma ameaça comunista, fez com que se fundasse a entidade TFP (Tradição,

Família e Propriedade), que foi criada com a finalidade de contrapor à ala esquerda da Igreja Católica.

O que marca a década de 1970, segundo Boff (1976), é a realização da Conferência do Episcopado Latino-Americano, que levou à criação das Comunidades Eclesiais de Base. Na década de 1980, segundo Mainwaring (1989), as discussões giravam em torno da Teologia da Libertação, que tinha como pressuposto a idéia de que fé e política são indissociáveis e praticamente intercambiáveis.

Na década de 1990, Prandi (1998) realiza um trabalho sobre o movimento de renovação carismática que, segundo o autor, surge como uma reação à expansão evangélica e busca atrair uma multidão de fiéis.

Podemos observar que a Igreja Católica, ao longo dos anos, procurou detectar as transformações que ocorriam no interior da sociedade e articular uma reação que a mantivesse ativa e receptiva à filiação de novos adeptos, pois as constantes mudanças no âmbito social, político e principalmente religioso, não garantiam a ela a posição confortável que desfrutara nos tempos coloniais e do império. Com isso, é possível entender as razões pelas quais ela mantém, segundo Censo 2000 realizado pelo IBGE, 73,8% da população declarando-se católico. Mesmo assim, a posição da Igreja Católica vem sendo ameaçada pelo crescente avanço do que comumente as pessoas chamam de “evangélicos”.

Nesse quadro religioso do país, tivemos a contribuição do “protestantismo¹ histórico” que, segundo Montes (1998), está presente no território brasileiro desde meados do século XIX, nas chamadas congregações tradicionais representadas nas vertentes anglicana, luterana, metodista, presbiteriana e batista, que foram ganhando adeptos conforme se intensificou a imigração estrangeira.

Chamadas de pentecostalismo clássico², a Congregação Cristã do Brasil se instalou nas colônias italianas de São Paulo por volta de 1910; e a Assembléia de Deus, que veio para o Brasil na mesma época, fixou-se em Belém do Pará. Segundo Montes (1998),

¹ Conjunto de doutrinas religiosas e de igrejas oriundas da Reforma religiosa do séc. XVI.

² Movimento religioso protestante que, desenvolvido fora do protestantismo tradicional, teve início nos Estados Unidos no começo do séc. XX. Abrange várias crenças que, tais como os apóstolos no Pentecostes, buscam a união com o Espírito Santo.

Por meio da Cruzada Nacional de Evangelização, surgiram as igrejas conhecidas como as de 'cura divina', como a do **Evangelho Quadrangular**, o **Brasil para Cristo**, **Deus é Amor**, **A Casa da Bênção**, e outras que viriam a constituir o chamado 'pentecostalismo neoclássico'. (p.82)

As Igrejas que atualmente fazem frente ao catolicismo e que provocam uma grande movimentação no quadro religioso brasileiro são as de denominação "neopentecostalismo" que, segundo Mariano (1999), surgiram em meados da década de 1970 como a **Igreja Universal do Reino de Deus**, a **Igreja Internacional da Graça de Deus** e a **Renascer em Cristo**.

O Censo de 2000, realizado pelo IBGE, informa que, embora as religiões que são chamadas de "evangélicas" detenham 15,4% da população, é possível observar o decréscimo de adeptos da religião católica e a crescente adesão da população às religiões chamadas "evangélicas" que, nas últimas décadas do século XX, tiveram um aumento de número de fiéis maior que 100%.

Podemos observar na Tabela 1, por exemplo, que entre 1940 e 1970 existe uma pequena variação que demonstra a mobilidade entre as religiões, destacando-se o decréscimo no número de católicos e um aumento mais significativo nos evangélicos. Os itens "outras religiões" e "sem religião" tiveram pouca variação em quatro décadas. É a partir da década de 1980 que se inicia um amplo movimento de diversificação religiosa. Em seis décadas, a população de católicos sofre um declínio constante. Apesar de manter um número majoritário de fiéis, a Igreja Católica não consegue conter a migração de seus membros para outros tipos de credos. Se os evangélicos nas duas últimas décadas do século XX tiveram um aumento de números de fiéis maior que 100%, o número de pessoas que se declaram sem religião durante este período quadruplicou, apontando para o fato de que categorias que não eram tão expressivas até o início da década de 1980 passam a influenciar de forma marcante o quadro religioso no país.

Tabela 1: Religiões do Brasil de 1940 a 2000, em porcentagem

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Católicos	95,2	93,7	93,1	91,1	89,2	83,3	73,8
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4
Outras religiões	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3
Total (*)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censos demográficos

Temos também, compondo o quadro religioso do país, as religiões de origem africana. Segundo o Censo de 2000, a proporção de pessoas que se declararam pertencentes a religiões afro-brasileiras é de 0,34%; Umbanda 0,26%; e Candomblé 0,08%, não chegando a 1,0%. A mistura das diferentes visões das várias nações africanas que aqui chegaram foram estudadas por Ramos (2001), Schwarcz (2002), Montes (1998), Marggie (1992), Verger (1990), Mello e Souza (1986), Bastide (1985), entre outros. Embora as religiões afro-brasileiras estejam presentes desde o período da colonização no país e muitos aspectos relacionados a estas religiões estejam presentes na cultura brasileira, elas ainda são vistas de forma marginal e sua atuação no campo político se dá na esfera de luta das entidades ligadas ao movimento negro.

Dentro dos dados fornecidos pelo IBGE, no Censo de 2000, ainda temos parte da população que se declara espírita, judia, budista, esotérica, muçulmana, hinduísta, de tradição indígena, de outra religiosidade (não especificada) e sem religião.

O Censo de 2000 aponta um aspecto interessante com relação à opção dos jovens quanto à religião. Para a pergunta aberta “Qual é sua religião?”, o IBGE recebeu 35 mil respostas diferentes. Dentre elas houve uma tendência na direção dos seguintes fatos: uma diminuição dos que se declaram católicos, principalmente entre os jovens de 15 e 24 anos; o crescimento evangélico é menos acelerado entre os jovens e; principalmente, em relação ao conjunto da população, o número de jovens que se declaram “sem religião”.

É neste cenário competitivo de religiões que buscam cada vez mais conquistar novos adeptos, cujo dado estatístico fornecido pelo IBGE, no Censo de 2000, indica a diminuição de interesse dos jovens entre 15 e 24 anos pelas religiões

que se mantêm na liderança e o aumento de jovens que se declaram sem religião, que vemos, a partir de 2001, toda uma movimentação por parte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para uma nova proposta de Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais.

Para orientação curricular às escolas brasileiras, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal n.9394/96 – institui que as propostas curriculares das escolas utilizem como norteadoras de suas ações pedagógicas uma base nacional comum que, segundo a Lei, visa a “[...] legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional”, e uma parte diversificada utilizada para “enriquecer a base nacional comum e propiciar, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades de interesse de suas comunidades” (BRASIL, 1996).

Atendendo às exigências da LDB 9394/96, o Ensino Religioso faz parte da grade curricular das escolas públicas como disciplina obrigatória para a escola e facultativa para o aluno.

O debate sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas se estende desde a Proclamação da República até os dias de hoje, levando a intermináveis discussões entre grupos religiosos que se colocam tanto a favor como contra a presença desta disciplina na grade curricular das escolas públicas, estando presentes também a esta discussão grupos que defendem a laicidade do Estado, ou seja, a não permanência desta disciplina.

Ferreira (1999), em seu trabalho, traça uma trajetória da legislação sobre o Ensino Religioso desde a instauração da República até os dias de hoje. No Estado de São Paulo, até a data desta pesquisa, as escolas públicas abriam espaço para professores voluntários ministrarem aulas de Ensino Religioso aos alunos que quisessem freqüentar. A autora descreve as principais entidades e associações que eram órgãos representativos junto ao Governo do Estado de São Paulo e que estavam interessadas em oferecer o Ensino Religioso nas escolas públicas, além de realizar uma pesquisa em duas escolas estaduais, onde estes professores voluntários desenvolviam o trabalho.

A partir de 2001, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com base na Deliberação CEE nº 16/2001³ e Indicação CEE nº 07/2001⁴, autoriza que o

³ Deliberação CEE nº16/2001 – Anexo 1.

⁴ Indicação CEE nº 07/2001 – Anexo 2.

Ensino Religioso seja ministrado por professores licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia na série final do Ensino Fundamental Ciclo II.

Portanto, esta disciplina deixou de ser ministrada por professores voluntários e o cargo passou para professores que fazem parte do quadro do magistério da rede de escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental Ciclo II, os documentos autorizam que o professor da sala ministre as aulas de Ensino Religioso.

Em 2002, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com a UNICAMP, produziu um material para uso dos professores intitulado *“Ensino Religioso – O Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo”*.

Assim, minha primeira reflexão no que diz respeito às questões e ao tema desta pesquisa está relacionada à maneira que as pessoas reagem a esta nova formatação dada ao Ensino Religioso que, até então, existia na grade curricular, mas não era oferecido, além de ser exercido por pessoas que faziam parte de um universo diferenciado do que é a escola. Segundo Ferreira (1999), o cargo era exercido por professores voluntários com uma ligação direta a entidades e associações de cunho religioso que, embora afirmassem não trabalhar com conteúdos dogmáticos, todos eram de cunho cristão.

Apesar de Ferreira (1999) ter feito uma pesquisa com este mesmo objeto, o olhar e implementação do Ensino Religioso foram feitos por agentes externos à escola, apoiados segundo as diretrizes traçadas pelas entidades e associações a que pertenciam. Este estudo, entretanto, pretende observar como é o olhar de agentes internos da escola, alunos, professoras e professoras coordenadoras com relação ao Ensino Religioso, como se manifestam diante disto.

A pesquisa tem por natureza ser um estudo exploratório, com dados predominantemente descritivos, coletados pelo contato direto com alunos, professoras e professoras coordenadoras. Foram escolhidas duas escolas de regiões e Diretorias Regionais diferentes para observar as similaridades e diferenças com relação às manifestações emitidas pelos sujeitos, frente a uma proposta única da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

A opção por este estudo exploratório está baseada nas finalidades propostas por Sellitz (1965) que atribui as seguintes características a este estudo: “[...] para adquirir familiaridade com um fenômeno, ou obter novos discernimentos sobre ele;

muitas vezes para a formulação de um problema mais preciso de pesquisa, ou para desenvolver hipóteses” (p.61).

A meu ver, um objeto de estudo como o Ensino Religioso, que ainda gera tantos embates na esfera política e tantas controvérsias em relação a sua real função dentro das escolas públicas, merece uma investigação como forma de ampliar dados em uma trajetória tão conturbada, principalmente porque o Ensino Religioso atualmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi assumido como uma disciplina como as outras, que fazem parte da grade curricular, ministrada por professores que são da rede estadual de ensino.

Desta forma, ter como parâmetro de pesquisa um estudo exploratório em um tema tão polêmico, neste recorte que foi feito, permite, como coloca Selltiz (1965) “[...] esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores” (p.62), além de ser, como afirma a mesma autora “um passo inicial num contínuo processo de pesquisa” (p.63).

O problema central da pesquisa é, portanto, investigar as condições de funcionamento da proposta de Ensino Religioso em escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, as manifestações de alunos e professoras em relação a ela, e os tipos de dificuldades enfrentadas a que se referem (de natureza pedagógica, administrativa e, especialmente, de natureza ideológica).

Cabe ainda lembrar aqui o alerta de diferentes pesquisadores (ver, por exemplo, KRAMER, 1997 e GIOVANNI, 2000) sobre o fato de que, a cada novo programa ou projeto inserido nas escolas públicas, invariavelmente, as críticas que os acompanham estão voltadas para o seu caráter autoritário, imposto à revelia das necessidades e interesses dos principais agentes envolvidos na sua execução (os professores) e daqueles que são o seu principal alvo (os alunos).

A questão central da pesquisa torna-se a seguinte: Será que a proposta de Ensino Religioso para as escolas públicas estaduais paulistas, alvo deste estudo, não está incorrendo nesse mesmo erro que há tanto tempo vem sendo denunciado em relação às tentativas de mudança e inovação nas escolas?

Giovanni (2000) alerta para a “ilusão do novo”, entendido quase sempre como “mudanças para melhor” (p. 57). Trata-se, como diz a autora, referindo-se a Kramer (1997), da “lógica da atualização” que vem presidindo as reformas curriculares em nosso país.

Assim, do conjunto de reflexões desenvolvido até aqui, algumas **questões de pesquisa** podem ser formuladas:

- Como professoras, alunos e professoras coordenadoras se manifestam com relação à proposta do Ensino Religioso?
- Em que condições funcionam essas aulas nas escolas alvo da pesquisa?

Com base nestas questões de pesquisa levantadas, foram estabelecidos dois **objetivos**:

- Descrever e analisar o funcionamento da proposta em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras;
- Identificar limites (tensões, conflitos) e possibilidades (aceitação, envolvimento, mudanças de práticas e comportamentos no interior da escola) da proposta na perspectiva dos professores responsáveis e dos jovens alunos para os quais se dirige.

Para a **identificação do universo de pesquisa**, foi necessária a realização de levantamentos de dados em arquivos nas Diretorias Regionais de Ensino das zonas Sul e Centro-Oeste da cidade de São Paulo. Os dados obtidos⁵ foram reunidos nos Quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1: Escolas da Diretoria Regional de Ensino da zona sul capital

Total de escolas que oferecem Ensino Religioso e número de turmas em funcionamento na DRE da zona sul da cidade de São Paulo em junho de 2005.

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO			
Zona Sul da cidade de São Paulo			
Total de Escolas pertencentes à Diretoria de Ensino	Nº de escolas com a disciplina de Ensino Religioso	Nº de turmas das escolas com Ensino Religioso	Nº aproximado de alunos por turma
82	53⁶	212	30

Fonte: Setor de Planejamento da Diretoria Regional de Ensino – zona sul da cidade de São Paulo.

⁵ Cumpre assinalar que tais números alteram-se constantemente em função da demanda de alunos a serem atendidos.

⁶ Este número corresponde ao número de escolas que oferecem o Ensino Religioso, podendo estes estabelecimentos ao mesmo tempo oferecer Ensino Fundamental Ciclo I com o Ciclo II ou Ensino Médio com Ciclo II. Esta observação também deve ser levada em conta na DRE Centro-Oeste.

Quadro 2: Escolas da Diretoria Regional de Ensino da zona oeste capital

Total de escolas que oferecem Ensino Religioso e número de turmas em funcionamento na DRE da zona centro-oeste da cidade de São Paulo em junho de 2005.

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO			
Zona Centro-oeste da cidade de São Paulo			
Total de Escolas pertencentes à Diretoria de Ensino	Nº de escolas com a disciplina de Ensino Religioso	Nº de turmas das escolas com Ensino Religioso	Nº aproximado de alunos por turma
79⁷	35	105	35

Fonte: Setor de Planejamento da Diretoria Regional de Ensino – zona centro-oeste – Capital.

Quanto ao **horário de funcionamento das turmas**, são as Diretorias de Ensino que decidem se as aulas estarão dentro ou fora do horário previsto.

Na Diretoria Regional de Ensino da zona sul da cidade de São Paulo, devido à quantidade de turmas e à necessidade das escolas atenderem à demanda de suas comunidades, as escolas oferecem a disciplina fora do horário de aula, uma vez por semana. Na Diretoria Regional de Ensino Centro-Oeste, as aulas de Ensino Religioso estão dentro do horário de aula. Também é oferecida uma aula por semana para cada turma.

Para consecução do estudo foram definidos três **níveis de pesquisa**:

- Nível 1: Legislação e Proposta para Ensino Religioso do Estado de São Paulo;
- Nível 2: Definição do universo da pesquisa no âmbito das Diretorias Regionais de Ensino, com levantamento de escolas, salas e turmas envolvidas com a proposta de Ensino Religioso;
- Nível 3: Investigação no âmbito das Unidades Escolares das condições de funcionamento da proposta na visão das professoras coordenadoras, professores e alunos envolvidos.

Com base nesses critérios, foram selecionadas duas escolas: a primeira – **Escola I**, localizada na região central da cidade de São Paulo e a segunda – **Escola II**, localizada na periferia sul da cidade.

⁷ Esta Diretoria possui uma característica diferenciada da DRE Sul-2: a maioria de suas escolas oferece Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos, pois a população de alunos de Ensino Fundamental Ciclo II está se reduzindo neste bairro. Por este motivo, há uma diminuição de escolas que oferecem Ensino Fundamental Ciclo II.

Foram definidos **critérios para seleção de escolas e sujeitos** alvos da pesquisa:

- Participação da escola e seus professores em encontros de orientações técnicas;
- Funcionamento das aulas de Ensino Religioso na escola e utilização do material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
- Aceitação em participar da pesquisa;
- Localização das escolas em contextos sócio-econômico-culturais diferentes;

Os sujeitos da pesquisa também foram selecionados com base nos mesmos critérios, conforme Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Definição dos sujeitos da pesquisa nas Escolas I e II

	Escola I	Escola II
Números de turmas de 8ª série⁸	03	04
Número de turmas de Ensino Religioso	03	02
Número de sujeitos selecionados	01 professor 01 professor coordenador 31 alunos	01 professor 01 professor coordenador 23 alunos

Após caracterização dos sujeitos e escolas para definição do contexto da pesquisa, foi elaborada a **Seleção de estudos de procedimentos para coleta de dados**. Foram previstos os seguintes procedimentos para a realização da coleta dos dados, que foram **construídos e testados**:

1. Questionário para professoras coordenadoras⁹;
2. Questionário para professoras¹⁰;
3. Questionário para alunos¹¹.

⁸ Optou-se aqui por utilizar a antiga nomenclatura, que estava em vigor no início da pesquisa, usada antes de ser estabelecido por Lei que o Ensino Fundamental passaria a ter nove séries. Portanto, a 8ª série a que nos referimos na pesquisa é a última série do Ensino Fundamental Ciclo II.

⁹ Questionário para professoras coordenadoras – Anexo 3.

¹⁰ Questionário para professoras – Anexo 4.

¹¹ Questionário para alunos – Anexo 5.

Os **Documentos utilizados** na pesquisa foram: a legislação federal e estadual; os documentos produzidos para as escolas pela Diretoria de Ensino e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; e os documentos produzidos pelos escolas, professores e alunos para o funcionamento das aulas.

O **teste dos instrumentos** foi realizado com base em leitura e avaliação dos instrumentos por pesquisadores experientes. Também foram realizados teste e análises destes instrumentos com sujeitos não constantes da amostra selecionada.

A **Coleta dos dados** deu-se durante o segundo semestre de 2005 nas próprias escolas pesquisadas e nos setores de documentação das Diretorias Regionais de Ensino. A organização e análise preliminar dos dados foram realizadas com base na própria configuração dos dados coletados, por meio da organização de quadros-síntese de informações e tabelas para melhor visualização e compreensão dos aspectos em estudo.

Finalmente, para a apresentação dos resultados obtidos, este Relatório de dissertação foi organizado em três partes:

O **Capítulo 1 - O Ensino Religioso no Brasil, Juventude e a Proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo** – traz um breve histórico da legislação que trata do Ensino Religioso nas escolas públicas, tanto do ponto de vista das Cartas Constitucionais que trataram deste assunto quanto da posição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e o parecer jurídico de Ferraz (1997) que serviu como base à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para elaborar documentos que norteassem a implantação do Ensino Religioso nas escolas estaduais de São Paulo. Este capítulo também se dedica à questão da **Juventude** que é algo presente na pesquisa, na figura do aluno.

O **Capítulo 2 – O Contexto da Pesquisa: Caracterização dos Bairros e das Escolas** – procura situar o leitor com relação ao percurso histórico dos dois bairros pesquisados que culminou com a atual situação da comunidade onde as escolas estudadas estão inseridas, além de trazer uma análise dos dados coletados.

E, finalmente, as **Considerações Finais** referentes aos dados analisados.

CAPÍTULO 1

O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, JUVENTUDE E A PROPOSTA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

1.1 Breve histórico

Para autores como Ferreira (1999) e Frisanco (2000), o Brasil é um país de dimensões continentais que, ao longo de sua história, sofreu influências de diversas matrizes culturais e se caracterizou por um contínuo processo de dominação e dependência.

Figueiredo (1999) procurou estabelecer em seu trabalho de que forma a discussão da legalização do Ensino Religioso acarretou em situações conflituosas, como objeto de negociações entre diferentes setores da sociedade, utilizando o seu entendimento do que vem a ser educação, liberdade religiosa, ensino, religião e instituição laica para alcançar determinado fim. Os diferentes setores da sociedade utilizam para isto tipos diferentes de poderes que podem ser “[...] adquiridos, atribuídos, delegados, juridicamente constituídos, conquistados, assumidos e outros mais (p. 93)”. A autora indaga:

Resta saber o que realmente sustenta tais interesses; quem são os interessados; que mecanismos de controle utilizam para chegarem ao alvo de seu esforço; quais as reações da sociedade no período legislativo em que se dão tais negociações; a quem realmente interessaria a questão; para que fins; a que resultados conseguem chegar; há concretização do que é proposto em teoria, ou fica a ilusão de uma aparente realidade a que muitos consideram como conquista. (p.93)

O percurso do Ensino Religioso no Brasil se inicia com a colonização e prossegue, ao passar do tempo, com estes contrastes conflituosos que Figueiredo (1999) afirma em seu trabalho.

Desta forma, para promoção do processo de ocidentalização e cristianização da população, que foi uma marca da colonização brasileira, um dos principais instrumentos utilizados foi a educação escolar, por meio da relação estabelecida entre o Estado e a Igreja Católica, sendo esta responsável pelo início da

estruturação educacional no país. O Ensino Religioso, neste período, é o ensino da religião oficial, como evangelização. Segundo Junqueira (2002),

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade uni-religiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma, 'ser' católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica. (p. 10)

No chamado "regime do Padroado", um instrumento jurídico peculiar de integração entre as esferas civil e religiosa, não existia conflito entre o projeto religioso e o colonial português traçado para o país. Thomas Bruneau (1980) sintetiza o sentido desse regime:

Padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de certo grau de controle sobre uma Igreja local ou nacional, a um administrador civil, em apreço de seu zelo, dedicação e esforço para difundir a religião e como estímulo para futuras "boas obras". De certo modo, o espírito do Padroado pode ser assim resumido: aquilo que é construído pelo administrador pode ser controlado por ele. (p. 31)

Sob esta relação Estado-Igreja, historicamente, o início da educação escolar no Brasil se deu com a chegada dos jesuítas ao país, com o primeiro Governo-Geral, no século XVI.

Segundo Cardoso (2002), a Companhia de Jesus ministrava um ensino básico nas "escolas de ler, escrever e contar"; uma de suas finalidades, segundo a autora, era servir como instrumento da contra-reforma, e da mesma maneira que exercia enorme influência na cultura portuguesa, exerceu também sobre as colônias de Portugal. Seu ensino, segundo a autora, destinava-se primordialmente aos membros da classe dominante e se restringia aos filhos homens e, em geral, aos primogênitos, porque estes tinham como destino a direção dos negócios paternos. O saber era reservado à formação de religiosos, tanto do clero secular como do conventual, ou então servia para encaminhar alunos para a Universidade de Coimbra. Estava excluída deste saber a população desprovida de posse e escravos.

Villalta (2002) atribui grande importância à influência que os jesuítas tiveram na história da educação na América portuguesa, afirmando que existe um consenso entre os historiadores de que esta poderia ser dividida em duas fases, antes e depois da expulsão dos jesuítas, em 1759. O autor ressalta que a partir desta divisão, analisando a pedagogia jesuítica, muitos historiadores têm chegado a

algumas conclusões que abrem questionamentos sobre o suposto obscurantismo de sua herança educacional, que foi a base em que se fundamentou sua expulsão.

Cardoso (2002) também aponta este fato ao afirmar que, tendo a Coroa portuguesa percebido que “seria inevitável a penetração de idéias do movimento da Ilustração em seus territórios, o melhor a fazê-lo era patrociná-lo” (p. 86). E continua: “desse modo, a política pombalina teria conseguido denunciar o atraso português e ao mesmo tempo criado um corpo social para ser responsabilizado por tal atraso” (CARDOSO, 2002, p. 87). Aqui, em seu percurso desde sua criação, em 1551, por Inácio de Loyola até sua expulsão do território brasileiro, em 1759, os jesuítas alcançaram grande êxito nos locais onde se instalaram, além de deterem a hegemonia do ensino português por dois séculos e terem um poder patrimonial que se estendia por todo o mundo.

Gradativamente, a atividade educacional jesuítica deixava de se adequar ao novo modelo requerido pelo Estado e, em 1755, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, pela primeira vez assumiu para o Estado os encargos da educação pública, em nome da modernização de Portugal. Cardoso destaca a importância deste período para a história da educação brasileira:

Dentro da estratégia política reformista lusa, de efetivar a utopia de realização de um “poderoso império” português, fazia parte a busca do reforço dos laços de unidade entre a metrópole, Portugal e, em especial, sua colônia na América, o Brasil. Visando ao desenvolvimento integrado de todas as partes do mundo luso. (2002, p.16)

Segundo Cardoso (2002), após a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema de ensino implantado, **Reforma dos Estudos Menores**, tinha como base as aulas de primeiras letras e as de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de aulas régias. As primeiras instruções para a implantação da Reforma, segundo a autora, foram dadas por um Alvará de 28 de junho de 1759, que deveria vigorar por todo o Reino. É interessante observar que em seu preâmbulo, embora apareça a idéia de um governo iluminado pelas luzes dos novos conhecimentos, o vínculo com a religião não foi cortado. Este Alvará afirma:

Alvará de 28 de junho de 1759, pela qual sua Majestade julga necessário tirar os estudos da língua latina, grega e hebraica e a arte da retórica da ruína a que estão reduzidas e dar-lhes o antigo lustre que tornou os portugueses tão notáveis na República das Letras.

Eu, Rei, faço saber aos que este Alvará virem que, tendo em consideração que, da cultura das Ciências depende a felicidade da Monarquia, conservando-se, por meio delas, a Religião e a Justiça, na sua pureza e igualdade, e que, por esta razão, foram sempre as mesmas Ciências o objeto do mais digno cuidado dos reis, meus predecessores que, com suas reais providências, estabeleceram e animaram os estudos públicos. Promulgando Leis mais justas e proporcionais para que os vassallos da minha Coroa pudessem fazer, à sombra delas, os maiores progressos em benefício da Igreja e da Pátria.

As iniciativas da educação haviam passado das mãos dos jesuítas para um novo modelo de Estado português que, dentro de suas estratégias políticas reformistas, buscava um desenvolvimento integrado de todos os territórios que faziam parte da Coroa portuguesa.

Estas mudanças atingiam a educação no Brasil, principalmente pelo aumento de estabelecimentos de ensino, embora grande parte da população continuasse não tendo acesso a ela. O Ensino Religioso ou a ascendência da Igreja Católica ainda estava presente no pensamento educacional. Um dos indicativos disto estava presente no fato da própria aplicação da gramática latina ser ensinada no *Novo Método da Gramática Latina*, reduzido ao *Compêndio* para uso das escolas da Congregação do Oratório e que teria sido composto por Padre Antonio Pereira, da mesma Congregação.

O Alvará de 28 de junho de 1759 garantia estes poderes à Congregação do Oratório e ainda advertia que a desobediência acarretaria em prisão e castigo, não podendo seu autor abrir classes no Reino português ou em qualquer território sob seu domínio.

Como as questões de poder estavam garantidas no plano político e se conservava a relação Estado-Igreja, não houve a necessidade de usar a disciplina de Ensino Religioso como instrumento de presença do catolicismo na instrução pública, pois esta doutrina já estava presente em todos os segmentos da sociedade, auxiliando na manutenção do poder.

Com o declínio do regime monárquico e a ascensão das idéias liberais no final do século XIX, que culminaram com a instalação do regime republicano, a Igreja Católica perdeu privilégios com a publicação do Decreto 119-A, de autoria de Ruy Barbosa, arts. 1º, 4º, 5º e 102º (itens 2 e 14) da Constituição do Império, de 7 de janeiro de 1890, que determinou a separação da Igreja e do Estado, confirmado pela Constituição de 1891, art. 72, § 3º e 7º.

Embora a Igreja tenha, paulatinamente, perdido espaço no sistema educacional, ela não abandonou o reconhecimento da importância política e estratégica da educação escolar pública para a disseminação da fé cristã.

Segundo Nagle (2001), com a inauguração desta nova fase na ordem social, a Igreja Católica não passou por situações traumáticas, como ocorreu em outros países e, nas duas primeiras décadas do regime republicano, foram poucas as situações conflituosas que puderam ser definidas como “questões religiosas”. Em 1916, D. Sebastião Leme, arcebispo de Olinda, por meio da *Carta Pastoral*, referiu-se à população como “maioria nominal” em que existe um grande número de católicos, mas estes não se colocam como força para influenciar o destino do País, por meio da difusão da verdadeira instrução religiosa. Com a transferência de D. Leme para o Rio de Janeiro, em 1921, iniciou-se o primeiro sinal de mobilização de católicos brasileiros.

Nagle (2001) aponta que, em meados da década de 1920, a pregação a favor da escolarização defendida pela Liga Nacionalista, Ação Social Nacionalista e a Propaganda Nativista acabou se comprometendo com as exigências do catolicismo, a tal ponto de defender o Ensino Religioso nas escolas. O autor afirma que no programa em que estão sintetizados os problemas nacionais, encontra-se a seguinte afirmação em um de seus marcos: “9º: Combate ao analfabetismo, pela obrigatoriedade do ensino; Ensino Religioso livre nas escolas públicas” (p. 140).

De acordo com Nagle (2001), além deste envolvimento político, que garantiu ao movimento de mobilização de católicos uma melhor estrutura na luta pelos seus ideais com o aparecimento do Centro D. Vital e da revista *A Ordem*, a questão da escolarização, tão debatida no início da República, transformou-se na luta pela instrução religiosa e pela introdução do Ensino Religioso nas escolas oficiais, sendo um dos principais argumentos defendidos:

Instruir por instruir – argumentou-se – é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar, e para que haja educação é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã católica. (NAGLE, 2001, p.142)

O clima de liberdade de culto, em caráter público, propiciou a implantação de escolas confessionais de diferentes credos religiosos, o que, do ponto de vista educacional, representou a “abertura a novas tendências”.

Figueiredo (1999) relata que o Decreto de 30 de abril de 1931, instituído pelo Presidente Vargas, serviu de base para a redação do dispositivo legal sobre Ensino Religioso, da Constituição de 1934 assegurado nos termos do artigo 153 que instituíva:

O ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Este é o marco de todas as concepções sobre o Ensino Religioso presentes, na época, nas discussões sobre a matéria e nos sucessivos períodos de sua regulamentação, desde a Carta de 1934 até a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permaneceu em tramitação no Congresso até 1961.

No terceiro período republicano, que foi de 1946 a 1964, o Ensino Religioso era contemplado como dever do Estado com relação à liberdade religiosa do cidadão que freqüentava a escola. O artigo 141, 7º parágrafo da LDB de 1961 (BRASIL, 1961) afirma: “É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo os dos que contrariam a ordem pública e os bons costumes”.

Apesar de a Lei Maior pretender orientar o processo de tal redemocratização e garantir o espaço do Ensino Religioso na escola, a regulamentação do dispositivo constitucional na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, artigo 97, foi transportada quase na íntegra da Carta de 1934.

Os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira foram, entretanto, interrompidos no quarto período republicano identificado pelos autores do documento de 1964 a 1984. O conceito de liberdade passou, naquele momento, pela ótica da segurança nacional. Nesse contexto, o Ensino Religioso tornou-se obrigatório nas escolas, concedendo ao aluno o direito de optar pela freqüência ou não a essas aulas, no ato da matrícula. Para os até então “ensinos de primeiro e segundo graus”, a Lei Federal nº 5.692/71, em seu artigo 7º, parágrafo único, a LDB repetia o dispositivo da Carta Magna de 1968 e da Emenda Constitucional nº 1/69, incluindo a obrigatoriedade do Ensino Religioso no currículo de todas as escolas do sistema de ensino brasileiro, nos diferentes graus (vale lembrar que o mesmo artigo incluía a obrigatoriedade de mais seis componentes curriculares: Educação Moral e

Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Higiene e Saúde, Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna – todos, a exemplo do Ensino Religioso, com forte carga doutrinária e ideológica).

Somente duas décadas depois, durante o período de 1986 a 1996, começou a se acentuar na escola o processo de ruptura com tais concepções vigentes na educação escolar, refletindo, evidentemente, a dimensão da crise cultural que se instaurou em todos os aspectos da sociedade, com a chamada “abertura democrática”. Frente à crise de paradigmas que, ao mesmo tempo, aponta possibilidades e gera incertezas, também o Ensino Religioso busca a sua redefinição como disciplina regular do conjunto curricular.

Com o início do processo da Constituinte, em 1985, e a tramitação do projeto da nova LDB no Congresso Nacional, o Ensino Religioso voltou a ser objeto de discussão e alvo de novas polêmicas. De um lado, recuperaram-se aspectos dos discursos pronunciados nas fases anteriores à regulamentação da disciplina (principalmente dos setores contrários à sua permanência ou inclusão no sistema escolar). De outro lado, retomaram-se os argumentos e propostas com vistas à sua permanência no currículo, como disciplina capaz de permitir ao educando ter, na escola, a oportunidade de compreender a dimensão religiosa do ser humano e de conviver com as diferenças.

A Constituição Federal em vigor, promulgada em 1988, garante o Ensino Religioso nas escolas, por meio do artigo 210, parágrafo 1º, do Capítulo III – Da Ordem Social, nos seguintes termos: “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Embora sucinta, a exposição acima foi realizada com o intuito de demonstrar que o Ensino Religioso nas escolas públicas vem, sistematicamente, submetendo-se aos diferentes regimes jurídicos e que, recorrentemente, é sobre esse componente curricular que recai a obrigação de garantir ao aluno o direito de:

- Ter Ensino Religioso;
- Optar pelo ensino de uma ou outra religião;
- Ter a liberdade de não freqüentar nenhuma “aula de religião”.

1.2 A Legislação atual

Em parecer jurídico elaborado sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, Anna Cândida da Cunha Ferraz, professora na área de “liberdades fundamentais” da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, expressa seu entendimento sobre esse componente curricular como uma das expressões dessas “liberdades fundamentais”:

O Ensino Religioso, amplamente pensado, como projeção da liberdade de religião. No plano da fé, em si, consiste para o indivíduo na liberdade de aderir intelectualmente ou não a uma religião (com o que o ateísmo é garantido também como expressão da liberdade de consciência), mudar de religião, organizar-se para estabelecer culto, manifestar individualmente ou coletivamente sua escolha, no campo do ensino religioso, quando em campo público. (p. 17)

A jurista complementa seu parecer apontando o poder público como responsável pela implementação do Ensino Religioso, com a preocupação em fazê-lo de acordo com os princípios democráticos que regem o Estado:

Em virtude do Brasil constituir-se em Estado Democrático de Direito (artigo 1º da Constituição), compete ao poder público, no que toca à ministração desse ensino, manter a ordem democrática, diligenciar para assegurar a igualdade de todas as confissões religiosas no prestar o ensino religioso, diligenciar para que essa modalidade de ensino não constitua, ela própria, motivo de dissensões ou discriminações, enfim, assegurar que o Ensino Religioso signifique o pleno exercício da própria liberdade de religião em todos os seus aspectos. (p. 20)

A questão do Ensino Religioso – sua forma, conteúdo e responsáveis por ministrá-lo – não foi motivo de problemas enquanto o país reconhecia uma religião oficial. Desta forma, cabia à Igreja Católica ordenar e aplicar todos os preceitos relativos ao Ensino Religioso no país. A partir da separação entre Estado e Igreja, ocorrida com a instalação da República, o Ensino Religioso tornou-se objeto de constantes debates entre as várias vertentes religiosas presentes no Brasil, já que a escola pública é um campo fértil para difusão da fé e agremiação de novos fiéis.

Isto remeteu a uma disputa de poder dentro do campo religioso e também acirrou o debate no campo legal, já que o art. 19 da Constituição Federal veta à

União, aos Estados e aos municípios um relacionamento mais estreito com cultos e religiões e os proíbe de subvencioná-los, pois um dos princípios do Estado republicano é a sua natureza laica. Sendo as escolas públicas mantidas pelo poder público, a idéia da introdução do Ensino Religioso como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental nas instituições mantidas por este poder acaba entrando em conflito com alguns pressupostos legais e dificultando sua aplicabilidade. O que demandou uma série de discussões na sociedade, para que não fossem violados direitos básicos de expressão e liberdade daqueles que estão na escola.

Art. 19. É vedada à União, aos Estados e municípios:

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

Esta parte da dissertação pretende apresentar, do ponto de vista legal, a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que tornou obrigatório nas escolas públicas de Ensino Fundamental o Ensino Religioso (facultado ao aluno em sua matrícula), até os dispositivos legais utilizados no Estado de São Paulo para a implementação da disciplina na grade curricular das escolas públicas estaduais.

A Constituição, lei fundamental do país, é comumente definida como um conjunto de princípios e normas que procura expressar os valores instituídos em sociedade nas regras expressas por ela, de maneira que possam ser aplicadas a todos.

A maneira como são estabelecidas as relações entre Estado e religião ou Igreja-Estado pode obedecer a três formas de sistemas, como decorrência de diferentes regimes jurídicos aos quais se submete a liberdade de religião, como demonstra Robert (1971): o primeiro sistema seria o da *fusão*, no qual o Estado é considerado o próprio fenômeno religioso, como no Japão pré-Segunda Guerra Mundial e sua figura de imperador-Deus; o segundo é chamado de sistema da *união*, em que as relações jurídicas entre Estado e religião dizem respeito à organização e ao funcionamento das entidades religiosas.

A união ocorre com a nomeação ou remuneração, pelo Estado, de um ministro do culto, podendo ocorrer também neste tipo de sistema a oficialização de

uma “religião do Estado” (no Brasil, durante o período em que perdurou a Constituição do Império, foi adotado o modelo de união ou Estado Confessional, que favorecia claramente a Igreja Católica).

No terceiro sistema, Robert (1971) aponta duas modalidades: a de um regime de *tolerância*, em que o Estado reconhece a existência do fato religioso, mas não se envolve; e a modalidade na qual o Estado ignora total ou deliberadamente o fenômeno religioso.

Silva (1992), apoiado nas considerações de Robert (1971), concebe outras modalidades de sistema, sendo uma das quais a **separação rígida**, em que o Estado não se envolve em assuntos da religião nem para favorecê-la ou prejudicá-la. Esta modalidade de sistema foi utilizada na Constituição republicana de 1891.

Outra forma seria a da **separação atenuada** (SILVA, 1992) que esclarece que nesta situação o Estado emite um julgamento positivo sobre a religião em geral, embora predominem os objetivos laicos que estão legalmente estabelecidos, sobre os objetivos religiosos. Este é o princípio-parâmetro da separação Estado-Igreja que se estabeleceu com a Constituição de 1934 e continuou presente nas Constituições subsequentes no Brasil.

Ferraz (1997) afirma que, no Brasil, a separação absoluta talvez não tenha sobrevivido pelo fato de o Estado ter assumido o lugar de promotor e defensor das liberdades públicas, entre elas, a liberdade religiosa, que é um aspecto da liberdade de pensamento.

Portanto, a posição do Estado pode ser a de não subvencionar, adotar ou interferir na religião, mas também de garantir direitos, por exemplo, ao tipificar como crimes atos de violência ou menosprezo às diferentes religiões.

Os parâmetros legais sempre são necessários para ordenar uma sociedade que pretenda difundir e exercitar os conceitos democráticos. Em tese, eles devem garantir os direitos e deveres de todos. Nesta linha de pensamento, Ferraz (1997) assegura que o Estado se posicionou como mero regulador do exercício das liberdades fundamentais, ao estabelecer os termos do preceito relativo ao “Ensino Religioso nas escolas públicas”. Trata-se de um comando constitucional contido no § 1º do art. 210 da Lei Fundamental de 5/10/1988, que estabelece:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e religiosos.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Ferraz (1997) lembra ainda que, sendo o Brasil um país que se constitui como Estado democrático de direito, previsto no Art. 1º da Constituição Federal, o constituinte entende que compete ao Poder Público, no que diz respeito à ministração do Ensino Religioso, manter a ordem democrática e diligenciar para garantir a igualdade de todas as confissões religiosas, além de assegurar que este ensino seja um exercício da liberdade de religião em todos os aspectos e não se constitua em motivos de dissensão ou discriminação.

Outra colocação de Ferraz (1997) seria a de que o tratamento constitucional do Ensino Religioso, nas escolas públicas, indica um caráter excepcional, e que podemos encontrar vários preceitos que abrem exceção à regra-parâmetro da separação entre Estado-Igreja que apontam para o regime chamado de *separação atenuada entre Estado e religião*, como: a vedação de instituição de impostos para templos de qualquer culto, encontrado no art. 150; o reconhecimento do casamento religioso, que tem efeito civil nos termos da lei, expresso no art. 226; a possibilidade de atribuição de recursos públicos a escolas confessionais, prevista no art. 213.

Portanto, a autora considera necessário um dispositivo constitucional para que o Estado possa agir democraticamente, em especial, sob este aspecto presente na sociedade:

De pronto, observa-se que a menção expressa ao tema “ensino religioso” nas escolas públicas indica o caráter excepcional desse tratamento constitucional. Em outras palavras, é porque o Estado é “separado” da Religião que, entendendo o constituinte válida a inserção do ensino religioso nas escolas públicas, teve de o fazer expressamente. Não fora a expressa previsão constitucional, essa modalidade de ensino não poderia ser prestada em escolas públicas, mantidas com recursos públicos, em razão da restrição imposta pela regra-parâmetro. Destarte, insere-se a cláusula entre as várias exceções admitidas pelo texto constitucional ao princípio de separação Estado-Igreja. (p. 33)

Ferraz (1997) complementa que o § 1º do art. 210, ao tratar do Ensino Religioso, deixando expresso que deve ser ministrado no ensino fundamental, também demonstra um caráter de disposição excepcional:

Com efeito, o constituinte impõe ao Estado, neutro em matéria religiosa, a obrigação de facultar e propiciar a ministração do ensino religioso aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas. Abre-se, portanto, dentro do recinto de uma entidade pública – a escola pública – espaço para ensino religioso, justamente uma das formas de expressão religiosa. (p. 33)

Pontes de Miranda (1987) já apontava, desde a Constituição de 1967, a problemática relativa à aplicabilidade do preceito relativo à questão religiosa.

A aplicabilidade de normas constitucionais, como salienta Filho (1995), pode ser classificada em dois grupos: as normas *auto-aplicáveis* – que, por sua natureza completas e definidas quanto à hipótese e à disposição, têm aplicabilidade imediata – e, no outro grupo, as normas *não-auto-aplicáveis*, que podem ser normas incompletas, condicionadas e programáticas, que não têm aplicação imediata, pois dependem de regra ulterior que as complete.

No tocante ao § 1º do art. 210, Filho (1995) complementa que o preceito se enquadra naqueles de cumprimento obrigatório, já que é um comando imperativo, auto-aplicável, de que o Ensino Religioso deve constar do Ensino Fundamental. Em contrapartida, ele demanda uma regulamentação para sua aplicação que fixe condições de atividades próprias, conteúdos a serem trabalhados, definição do professor que irá ministrar as aulas etc.

Esta regulamentação tem de ser concebida de uma forma que não viole direitos ou cause constrangimentos e discriminações aos alunos, já que a escola pública acolhe pessoas de várias crenças e até mesmo aqueles que se permitem ser identificados como ateus ou agnósticos.

As conclusões de Ferraz (1997) com relação ao artigo 210 da Constituição Federal trazem alguns pontos importantes para o entendimento da implantação do Ensino Religioso no sistema educacional do Brasil:

A Constituição Federal prega a importância do ensino religioso para a formação básica dos alunos, portanto assegura constitucionalmente este direito individual; considera a disciplina um desdobramento da liberdade de religião em um dos seus aspectos, por isso é facultativa; delimita o espaço de aplicação, escola pública; condiciona a que tipo de ensino, fundamental; não define conteúdos, pois considera que deva ser objeto de regulação de uma lei nacional e dos sistemas de ensino; pela natureza da disciplina “ensino religioso” o Estado fica impossibilitado de determinar o grau de formação do docente. Portanto, o dever do Estado, com relação ao ensino religioso, esgota-

se na sua atuação positiva, propiciando aos alunos que queiram a possibilidade de ter estas aulas. (p. 36)

Segundo essa autora, para garantir a aplicabilidade do que institui a Constituição Federal, é necessário que se estabeleça uma lei que se incumbirá da execução do preceito relativo ao Ensino Religioso. Neste caso, a LDB determina como os sistemas de ensino atuarão neste campo, ou mesmo deve indicar os órgãos que devam discipliná-lo. Existem também as deliberações e indicações dos Conselhos Estaduais de Ensino e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), que auxiliam neste trabalho.

Assim, o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 97/99¹², chama a atenção para a primeira versão do artigo 33 da LDB, na qual a Lei tentou expressar a intenção laica das idéias republicanas, procurando evitar qualquer interferência do Estado no conteúdo do Ensino Religioso ou na preparação de professores para esta área, dispondo:

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:

I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

É evidente a série de entraves para a aplicação deste enunciado, pois seria muito difícil compor um quadro de preferências religiosas manifestadas pelos alunos e responsáveis, organizar os conteúdos de acordo com as declarações expressas pelos interessados, dispor de forma ordenada espaços e horários dentro do contexto escolar que atendessem a todos, para que igrejas e entidades religiosas credenciadas pudessem enviar professores ou orientadores para assumir as aulas de Ensino Religioso.

Talvez menos trabalhoso, mas igualmente problemático, fosse reunir entidades religiosas para elaboração de um conteúdo programático que pudesse

¹² Parecer Conselho Pleno nº. 97/99 – Anexo 6.

contemplar a todos de forma igualitária, sem o prejuízo de ferir os direitos constitucionais de liberdade de expressão e religiosa, garantindo inclusive os direitos daqueles que se autodenominassem ateus ou agnósticos.

Embora esta primeira versão do artigo 33 procurasse não trazer embaraços do ponto de vista laico da lei, acabava criando uma série de problemas com relação à organização e implementação da disciplina Ensino Religioso no final do processo, que é a sua aplicação na escola. Além disso, não considera os problemas de ordem relacional que toda esta discussão provoca, pois são questões muito próprias de cada um, que decorrem do entendimento que as pessoas têm sobre suas crenças.

Na Lei nº 9.475 de 2 de julho de 1997, o art. 33 da LDB (Lei nº 9.394/96) foi alterado e nele encontram-se os seguintes dizeres:

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

§ 1.º 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.

§ 2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

O novo enunciado do art. 33 tem a intenção clara de fornecer mais dados com relação à forma como deveria ser tratado o Ensino Religioso nas escolas, procurando assegurar a diversidade cultural religiosa do Brasil e evitar o proselitismo ou particularismo religioso.

Prever em lei a questão da diversidade religiosa é importante para assegurar aos alunos direitos constitucionais, como o de livre expressão e liberdade religiosa, além de ser uma tentativa de cercear a possibilidade de abertura para disputa no campo religioso dentro das escolas públicas, gerando o risco de a atuação, no âmbito escolar, acabar se concentrando no grupo religioso de maior poder local.

Trata-se, portanto, de um cuidado necessário por ser este um contexto potencialmente propício para se conseguir novos adeptos da religião, aumentar a área de atuação dos grupos religiosos e, conseqüentemente, a médio e longo prazo, intensificar a projeção do poder sobre os diversos setores da sociedade.

Na formulação do art. 33 da Lei nº 9.475/97, está claro que a definição do conteúdo a ser trabalhado nas escolas públicas deve ficar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, assim como a habilitação e contratação de professores para ministrar as aulas.

A proposta pedagógica utilizada nas aulas de Ensino Religioso passa a ser pensada como fruto de discussões entre o sistema de ensino e as entidades civis das diferentes denominações religiosas. Os sistemas de ensino passam a ser mediadores entre os direitos constitucionais dos alunos e os interesses das diferentes vertentes religiosas.

O CNE, em seu Parecer 97/99, pronuncia-se colocando as dificuldades, dentro do seu âmbito de atuação, em definir conteúdos e regras para habilitação e admissão dos professores de Ensino Religioso em todo o território nacional. Mas, com relação ao tipo de formação do professor, o CNE deu seu parecer, principalmente por ter recebido várias solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em Ensino Religioso.

Nesta formulação, a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino.

Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino.

O parecer 97/99 do CNE conclui que, por não caber à União determinar, direta ou indiretamente, os conteúdos curriculares que orientem a formação religiosa dos professores, pois esta seria uma maneira de interferir na liberdade de crença e nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, também não lhe compete autorizar, reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional. Mas, em contrapartida, o CNE não se opõe à organização de cursos livres de extensão orientados para o Ensino Religioso, nos quais os conteúdos sejam estabelecidos pela própria instituição e cujos certificados comprobatórios sejam emitidos por ela.

Para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, o CNE define a habilitação mínima em nível médio e, nos termos da Resolução 02/97, todo portador

de diploma de ensino superior pode ministrar aulas de Ensino Religioso em qualquer série do Ensino Fundamental, como também os portadores de licenciatura em qualquer área de conhecimento.

Cabe aqui uma atitude de bom senso dos sistemas de ensino dos Estados e municípios no momento de definir quais serão os docentes, segundo a legislação, que ministrarão as aulas de Ensino Religioso, respeitando as determinações legais que não firam direitos adquiridos pela Constituição Federal.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Deliberação CEE-SP nº 16/2001 e Indicação CEE nº 07/2001, fixa os parâmetros de aplicação do Ensino Religioso nas escolas estaduais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as aulas são ministradas pelos próprios professores responsáveis pela classe, portadores de diplomas de magistério no âmbito do Ensino Médio e com licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para o magistério. Do primeiro ao quarto ano ou Ciclo I do Ensino fundamental, os conteúdos deverão ser trabalhados transversalmente, sob a responsabilidade e organização do professor.

Para o Ciclo II do Ensino Fundamental, a Deliberação prevê que o Ensino Religioso deva ser ministrado em um dos anos finais, sendo que a disciplina deve constar da Proposta Pedagógica da escola e sua carga horária será acrescida à carga mínima existente.

Os professores que forem ministrar aulas deverão ser licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia, ficando a Secretaria de Estado da Educação incumbida de capacitar esses docentes, segundo as orientações da Indicação CEE nº 07/2001 que fixará os conteúdos a serem trabalhados na disciplina **Ensino Religioso**, após terem sido ouvidas entidades civis, como prescreve o §2º do art. 33 da Lei 9.745/97.

A deliberação ainda prevê que, caso a escola decida aplicar o Ensino Religioso de natureza confessional, isso será feito sob a responsabilidade da unidade escolar, aprovado pelo Conselho de Escola.

A Indicação CEE nº 07/2001 fixa de que forma serão tratados os conteúdos utilizados nas aulas de Ensino Religioso, partindo-se do pressuposto de que as religiões são corpos doutrinários de construção histórica, com seus contextos vinculados à etnologia, história social, geografia, arte, política, economia.

Entrar em contato com todo este material, segundo a Indicação, significa ampliar a rede de conhecimentos dos estudantes sobre o patrimônio cultural

humano. Seguindo a fórmula dos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatiza a necessidade de Projetos Pedagógicos capazes de introduzir a reflexão sobre a cidadania e práticas pertinentes a ela no cotidiano escolar.

A Indicação CEE nº 07/2001 também coloca a necessidade de contextualização do conhecimento. Segundo esta Indicação, o significado dos conteúdos emerge da relação essencial entre informação e realidade, entre princípio prévio e conhecimento novo, entre teoria e aplicabilidade.

Estes conteúdos também devem levar ao respeito e à valorização da identidade cultural. Seus estudos devem orientar a partir de uma premissa fundamental: a idéia da tolerância com relação à diversidade, não significando isto a negação de sua própria crença ou o direito de apregoá-la.

Esta linha-mestra utilizada para organizar os conteúdos teve seu aspecto fundamental baseado na história do Brasil e, particularmente, na do Estado de São Paulo, que é tão marcado pelo sincretismo religioso e cultural, dado o grande processo migratório pelo qual passou. Isto fica claro nas seguintes afirmações do relatório da CEE nº 07/2001 com relação ao Estado de São Paulo:

Aqui se encontram desde as concepções animísticas dos indígenas, passando pela tradição cristã católica romana trazida pelos primeiros colonizadores, até os cultos afro-brasileiros ligados à existência da escravidão, bem como os diversos ramos do catolicismo e os diversos ramos do protestantismo, o judaísmo, o islamismo, o budismo e outras religiões orientais, todos eles consequência de séculos de movimentos migratórios internos e externos. Somente a ênfase nos aspectos culturais dessas religiões, nos grupos étnicos aos quais elas se relacionam e no diálogo entre diferentes culturas poderá garantir que o ensino religioso, de fato, leve a um convívio respeitoso entre os divergentes. Deste modo, também, ele estará não apenas atendendo às diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente no tocante aos chamados “temas transversais”, mas principalmente indicando um modo possível – e adequado – para o tratamento destes temas.

A Coordenadoria de Normas Pedagógicas (Cenp), em seu Comunicado de 26 de fevereiro de 2002, estabelece que, através de atividades rigorosamente integradas às disciplinas, as séries iniciais deverão seguir, nas aulas de Ensino Religioso, os eixos temáticos do ponto de vista antropológico, sociológico e ético. Nas séries finais, os eixos seriam de ordem histórica, sociológica, antropológica e cultural.

Nesse sentido, para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, a SEE/SP fez uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e elaborou um material abordando diversos temas relacionados às religiões e à diversidade religiosa, ambas como parte da cultura. Este material é utilizado como norteador nas aulas de Ensino Religioso dos anos finais do Ensino Fundamental, compondo quatro fascículos intitulados “Ensino Religioso – O Ensino Religioso na escola pública do Estado de São Paulo”.

Foi feito um quadro-síntese¹³ com os principais assuntos na intenção de disponibilizar ao leitor acesso às informações consideradas importantes, pela SEE/SP, no trabalho do professor. Existe uma orientação na introdução deste material que alerta o professor da necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, envolvendo palestras, congressos e leituras variadas sobre o assunto.

1.3 O jovem e seu envolvimento com a religião

Nas últimas décadas, os estudos relacionados à juventude ganharam grande impulso no meio acadêmico, e buscaram detectar tendências, entender comportamentos, aprender novos significados e traduzir posturas e atitudes. Quando se fala de juventude, não se pode considerar um único conceito ou concepção, pois a noção de juventude e a forma como é tratada deve levar em consideração a organização da sociedade em determinado tempo histórico e a maneira como se estruturam as relações.

Margulis (2001), em seu trabalho, não fala de juventude, mas sim de juventudes, por considerar que existem diferentes maneiras de ser jovem, pela heterogeneidade que se observa no plano econômico, cultural e social.

Na observação de nosso cotidiano, podemos perceber que existem diferenças entre um jovem de classe média e um jovem de uma comunidade carente, ou entre um jovem do sexo masculino e um do sexo feminino. No trabalho aqui apresentado, observamos que, mesmo sendo alunos de duas escolas públicas, o simples fato de se localizarem em bairros diferentes acarreta em uma pequena distinção. Como o

¹³ Quadro-síntese: Proposta do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo – Anexo 7.

autor afirma, a juventude deve ser analisada como uma condição relacional determinada pela interação social.

A juventude não pode ser vista sob uma perspectiva homogênea e universalizante. Quando utilizamos a faixa etária de 15 a 24 anos, que normalmente aparece em dados estatísticos, devemos lembrar que dentro desta faixa etária encontram-se pessoas muito diversas.

Alguns conceitos são integrados à noção de juventude, são utilizados como características deste fenômeno e auxiliam o pesquisador na análise. Margulis (2001) fala do conceito de moratória social, que para ele é um tempo concedido ao jovem de uma determinada classe social, que lhe permite desfrutar com poucas exigências deste tempo para investir em sua instrução até alcançar a maturidade social. Estariam excluídos desta moratória social aqueles jovens que necessitassem entrar mais cedo no mercado de trabalho ou aqueles que constituem família muito cedo.

É com este jovem que apresenta uma série de diversidade que a escola tem que trabalhar, lembrando que o contexto escolar atualmente está pautado em um modelo com um rígido controle de horários, corpo e espaço físico. A escola controla e manipula de acordo com seus interesses ou daqueles que regem as orientações legais que serão aplicadas em seu interior.

Estes pontos antagônicos, a diversidade do que é o jovem e a rigidez que a escola imprime pela sua estrutura e organização, faz com que os interesses e objetivos não se cruzem e, muitas vezes, existem ações que são impressas no contexto escolar que não surtem efeitos porque a escola se limita a tratar com um aluno e não com um aluno-jovem que possui suas especificidades, que se diferencia dependendo do meio do qual se origina, de escola para escola, de bairro para bairro, de cidade para cidade.

Estes são elementos que, normalmente, não são considerados quando há a implantação de um projeto dentro da escola, principalmente aqueles que são concebidos por órgãos superiores. Se formos pensar na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, que possui aproximadamente um milhão de alunos, podemos imaginar a diversidade de jovens que a freqüentam e também a dificuldade de controlar o corpo e os pensamentos destes jovens para que não expressem e reproduzam sua “cultura” e aceitem aquilo que é dado pela escola.

A maneira como está distante o “mundo escolar” do “mundo juvenil” acaba gerando uma perda progressiva da escola em gerar referências significativas para os

jovens que a freqüentam. Existe uma ênfase da escola à racionalidade científica ligada às diferentes disciplinas. Quero ressaltar aqui a disciplina de Ensino Religioso que está sendo ministrada nas escolas públicas estaduais de São Paulo cujo conteúdo foi re-contextualizado em questões que dizem respeito basicamente a valores e transformado em uma disciplina escolar.

É comum ouvirmos jargões como “a escola é para adquirir conhecimento”, “levar cultura”, “formar homens necessários à sociedade”, “formar um bom cidadão” entre outros, tão aclamados quando se fala de escola e, normalmente, os conhecimentos que os jovens trazem às escolas, dos mais diversos ambientes, são relegados a um segundo plano, como material de segunda categoria.

Voltando a questão da disciplina de Ensino Religioso, após tantos embates na esfera política, legal e social, é interessante observar o momento em que houve uma mobilização para implantar esta disciplina no espaço escolar. Como foi exemplificado no início deste capítulo, a própria legislação inclui a disciplina no sistema de ensino e ao mesmo tempo a exclui. Ou seja, como é possível existir o Ensino Religioso em escolas públicas do Estado, que é laico, preservando os princípios da liberdade religiosa?

A questão do Ensino Religioso nas escolas públicas foi contemplada por um amparo legal em vários momentos históricos e justamente agora, após ser constatado pelos dados do Censo de 2000 que existe um sensível desinteresse da população jovem pela religião, é que há uma movimentação da SEE/SP para a implementação de um projeto que garanta esta disciplina na grade curricular.

O envolvimento de jovens com a questão da religião tem chamado a atenção de alguns pesquisadores como Novaes (2004), que faz uma observação interessante dizendo que estamos entrando no século XXI, mas temos poucas informações disponíveis que permitem uma reflexão mais aprofundada do que vem a ser os “sem religião”. Este foi o foco de um de seus trabalhos sobre jovens entre 15 e 24 anos. A pesquisadora também explicita que os jovens desta geração estão sendo levados a fazer escolhas em um campo religioso muito plural e competitivo:

Em um contexto de para “além das identidades institucionais”, para os jovens de hoje se oferecem igrejas e grupos de várias tradições religiosas. Para eles também existem as possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades em uma síntese “pessoal e intransferível” e assim se abrem novas possibilidades sincréticas. (p.326)

Figueiredo (1999) mostra em seu trabalho de pesquisa que as dificuldades para a implantação do Ensino Religioso eram muitas:

Amparado, assim, por uma legislação especial, ou seja, organizado e implantado a partir de instrumentos legais, o Ensino Religioso, porém, não se efetiva na prática, isto é, não ocupa um espaço nos estabelecimentos de ensino com a mesma normalidade das demais disciplinas, nem como é proposto na teoria. (p.12)

A mesma autora em sua pesquisa mostra-nos que esta lacuna deixada entre o amparo legal e a efetiva realização das aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas acabou preenchida por entidades e associações religiosas, que estabeleciam parcerias com as respectivas secretarias de ensino vigentes que se incumbiam de selecionar conteúdos e ministrar as aulas nas escolas públicas. Ela afirma:

Ao lado das demais disciplinas do currículo, não tem a mesma base estrutural daquelas. Isto acontece desde sua entrada na legislação, até os processos avaliativos de sua prática nos estabelecimentos escolares. Em consequência, recebe um tratamento diferenciado, em que setores de fora do sistema são chamados a informar sobre os seus conteúdos e metodologia. Os mesmos setores se encarregam dos subsídios didáticos e da formação de professores, em ordem a sua viabilização como disciplina, porém tornando-a cada vez mais um componente "sui generi" no currículo escolar. (p.12)

A atuação destas entidades e associações no contexto escolar, ministrando aulas de Ensino Religioso, pode ser observada na pesquisa realizada por Ferreira (1999) em duas escolas estaduais (na época, denominadas Escolas Estaduais de Primeiro Grau) pertencentes à região da zona norte, com crianças de 1ª a 4ª séries, sendo que as professoras voluntárias que ministravam as aulas haviam recebido orientações e material de trabalho da APEC (Associação Pró-Evangelização das Crianças).

A partir de 2001, começou toda a movimentação da SEE/SP para a implementação da proposta de Ensino Religioso, mas voltada para jovens da última série do Ensino Fundamental Ciclo II, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Até então, os alunos deste nível de ensino não tinham esta disciplina mesmo com professores voluntários.

Neste momento, seria interessante levantar algumas questões: Por que a implementação do Ensino Religioso neste momento escolar? A que necessidade social esta disciplina responde?

Nas entrevistas feitas na pesquisa de Ferreira (1999), há depoimentos de alunos que se colocam da seguinte forma: *“Eu queira dar uma sugestão, eu queria que essas aulas tivessem não só nesta escola, eu queria sugerir para o governo que todas as escolas tivessem um ensino assim porque é muito bom”* (p.106). Outro aluno complementa: *“É muito bom que a gente vai bem na vida, sabendo que a gente não precisa brigar, não precisa viver em violência, que a gente pode viver em paz e a escola ensinava bem isso”* (p. 106). Provavelmente a associação que mantinha a professora voluntária também recolheu este tipo de depoimento que justifica sua atuação e permanência nas escolas.

Ferreira (1999) faz uma colocação em sua pesquisa afirmando a dificuldade em encontrar escolas que levassem este projeto à frente. Das 63 escolas que pertenciam à Delegacia de Ensino na época, apenas 02 ofereceram condições concretas para a realização do trabalho, o que sugere que não há muitas escolas que implantaram o Ensino Religioso, fazendo uma ligação com os depoimentos dos alunos colhidos pela autora, que sugerem que as aulas de Ensino Religioso combatem a violência. Não é difícil imaginar que este tipo de argumento pode ter sido usado pelas associações e entidades, no sentido de aumentar a abrangência de seu campo de atuação.

A violência hoje se apresenta como uma preocupação da população em geral, já que afeta todas as classes e setores sociais.

A preocupação com este aspecto recebe apoio de dados estatísticos da UNESCO (2002) que afirma que os jovens são os que mais matam e mais morrem no Brasil, principalmente aqueles que pertencem aos grupos mais pobres e vulneráveis da sociedade.

Uma afirmação desta, mal interpretada ou interpretada segundo determinados interesses, pode eleger como culpado “o indivíduo”, neste caso, o jovem, mais precisamente o jovem violento da escola pública, portanto merecedor de projetos que o retire ou o impossibilite de entrar nesta condição. Dependendo dos interesses em pauta, seria possivelmente justificável a inserção desta disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, onde estão os pré-adolescentes.

O grande problema é que a violência é atribuída ao indivíduo e não à estrutura das relações sociais, que é violenta e, deste ponto de vista, acaba aliviando as responsabilidades do poder público em aplicar políticas que solucionem e evitem o problema, transferindo as responsabilidades da esfera social para a individual.

Arent (1994) faz uma ressalva sobre a questão de violência e poder que nos auxilia a pensar um pouco sobre esta problemática. A autora coloca que, na realidade, violência e poder geralmente aparecem juntos, mas tais conceitos são opostos, ou seja, quando um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco. Se pensarmos em nosso país, o local onde o poder público não consegue se impor aparece paralelamente à violência, e ao crime.

O conceito de nomadismo que para Martín-Barbero (1997) pode ser entendido no seu sentido literal, como deslocamento espacial e geográfico ou mesmo descentramento, é outro aspecto que devemos considerar em relação aos jovens em geral.

Para Maffesoli (2000), o conceito de nomadismo juvenil se justifica pelo fato de os jovens se perceberem em um mundo estranho, e como estrangeiros. A este mundo ora estes jovens respondem de forma organizada e programada, ora de maneira desordenada e insolente cujo comportamento, na verdade, seria a expressão ou a recusa a um contexto que envelhece e o desejo de se distanciar. E, neste processo, os jovens acabam definindo outros lugares onde possam estar.

Os nossos jovens de escola pública, como tantos outros jovens, são nômades sob vários aspectos e às vezes pais, professores e adultos em geral têm dificuldade em lidar com esta maneira de ser do jovem.

Desta forma, os jovens podem ser nômades por tomarem como seus vários espaços da cidade, como o Parque do Ibirapuera, a esquina de sua rua, a praça de seu bairro, o campo de futebol da sua vila, a quadra, o pátio ou a cantina da escola. Podem ser nômades com relação à sua percepção, capazes de dar conta de múltiplos influxos, como assistir televisão e estudar ao mesmo tempo, jogar na Internet e ouvir música. Podem ser nômades com relação à escola e à escolaridade, como, por exemplo, mudar de escola constantemente, gostar de uma disciplina e de repente perder o interesse. Nômades com relação ao estilo “todo arrumadinho” e de uma hora para outra virar “metaleiro” e, enfim, nômades com relação à religiosidade,

ser um freqüentador assíduo da Igreja evangélica ou católica, por exemplo, mas se sentir atraído por determinados aspectos de outras religiões como budismo, religião afro-brasileira, kardecismo, entre outras.

Podemos muitas vezes aceitar esta busca de pertencer a um outro “lócus” diferente do de origem do jovem em diversos aspectos, mas a questão religiosa está muito atrelada à religião da família.

Existe um foco centralizado na questão da família, não só do ponto de vista de união “harmoniosa”, digamos assim, mas de união e permanência na mesma fé, que pode ser um subterfúgio utilizado para perpetuar e agregar um número maior de fiéis. Portanto, esta característica nômade do jovem diante de vários aspectos da vida e da cultura pode não ser bem aceita ou profundamente questionada quando ele demonstra curiosidade ou mesmo necessidade de conhecer o diferente.

E se pensarmos em termos de escola, quem é este professor, que escola é esta, quem são os agentes dentro desta escola pública e de que forma conseguiram implementar um Ensino Religioso que não esteja impregnado de dogmatismo? Que tenha condições de contemplar a diversidade de expressões religiosas em seu contexto? E mais ainda, que permita que muitos não se sintam intimidados em expressar sua tendência religiosa?

Uma das professoras que fizeram parte da pesquisa deste trabalho relatou que, no ano de 2004, havia recebido muitas orientações técnicas da Diretoria Regional de Ensino, e que uma atividade de final de semestre seria montar painéis com as diversas expressões religiosas. Ela afirmou o seguinte: *“O trabalho foi um sucesso. Todos os alunos colaboraram e nós fizemos a exposição em duas salas da escola. Apenas a sala que continha os trabalhos de candomblé ficou menos visitada”*. E finalizou: *“Mas é que tem gente que não gosta muito disto”*.

Esta questão surgiu, ao ler o trabalho de Ferreira (1999), em uma das escolas onde foi realizada a pesquisa. Após a professora voluntária se afastar depois de dois anos e meio de trabalho na escola, a coordenadora pedagógica assumiu o encargo de dar prosseguimento às aulas de Ensino Religioso, distribuindo entre as professoras da escola o material fornecido pela Associação Pró Evangelização das Crianças e, segundo esta coordenadora, eles não chamavam a aula de Ensino Religioso, mas de *“Vivendo Valores na Escola”*. A coordenadora relata:

Não existe um horário específico de aulas, os conteúdos são passados principalmente através de música, histórias bíblicas, filmes de vídeo, que revelam questões de moral e caráter enfatizando o amor de Deus. Nunca é passada ou mesmo enfatizada alguma denominação religiosa. (p.101)

Utilizando os dois relatos acima, parece não haver um entendimento por parte da professora e da coordenadora do que é conteúdo de valor, conteúdo dogmático ou doutrinário. Vale lembrar que este tipo de desconhecimento pode se estender a todo segmento da escola e acaba por refletir em sala de aula.

Embora de forma sucinta, a intenção aqui foi demonstrar que além das questões de ordem legal e jurídica que envolvem o Ensino Religioso nas escolas públicas, que foi e é objeto de tantas discussões que envolvem principalmente a questão de disputa de poder, também temos que considerar que cada contexto escolar possui particularidades que distinguem uma escola da outra em sua estrutura e organização, além de possuir em seu interior jovens com características distintas.

Nos dias de hoje, em uma escola pública, podemos encontrar o filho da empregada doméstica, do pequeno comerciante do bairro, os filhos do engenheiro, advogado e arquiteto que estão desempregados e não podem mantê-los em escola particular, o filho daquele migrante de outros estados que veio tentar a sorte em São Paulo, o filho do professor de escola pública que não ganha o suficiente para oferecer outro tipo de escola para suas crianças. E cada uma destas pessoas possui tendências e manifestações diferenciadas de algo tão íntimo, que é sua religiosidade. Como trabalhar com isso?

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS BAIRROS E DAS ESCOLAS

2.1 Caracterização dos bairros

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas ligadas à Secretaria de Estado da Educação (SEE) de São Paulo. Ambas atendem a alunos de ciclo II (5ª a 8ª séries)¹⁴. A Escola I também atende ao Ensino Médio e está situada na parte central da cidade (região oeste), no bairro de Pinheiros. E a Escola II situa-se na periferia sul da cidade de São Paulo, no bairro Jardim Ângela.

A origem de cada um dos bairros estudados fornece dados interessantes para entender a atual situação das escolas escolhidas para análise. Estes bairros comportam uma população bem diferenciada, que é fruto do processo histórico pelo qual passaram. Embora as situações presentes sejam fruto do passado, elas não foram deliberadamente projetadas para o que são na atualidade, mas expô-las permite uma maior compreensão do contexto que está sendo estudado.

Dentro do percurso histórico, a ação humana transformadora da natureza e do espaço deixa em cada lugar as marcas das várias dinâmicas e processos, tantos naturais como sociais. E estas marcas acabam por imprimir e identificar o indivíduo que mora neste local.

Portanto, ao dizer que este é um aluno de escola pública do Jardim Ângela ou este é um aluno de escola pública de Pinheiros, estas colocações nos remetem a uma imagem da pessoa associada ao seu local de origem.

Se estes dois alunos estivessem igualmente trajados (camiseta, mesma marca de tênis e jeans) e a única referência dada fosse o fato de serem alunos de escola pública, possivelmente seriam visto da mesma maneira, mas ao reportar estes alunos a um local de origem, provavelmente será feita uma diferenciação.

O local de onde a pessoa se origina influencia a “identidade social” que ela possui, ou seja, são criadas as mais diversas imagens a partir das informações

¹⁴ As escolas pertencentes à rede pública do Estado de São Paulo mantêm uma estrutura de ciclos, sendo que o Ensino Fundamental se divide em: ciclo I (atendendo alunos de 1ª a 4ª séries) e ciclo II (atendendo alunos de 5ª a 8ª séries).

recebidas, sobre quem é esta pessoa, de onde vem, o que gosta de fazer, quem são seus amigos.

Estas imagens podem interferir das mais diversas maneiras, como: a forma como as políticas públicas são aplicadas naquele lugar para aquelas pessoas, a maneira como a comunidade percebe a escola daquele bairro, como o contexto escolar percebe as pessoas em seu interior e como reagem a isto. E por fim até o conteúdo, as estratégias e as práticas, selecionados pelo professor para serem aplicados em sala de aula, seja de que disciplina for, sofrem influências da imagem que é feita daquelas pessoas e daquele bairro.

Estar atento às marcas que as camadas de tempo imprimem nos locais e nas pessoas e a forma como isto se repercute na sala de aula auxilia no entendimento de determinados fatos e ações. Desta forma foi feita uma pequena caracterização dos bairros.

2.1.1 O bairro de Pinheiros e a Escola I

O bairro de Pinheiros foi fundado pelos jesuítas em 1560. Neste local também habitavam índios denominados por Barreto do Amaral de “Tupis do Campo”. A existência de Pinheiros nesta época é atestada por um documento assinado em 1562 por Padre Manuel da Nóbrega, no qual pede ao capitão Pedro Colaço “uma légua de terra partindo da aldeia que se chama dos Pinheiros pelo rio Jeribatiba abaixo”, para a Companhia de Jesus.

O bairro de Pinheiros sempre teve uma vida comercial favorecida, por se tratar de um caminho de passagem tanto de pessoas quanto de escoamento de produção. Segundo Amaral (2002), a estrutura do bairro foi se aprimorando com a intensa movimentação de pessoas e produtos. Seguindo a tendência comercial do bairro, foi criado, em agosto de 1910, o “Mercado dos Caipiras”, hoje conhecido como “Mercado de Pinheiros” e, em 1927, foi criada o que hoje é conhecida como Cooperativa Agrícola de Cotia (CAC), resultado de uma longa trajetória de organização de agricultores de origem japonesa, que cultivavam e comercializavam batata. Em função deste grande comércio, o lugar ficou conhecido como “Largo da Batata”.

O transporte chegou no início do século XX, em 1904, com as primeiras linhas de bonde. Com o tempo, estas foram substituídas pelos ônibus e em 1969 foi inaugurado o terminal. Com o trânsito intenso, o Largo de Pinheiros, principalmente, transformou-se em um ponto complicado do sistema de transporte público.

O metrô chegou ao bairro na década de 90, com as estações de Vila Madalena, Sumaré e Clínicas, colocando a população deste bairro em contato com a mais paulista das avenidas da cidade de São Paulo e com um dos principais centros financeiros da América Latina: a Avenida Paulista.

Quem anda pelo bairro de Pinheiros sabe que é possível encontrar tudo o que procura, desde bijuterias baratas, passando por equipamentos de som, lojas de móveis, roupas, computadores, que concorrem com o grande número de camelôs, ambulantes em comércio informal impulsionado pela atividade comercial do bairro. Tais condições atraem a instalação de redes bancárias, postos de gasolina, restaurantes, serviços de prestação pública etc, que geram empregos e uma grande movimentação financeira.

Além disso, o bairro ainda conta com a Faculdade de Medicina da USP/Unidade Pinheiros e com uma agenda cultural muito grande, que gira em torno da Vila Madalena, contando com um grande número de moradores predominantemente de classe média que, segundo Amaral (2002), teve influências do movimento de contracultura. Em meados de 1970, por exemplo, houve uma grande concentração de “hippies” que, aliada à proximidade com a USP e a uma forte presença portuguesa, acabou dando uma identidade visual, que mistura grafites com azulejaria que originaram os murais distribuídos pelas ruas do bairro.

É possível encontrar em Pinheiros um grande número de bares, restaurantes, ateliês, livrarias, *shoppings*, teatros, cinemas, praças onde os adolescentes podem jogar tênis com segurança por 24 horas corridas. Isto, além de conferir uma identidade cultural para o bairro, dá condições variadas de lazer à população que ali reside.

É neste cenário que a Escola I se encontra. Sua construção data de 1926. Trata-se de um prédio suntuoso de dois andares, com salas e corredores amplos, grandes portais, um anfiteatro, escadas de mármore, pois a escola fez parte dos ‘tempos áureos’ da educação pública. Atualmente passa pelas mesmas dificuldades encontradas em todas as escolas do sistema de ensino público do Estado de São Paulo: problemas com manutenção, dificuldades em manter um corpo docente com

condições de atualizar seus conhecimentos e técnicas de ensino, verbas insuficientes para materiais necessários ao bom andamento da escola, falta de funcionários.

A Escola I já teve um corpo discente pertencente à classe média alta. Ela fazia parte das grandes escolas que carregavam, no início do século XX, o sonho republicano de educação pública de qualidade. Com o processo de democratização da educação que se deu em todo o país, acompanhado da decadência do sistema público de ensino, os filhos das classes médias passaram a freqüentar os bons colégios particulares próximos e a Escola I passou a receber filhos dos empregados e das famílias menos favorecidas residentes no bairro.

Com o crescimento do bairro de Pinheiros, houve uma alta valorização dos imóveis e a população de baixa renda foi se retirando para a periferia da cidade; com isso, as escolas públicas desta região tornaram-se “escolas de passagem”, ou seja, escolas que recebem alunos que vêm da periferia com seus pais (pois, em geral, são filhos de trabalhadores da região), permanecem no bairro durante o tempo de trabalho dos pais ou deles próprios e, antes ou depois deste período, freqüentam a escola.

As chamadas escolas de passagem às vezes funcionam apenas para atender à necessidade de um determinado período. Por exemplo, só têm aulas à noite para atender a alunos trabalhadores e pela manhã para os filhos dos funcionários que vêm para esta região trabalhar, não funcionando no período da tarde por não haver demanda. A tendência destas escolas parece ser o fechamento, porque o grande volume de alunos que freqüentam a escola pública está na periferia da cidade.

A Escola I tem, portanto, como maior parte de seu corpo discente, alunos que moram distante e vêm para a escola de ônibus, mas no seu dia-a-dia convivem com a possibilidade de desfrutar de muitas oportunidades, principalmente de ordem cultural, que o bairro de Pinheiros oferece. É possível supor que o simples fato de sair da periferia e perceber que existe uma série de dispositivos de lazer, saúde, segurança, transporte etc. – que conferem qualidade de vida, mas não estão disponíveis em seu local de moradia por uma questão de ordem social – já dá uma visão a este aluno que difere da visão daquele que nunca saiu da periferia ou tem pouco contato com este tipo vida.

Além de desfrutar da infra-estrutura do bairro, o apoio que a Escola I recebe de ONGs, do comércio da região e de empresas que investem na educação é bem

maior do que o que as escolas de periferia recebem. Existe na região, por iniciativa de uma ONG, o “Projeto Aprendiz”, que oferece cursos de línguas, informática, profissionalizantes, de dança e jogos, freqüentados por boa parte dos alunos da Escola I, principalmente para preencher o tempo livre antes ou após a escola, durante o período de trabalho dos pais. Existe também uma empresa de *marketing* que investe nos alunos da escola, que também conta com o apoio de um escritório de arquitetura – cuja proprietária foi aluna da escola em seus áureos tempos – que promove projetos de revitalização do espaço. Os alunos recebem ainda o apoio de alguns órgãos da imprensa e de algumas empresas, para um projeto na área de informática.

Finalmente, o fato de a Escola I ser bem centralizada tem facilitado a presença de parceiros externos que auxiliam nos projetos que estimulam o ensino-aprendizagem ou possibilitam a ampliação de horizontes para estes alunos, mas as condições estruturais que competem ao Estado proporcionar permanecem inadequadas.

2.1.2 O bairro do Jardim Ângela e a Escola II

Por sua vez, a Escola II está situada no bairro do Jardim Ângela, no extremo sul da cidade de São Paulo, na região do M’Boi Mirim – que, no ano de 2000, foi apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “lugar mais violento do mundo”. Este título, segundo Sposati (1996), foi dado ao bairro em função de a região manter uma taxa de 116,23 assassinatos para cada 100 mil habitantes, índice que sobe para 200 por 100 mil habitantes quando calculado apenas sobre a população masculina entre 15 e 25 anos de idade. O índice também aponta que, na década de 90, o Jardim Ângela era recordista em mortalidade materna e que entre 1994 e 1999 houve um aumento de mortalidade infantil de 40%, enquanto a média estava caindo no restante da cidade de São Paulo. Além disto, é revelado que 19,8% dos chefes de família moradores desta região não tinham renda e apenas 1% possuía curso superior.

O processo de ocupação desta região se deu em 1607¹⁵, quando foram instalados o Engenho de Nossa Senhora da Assunção de Ibirapuera e uma sociedade para extração de minério de ferro, a primeira da América do Sul, à beira do Rio Pinheiros, próximo à aldeia indígena do M'Boi Mirim. A região possuía características rurais e apenas no final de 1950 começou o desdobramento dos antigos sítios e chácaras para o loteamento que abrigaria os operários que chegavam, de todas as partes, para trabalhar nas fábricas que se instalavam em Santo Amaro. Segundo dados colhidos nos documentos da Prefeitura da Cidade de São Paulo, no final da década de 1960, a ocupação nesta região tornou-se predatória, estimulada por grileiros, empresários, incorporadoras e até políticos desonestos, o que culminou em um grande número de vilas, favelas e loteamentos clandestinos invadindo até as áreas de preservação de mananciais.

Após este período, as condições de vida nesta região passaram a se deteriorar e a região passou a abrigar principalmente trabalhadores desempregados ou pessoas oriundas de outras regiões da cidade, com altos preços de imóveis e aluguéis. Muitos dos locais de moradia não possuíam água, luz ou saneamento básico.

Atualmente, a região do M'Boi Mirim abriga 532 mil pessoas¹⁶, sendo que 26% dos seus moradores habitam as 272 favelas da região ou as 34 áreas de risco, muitas delas dentro da zona de proteção de mananciais às margens da represa de Guarapiranga, que é uma área de proteção ambiental responsável pelo abastecimento de água de 30% da população paulistana.

Em um cenário como este, é previsível observar a violência crescer em índices alarmantes. Inconformada com o descaso dos órgãos públicos, a comunidade iniciou, no início dos anos 1980, um movimento social – Serviço Social Bom Jesus – que hoje reúne cerca de 200 profissionais e 100 voluntários, desenvolvendo atividades junto à comunidade, em parceria com o espaço Criança Esperança, do Unicef/Unesco, e o Instituto Sou da Paz, que atendem a crianças e idosos, oferecendo opções de lazer, cultura, esporte, acesso à informática e cursos profissionalizantes. Além disto, existem também no bairro o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) – que trabalha com cerca de 250 jovens em oficinas de panificação, informática básica e avançada – e a Casa Sofia, coordenada

¹⁵ Fonte Histórica colhida no Núcleo de Documentos da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

¹⁶ Dados fornecidos pela Subprefeitura do M'Boi Mirim.

por uma personalidade conhecida no Jardim Ângela, Padre Jaime Crowe, acolhendo mulheres vítimas de violência, por meio de atendimento jurídico, psicológico e judicial. O mesmo Padre Jaime está envolvido com a criação, em 1996, do Fórum em Defesa da Vida, que tem como princípio, segundo ele, “incentivar as igrejas e entidades da região a criar ações de superação da violência” (SPOZATI, 1996).

A Escola II está inserida neste contexto, situando-se próxima à Estrada do M´Boi Mirim, principal via de acesso ao bairro, por ônibus, lotação ou carro. Trata-se de uma construção da década de 1980, feita para atender à demanda crescente da periferia da cidade de São Paulo. O prédio está localizado em uma área de construção irregular, em um terreno acidentado, com casas muito próximas e ruas bem estreitas.

Não existem praças ou áreas de lazer próximas da Escola II. A distância de alguns dispositivos de lazer torna quase impossível que seus agentes usufruam assiduamente destes benefícios. Por exemplo, o *shopping* e o cinema mais próximos estão a 20 km de distância, o teatro, a 25 km, e a biblioteca pública mais próxima fica a 15 km. A maioria dos alunos conhece museus apenas pelas excursões feitas por iniciativa da escola que, assim mesmo, são raras. Alguns passeios escolares são abertos a familiares dos alunos e são muitos os casos de pessoas que só saem de casa para uma atividade de lazer se aproveitarem esta abertura oferecida pela escola.

Segundo depoimentos de profissionais da Escola II, os apoios externos com os quais a escola conta são, quase todos, da própria comunidade, mas não surtem muito efeito, porque todo comércio em volta, que é a forma mais comum de empreendimento do bairro, também funciona de maneira precária. Às vezes aparecem alguns pais voluntários, oferecendo ajuda dentro das condições que lhes são peculiares, como ajudar na limpeza da escola ou na entrada e saída dos alunos, já que o número de funcionários não é o suficiente – ou, então, oferecer aulas de tricô, crochê ou bordado.

2.2 O perfil dos sujeitos pesquisados

2.2.1 Os alunos que freqüentam as aulas de Ensino Religioso

Como demonstram os dados reunidos na Tabela 2 a seguir, os alunos sujeitos desta pesquisa estão, em sua grande maioria, na faixa etária entre 14 e 15 anos, o que indica que não há discrepância entre a idade dos alunos e a série em que estudam.

Isto ocorre porque as escolas estaduais de São Paulo funcionam em um regime denominado Progressão Continuada, instituído pela Deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo, no qual o aluno é retido apenas no final dos ciclos I ou II (o que corresponde ao período da 4ª a 8ª séries) ou, então, quando possui um número elevado de faltas que não foram compensadas durante o ano. Em função da adoção deste regime, o índice de retenção é muito baixo, embora sofra muitas críticas relacionadas ao fato de que os alunos permanecem na escola, pois não há garantia de qualidade no ensino.

Tabela 2: Perfil dos alunos respondentes – por escola

ASPECTOS	ESCOLAS	
	ESCOLA I	ESCOLA II
Sexo: Masc.	16	11
Fem.	15	12
Idade: 13 anos	01	-
14/15 anos	28	23
16 anos	01	-
Não responde	01	-
Trabalho: Sim	02	-
Não	29	23
Moradia próxima à escola		
Sim	19	20
Não	12	03
Tipo de Transporte		
A pé	16	22
De ônibus	12	-
Escolar	-	-
Carro	02	01
Não responde	01	-
Freqüentou outras escolas		
Sim	28	05
Não	03	18
Reprovação		
Sim	04	01
Não	27	22

Existe um equilíbrio entre o número de alunos e alunas que responderam ao questionário. Nas duas escolas observou-se que não existia uma predominância de gênero nas salas, o que pode ser uma indicação que até esta idade os pais destes alunos ainda têm condições de mantê-los estudando, sem ingresso prematuro no mercado de trabalho.

Outro fator que provavelmente influenciou o equilíbrio de alunos e alunas, nestes períodos de aula, seria o fato de as Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, em sua grande maioria, não oferecerem a última série do ensino fundamental regular, no período noturno, como medida necessária para manter este período dedicado aos alunos do ensino médio, que são prováveis trabalhadores.

Na Tabela 2, o que pode ser constatado como diferenciação entre as escolas é o fato de alguns alunos da Escola I utilizarem ônibus e carro, não morarem próximo à escola e terem freqüentado outras escolas.

Com relação ao meio de transporte, os dados fornecidos pelos alunos da Escola I indicam que 12 alunos utilizam ônibus e 02 utilizam carro. Este tipo de deslocamento até a escola pode estar relacionado com a característica do bairro que não é residencial e sim comercial. A possibilidade de utilização de ônibus propicia a estes alunos observar um número maior de características entre bairros e pessoas, aumenta sua orientação geográfica e espacial, além de dar uma sensação maior de liberdade a ele.

Esta mobilidade dos alunos da Escola I talvez possa ser explicada pelos setores de Planejamento das Diretorias Regionais do Estado de São Paulo, que têm como uma de suas funções detectar a demanda escolar de cada bairro, pois será em função do aumento ou não desta demanda que escolas serão construídas ou desativadas.

O bairro onde se situa a Escola I tem como característica o comércio e também possui uma vida noturna movimentada, que se desenvolve em torno dos ateliês, bares, restaurantes e livrarias.

Em função deste perfil que foi se estruturando com o passar do tempo, não existe mais uma demanda escolar significativa que justifique a criação de novas escolas públicas estaduais. Muitas delas não funcionam em todos os períodos ou estão sendo fechadas pelo fato da demanda em idade escolar, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, estar desaparecendo e cedendo lugar para uma maioria da população de trabalhadores e pessoas procurando alguma forma de

lazer. A estrutura do bairro se alterou com o tempo, sendo uma clara evidência de como a movimentação urbana pode influenciar a escola.

Portanto, existem alguns alunos do bairro que ainda utilizam a escola pública. No caso da Escola I, 16 alunos, que se dirigem a ela “a pé”, fazem parte da demanda escolar do bairro, e o restante dos alunos freqüenta esta escola, utilizando ônibus e carro, provavelmente por acompanhar os pais que trabalham nesta região. Uma das possibilidades seria relativa ao fato de os pais considerarem mais seguro deixar os filhos um período na escola e outro com eles no trabalho, ou algum tipo de curso nas proximidades da escola, do que deixá-los sozinhos em casa. Mas esta é uma questão que necessitaria de maior estudo.

Continuando com a Escola I, observando os dados, a mudança dos alunos de uma escola para outra pode estar relacionada com alguns fatores como a queda do poder aquisitivo da família, visto que 09 alunos informaram que vieram de escolas particulares próximas do local que estudam atualmente, ou então são provenientes de outras escolas públicas, sendo que 08 alunos vieram de escolas municipais e 11 de escolas estaduais próximas ou de outras regiões. Essas mudanças podem estar relacionadas ou com a alteração de emprego dos pais ou responsáveis ou mudança de local de residência. Esta suposição também é algo que pode vir a ser estudado posteriormente, ou seja, como a rotina de trabalho dos pais influencia a rotina escolar dos filhos, dada a dificuldade de vigilância destes pais com relação aos filhos, quando estão no trabalho.

O fato de a Escola I ser um espaço escolar que recebe alunos de várias regiões da cidade e de procedência social diferente, já que existem alunos que cursaram escolas particulares, de uma certa forma propicia uma diversidade maior de troca de experiências pessoais que, aliada ao que o bairro tem a oferecer, amplia o leque de opções desses jovens em sua articulação social.

A Escola II, por outro lado, tem seus alunos todos morando próximos à escola, e provavelmente a estrutura de suas vidas fique mais limitada ao seu bairro, que possui uma deficiência de equipamentos de cultura e lazer, e aos grupos sociais que estão presentes nesse local.

A proximidade espacial entre escola e alunos, como acontece na Escola II, também está relacionada à questão da demanda escolar.

O setor de planejamento da Diretoria Regional, ao qual a Escola II pertence, tem a incumbência de localizar terrenos para construção de escolas próximos da demanda escolar do bairro.

Como as periferias da cidade de São Paulo estão crescendo em função do número de pessoas que ali se estabelecem, por uma questão de ordem financeira e social, são construídas em média cinco escolas de ensino fundamental por ano, atendendo cerca de 1.100 alunos por escola, buscando atender a demanda escolar que cresce a cada ano. Nesta região existem três Diretorias Regionais, todas crescendo na mesma proporção, o que nos dá uma vaga idéia do número de alunos atendidos nestes locais. Desta forma, a maior parte dos alunos da Escola II vai para a escola a pé.

Outro fator que influencia a construção de escolas próximas às residências dos alunos é o fato de que se elas fossem distantes haveria a necessidade do uso de transporte. Sendo a maioria das famílias de baixa renda, sem condições de manter financeiramente o custo do transporte, esta situação acarretaria em evasão escolar.

Podemos perceber pelos dados obtidos na Escola I e na Escola II que os alunos são jovens e estão concentrados na mesma faixa etária; que o crescimento demográfico, o perfil dos bairros, as modificações na cidade e as políticas públicas aplicadas via Diretorias de Ensino influenciam diretamente a vida dos freqüentadores destas duas escolas e de uma certa forma os diferenciam.

Mesmo fazendo parte de uma mesma Secretaria de Educação, na mesma cidade, com um espaço geográfico que os separa por mais ou menos 25 km, percebemos diferenças entre as duas escolas, sendo possível supor que a recepção e entendimento do que é trabalhado no contexto escolar não pode ser pensado de forma homogênea.

São jovens da mesma idade cujas situações à sua volta, mesmo parecendo sutis, dão-lhes características próprias. Se no questionário aplicado a estes alunos fossem adicionadas mais perguntas, provavelmente as diferenças encontradas seriam maiores.

2.2.2 O que pensam os alunos pesquisados

A maneira como as pessoas organizam seus horários e o que selecionam de prioritário em sua escala do dia pode evidenciar hábitos pessoais que refletem suas predileções, condições oferecidas pelo contexto em que vivem, o que cerceia ou amplia seus movimentos, influências midiáticas que dirigem seus comportamentos, imposições familiares, religiosas ou sociais que conduzem suas escolhas.

Enfim, a rotina de uma pessoa pode dizer muito sobre ela, suas preferências, condições e limitações.

As Tabelas 3 e 4 apresentadas a seguir procuram estabelecer a rotina diária dos alunos que freqüentam as aulas de Ensino Religioso e de que maneira preferem utilizar seu tempo livre, ou seja, o que estes jovens elegem como comportamento ou situações mais freqüentes nos três períodos do dia – manhã, tarde e noite – e quais são as atividades em seu tempo livre que os caracterizam.

Observando a Tabela 3, percebemos que os alunos da Escola II freqüentam as aulas no período da manhã e os alunos da Escola I o fazem durante a tarde, portanto, teremos os alunos nestes respectivos períodos se ocupando com o espaço escolar.

Na Escola I (no período da manhã) e na Escola II existe uma grande concentração de atividades nas práticas relacionadas ao cotidiano (dormir, tomar banho, tomar café, ouvir música), o que demonstra que a estes jovens não são atribuídas tarefas de grande responsabilidade ou, ainda, que eles mesmos, por não estarem sob a supervisão de um adulto ou responsável, decidem por si só o que fazer.

As atividades relacionadas às práticas educativas e culturais são as mais mencionadas pelos alunos das escolas I e II nos períodos do dia em que não estão na unidade escolar, embora os alunos da Escola I demonstrem mais possibilidades relatando uma diversidade maior de cursos, como informática, cursos profissionalizantes, violino, inglês.

Com relação às práticas educativas e culturais, estas podem ser uma demonstração de que, mesmo de forma limitada, existe um esforço dos pais no sentido de diversificar ou dar maiores condições de conhecimento e aprendizado aos filhos, podendo ser um suporte utilizado posteriormente na competitividade do mercado de trabalho, algo que estes alunos terão que enfrentar um dia.

O fato de estarem relacionadas na rotina dos alunos atividades esportivas (futebol, basquete, *skate*, clubes) como as mencionadas em terceiro lugar pelas Escolas I e II pode ser um indicativo da preocupação destas famílias em envolver seus filhos com algo de que eles gostem, preservando-os do contato com a violência própria da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, proporcionando um gasto de energia de forma positiva.

A preocupação com cuidados médicos específicos é relativamente baixa entre os alunos da Escola I: apenas dois alunos afirmaram que vão ao dentista e à fonoaudióloga, e o fato de ser mencionada no questionário demonstra que deve ser uma prática constante em suas vidas. Seguindo esta linha de pensamento, os outros alunos provavelmente se valem de cuidados médicos esporadicamente, conforme a necessidade e condição ou em casos de urgência.

Apesar de serem poucas as citações (duas alunas disseram fazer trabalho voluntário na escola), a preocupação em se envolver com atividades de cunho social esteve presente nas respostas dos alunos da Escola II, talvez pelo fato de as escolas de periferia necessitarem de ajuda para se manter, de forma que o envolvimento da comunidade sempre é solicitado por estas escolas.

No período noturno, os alunos da Escola I e II voltam a se concentrar em tarefas cotidianas.

Os dados coletados na Tabela 3 e comentados acima mostram a presença de várias ações realizadas diariamente pelos alunos que, mesmo pelo senso comum, seriam possíveis de se imaginar presentes na vida desses jovens alunos. Mas a ausência de determinados dados também pode significar algo. Nas duas escolas foram feitas as mesmas perguntas direcionadas à rotina semanal e diária, com a intenção de averiguar, de forma tranqüila, o que era significativo no cotidiano desses alunos.

Notamos que em nenhuma das escolas os alunos colocaram que freqüentam alguma igreja ou culto. Todos os alunos omitiram este dado, o que é algo interessante de se pensar: qual a razão que os levou a omitir este tipo de ação, que parece comum na vida das pessoas, mesmo na vida dos jovens? Sabemos que muitas igrejas, associações ou grupos religiosos oferecem atividades variadas voltadas para esta faixa etária.

É importante lembrar que os questionários não continham nenhum tipo de pergunta que poderia identificar o aluno, a não ser o fato de serem alunos da

disciplina de Ensino Religioso, uma vez que os questionários foram distribuídos e respondidos nesta aula. Um dado coletado pelo questionário sobre atividades em grupo que complementa esta informação mostrou que, na Escola I, apenas 03 alunos se envolvem neste tipo de atividade, mas em *camping* e grupos de dança, 04 alunos não responderam e 24 não participavam de grupo algum.

Na Escola II, apenas 01 aluna informou que fazia parte de um grupo de teatro na Igreja Católica, 01 aluna disse fazer parte da Pastoral da Igreja, também católica, 01 aluna informou que dava aula de bordado para um grupo de mulheres e 20 alunos não faziam parte de grupo algum. Portanto, que lugar tem a religião ou religiosidade na vida destes alunos? Qual a importância atribuída a esses aspectos por eles? Indagamos, portanto, por que este dado não apareceu no questionário, uma vez que explicamos a eles a razão da pesquisa, e entregamos os questionários na aula de Ensino Religioso.

Na Escola I as aulas de Ensino Religioso foram impostas, isto é, ela é facultativa aos alunos, mas isso não lhes foi informado, portanto seria perfeitamente normal eles demonstrarem uma recusa em fornecer dados que indicassem se freqüentam ou não Igrejas ou cultos, ou alguma forma de atividade ligada a grupos religiosos. Mas mesmo assim sempre existem alunos que não fazem qualquer objeção ou não se sentem intimidados em relatar o fato, mesmo porque imagino que eles tenham tido a oportunidade de falar mais livremente sobre este assunto nas aulas de Ensino Religioso.

Na Escola II, no entanto, os alunos foram informados de que é facultativa a freqüência às aulas de Ensino Religioso. Inclusive foi necessária uma autorização escrita dos pais ou responsável autorizando que eles freqüentassem estas aulas, além de ter sido realizada uma reunião com estes pais e responsáveis explicando qual seria o procedimento da escola para a implantação destas aulas. Portanto, não havia motivo, aparente, para que este dado fosse excluído da rotina semanal e diária destes alunos.

De que forma estes alunos fazem distinção entre o que é rotina pessoal e o que é rotina familiar? Esta é uma manifestação da individualidade? É possível que, apesar de fazerem parte do grupo familiar e compartilhem alguns comportamentos e ações, a decisão de escolher e assumir a religião da família ainda não tenha sido totalmente tomada? Estes podem ser alguns dos motivos pelos quais os aspectos

relacionados à religião não aparecem e podem não ser entendidos como de cunho pessoal ou resultantes de livre escolha.

Tabela 3: Atividades desenvolvidas pelos alunos

Rotina	Escola I	Escola II
<p>Manhã</p> <p>Atividades do cotidiano: Dormir, acordar, tomar café, banho, ouvir música, ver TV arrumar cama, casa etc, levar prima na escola.</p> <p>Atividades educativas/ culturais: Cursos de informática, profissionalizantes, aulas de violino, aulas de inglês.</p> <p>Atividades esportivas: Escola de futebol, jogar bola ou basquete/ andar de skate, Clube ACM (Associação Cristã dos Moços).</p> <p>Atenção Médica: Dentista, fonoaudióloga.</p>	<p>18</p> <p>08</p> <p>06</p> <p>02</p>	<p>No período da manhã os alunos da Escola II estão em aula</p>
<p>Tarde</p> <p>Atividades do Cotidiano: Almoçar, dormir, ficar em casa, assistir TV, serviços domésticos.</p> <p>Atividades educativas/ culturais: Cursos, estudar.</p> <p>Atividades esportivas: Escola de futebol, jogar vôlei ou bola, natação.</p> <p>Atividades sociais: Voluntária na escola.</p> <p>Não responde:</p>	<p>No período da manhã os alunos da Escola I estão em aula</p>	<p>11</p> <p>07</p> <p>04</p> <p>02</p> <p>01</p>
<p>Noite</p> <p>Atividades do Cotidiano: Ficar em casa, tomar banho, assistir TV.</p> <p>Atividades de lazer: Jogar videogame, ouvir música, lazer, encontrar amigos, namorar, ficar na rua, na Internet/ computador, ficar no cemitério (percorrer o cemitério a noite com amigos).</p> <p>Atividades educativas/ culturais: Estudar, fazer tarefas da escola, ler.</p> <p>Atividades Esportivas: Jogar futebol, skate.</p> <p>Atividades ligadas ao trabalho: Cuidar da prima, trabalhar.</p> <p>Não Responde:</p>	<p>14</p> <p>16</p> <p>03</p> <p>02</p> <p>02</p> <p>01</p> <p>-</p>	<p>18</p> <p>05</p> <p>06</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>01</p>

A Tabela 4 procura entender como os alunos das duas escolas dispõem de seu tempo livre, que significados estes jovens alunos atribuem a ele, e de que forma é expressa a dinâmica sociocultural neste período de tempo. Embora a pergunta feita aos alunos não tenha sido esta, as atividades ligadas ao lazer são muito presentes nos dados.

Pode ser observado nos dados da Tabela 4 que os alunos possuem preferências muito parecidas: gostam de rádio, ouvem os mesmos tipos de música, a televisão ocupa um espaço privilegiado em suas vidas, com novelas, seriados e cliques musicais. A prática de jogos é comum na vida destes jovens, principalmente futebol e vôlei, o que deve estar relacionado ao fato de fazer parte de grupos os locais citados por eles (pátio do prédio, rua, escola, praças etc.). Tudo isto sugere que esta é uma das maneiras utilizadas para manter contatos sociais e fazer amigos.

O tempo livre parece ser entendido por estes alunos como um tempo de lazer, um tempo de se envolver em maneiras diferenciadas de se divertir. Brenner (2005) faz uma colocação sobre esta atitude presente nos jovens:

É principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. (p.176)

As atividades ligadas a lazer, descontração e entretenimento são as mais citadas pelos alunos nas duas escolas na seguinte ordem: Programação de rádio ouvindo basicamente música; programação de TV; e idas ao cinema. Jogar bola, praticar esportes e ir a shows também são atividades muito presentes na utilização de seu tempo livre.

Abramo (1997) discute o crescimento de atenção dirigida ao jovem nos últimos anos no Brasil, principalmente nos meios de comunicação de massa, como o rádio com programação de música, a televisão com programas voltados para esta faixa etária, principalmente durante o dia, com programas de auditório, seriados e desenhos voltados ao adolescente e ao jovem, na mídia impressa com as revistas *teens*, revistas de comportamento, moda, aconselhamento, entre outras.

Toda esta programação procura criar um tipo de comportamento e estilo, valorizando o esporte, lazer, música, moda, enfim, o jeito jovem de ser.

A Tabela 4 demonstra como os jovens das duas escolas sofrem influência desses meios de comunicação. Os alunos da Escola I, pelos dados fornecidos nessa tabela, têm uma possibilidade e acesso maior a equipamentos eletrônicos, como o videogame que também é uma forma de lazer e divertimento. Embora em menor número, esta também é uma prática dos alunos da Escola II.

Brenner (2005) coloca que é necessário considerar que tempo livre para os jovens é um tempo sociológico em que se exercita a liberdade de escolha. É neste período de tempo que há a descoberta de potencialidades humanas, de inserção efetiva nas relações humanas e a construção de identidades. A autora chama atenção para o fato de ser comum para o mundo adulto utilizar referências próprias para enxergar esta maneira cultural de utilização de tempo, e com isso identificar traços de marginalidade no comportamento do jovem.

O computador e o acesso a Internet são muito mais utilizados pelos alunos da Escola I, como se observa na Tabela 4.

Além das facilidades possibilitadas pelo computador e Internet na utilização para trabalhos escolares, estudo, pesquisa, estes instrumentos servem tanto para socialização à distância em forma de envio e recebimento de e-mails, salas de “bate-papo”, *orkut*, quanto para a socialização em locais presenciais, como Lan houses e Cyber cafés.

Na Escola II, no entanto, 11 alunos não têm acesso ao computador e à Internet e os que possuem, utilizam com pesquisa, trabalhos escolares, currículos, o que pode ser uma preocupação com a entrada no mercado de trabalho. Como forma de divertimento, apenas 01 aluno informou que utiliza o computador para jogos.

A utilização da Internet como forma de socialização em salas de “bate-papo”, e-mails e Orkut, não foi citada. Uma possibilidade para esta não-ocorrência seria o custo alto do impulso telefônico. A utilização de Internet de banda larga e a frequência em Lan houses e Cyber cafés também não foram citadas, provavelmente pelo seu alto custo.

O fato dos alunos da Escola II serem privados do acesso ao mundo digital pela falta de computadores e Internet não apenas os diferenciam dos alunos da Escola I ou de outros jovens que possuem esta facilidade, em uma questão de socialização, mas sua inserção no mundo fica prejudicada, pois cada vez mais a

utilização destes equipamentos tomam conta do dia-a-dia das pessoas, como caixa eletrônico de bancos, *netbanking*, atendimento eletrônico na área de serviços, o conceito de governo eletrônico que vem sendo difundido na cidade de São Paulo, entre outros. Tais equipamentos representam uma série de serviços prestados à população que excluem a pessoa que não possui familiaridade com computador ou Internet, principalmente em uma cidade como São Paulo que cada vez mais adere aos serviços, mídia e comunicação no mundo digital.

A questão da leitura aparece na Tabela 4 como algo que ocupa o tempo livre destes alunos, sendo atribuída a ela quase a mesma importância que jogar videogame. A preferência maior é por livros, o que de uma certa forma contraria a idéia de senso comum de que jovens gostam de diversão e não gostam de ler.

Na Escola I, 07 alunos disseram que gostam de ler livros de romance, suspense e poesia, 02 alunos disseram que lêem histórias em quadrinhos, 02 afirmaram ler revista, mas não especificaram o tipo de revista, e 01 disse que lê jornal. Na Escola II, 08 alunos afirmaram ler livros de aventura, romance e livros evangélicos e 01 aluno afirmou ler revista. Novamente a variedade de opções é maior na Escola I.

Do ponto de vista de atividades de caráter cultural, o teatro é algo que os alunos das duas escolas citaram com pouca frequência.

Quando é dada a oportunidade a estes estudantes de se expressarem livremente sobre as atividades mais significativas em sua vida, ou ainda que ocupam parte de seu tempo, não é mencionado em lugar algum o envolvimento em atividades de cunho religioso. O mesmo ocorre com os dados da Tabela 3 sobre a rotina diária dos alunos, cujas atividades excluem qualquer tipo de atividade relacionada à religião.

Na pergunta do questionário: “O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?”, apenas uma adolescente (15 anos) da Escola II, no item relacionado à leitura, respondeu que gostava de ler “livros evangélicos de amor”, e mesmo assim limita o tema à palavra “amor”. Obviamente, esta palavra pode ter as mais variadas conotações, mas assim mesmo reduz as temáticas que são impostas para as discussões em torno da religião.

Se de alguma forma houve uma mobilização interna para a escolha do livro evangélico a ser lido, o que interessou a esta única aluna foi a temática do amor tratada do ponto de vista da doutrina evangélica (a aluna não especificou a que

igreja pertencia, já que as pessoas utilizam, no senso comum, a denominação “evangélico” para se referir a pentecostais, adventistas, testemunhas de Jeová ou a membros da Igreja Cristã do Brasil, entre outras).

Só foi possível perceber o envolvimento dos sujeitos de forma rotineira com a religião por haver uma pergunta específica no questionário para saber com que frequência estes alunos freqüentam igrejas ou cultos, cujos dados estão presentes na Tabela 6.

A maioria dos alunos relata que freqüentam semanalmente igrejas e cultos. Entretanto, a resposta foi dada pela diretividade da pergunta. Quando lhes foi dada oportunidade de falar livremente sobre aquilo com o que se ocupam, a questão da religião ou aspectos relacionados ao Ensino Religioso não aparecem.

Por outro lado, foi citada uma atividade pouco comum por um aluno de 15 anos da Escola I que, ao responder como era sua rotina durante a semana, Tabela 3, afirmou: “vou à escola, ando de *skate* e à noite vou para o cemitério com amigos”. O aluno em questão ressalta que vai ao cemitério, mas só menciona ter algum tipo de relação com religião quando é indagado diretamente e, neste caso, ele diz ser católico, a mesma religião que a família.

A convivência em grupo e os aspectos ligados a lazer e entretenimento são característicos dessa faixa etária, o que fica demonstrado na Tabela 3 e 4. Talvez porque são situações que facilitam o estabelecimento de relações de confiança, em que acontece a aprendizagem das relações sociais e a construção de identidades coletivas e individuais.

As informações que chegam aos alunos da Escola I permitem que eles estabeleçam um número maior de relações com as coisas do mundo, por terem a sua volta pessoas com experiências variadas e estarem em um local com mais recursos possibilitando um número maior de opções, o que na Escola II não acontece.

Tabela 4: Utilização do tempo livre pelos alunos

ATIVIDADES	ESCOLA I	ESCOLA II
<p>Ouvir rádio: Tipo de música: black, funk, rap, rock/ techno, romântica, programas, forró universitário, reggae. Emissoras citadas: Transamérica, Joven Pan, Rádio MIX.</p>	22	19
<p>Assistir TV: Tipo de programas: novelas, seriados/ filmes, clips de música, desenhos, jogos de futebol, jornais, Malhação. Emissora citada: MTV.</p>	21	17
<p>Ir ao cinema: Tipo de filmes: terror, comédia, suspense, ação, romance.</p>	15	09
<p>Acesso a Internet para: Lazer, estudo, pesquisa, contatos, trabalho de escola.</p>		
<p>Acesso em casa:</p>	15	04
<p>Outros locais: Lan house, Ciber café, curso, escola, casa de amigo.</p>	09	03
<p>Sem acesso a computador ou Internet.</p>	07	11
<p>Alunos com computador, mas sem acesso a Internet.</p>	-	03
<p>Com acesso a computador e Internet, mas sem especificar onde.</p>	-	02
<p>Jogar bola (atividade de recreação): Na rua, clube, escola, pátio do prédio, em casa, na praça.</p>	13	12
<p>Praticar esportes: Futebol, vôlei, skate, natação, handball, freqüentar centro de treinamento esportivo.</p>	12	12
<p>Ler: Romance, poesia, história em quadrinhos, revista, jornal, livro evangélico.</p>	12	09
<p>Jogar videogame: Em casa, casa de primos, casa de amigos, casa da tia, Lan house.</p>	12	08
<p>Ir a shows: Foram citados: Titãs, CPM 22, Pitty, Pilantras, Voodoo, Fala Mansa, Sampa Crew, Gaiola das Poposudas, Red Hot Chilli Peppers, Shows na Av. Paulista, Grupo Atitude, Blind Pigs, Os Moleques, Peixe Elétrico, Sleep Knot, Pique Nova, Mosaico, Gritando HC, The Strokes, Bom Balanço, Anjos do Resgate (grupo católico), Grandene, Bom Balanço, Bola de Fogo, Raiz.</p>	12	05
<p>Ir ao teatro: Espetáculos citados: Avenida Dropsie, A gata Molhada, A Bruxa, Homenagem a Páscoa, apresentação da prima na escola.</p>	02	03

A Tabela 5 faz referências ao que é ser jovem na visão de alunos e os dados contidos nela reforçam alguns aspectos encontrados nas Tabelas 3 e 4, como prazer e diversão, não ter muitas responsabilidades e desfrutar de liberdade de expressão. Relacionado a isto, um aluno da Escola II respondeu da seguinte forma: *“Você curte muito a vida, está sempre livre para fazer o que quiser”*.

Também apareceu a valorização de aspectos relacionados à saúde, à questão de ser saudável. Um aluno da Escola II, de 14 anos, respondeu: *“É bom ser jovem porque você consegue fazer as coisas mais rápidas”*. Outro aspecto ressaltado foi a oportunidade de se colocar em relação a uma pessoa madura, como ilustrado no depoimento de um aluno de 15 anos da Escola II: *“O bom de ser jovem é que você tem mais chances de arrumar emprego”*.

As citações acima feitas pelos alunos ilustram o que normalmente se veicula pela mídia em programas, propagandas, ou seja, o jovem é sempre visto como uma pessoa alegre, despreocupada, que aproveita a vida.

Fazer amigos, conviver em grupo, manter relacionamentos afetivos são situações que os alunos também tomam como características de ser jovem. Como dito anteriormente, a juventude é um período em que a socialização é muito utilizada como forma de manifestação.

As dificuldades de ser jovem, que também aparecem na Tabela 5, estão relacionadas a aspecto de restrição de liberdade tanto por meio dos pais ou responsáveis, restringindo seus horários, quanto por meio da proibição de entrada em determinados lugares.

Vejamos como alguns alunos responderam a essa pergunta. Um estudante de 15 anos da Escola II assegura: *“É ruim, porque você não pode entrar nos shows”*. Outro de 14 anos, da mesma Escola, afirma: *“O que tem de ruim é que não posso assistir um filme porque sou de menor”*. Outra aluna da mesma idade e da mesma escola afirmou que muitas vezes você não pode dizer para os pais que eles estão errados, pois em função disto restringem a liberdade: *“os pais nos prendem achando que vamos fazer algo de errado e que eles acabem respondendo por isso também”*.

A maneira como estes alunos são subestimados também foi citada na resposta de um aluno de 15 anos da Escola I: *“O que tem de ruim é não ser levado a sério, ser visto como incapaz de realizar certas coisas”*. Ainda a este respeito um aluno da Escola I de 15 anos colocou: *“Não ter uma total liberdade e muita gente*

nos subestimar”. Também destacaram a necessidade de obedecer a regras e não poder se opor.

Ainda com relação à forma como interagem com os pais também foi citada como “algo ruim de ser jovem” a dependência econômica em que vivem em relação a pai e mãe. Como, por exemplo, a colocação de uma aluna de 14 anos da Escola I que cita o que considera de ruim em ser jovem: *“Não ter dinheiro, muitas vezes depender dos outros, e ter de obedecer a regras, como nos filmes, tem alguns que não posso assistir”*. Reclamam, ainda, das cobranças que lhes são feitas e dos atritos, “brigas” ou “brincas” que recebem. Uma aluna de 15 anos da Escola I se expressou desta forma: *“O que tem de ruim é arrumar a casa, ouvir mãe brigar comigo, não trabalhar, não ter dinheiro”*.

A questão financeira também é algo que preocupa estes alunos, tanto pela falta de dinheiro em si quanto pela maneira de consegui-lo, dada a dificuldade de colocação no mercado de trabalho ou mesmo a dificuldade do jovem para conseguir seu primeiro emprego. Um aluno de 15 anos da Escola II se colocou desta forma: *“É ruim porque você nunca consegue um emprego digno”*. Nesta mesma escola, um estudante de 14 anos completa: *“Às vezes há preconceito, por exemplo, em um emprego, por falta de experiência, por ser ‘muito’ jovem etc.”*. Embora em menor número, “ir à escola” e as tarefas e questões domésticas, como “arrumar casa”, também foram itens citados como aspectos ruins de ser jovem.

A Tabela 5 também traz alguns dados relacionados ao que os alunos destas duas escolas gostam de conversar com amigos e pais. Novamente, a questão religiosa é pouco abordada, mesmo pelos alunos da Escola II, que tiveram a opção de frequentar ou não as aulas de Ensino Religioso.

Com relação ao que se conversa com os amigos, os assuntos estão relacionados com descontração, diversão, lazer, esportes, relacionamentos afetivos namoro, amizade, família, sexualidade, escola. Quando a questão é falar com os pais, os temas citados adquirem um ar de maior seriedade, como drogas, violência, sexo, doenças. A questão financeira novamente aparece, agora relacionada com o futuro. A preocupação dos alunos está muito presente em relação ao futuro. Os alunos da Escola I, em sua grande maioria, têm uma preocupação com o trabalho e com o futuro. Os problemas que são de fundo social como drogas, alcoolismo e violência são os que mais preocupam os alunos da Escola II, podendo ser um indício de preocupação com a situação do bairro em que moram.

Os temas mais recorrentes na adolescência, como sexualidade (DSTs e gravidez), são colocados em segundo lugar nas preocupações dos alunos das duas escolas. Para a Escola II, os assuntos que têm importância para o futuro, como trabalho e carreira, vêm em terceiro lugar; e para os alunos da Escola I, este terceiro lugar é ocupado por problemas de ordem social, como drogas e alcoolismo.

Tabela 5: Ser jovem na visão dos alunos

ASPECTOS	ESCOLA I	ESCOLA II
Positivos:		
Prazer e diversão	26	10
Não ter muitas responsabilidades	18	03
Liberdade de expressão	07	03
Relacionamentos com grupos e afetivo	05	09
Possibilidade de trabalho, saúde e cidadania	04	02
Possibilidade de pensar no futuro/ aprender com a vida	02	04
Negativos:		
Restrição de liberdade	21	13
Relacionamento com pais	08	02
Questões de trabalho	06	04
Não vê pontos negativos	04	-
Tarefas domésticas	03	-
Ter que freqüentar a escola	02	-
Assunto que os alunos discutem com amigos:		
Diversão	23	09
Relacionamentos	15	10
Esportes e jogos	12	04
Diversos ("besteiras", "dia-a-dia", "coisas interessantes")	09	07
Sexualidade	04	03
Droga e violência	03	02
Escola	01	04
Trabalho	-	06
Assunto que os alunos discutem com a família:		
Diversos ("todo tipo de assunto", "assunto de família")	10	10
Sexo, doenças, drogas e violência	07	02
Assuntos relacionados à vivência de vida ou conselhos	06	-
Não conversa com os pais ou apenas com um deles	04	01
Diversão	04	05
Relacionamentos	04	-
Dinheiro	04	-
Futuro	03	-
Escola	02	04
Trabalho/ falta de oportunidade	01	03
Assuntos de Igreja	-	01
Temas que preocupam os alunos:		
Futuro	21	06
Gravidez, DSTs, sexualidade	14	11
Drogas/ alcoolismo	07	10
Relacionamento e liberdade	06	02
Violência	03	13
Estudos	03	01
Não tem opinião	01	02

Se observarmos a Tabela 6 que trata do envolvimento dos alunos com a religião, podemos notar que a grande maioria dos alunos assume que segue a religião da família. Até que ponto a idéia de “faço parte da religião da família” acaba sendo entendida por eles como algo herdado, em que não lhe foi dado o direito de escolha?

Apesar de freqüentar “semanalmente” ou “quando sente vontade” Igreja ou cultos, este é um aspecto da vida que não é lembrado quando se indaga o que eles fazem de seu tempo livre (Tabela 4), ou quando a questão está relacionada com o cotidiano deste aluno, como mostra a Tabela 3.

Uma suposição que também poderia ser levanta é a de que a questão da religião ou religiosidade, nesta faixa etária, para esses alunos, faz parte do mundo adulto, já que na maioria das respostas, esses alunos freqüentam a religião da família.

A Tabela 6 reúne informações específicas sobre a religiosidade dos alunos e de suas famílias. As opções de religião seguem o que foi apontado pelo Censo 2000. A grande maioria dos alunos é católica seguida das religiões denominadas evangélicas, Testemunha de Jeová ou Igreja Cristã. A freqüência semanal às igrejas é maior nas duas escolas, embora a Escola I mantenha um equilíbrio entre o “ir semanalmente” e “ir quando sente vontade”.

A grande maioria dos alunos das duas escolas não mudaria de religião. Os alunos da Escola I, no entanto, parecem ter mais predisposição à mudança e citam religiões que se diferenciam das de origem judaico-cristã.

Assim, uma aluna de 14 anos responde que adotaria a *“religião rastafari, porque me identifico com muitas coisas desta religião”*. Outro aluno, de 14 anos, respondeu: *“mudaria para o budismo, porque não é religião, é filosofia”*. No caso da Escola II, apenas uma aluna de 15 anos afirma que se tornaria adepta do *“budismo porque não tem Deus e busca a paz”*.

É interessante notar a curiosidade dos alunos da Escola I pelo que chamam de “espiritismo”. Não há evidências que propiciem diferenciar se estão falando do kardecismo ou de religiões de origem africana, mas quando foi questionado para que religião mudaria se pudessem escolher, um aluno de 15 anos respondeu: *“Espiritismo, porque eu gosto”*; uma estudante da mesma idade disse que se tornaria *“espírita, porque tenho muitas amigas que são espíritas”*; e um aluno de 14 anos

afirmou: *“Espírita, porque gosto de ir ao centro de umbanda”*, com esta sendo a única referência feita a religiões afro-brasileiras¹⁷.

A referência ao Budismo, à religião Rastafari, ao Espiritismo e à Umbanda, pode ser um reflexo das discussões feitas em sala de aula, já que estes assuntos foram abordados, segundo os dados da Tabela 6.

Na Escola I, um aluno de 15 anos admitiu a possibilidade de não se filiar a uma religião instituída, por não acreditar em Deus, afirmando: *“Se tivesse que mudar de religião seria ateu, porque não acredito em Deus”*. O interessante é que, quando foi questionado se tinha religião, houve uma hesitação por parte do aluno, identificada da seguinte forma: o aluno escreveu *“ateu”* a lápis, apagou e depois colocou *“católico”*. Quando foi perguntado se sua religião era a mesma da família, respondeu que *“não”*, e segundo a informação do próprio aluno a família se denominava católica.

Isto faz pensar novamente na religião da família, se é vista por muitos alunos como algo herdado e não escolhido, em que sua hesitação em responder as perguntas estaria relacionada com: *“sou católico”* porque é a religião da minha família ou *“sou ateu”* porque é o caminho que escolhi?

São pontos que merecem ser mais investigados, por sinalizarem a dificuldade destes alunos em ter voz para assumir algo que é tão particular na vida das pessoas. Mesmo quando a religião da família é aceita, podem aparecer resistências, mesmo sutis, a esta imposição, como a hesitação do aluno citado acima ou a omissão de aspectos relacionados à religião na rotina diária e no uso do tempo livre.

Na Escola I, um aluno de 16 anos demonstrou a possibilidade de ter uma idéia diferenciada do “divino”. Quando respondeu à pergunta se mudaria de religião, afirmou que sim e completou: *“Eu acredito em uma força que criou tudo, em uma força que cura doenças, em um ser bom e poderoso”*. Este mesmo aluno afirma não ter religião, deixando claro que não mantém proximidade com nenhuma crença institucional, afirmando não frequentar nenhum tipo de culto ou igreja que seja formalmente instituída, e também não informando a religião da família.

¹⁷ No questionário não se perguntou a identificação étnica dos entrevistados, não é possível saber se as pessoas que se referiram à questão do espiritismo ou mesmo de outras religiões se autodenominam negras, pardas ou brancas, e se este é um fator que **influencia** ou não a posição com relação à religião assumida. Este é um ponto que merece ser pesquisado posteriormente.

Tabela 6: Envolvimento dos alunos com a religião

ASPECTOS	ESCOLA I	ESCOLA II
Religião e família:		
Possui a mesma religião que a família	22	19
Não tem a mesma religião eu a família	06	04
Não tem religião	02	-
Não responde	01	-
Religião freqüentada pelos alunos:		
Católica	21	16
Evangélica	04	03
Não tem religião	02	03
Testemunha de Jeová	02	-
Espírita	01	-
Igreja Cristã	01	-
Não responde	00	01
Freqüência a Igreja ou cultos:		
Semanalmente	09	12
Quando sente vontade	09	03
Não freqüenta	05	04
Quinzenalmente	03	03
Mensalmente	03	01
Não responde	02	-
Trânsito religioso dos alunos:		
Não mudaria de religião	15	17
Mudaria de religião: Espírita, Budismo, Católica, Crente, Evangélica, Umbanda, Rastafari, seria ateu.	13	04
Não responde	03	02
Opiniões sobre a existência de tantas religiões:		
Diferentes concepções sobre Deus ou diferentes credos	12	05
Não sabe dizer o porquê/ não responde	08	04
Diversidade humana	07	08
Origens históricas diferentes	-	02
Percepção sobre a diversidade de religiões:		
Liberdade de expressão	06	05
Geradora de conflito e preconceito	04	03
Julgamento de valor (umas são boas, outras ruins)	01	03

A Tabela 7 colhe dados sobre o significado da escola para os alunos que fizeram parte da pesquisa.

Os alunos da Escola I consideram que a escola é importante como um local. Este item vem em segundo lugar para os alunos da Escola II, pois para eles a importância da escola está no fato de garantir um futuro pessoal e profissional, o que demonstra a crença na educação como algo que garantirá uma ascensão social ou profissional. Este mesmo item é colocado em segundo lugar para os alunos da

Escola I. Embora conviver no grupo seja algo que os alunos de ambas as escolas apontaram como importante na questão “ser jovem”, eles colocaram em terceiro lugar o espaço escolar como forma de socialização. Somente uma minoria aponta a questão da cidadania como algo importante na escola.

A justificativa para gostar ou não das disciplinas está muito relacionada à identificação com o conteúdo ou com o professor. Assim, nos depoimentos, eles tanto podem gostar da disciplina porque o “*professor é legal*” quanto não gostar porque o “*professor é chato*”. Com relação ao conteúdo, eles não gostam por considerá-lo difícil para entender ou a aula e conteúdo são “*chatos*”, ou ainda gostam porque é “*fácil de entender*”.

Tabela 7: Alunos e sua relação com a escola

ASPECTOS	ESCOLA I	ESCOLA II
Importância atribuída à escola:		
Adquirir conhecimento, cultura, aprender várias coisas.	24	11
Importante para o futuro pessoal e profissional.	22	18
Importante para o processo de socialização.	06	03
Exercício de cidadania.	01	-
Disciplinas que mais gostam:		
Educação Física	10	01
Matemática	07	06
Língua Portuguesa	04	07
Educação Artística	04	02
Língua Inglesa	03	01
Ciências	01	02
Geografia	01	-
História	01	-
Todas são legais/ importantes	01	01
Disciplinas que menos gostam:		
Matemática	09	05
Geografia	05	03
Ciências	04	02
Ensino Religioso	04	-
Língua Portuguesa	04	-
Língua Inglesa	02	02
História	01	02
Educação Artística	-	02
Educação Física	01	01

A Tabela 8 procurou entender as razões pelas quais os alunos freqüentam as aulas da disciplina, lembrando que elas são obrigatórias para a escola e facultativas para alunos.

A aula de Ensino Religioso é dada em um dia da semana. Na Escola I, as aulas ocorrem dentro do horário regular de aula e na Escola II após o término deste. Nas duas escolas a questão da obrigatoriedade é a que mais pesa.

No caso da Escola I, os alunos demonstraram desconhecimento sobre o fato da opção de freqüentar ou não as aulas de Ensino Religioso. A Escola se valeu da falta de informação como artifício para fazer com que todos os alunos assistissem às aulas. Aliás, a escola é que deveria fornecer esta informação.

A medida provavelmente está relacionada com a organização da escola, apesar de a professora desconhecer os princípios legais da disciplina e a professora coordenadora não deixar claro esta questão. A medida denota um caráter autoritário, podendo ser entendido que a participação dos alunos nas decisões que afetam a eles diretamente só é cogitada quando for do interesse da escola.

Os alunos da Escola I, em alguns depoimentos, atribuem a obrigatoriedade das aulas de Ensino Religioso ao Estado e acabam demonstrando um grande descontentamento a respeito.

Foram dadas respostas como a de uma aluna de 14 anos: *“Freqüento porque é obrigado”*; a de um aluno de 15 anos: *“Eu não decidi, eu freqüento”*; a de um estudante de 14 anos: *“Eu não sei”*; e, por fim, a de uma jovem de 14 anos: *“Porque não tenho alternativa”*.

Os conteúdos e estratégias apresentados aos alunos da escola I, na Tabela 8, foram mais diversificados, mas mesmo assim a recusa em aceitar as aulas foi grande. 19 alunos disseram que *“não gostam de nada na aula”*; 06 alunos não responderam; 03 alunos não souberam responder e 03 alunos não gostam dos textos.

Os conteúdos que aparecem nos dados oferecidos pela professora da Escola I foram mais diversificados, mas com baixa aceitação. Os alunos citaram as aulas que trataram dos seguintes assuntos: 04 citaram as aulas sobre *“cidadania”*; 03 alunos citaram *“valores morais”*; e os temas citados apenas uma vez foram *“Budismo, socialismo, Judaísmo, respeito, ética”*. A professora dessa escola também utilizou mais estratégias além dos textos, como seminários, trabalhos em grupo, pesquisa e projeção de filme.

Para os alunos da Escola II a freqüência é garantida pelo valor que eles atribuem ao conhecimento, pois consideram um *“conhecimento a mais em suas vidas”*. A curiosidade e interesse também são percebidos nesta escola, sendo o

segundo item mais citado para eles. Foram expressas várias considerações neste sentido como: *“curiosidade sobre a matéria”, “fiquei interessado”, “para saber como é o Ensino Religioso”, “saber por que tanta religião”*.

Houve uma certa inclinação por parte dos alunos da Escola II com relação às aulas de Ensino Religioso, porque estas poderiam ser uma oportunidade para discussão de assuntos relacionados à diversidade de culturas e modos, à necessidade de respeitar a liberdade do outro, às questões éticas envolvidas nos aspectos referentes à religiosidade, entre outros.

Enfim, os alunos estavam dispostos a discutir questões que não se pautassem na questão doutrinária e que mostrassem a dimensão do que é a diversidade encontrada em nosso país, em função dos vários povos que aqui se estabeleceram desde os primeiros colonizadores, as pessoas que vieram da África na condição de escravos, a imigração de pessoas de origem oriental, muçulmana, européia, pessoas vindas do Oriente Médio, que trouxeram os significados simbólicos de suas culturas. Tais questões não foram trabalhadas na disciplina, perdendo uma grande oportunidade, pois havia uma pré-disposição dos alunos em assistir às aulas.

O mesmo fato ocorreu na Escola II, embora os alunos soubessem que a frequência era facultativa e que ficava a critério dos alunos e pais decidirem com relação à participação nas aulas. A Escola II respeitou o direito dos alunos, mas a obrigatoriedade veio dos pais, embora esta questão tenha sido colocada em terceiro lugar.

A resposta a essa curiosidade e a importância atribuída às aulas de Ensino Religioso, demonstradas pelos alunos da Escola II, foram retribuídas com conteúdo, estratégias e práticas de ensino sem atrativos, como *“desenhar Moisés, Jacó, Jesus, Israel e o Mar Vermelho”*, como mostra a Tabela 5 que foi a única indicação de conteúdos trabalhados em sala de aula.

A reação dos alunos da Escola II a estes conteúdos fica clara na resposta à pergunta: *“o que eles gostam nas aulas?”*. 06 alunos não responderam e, ao expressar o que não gostavam nas aulas, 10 alunos disseram que *“não gostam de nada”*; e 06 alunos *“não gostam dos textos”*. O descontentamento aparece com relação à prática de ensino, em que 03 alunos *“não gostam da maneira como a professora ensina”* e 03 alunos *“não gostam dos trabalhos”*.

O resultado do aprendizado dos alunos nas duas escolas foi predominantemente dogmático e doutrinário. Em depoimentos dados pelos alunos, a função das aulas de Ensino Religioso segundo os alunos da Escola I se resumiu a: *“é indicado para jovens que não gostam de Igreja ou de Deus”*; *“é para formar caráter”*; *“para ajudar”*. Os alunos da Escola II se expressaram desta forma com relação à função dessas aulas: *“construir a cabeça do jovem”*; *“ensinar quem é Deus”*; *“para que os alunos saibam escolher a religião”*; *“para saber se o aluno tem religião”*.

Apenas 02 alunos da Escola I se colocaram de forma mais consciente sobre a função das aulas do Ensino Religioso: *“falar sobre filosofia de vida”*; *“falar sobre humanidade”*. E 01 aluno da Escola II colocou: *“ver a oposição entre ciência e religião”*.

Embora a Escola I tenha sido autoritária e imposto a freqüência às aulas de Ensino Religioso a seus alunos, os conteúdos e estratégias trabalhados em sala pela professora foram mais diversificados.

No caso da Escola II ocorreu o contrário, ou seja, foi dado o direito facultativo das aulas aos alunos, mas os conteúdos e estratégias foram pouco significativos. Os dados também podem sugerir que os conteúdos foram autoritários, porque foram oferecidos apenas sob a perspectiva cristã.

Embora a maior parte dos alunos seja católica e os chamados “evangélicos” como mostra a Tabela 6, os alunos da Escola II, na sua grande maioria, gostariam de aprender, tinham curiosidade e interesse, como mostra a Tabela 8.

Como estes alunos já tinham uma orientação cristã, provavelmente a curiosidade e o interesse em aprender seriam sobre outra religião ou manifestação religiosa, informação que eles não tiveram acesso. Essa idéia pode ser reforçada porque a Tabela 8 com seus dados também mostra que houve uma grande rejeição ao conteúdo.

Os alunos das duas escolas demonstraram em ações o que não puderam exprimir em palavras, já que em momento algum foram perguntados se desejavam ou não os conteúdos para estas aulas.

Tabela 8: Alunos e sua relação com a disciplina de Ensino Religioso

ASPECTOS	ESCOLA I	ESCOLA II
Razões pelas quais freqüentam a disciplina:		
Obrigatoriedade imposta pela escola/ Estado ou pais.	21	05
Aprendizagem e conhecimento.	07	09
Curiosidade ou interesse.	-	07
Importância da disciplina.	04	02
Não sabe responder ou está freqüentando por engano.	03	01
Por que consideram que a disciplina foi introduzida no currículo:		
Não sabe responder.	18	08
Para conhecimento e aprendizado.	09	11
Para orientação religiosa do jovem.	08	06
Para falar sobre ciência e filosofia.	02	01
O que os alunos mais gostam nas aulas:		
Das estratégias utilizadas:		
Desenhar Moisés/ Jacó/ Jesus/ Israel e Mar Vermelho.	-	09
Não responde.	08	06
Pesquisa sobre Budismo e outras religiões.	03	-
Seminários e trabalhos em grupo.	02	02
Projeção de filme.	01	-
Conteúdos apresentados:		
Cidadania	04	-
Valores morais	03	-
Budismo e Socialismo	01	-
Judaísmo	01	-
Respeito	01	-
Ética	01	-
Consciência de vida	-	02
O que os alunos menos gostam nas aulas:		
Não gostam de nada.	19	10
Não responde.	06	05
Não sabe.	03	-
Não gostas dos textos.	04	06
Não gosta do espaço físico da sala de aula.	-	02
Não gosta do horário.	-	01
Não gosta da maneira como o professor ensina.	-	03
Não gosta de fazer trabalhos.	-	03
Não gosta da pouca freqüência dos alunos.	-	01

2.3 As professoras que lecionam Ensino Religioso

As duas professoras que foram sujeitos deste estudo têm o mesmo tempo de experiência e carga horária completa na SEE/SP, como podemos observar no Quadro 4 logo abaixo. Um professor de História com esta carga horária necessita dar aulas em dez salas, com aproximadamente 40 alunos em cada uma delas.

A professora da Escola I, além das aulas de História, possui mais três salas, nas quais ministra aulas de Ensino Religioso, portanto, ela tem aproximadamente 520 alunos. A professora da Escola II também possui dez salas de aula, mas apenas em duas leciona Ensino Religioso; desta forma, ela possui aproximadamente 480 alunos.

A quantidade de trabalho gerada por este número de alunos é muito grande, se pensarmos nas avaliações individuais escritas, na frequência diária que é lançada, nas menções ou notas que são aplicadas, nas médias que são averiguadas a partir das avaliações feitas. Toda esta seqüência de trabalho é multiplicada por 520 ou 480, além, é claro, da rotina burocrática exigida pelas secretarias de escola ao final de cada bimestre.

É neste cenário que as professoras têm de dividir seu tempo entre preparar as aulas, ministrá-las, pensar nos tipos de avaliações condizentes com a faixa etária, no conteúdo aplicado, na característica da sala e tempo para correções, pensar nos afazeres domésticos, na manutenção da casa, cuidado com os filhos e outros. Com base neste perfil das professoras, a questão da precarização do trabalho docente deve ser lembrada por ser algo que afeta a qualidade do ensino e degrada a situação de trabalho do professor.

Embora esta pesquisa não tenha se aprofundado neste aspecto, porque os dados estão mais centrados na manifestação dos alunos, professoras e professoras coordenadoras como relação à implantação das aulas de Ensino Religioso em suas escolas, este é um item que merece ser pesquisado posteriormente, porque existe uma forte indicação de que a estrutura e organização do ensino estão influenciando o trabalho destas professoras em sala de aula.

As concepções educacionais nas últimas décadas estão atreladas à racionalidade econômica, e os debates sobre este tema são realizados principalmente por agências internacionais e pelo Banco Mundial, como afirma Coraggio (1996). O trabalho docente na perspectiva do Banco Mundial é compreendido como insumo educacional, equiparado ao material pedagógico, livros ou bibliotecas. As estratégias do Banco Mundial (1996) para a melhoria da educação no Brasil visam diminuir os custos da educação para o setor público, avaliar, controlar os resultados do trabalho pedagógico e melhorar a distribuição de insumos educacionais. Dentro destas estratégias, as condições de trabalho docente, salários, jornada de trabalho e relação professor/ aluno não são considerados.

Esta pequena reflexão foi feita para poder considerar o fato de que as razões pelas quais existem problemas na implantação das aulas de Ensino Religioso nas escolas estudadas não estão relacionadas apenas com as professoras ou mesmo com as professoras coordenadoras, mas também com uma situação estrutural que foi imposta por políticas públicas aplicadas à educação, que repercutem em todo contexto escolar.

A professora da Escola II leva uma vida mais limitada, principalmente porque a família depende apenas de seu salário. Seu tempo de lazer se restringe a assistir televisão nos finais de semana e à leitura de revistas, sendo estes os principais meios de contato com o que acontece no País e no mundo. Ela justifica esta situação com a afirmação de que é uma pessoa “caseira”. A presença da religião na vida desta professora se dá de forma mais acentuada: ela se denomina católica, freqüentando mensalmente a Igreja, e atribui à religião um papel muito importante em sua vida, afirmando que “as pessoas têm que buscar Deus para perto”. Esta orientação religiosa deve ter influenciado os conteúdos selecionados para trabalhar em sala de aula, já que os alunos da Escola II informaram na Tabela 8 que as estratégias e conteúdos usados em sala de aula se restringiam basicamente a desenhos de “Moisés, Jacó, Jesus, Israel e Mar vermelho”.

Já a professora da Escola I diversifica mais sua rotina de vida, vai mais ao cinema e a festivais e, embora com pouca freqüência, vai a shows, a teatro e museus. Além da TV aberta, ainda possui TV a cabo, assina uma revista e um jornal. Afirma, entretanto, ter pouco tempo para ler livros – o último que leu foi *Lolita*. Utiliza o computador em casa e tem acesso às facilidades fornecidas pela Internet, como cursos à distância. Ela também possui mais opções de lazer, indo à praia e a Campos do Jordão. Embora esta professora declare não ter religião, considera importante este “tipo de apego” na vida das pessoas.

A professora da Escola I tem acesso a um número maior de informações e formas de lazer e entretenimento. Ao contrário da professora da Escola II que tem sua vida limitada em vários aspectos, principalmente por questões financeiras.

O perfil da professora da Escola I retrata uma mulher de classe média, que provavelmente esteja sendo afetada pela questão econômica do país, que atinge este segmento da sociedade, mas mesmo assim consegue manter um certo ritmo de qualidade de vida. No entanto, a professora da Escola II passa pelas mesmas

dificuldades que seus alunos e toda a população que vive na periferia da cidade de São Paulo.

Quadro 4: Perfil das professoras de Ensino Religioso

	ESCOLA I – PROFª. I	ESCOLA II – PROFª. II
Dados Pessoais Formação e experiência profissional	<p>Mulher com mais de 51 anos.</p> <p>Formação em História.</p> <p>Possui 10 anos de experiência como professora.</p> <p>Atua na esfera estadual com Ensino Fundamental ciclo II, Ensino Médio e Suplência.</p> <p>Sua carga horária é de 40 horas semanais de trabalho na SEE/SP, sendo que 01 hora/ aula por semana é de Ensino Religioso.</p> <p>É divorciada, com 01 filho terminando a faculdade e outro com curso superior completo.</p>	<p>Mulher entre 41 e 50 anos.</p> <p>Formação em História.</p> <p>Possui 10 anos de experiência como professora. Atua na esfera estadual com Ensino Fundamental.</p> <p>Trabalha 40 horas semanais na SEE/SP, sendo que 01 hora/ aula por semana é de Ensino Religioso.</p> <p>Casada (marido está desempregado) com 02 filhos cursando Ensino Fundamental em escola estadual. Segundo ela não tem condições de mantê-los em escola particular.</p>
Condições sócio-econômicas e culturais	<p>Renda familiar gira em torno de 05 a 08 salários mínimos para 03 pessoas.</p> <p>Mora em apartamento próprio.</p> <p>Rotina: trabalha no período da manhã dando aula, à tarde trabalha em casa e à noite prepara aulas, corrige trabalhos e provas.</p> <p>Possui recursos domésticos básicos.</p> <p>É assinante de jornal (Jornal da tarde), TV a cabo e revista (Super Interessante na História).</p> <p>Possui computador com internet, utiliza em casa para cursos à distancia (Teleduc Programa da SEE/SP).</p> <p>Atividades de lazer: gosta de ir à praia e a Campos de Jordão, freqüenta cinema pelo menos 01 vez ao mês e festivais, vai ao teatro quando acompanha excursões da escola, freqüenta poucos shows, último livro que leu foi “<i>Lolita</i>”, tem pouco tempo para ler livros, visitou no ultimo mês o museu Afro-brasileiro.</p>	<p>Renda familiar entre 03 e 05 salários mínimos, para 04 pessoas.</p> <p>Mora em casa própria.</p> <p>Recursos domésticos básicos.</p> <p>Ausências: Computador, jornais e TV a cabo.</p> <p>Rotina: trabalha de manhã e à tarde e 01 dia por semana trabalha à noite.</p> <p>Assina a revista “Isto é Gente”.</p> <p>Atividades de lazer: ler revistas, livros e assistir TV (aos finais de semanais).</p> <p>Segundo a professora, uma vez ou outra vai ao museu. A última vez foi ao museu do Ipiranga. Ela se denomina uma pessoa caseira.</p>
Visão da Religião	<p>Não tem religião.</p> <p>Considera importante para aqueles que acreditam.</p>	<p>É católica.</p> <p>Freqüenta mensalmente a Igreja.</p> <p>Considera a religião algo importante e todas as pessoas devem ter contato com ela e buscar Deus para perto</p>

As práticas das professoras, descritas no Quadro 5, são informações que elas consideram como as corretas e/ou adequadas para aplicar os conteúdos do Ensino Religioso dentro do perfil da sala em que ministram aulas.

Embora lecionem Ensino Religioso e tenham uma formação em História, dizem não saber por que foi introduzida esta disciplina no currículo das escolas, e as explicações que encontram para justificá-las não possuem fundamento.

A professora da Escola I, por exemplo, atribui a responsabilidade aos pais, que teriam pedido para que as aulas fossem introduzidas na escola. Esta justificativa não ficou muito clara, mesmo porque a professora não quis entrar em detalhes.

A dúvida permaneceu porque a professora não especificou se estava se referindo à questão ideológica ou legal da introdução da disciplina na grade curricular. Pensando do ponto de vista legal, para uma professora de História com o volume de informações que chegam até ela, via Internet, jornais, revistas, TV a cabo, entre outras, como ela mesma informa em seu perfil, fica difícil imaginar que não tenha questionado a coordenação e direção da escola sobre a introdução desta disciplina, ou que a discussão sobre o tema não tenha surgido em reuniões de HTPC. O que me faz pensar que talvez ela tenha sido instruída a dar esta informação, já que os alunos na Tabela 8 responderam que a obrigatoriedade das aulas foi dada pelo Estado.

Responder em um questionário de pesquisa que as aulas foram atribuídas para satisfazer o desejo dos pais é mais tranquilo do que admitir a infração do direito legal dos alunos.

A professora da Escola I afirma não ter recebido nenhum tipo de material ou orientação e a principal dificuldade que encontra no trabalho é a falta de tempo no preparo das aulas. Entretanto, admite que a escolha para dar aula de Ensino Religioso veio em função da necessidade de completar a carga horária. Como ela tem um número excessivo de alunos, o que interessou na escolha das aulas pode ter sido o fato de ser como ela mesma afirma: *“uma aula livre sendo possível fazer muitas coisas”*. O entendimento desta afirmação tanto pode ser no sentido de liberdade de trabalhar, como liberdade de responsabilidades, já que não são cobradas nota e avaliações dos alunos que freqüentam estas aulas, o que significa menos burocracia.

Na Escola II, era de conhecimento da professora que a aula de Ensino Religioso é facultativa ao aluno, mas ela também não estava a par da discussão

sobre Ensino Religioso que se arrasta há tanto tempo. O fato de ter assumido as aulas apenas no final do semestre também demonstra a dificuldade para a implementação das aulas na escola, já que foram quase quatro meses sem professor para estas aulas.

Outra questão que influencia de forma negativa a qualidade das aulas de Ensino Religioso, que é mostrada no Quadro 5, é o fato das professoras não terem orientação técnica sobre o assunto, além de aparentarem ter pouco material para utilizar como subsídio na preparação das aulas e não contarem com o que foi elaborado pela SEE/SP e pela UNICAMP que indicam caminhos para seleção de conteúdos.

O desconhecimento, no contexto escolar, da discussão que vem sendo feita sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas serve apenas para dificultar a inserção desta disciplina de modo significativo na vida dos alunos. Uma instituição como a escola não pode alegar ignorância sobre a finalidade dos conhecimentos que passa.

Quadro 5: Interesse das professoras pelas aulas de Ensino Religioso

ASPECTOS	ESCOLA I – Profª. I	ESCOLA II –Profª. II
Interesse e processo de recrutamento	Considera a Disciplina de Ensino Religioso um componente importante, pois é uma aula livre, sendo possível fazer muitas coisas interessantes. Escolheu porque precisava completar carga horária.	Gosta da disciplina, acha interessante e de fácil entendimento. Considera fácil trabalhar com os conteúdos de Ensino Religioso, apesar de ter assumido a sala em 06/2005. A disciplina é importante porque enfoca ou busca a realidade de cada aluno. O Ensino Religioso dá oportunidade de conhecer a diferença entre uma religião e outra. Busca sabedoria, conhecimento e vivência de cada um.
Função do Ensino Religioso no currículo	Foi colocado na grade curricular para atender aos pedidos dos pais de alunos que não tem tempo para ensinar.	Não soube responder.
Material	Não recebeu nenhum material. Utiliza textos de colegas.	Recebeu vários livros e revistas.
Orientação	Não recebeu nenhuma.	Em 2004 recebeu várias orientações da Diretoria de Ensino. Visitou vários templos religiosos, onde recebeu orientação. Em 2005 não teve curso de capacitação.
Dificuldades no trabalho	Pouco tempo para o preparo de aulas. Não consegue trabalhar com todos os conteúdos por falta de tempo.	Principal problema é a freqüência dos alunos.

Com os Quadros 6 e 7, procuramos reunir dados sobre a forma como as professoras elaboraram as aulas e como descreveram seus alunos. Com as questões feitas aos alunos e às professoras, procuramos reunir dados que demonstrassem a maneira como são trabalhados os conteúdos de Ensino Religioso em sala de aula e se é aplicada a proposta feita pela SEE/SP.

A professora da Escola I afirma dispor de pouco tempo para preparar as aulas. Utiliza basicamente textos de colegas e leituras já realizadas. Assegura que o tempo é curto para dar conta de todo o conteúdo, mas por seu acesso a revistas, jornais e Internet, indicados em seu perfil, o volume de material sobre as aulas de Ensino Religioso deve se dar de forma mais rápida e com melhor qualidade. Embora ela não tenha a proposta da SEE/SP e UNICAMP, os dados fornecidos pelos alunos na Tabela 8 fazem referências aos conteúdos presente neste material como Budismo, Judaísmo, ética, cidadania.

A professora da Escola II, por sua vez, diz que tem material para trabalhos e monta suas aulas com base nas orientações recebidas em 2004, mas considera a frequência irregular dos alunos um obstáculo para o ritmo das aulas. Ela possui o material elaborado pela SEE/SP e a UNICAMP, mas pelo que os dados indicam na tabela 8 ela não segue as orientações feitas por este material, porque o conteúdo aplicado em sua sala de aula diverge, e muito, do conteúdo sugerido pela SEE/SP e UNICAMP. Além disso, ela responsabiliza a ausência dos alunos pelo insucesso das aulas.

As duas professoras não consideram difícil trabalhar com estas aulas, e as estratégias utilizadas pela professora da Escola I são mais diversificadas, além de trabalhar com debates, que as utilizadas pela professora da Escola II. Esta trabalha com pesquisas em grupos, projeta filmes e faz análise de textos em sala de aula. Mesmo afirmando que recebeu orientação em 2004, esta professora II parece não empregar todo o material e os procedimentos que aprendeu nas orientações técnicas.

Quadro 6: Elaboração das aulas pelas professoras de Ensino Religioso

ASPECTOS	ESCOLA I – Profª. I	ESCOLA II – Profª. II
Como são montadas as aulas	Leituras anteriores. Textos de revistas e hinos.	Utiliza livros e revistas.
Tempo para preparo de aula	Só em casa e com pouco tempo.	Possui aulas vagas que utiliza para o preparo das aulas. Segundo a professora, ela aprende muito e descobre coisas novas com o preparo das aulas.
Trocas de experiência	Não conhece outros professores para discutir sobre as aulas.	Discute com colegas para que conheçam seu trabalho.
Estratégias	Trabalha individualmente e em grupo com textos em sala de aula. Promove debates. Leituras e análises de textos. Filmes.	Promove debates.
Avaliação	Faz diariamente.	Assiduidade, comportamento, trabalhos em grupo.
Conteúdos	Não tem dificuldades para trabalhar com nenhum conteúdo. Trabalha com textos que falam sobre a teoria do início do mundo que, segundo a professora, “são um sucesso”. Trabalha conteúdos relacionados à ética, por considerar importante.	Não tem dificuldades em trabalhar com os conteúdos. Trabalhou a História de Israel e considera um conteúdo fácil de se trabalhar além de considerar “ <i>uma realidade de um fato ocorrido</i> ”.
Práticas bem sucedidas em sala de aula	Debates sobre a teoria da formação do universo e da Terra.	Em 2004, pintura de tela, tema proposto pela Diretoria de Ensino (para a escola desta professora) “relação entre religião e sexo”. Este ano apenas os debates em sala.
Práticas mal sucedidas em sala de aula	Falta de leituras por parte dos alunos.	No começo das aulas foi difícil a aceitação dos alunos do componente Ensino Religioso.

O Quadro 7 fornece a descrição dos alunos feita pelas professoras. A professora da Escola I avalia que seus alunos são de periferia, são freqüentes e “barulhentos”, mas não dão problemas disciplinares e se respeitam em sala. Apesar de não fazerem as leituras necessárias para a aula, demonstram algum interesse pelos conteúdos apresentados, além de sugerirem temas para serem trabalhados em sala de aula. Ela também afirma que faz avaliações diariamente, mas não define como.

A professora da Escola II se pauta muito nas experiências do ano anterior (2004) quando fala das aulas de Ensino Religioso, por ter participado na Diretoria de Ensino de várias orientações técnicas e considera que os trabalhos realizados surtiram mais efeito. A maneira como a professora se coloca passa a impressão de que não conseguiu, em sala de aula, os mesmos resultados do ano anterior, e uma das razões que ela aponta seria a frequência irregular dos alunos. O interessante é que mesmo tendo recebido mais apoio para a elaboração de suas aulas, a professora demonstra menos habilidade para diversificar as práticas e estratégias. Ela afirma que seus alunos possuem uma boa interação e enfatiza o caráter positivo das relações em sala de aula.

Quadro 7: Descrição dos alunos feita pelas professoras de Ensino Religioso

ASPECTOS	ESCOLA I – Profª. I	ESCOLA II – Profª. II
Descrição dos alunos.	Alunos de periferia que gostam da escola.	Compreensivos, dedicados companheiros.
Relação dos alunos com o conteúdo.	Tem muito interesse, principalmente as várias teorias sobre o universo. A professora não consegue identificar expectativas dos alunos com relação à aula. Segundo a professora, os alunos sugerem temas para serem tratados como: Espiritismo, Deus, família.	Os alunos que freqüentam gostam e se interessam. Demonstram curiosidade sempre perguntam: “ <i>O que vai ter?</i> ”. A aula sempre está aberta para debates.
Freqüência dos alunos.	Boa freqüência.	Poucos são freqüentes.
Interação e disciplina em sala de aula, com relação aos alunos.	São muito barulhentos, mas se respeitam, não tem problema de disciplina.	Interagem muito bem. São todos comportados e obedientes. Professora se diz “ <i>brincalhona</i> ” e passa muita tranquilidade para eles.

2.4 As professoras coordenadoras das escolas com Ensino Religioso

A rotina de trabalho dentro da escola para as professoras coordenadoras pareceu ser bem corrida. Nas duas escolas elas acompanharam o processo de entrega e recolhimento dos questionários em sala de aula, mas o atendimento foi feito de forma apressada.

As duas professoras coordenadoras, conforme o Quadro 8, cumprem a mesma carga horária que corresponde a 40 horas/ relógio, e não horas/ aula¹⁸. Nas duas escolas o horário da professora coordenadora do diurno é das 7 h às 16 h, período em que estão sob sua incumbência dois terços do trabalho pedagógico da escola inteira, atendendo a pais, professores, alunos, indo a reuniões da Diretoria de Ensino, implantando e acompanhando os projetos de todas as disciplinas e séries que estão em seu período de trabalho, além de todo trâmite burocrático que é exigido pela secretaria de escola, principalmente nos fechamento de bimestre.

Em meio a esta correria, dificilmente a professora coordenadora consegue tempo hábil para executar todas as tarefas de seu dia-a-dia de trabalho. Nas duas escolas, as professoras coordenadoras ficavam muito tempo além de seu horário para poder atender, mesmo de forma rápida, as solicitações de sua rotina escolar.

A professora coordenadora da Escola I parece ter uma vida mais estruturada, com um certo conforto financeiro, talvez pelo fato de trabalhar na rede municipal de ensino. Entretanto, se isso aumenta seu poder aquisitivo, também sobrecarrega sua carga horária. Ela também tem maior acesso a atividades de lazer e, além de ir à praia e ao campo com certa freqüência, tem acesso a revistas, jornais, computador e Internet. Apesar de se dizer católica, não considera importante a religião na vida das pessoas. Não fica evidente na escrita, mas pessoalmente a professora coordenadora é uma pessoa muito formal e dá a impressão de ser pouco acessível.

A professora coordenadora da Escola II tem menos experiência na coordenação e como professora. Não possui as facilidades dos recursos domésticos, assina a *Revista Educação*. Tem mais tempo para ficar em casa, mas não parece utilizar este tempo com lazer, já que o único meio que utiliza para isto é o cinema e natação. A professora se diz católica, freqüenta a Igreja quando sente vontade e considera a religião algo importante na vida das pessoas.

¹⁸ A hora/ aula nas escolas estaduais de São Paulo tem duração de 45 minutos, se o período de aula for de quatro horas, e de 50 minutos, se for de cinco horas.

Quadro 8: Perfil das professoras coordenadoras da escola

	ESCOLA I – PROFª. COORD. I	ESCOLA II – PROFª. COORD. II
Dados Pessoais Formação e experiência profissional.	<p>Mulher com mais de 51 anos.</p> <p>Formação em Matemática.</p> <p>Possui 20 anos de experiência como professora.</p> <p>É Professora Coordenadora há três anos.</p> <p>Trabalha 40 horas semanais na SEE/SP.</p> <p>Trabalha 20 horas semanais na rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo dando aula para o Ensino Supletivo.</p> <p>Casada com 01 filho, não dá informação sobre a idade, cursando faculdade particular. Segundo informação da professora, o curso do filho não existe nas universidades públicas.</p>	<p>Mulher idade entre 41 e 50 anos.</p> <p>Formação em Letras.</p> <p>Possui 06 anos de experiência como professora.</p> <p>É professora coordenadora há dois anos.</p> <p>Trabalha 40 horas semanais na SEE/SP.</p> <p>É casada com 01 filho cursando Ensino Fundamental em escola particular.</p>
Condições sócio-econômicas e culturais	<p>Renda familiar de mais de 08 salários mínimos para 03 pessoas.</p> <p>Mora em casa.</p> <p>Rotina: trabalha no período da manhã, parte do período da tarde e da noite, menos na 4ª feira.</p> <p>Possui recursos domésticos básicos.</p> <p>É assinante do Jornal da tarde, TV a cabo e revistas Veja e Super Interessante.</p> <p>Possui computador com Internet.</p> <p>Gosta de praia e campo nos finais de semana.</p> <p>Vai mensalmente ao cinema – último filme que assistiu foi “Os dois filhos de Francisco”. Às vezes vai ao teatro – três meses antes de responder a pesquisa foi ao Teatro São Pedro. Não vai muito a shows. Frequenta museus quando pode, pelo menos três vezes ao ano – última vez foi à Pinacoteca do Estado do São de Paulo.</p> <p>Último livro que leu foi de Camilo José Cela.</p>	<p>Renda familiar gira em torno de 03 salários mínimos, para 03 pessoas.</p> <p>Recursos domésticos básicos.</p> <p>Ausências: computador, jornais e TV a cabo. Assina a revista <i>Educação</i>.</p> <p>Rotina: trabalha de manhã e à tarde, mas à noite fica em casa.</p> <p>Atividades de lazer: vai à praia ao e campo, mas não diz com que frequência. Sempre vai ao cinema – último filme que assistiu foi “Dois filhos de Francisco”, quinze dias antes da pesquisa. Não vai ao teatro com frequência ou a shows. Vai a museus, mas não diz com que frequência – último museu que visitou foi do Ipiranga.</p> <p>Último livro que leu foi “Encontro Mercado” de Fernando Sabino. Gosta de natação no clube.</p>
Visão da Religião	<p>É católica, vai à Igreja quando sente necessidade. Considera a religião pouco importante na vida das pessoas.</p>	<p>É católica, vai à Igreja quando sente necessidade. Considera importante a religião na vida das pessoas.</p>

No caso das duas professoras coordenadoras, a sua rotina na escola se resume em cumprir as imposições burocráticas. Elas não têm conhecimento do material elaborado pela SEE/SP e UNICAMP, como mostra o Quadro 9. Seu papel com relação ao Ensino Religioso se resume em garantir que o professor esteja em sala de aula.

As duas professoras coordenadoras aparentam ter pouco tempo para a realização de seu trabalho na escola e disseram que não receberam orientação específica para a disciplina de Ensino Religioso e utilizam o horário de HTPC para dar as informações necessárias, as quais não diferem do atendimento dado a outros professores. Afirmam, ainda, que passam muito tempo de suas horas de trabalho resolvendo questões burocráticas.

Ambas avaliam que o trabalho realizado em sala de aula na disciplina Ensino Religioso seja satisfatório, mas não acompanham os conteúdos e estratégias utilizadas pelas professoras.

Quadro 9: Apoio e material recebido pelas professoras coordenadoras

ASPECTOS	ESCOLA I – Profª. I	ESCOLA II – Profª. II
Material	Não recebeu nenhum material.	Não recebeu nenhum material.
Orientação	Não recebeu nenhuma.	Não recebeu nenhuma.
Dificuldades no trabalho	<p>Pouco tempo para exercer a atividade de coordenação, pois existe muito trabalho burocrático.</p> <p>As orientações que a professora de Ensino Religioso recebe são as mesmas que os outros professores recebem no Horário de Trabalho Pedagógico.</p> <p>Considera bom o trabalho que a professora desenvolve em sala de aula.</p>	<p>Pouco tempo para exercer a atividade de coordenação, pois existe muito trabalho burocrático.</p> <p>As orientações que a professora de Ensino Religioso recebe são as mesmas que os outros professores recebem no Horário de Trabalho Pedagógico. Quando a professora de Ensino Religioso solicita, a coordenadora procura dar auxílio.</p> <p>Considera que a professora de Ensino Religioso desenvolve um bom trabalho, mas não sabe citar experiências bem sucedidas em sala de aula.</p> <p>Quando necessita de ajuda procura colegas para conversar.</p>

Na verdade, o que se observa é uma (des)função dessas profissionais cujo trabalho se revela tomado pela burocracia, o que pode ser um indicativo das dificuldades dessas agentes em proporcionar a orientação necessária aos professores dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender esta dinâmica própria da faixa etária dos alunos estudados, saber o que eles pensam, o que gostam e o que querem fazer, é um caminho que facilitaria a aplicação tanto de projetos implementados na escola para eles, quanto de estratégias e práticas de ensino utilizadas em sala de aula. Além disto, a busca do entendimento de quem é o aluno desta ou de outra escola é importante, porque percebermos no perfil traçado dos alunos da Escola I e II que, apesar de serem jovens da mesma idade, existem fatores que os diferenciam.

Nas últimas décadas, os estudos sobre juventude procuram entender a dinâmica desta faixa etária, o que a torna específica. Compreender estes jovens tem ocupado o cenário acadêmico, relacionando-os com os mais variados aspectos como trabalho, política, grupos sociais, mídia, comportamento, entre outros. E, no entanto, a escola que ocupa o seu tempo integral com esta faixa etária parece saber pouco sobre eles. O foco central sempre recai sobre o aluno, que parece ser um personagem no imaginário da escola e não no aluno-jovem, que possui uma característica própria e diversa.

Os dados apontaram que mesmo sendo alunos de escola pública estadual, o fato de estarem em contextos sociais diferentes os distingue. Se há esta distinção, a maneira de direcionar projetos, trabalhos e aulas também tem que ser diferente, porque é o entendimento daquilo que está posto no contexto escolar que vai determinar o sucesso ou fracasso. Por mais bem elaborado que seja qualquer tipo de ação dentro da escola, é o fator humano que vai dar vida e consistência a esta ação, e temos que pensar não só no aluno, mas em todo o segmento escolar.

Uma disciplina como o Ensino Religioso que tem um percurso histórico tão conturbado na esfera política, legal e social, deveria ser mais debatida no contexto escolar, principalmente porque tudo que é aplicado à educação tem uma intencionalidade e a própria escola se isenta da responsabilidade de conhecer a razão pela qual esta disciplina foi introduzida na grade curricular. A escola zela pela ignorância.

Como algo pode ser bem compreendido pelos alunos se todos na escola só trabalham com suposições? Suposições como “*eu acho que o Ensino Religioso foi colocado na grade curricular por isso...*”, tanto por parte das professoras coordenadoras, que deveriam se preocupar com as questões pedagógicas, mas são

absorvidas pelo trabalho burocrático, quanto pelas professoras que em uma rotina estressante negligenciam conteúdos, práticas e estratégias.

Além das dificuldades encontradas para a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas, e a incompreensão de sua real finalidade dentro do contexto escolar, os dados apontam que a rotina diária e o tempo livre destes alunos são utilizados como tempo de socialização, de lazer e entretenimento. Existe a omissão, mesmo para aqueles que dizem praticar sua religião ou religiosidade, destes aspectos em sua rotina diária e tempo livre. A impressão que fica é que da mesma maneira que o questionário os obrigou a falar do assunto com perguntas diretivas, a prática da religião e da religiosidade se dá por uma obrigação também.

Não ficou claro se eles estão apenas herdando provisoriamente a religião da família ou se realmente a decisão de escolher uma religião ou religiosidade foi adiada, ou se realmente este é um aspecto que não chama a atenção na vida deles. No caso da Escola I, a rejeição foi muito grande, talvez pelo caráter autoritário na implantação das aulas de Ensino Religioso, mas na Escola II houve um interesse e curiosidade pelos possíveis temas que poderiam ser discutidos em sala de aula.

A rede estadual de ensino de São Paulo é uma das maiores do Brasil, sendo muito comum, como forma de políticas públicas aplicadas à educação, a SEE/SP confeccionar material, organizar orientações técnicas para diretores, professores coordenadores, professores, como forma de trabalhar um conteúdo específico da maneira como considera adequada. O Ensino Religioso foi implantado seguindo a estrutura que a SEE/SP aplica em todos os projetos destinados às escolas.

O problema é que uma rede de Ensino nas proporções como é a do Estado de São Paulo, que atende uma diversidade tão grande de jovens, deveria prever que entre a idealização do projeto e sua real aplicação no contexto escolar, para ter sucesso, há necessidade de medidas pensadas em pequeno, médio e longo prazo, levando em consideração as diferentes realidades em que as escolas se encontram, além da necessidade de avaliações para correção de percurso e não para coerção.

Apesar de este estudo trabalhar com o Ensino Religioso e as manifestações de alunos, professoras e professoras coordenadoras, não existe somente esta preocupação na escola, ou seja, há uma infinidade de intervenções da Secretaria de Estado da Educação relacionadas principalmente às políticas públicas que visam trabalhar com protagonismo juvenil, aliadas a toda movimentação burocrática que

desviam a real função dos professores coordenadores cujas colocações, nesta pesquisa, apontam pouco tempo para fazer o que deveriam.

A realidade do dia-a-dia das escolas públicas exige dos professores, professores coordenadores e de todos os agentes da escola uma capacidade de resolver rapidamente as problemáticas que estão neste cotidiano, sejam elas de ordem pedagógica, social ou econômica. As urgências que se apresentam no contexto escolar são tantas e das mais variadas formas possíveis que normalmente fazem com que as pessoas as solucionem de uma forma rápida e superficial, e à medida que elas vão surgindo e se sobrepondo pode passar a falsa impressão de que a “prática” dentro da escola é mais útil que a teoria.

Nesta pesquisa percebemos a ausência de preocupação em se aprofundar teoricamente os temas e conteúdos que afetam diariamente o cotidiano escolar.

Podemos advogar a favor da teoria que não é nada mais do que a sistematização da “prática” e que todo conhecimento sistematizado e legitimado serve como ferramenta conceitual no trabalho docente e pode resultar em uma melhor visualização das problemáticas relacionadas com ensino. Esta reflexão se deu principalmente porque as pessoas ligadas à implantação dos projetos nas duas escolas estão sobrecarregadas e parecem não perceber que estão sob a influência de uma macro-realidade que atinge diretamente seu cotidiano através de políticas públicas, direcionadas pela perspectiva do Banco Mundial, que trabalham em função de um ideário nacional-desenvolvimentista sob as perspectivas neoliberal.

Outro razão positiva de professores e dos agentes da escola se aprofundarem em questões teóricas é o fato que eles são figuras centrais na busca de soluções para os problemas presentes na educação pública, por estarem diariamente envolvidos com a “prática” do dia-a-dia da escola, e terem condições de argumentar a favor de uma teoria que poderá ir contra uma “cegueira conceitual” que envolve determinadas políticas educacionais. Tais políticas reduzem as complexidades do cotidiano escolar e acreditam que basta formalizar determinadas configurações e estruturas do ensino para garantir educação para todos e ainda pretender qualidade.

Esta pesquisa visa uma contribuição aos estudos direcionados ao contexto escolar e à juventude principalmente porque uma grande parte da população, principalmente nas regiões periféricas de São Paulo, tem como única possibilidade de estudos a escola pública, e a maneira como os projetos são idealizados, implantados, acompanhados reflete de forma incisiva na vida destas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. 1997. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Revista brasileira de educação - Juventude e contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, pp 25-36.

ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). 2005. *Retratos da Juventude Brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo.

ALVES, M. M. 1979. *A Igreja e a Política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

AMARAL, Antonio Barreto. 2002. *Histórias dos Bairros de São Paulo – O Bairro de Pinheiros*. São Paulo: SMC

ARENDT, H. 1994. Sobre a violência. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará

AZZI, Riolando. 1994. *A Neocristandade: um projeto restaurador*. São Paulo: Paulus.

BANCO MUNDIAL. 1996. Prioridades y estrategias para la educacion. Washington: Banco Mundial.

BASTIDE, Roger. 1985. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira.

BOFF, Leonardo. 1977. *Eclesiogenese*. Petrópolis: Vozes.

BRASIL, 1961. *Lei de Diretrizes e Bases 4024/61*. Brasília.

_____ 1971. *Lei de Diretrizes e Bases 5692/71*. Brasília.

_____ 1988. *Constituição da República Federativa*. Brasília.

_____ 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. 9394/96*. Brasília.

_____.1999. *Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Pleno n. 97/99. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental*. Brasília: CNE.

BRENNER, Ana Karina, DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. 2005. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: *Retratos da Juventude Brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo.

BRUNEAU, T.1980. *O Catolicismo Brasileiro em Época de Transição*. São Paulo: Loyola.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. 2002. *As Luzes da Educação: Fundamentos, Raízes Históricas e Prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro 1759-1834*. Bragança Paulista, SP: Edusf.

CORRAGIO, José Luis. 1996. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J, HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha, 1997. O Ensino Religioso nas Escolas Públicas: Exegese do § 1º do Art. 210 da CF. In: *Revista dos Tribunais – Cadernos de direito constitucional e Ciência Política*. N. 20. São Paulo: IBDC, p. 19.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. 1999. *Da legislação à sala de aula. O percurso do ensino Religioso na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. 1999. *Realidade, poder, ilusão - Um estudo sobre a legalização do Ensino Religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina “sui generis” no interior do sistema público de ensino*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FILHO, Ferreira. 1995. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva.

FRISANCO, Fátima. 2000. *Ensino religioso na escola pública brasileira: Uma questão política*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá.

GIOVANNI, Luciana M. 2000. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). 2000. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas-SP/ Araraquara-SP: Associados/ Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Coleção Polêmicas do nosso tempo, n.75), p.45-59.

JUNQUEIRA, S. R. A. 2002. *O processo de escolarização de Ensino Religioso no Brasil*. São Paulo: Vozes.

KRAMER, Sonia. 1997. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, Ano XVIII, n.60, p. 15-35.

MAFFESOLI, Michel. 2000. Nomadismo juvenil. *Revista Nómadas*. nº. 13. Bogotá: DIUC, pág 152-153.

MAGGIE, Yvonne. 1992. *Medo do feitiço: Relações entre magia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

MAINWARING, Scott. 1989. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense.

MARGULLIS, M. 2001. Juventude uma aproximación conceptual. In: BURAK, S.D. (org). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.

MARIANO, Ricardo. 1999. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. 1998. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad In: CUBIDES, Humberto J.; TOSCANO, Maria C. L. (orgs.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Hombre/DIUC.

MELLO e SOUZA, Laura. 1986. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Cia das Letras.

MONTES, Maria Lucia, 1998. As figuras do Sagrado: entre o público e o privado. In NOVAIS e SCHWARCZ – *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, v. 4, p. 63-171.

NAGLE, Jorge. 2001. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: DP&A.

NOVAES, Regina. 2004. Juventude, Percepções e Comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.) – *Retratos da Juventude Brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, p. 263- 290.

NOVAES, Regina. 2004. Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos. Notas preliminares. *Estudos avançados* nº. 52. São Paulo: IEA., p.321-330.

PRANDI, Reginaldo. 1998. *Um sopro do Espírito*. São Paulo: Edusp.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti.1987. *Comentários a Constituição de 1967 com a Emenda Constitucional 1 de 1969*. Rio de Janeiro: Forense, vol. VI, p. 356.

RAMOS, A. 2001. O negro brasileiro. Rio de Janeiro: Graphia.

ROBERT, Jacques. 1971. *Libertes Publiques*. Paris: Éditions Montchrestien.

SÃO PAULO. CENP 2002. *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/SP. Vol. 1, 2, 3, 4.

SÃO PAULO. 2001. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n. 16/2001 – Regulamenta Art. 33 da Lei N. 9394/96*. São Paulo: SEE/SP.

_____ 2001. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 07/2001 Regulamenta Art. 33 da Lei N. 9394/96*. São Paulo: CEE/SP.

SELLTIZ, C. 1995. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP.

SCHWARCZ, Lilia. 2002. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Cia das Letras.

SILVA, José Afonso da. 1992. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros.

SPOZATI, Adailza de Oliveira. 1996. *Mapa da exclusão/ inclusão social da cidade de São Paulo*. São Paulo: Educ.

UNESCO. 2002. *Mapa da violência III: Os jovens do Brasil – Juventude, violência e cidadania*. Brasília.

VILLALTA, Luis Carlos. 2002. *A Educação na Colônia e os Jesuítas Discutindo alguns Mitos – In: À Margem dos 500 anos – Reflexões Irreverentes*. São Paulo: Edusp.

ANEXOS

ANEXO 1 - DELIBERAÇÃO CEE Nº 16/2001

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - CEP: 01045-903
FONE: 255-2044 - FAX: Nº 231-1518

Regulamenta o Artº 33 da Lei 9394/96.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei Estadual 10.403, de 06-7-71, e considerando as disposições do Artº 33 da Lei 9394/96, do Artº 242 da Constituição Estadual e da Indicação CEE nº 07/2001,

Delibera:

Artº 1º - O ensino religioso a ser ministrado no ensino fundamental das escolas públicas do sistema estadual de ensino obedecerá ao disposto na presente Deliberação e se fundamentará no contido na Indicação CEE nº 07/2001.

Artº 2º - Consideram-se habilitados para o exercício do magistério de ensino religioso, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

- a) os portadores de diploma de magistério em normal médio;
- b) os portadores de licenciatura em Pedagogia, com habilitação no magistério de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

Artº 3º - Consideram-se habilitados para o exercício do magistério de ensino religioso nas séries finais - 5ª à 8ª - do ensino fundamental, os licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia.

Artº 4º - Nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas da rede estadual, os conteúdos de ensino religioso serão ministrados pelos próprios professores responsáveis pela classe.

Parágrafo único - Os conteúdos serão trabalhados transversalmente sob a responsabilidade e organização do professor.

Artº 5º - Na rede estadual de ensino, o ensino religioso deve ser ministrado no mínimo em uma das séries finais do ensino fundamental.

Parágrafo único - A inclusão do ensino religioso deverá estar prevista na proposta pedagógica da escola e sua carga horária será acrescida à carga mínima anual existente.

Artº 6º - Os conteúdos do ensino religioso obedecem aos definidos na Indicação CEE nº 07/2001, ouvindo-se as entidades civis, tal como prescrito no § 2º do Artº 33 da Lei 9394/96.

Parágrafo único - Para fins do disposto no caput, o Conselho Estadual de Educação organizará encontro anual no mês de setembro que proporá orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente.

Artº 7º - A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá projetos de capacitação de docentes, tendo em vista o trabalho com os conteúdos de ensino religioso, introduzidos pela Indicação CEE nº 07/2001.

Artº 8º - As escolas estaduais disponibilizarão, ainda, às instituições religiosas das mais diversas orientações, horário para oferta de ensino confessional, de caráter facultativo para os alunos.

§ 1º - As atividades a serem desenvolvidas ficarão a cargo de representantes das diferentes instituições, na forma de trabalho voluntário.

§ 2º - Autorização para o uso de espaço do prédio escolar para o ensino religioso de natureza confessional será feita sob responsabilidade da escola, a partir de programação elaborada pela instituição interessada e aprovada pelo Conselho da Escola.

§ 3º - A matrícula facultativa dos alunos em turmas de ensino religioso confessional somente será realizada mediante conhecimento dos pais sobre a natureza do conteúdo e autorização expressa dos mesmos.

Artº 9º - Esta deliberação entrará em vigor após a homologação pela Secretaria de Estado da Educação.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Os Conselheiros Flávio Fava de Moraes, Vagner José Oliva e Bahij Amin Aur votaram com restrições.

Sala "Carlos Pasquale", em 25 de julho de 2.001.

ARTHUR FONSECA FILHO

Presidente

Homologada por Res. SE de 27/7/01, publ. no DOE em 28/7/01, pg.17.

ANEXO 2 - INDICAÇÃO CEE Nº 07/2001

INDICAÇÃO CEE Nº 07/2001 - CEF - Aprovada em 25-07-2001

PROCESSO CEE Nº: 408/2001

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO : Regulamenta o Artº 33 da Lei nº 9394/96

RELATOR : Conselheiro Francisco José Carbonari

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece no § 1º do Artº 210 a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas:

"§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

Na mesma linha, a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao Artº 33 da Lei nº 9.394/96, prevê sua organização, atribuindo a regulamentação aos respectivos sistemas de ensino:

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

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

'§ 2º. os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso."

O ensino religioso como disciplina obrigatória nas escolas públicas brasileiras consta de nossa legislação educacional de longa data. Atendo-se às normas mais recentes, as Leis nº 4024/61 e 5692/71 já estabeleciam sua presença como obrigatória no horário das escolas oficiais brasileiras.

No Estado de São Paulo, há décadas ele consta do currículo das escolas estaduais, apresentando, no entanto, posições divergentes e desafios à sua efetiva implementação, que ainda estão a exigir uma normatização por parte dos órgãos do sistema.

A Lei nº 9394/96 estabelece como atribuição dos Conselhos Estaduais a regulamentação da matéria. O Conselho Nacional de Educação já havia se manifestado sobre o assunto no Parecer nº 97/99: "(...) a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitações e admissão de professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino".

Resta claro que a regulamentação dos conteúdos e o estabelecimento das normas para habilitação e admissão dos professores de ensino religioso nas escolas públicas do sistema estadual é atribuição do Conselho Estadual de Educação.

A presente Indicação, com o Projeto de Deliberação que a acompanha, pretende estabelecer as diretrizes gerais para a implementação do ensino religioso nas escolas estaduais de São Paulo.

I - Considerações Gerais sobre o ensino religioso e sua implementação

A Constituição Brasileira de 1988, reconhecendo os direitos sociais dos cidadãos, estabelece a promoção da cidadania e da dignidade como dever do Estado e da sociedade. Particularmente, no que diz respeito à função social da educação em geral - e da escola em particular -, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), reforça este princípio constitucional, ao definir estes mesmos objetivos como deveres da escola e da comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também, enfatizam a necessidade de projetos pedagógicos capazes de introduzir a reflexão sobre a cidadania, bem como as práticas a ela pertinentes, no próprio cotidiano escolar.

Entende-se que o ensino religioso deve ser focado nessa perspectiva, considerando-se algumas especificidades da educação e da escola contemporâneas.

Em primeiro lugar, releve-se que o pensar contemporâneo sobre a educação tem insistido na descompartmentalização tradicional dos conhecimentos. O currículo marcado pela setorização dos conteúdos e pelo ensino fragmentado, tal como ocorria nas escolas no último século, vem cedendo lugar a uma concepção interdisciplinar de conhecimento. Resposta à demanda profissional, econômica e social contemporâneas pela competência de estabelecer relações, conectar fatos, fenômenos e dados, a interdisciplinariedade tem se afirmado como princípio curricular e de avaliação. Dessa forma, é preciso evitar a introdução de disciplinas estanques; contrariamente, se deve cuidar da articulação entre os saberes, priorizar a rede entre os conhecimentos e a polivalência das informações.

Paralelamente a este princípio, outro sobressai na pedagogia atual: a necessidade de contextualização do conhecimento. O significado dos conteúdos emerge da relação essencial entre informação e realidade, entre conhecimento prévio e conhecimento novo, entre teoria e aplicabilidade. Portanto, o planejamento de qualquer conteúdo ou disciplina deve ser feito levando-se em consideração as características, expectativas, conhecimentos e necessidades dos alunos a quem se destina.

Finalmente, tão fundamental quanto o papel da escola de desenvolver as competências de âmbito cognitivo, é o de trabalhar com seus alunos no sentido de explicitar que não há conhecimento, futuro e vida sem a competência de conviver com as diferenças (cultural, social, sexual, religiosa). As sociedades globalizadas, mas profundamente marcadas por desigualdades de condições de acesso a bens essenciais, encontram-se, em pleno século XXI, a mercê da violência urbana, dos

conflitos étnicos e religiosos, do desemprego e da fome, da falência do núcleo familiar tradicional, da poluição que destrói o meio ambiente e a saúde. Somem-se a isso as juventudes desassistidas que buscam um projeto futuro e um sentido para a própria vida e de seus semelhantes, em meio a uma sociedade competitiva e consumista. Portanto, são bem-vindos todos os projetos educacionais (aí se podendo incluir o ensino religioso) que visam, direta ou indiretamente, o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social e que estimulem e restaurem os valores humanos, de compromisso moral e ético, auxiliando a compreensão do homem e o autoconhecimento.

"Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de melhor se compreender." (Jacques Delors, Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - UNESCO). Ou nas palavras de Dom Lourenço de Almeida Prado : *"(...) este direito universal à educação não será plenamente atendido se não for oferecido a cada um a educação que corresponda a sua vocação própria, a sua índole, a sua tradição e cultura, a sua participação na vida da sociedade..."*

Dentro desta perspectiva, o ensino religioso pode vir a contribuir com os projetos pedagógicos das escolas e até rediscuti-los, à luz de uma concepção essencialmente formativa da educação.

II - O conteúdo

O ensino religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo. As religiões são corpos doutrinários de construção histórica, têm contextos vinculados à etnologia, história social, geografia, arte, política, economia etc... Conhecê-las e desvendá-las significa ampliar a rede de conhecimentos dos estudantes sobre o patrimônio cultural humano e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes suporte emocional e social do ponto de vista do binômio: autoconhecimento / alteridade (aprender a ser / aprender a conviver).

Nesse sentido, as propostas de ensino religioso devem enfatizar o respeito pelo outro, o trabalho com aqueles que se encontram em situação de exclusão social, promovendo formas voluntárias e autônomas de participação e levando a um compromisso com as questões sociais e a uma possibilidade de intervenção: tais práticas são caminhos viáveis para a promoção da cidadania. Do mesmo modo, o compromisso com valores como honestidade, justiça, amor ao próximo, bondade e solidariedade devem ser incentivados. Estes valores ligados a uma ética que, específica para cada grupo social e religioso, apresenta elementos que podem ser vistos como universais, devem ser assumidos na organização dos temas.

Visto sob a perspectiva histórica, o ensino religioso pode promover o reconhecimento daquilo que diferencia grupos sociais e estilos de vida, sem quaisquer formas de discriminação ou hierarquização dos mesmos. Com o auxílio de outros campos de produção de conhecimento - história, antropologia, geografia, sociologia, literatura e arte, entre outros, pode-se combater o estranhamento tão freqüente em relação às práticas culturais diferentes, uma vez que a promoção deste conhecimento é condição determinante para o combate à ignorância e aos preconceitos dela resultantes. Dito por outras palavras, o ensino religioso, entendido como um dado da cultura e da identidade, é capaz de contribuir para uma visão mais filosófica da existência, presente em todas as formas de crença.

Tratada a partir de suas perspectivas antropológicas e históricas, as religiões podem promover, pelo conhecimento, o respeito e a valorização da identidade cultural. Assim, podem ser uma porta de acesso para outros valores e práticas culturais, identificáveis na arte de seus templos, nos cantos e nos rituais, nos textos sagrados (no caso das sociedades letradas), nas concepções de tempo que as orientam, nas permissões e proibições estabelecidas, entre tantas outras possibilidades. Para isto, seu estudo deve ter como premissa fundamental a idéia da tolerância para com a diversidade, sem que isto signifique a negação da própria crença ou o direito de apregoá-la. Pelo contrário, a tolerância implica ver o outro como um igual, cujo pensamento religioso, do mesmo modo, é um esforço por dotar a vida de significados. Este é um aspecto fundamental quando se considera a história do Brasil e particularmente, do Estado de São Paulo, tão marcado por sincretismos religiosos e culturais. Aqui se encontram desde as concepções animísticas dos indígenas, passando pela tradição cristã católica romana trazida pelos primeiros colonizadores, até os cultos afro-brasileiros ligados à existência da escravidão, bem como os diversos ramos do catolicismo e os diversos ramos do protestantismo, o judaísmo, o islamismo, o budismo e outras religiões orientais, todos eles consequência de séculos de movimentos migratórios internos e externos. Somente a ênfase nos aspectos culturais dessas religiões, nos grupos étnicos aos quais elas se relacionam e no diálogo entre diferentes culturas poderá garantir que o ensino religioso, de fato, leve a um convívio respeitoso entre os divergentes. Deste modo, também, ele estará não apenas atendendo às diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente no tocante aos chamados "temas transversais", mas principalmente indicando um modo possível - e adequado - para o tratamento destes temas.

Isto posto, fica claro que o ensino religioso deve ser tratado como área de conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania, como saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, arte etc.

O ensino religioso, nesta concepção, articula-se substancialmente com os princípios legais vigentes, seja na proibição de qualquer tipo de proselitismo, seja na coerência com os princípios e fins da educação nacional que apregoa: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Nesse sentido, nunca é demais ressaltar a necessidade das escolas observarem, na formulação dos conteúdos e procedimentos didáticos, o respeito à pluralidade cultural e religiosa dos alunos, como já ressaltamos anteriormente, e da não

discriminação de minorias religiosas, assim como dos que não professem nenhum credo. É preciso, na organização dos temas a serem tratados, dar conta de uma escolha que abranja vários credos, cristãos ou não cristãos. Para concretização desta proposta, recomendamos a organização de atividades supra-confessionais, com projetos interdisciplinares que façam sentido para todos os alunos. Recomendamos também o tratamento do ensino religioso como tema transversal, o que permitiria implementar a proposta de uma abordagem filosófica, com lugar para a reflexão sobre valores e princípios éticos e o conhecimento da história das religiões. Isso poderia trazer a possibilidade de um efetivo diálogo entre várias áreas do conhecimento, como língua portuguesa e literatura, história, geografia, artes etc., trazendo para a reflexão coletiva, de forma contextualizada, as religiões e suas práticas, percursos, crenças e experiências individuais.

A Secretaria de Estado da Educação deverá promover encontros e atividades que incentivem a discussão entre as várias instâncias das escolas estaduais, no sentido de implementar as diretrizes propostas nesta Indicação. Deve também promover a capacitação de seus professores e elaborar manuais com textos e orientações que os auxiliem no desenvolvimento dos temas a serem tratados.

III - Professores Habilitados

Com base nas diretrizes expostas no item anterior, que propõe os conteúdos a serem desenvolvidos e a forma de tratá-los, consideramos que a habilitação e os profissionais adequados para conduzir este projeto sejam:

- de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, os próprios professores das respectivas classes, tradicionalmente polivalentes, com competência para introduzir transversalmente em seus conteúdos os temas relativos ao conhecimento religioso, o respeito ao outro e os valores morais e éticos;

- de 5ª a 8ª séries, as aulas de ensino religioso poderão constar especificamente dos horários e ser atribuídas a professores que possuam habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais que, pela graduação que cursaram, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos, ou seja, vinculados às demais áreas de conhecimento e em conformidade com o indicado no presente texto.

Recomenda-se a inclusão do ensino religioso de 5ª a 8ª em, pelo menos, em uma das séries com carga horária mínima de uma aula semanal, acrescida ao que atualmente vem sendo ministrado.

IV - Considerações finais

Respeitadas as diretrizes desta Indicação, caberá à Secretaria de Estado da Educação implementar as ações que concretizarão a presente proposta. Isto significa, entre outras atividades, orientar professores e equipe escolar na adequação do projeto pedagógico, quando for o caso, contemplando o ensino religioso; determinar a forma como constará o ensino religioso nos horários da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, assim como sua respectiva carga horária no conjunto das séries; atribuir aula aos professores habilitados.

Nada impede que as escolas, se a comunidade escolar assim o desejar, disponibilizem seu espaço físico para o ensino religioso confessional, de caráter facultativo e fora do horário regular de aulas. As atividades a serem desenvolvidas nestes espaços ficarão a cargo de representantes das diversas instituições religiosas na forma de trabalho voluntário. Os horários das atividades bem como a programação deverão ser do conhecimento da Direção, aprovados pelo Conselho de Escola e contar com a autorização expressa dos pais para a participação de seus filhos.

Cabe ao Conselho Estadual de Educação, em atendimento ao § 2º do Artº 33 da Lei nº 9394/96 organizar, no mês de setembro de cada ano, encontro para propor orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente.

2. CONCLUSÃO

Com base nestes pressupostos, propomos o anexo Projeto de Deliberação.

São Paulo, 24 de julho de 2001.

a) Cons. Francisco José Carbonari
Relator

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 25 de julho de 2.001.

ARTHUR FONSECA FILHO
Presidente

Homologada por Res. SE de 27/7/01, publ. no DOE em 28/7/01, pg.17.

ANEXO 3 – Questionário para professoras coordenadoras

QUESTIONÁRIO PROFESSOR COORDENADOR

Introdução

Sou uma aluna do mestrado da PUC-SP e estou procurando conversar com você como professor-coordenador sobre as aulas de Ensino Religioso, porque preciso de sua ajuda para entender melhor como esse componente vem acontecendo em nossas escolas.

Se você concordar em participar dessa entrevista esclareço, desde já, que fica garantido seu total anonimato como entrevistado e das instituições e turmas que coordena.

Para facilitar nossa conversa e garantir que eu não mude nada do que você disse, vou gravar nossa conversa.

Tudo bem?

Você tem alguma dúvida ou precisa de mais esclarecimentos?

Podemos começar?

I. Primeiro vou lhe pedir alguns dados pessoais, de sua formação e de sua situação funcional:

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade: () entre 20 e 30 anos
() entre 31 e 40 anos
() entre 41 e 50 anos
() 51 anos ou mais

3. Formação: _____ Ano de conclusão _____

4. Há quanto tempo leciona? ____

5. Há quanto tempo é professor coordenador e em que período atua na coordenação? ____

6. Atua como professor? () sim () não - **se a resposta for sim:**

. Em que esfera: () estadual () municipal () particular () outras _____

. Em que nível de escolaridade? () 1ª a 4ª () 5ª a 8ª () Ensino médio () Suplência
() Ensino superior

.Qual(is) a disciplina(s)? _____

.Quantas aulas semanais possui? _____

7. Quantas turmas de Ensino Religioso você coordena? _____

II. Agora vamos falar um pouco mais sobre você, sua família, sua rotina de vida:

É casado(a)? Tem filhos? Família? Como vive?

Onde os seus filhos estudam? Por quê?

Sua Moradia: casa () apto () próprio () alugada () cedida ()

Renda Familiar: () até 3 salários mínimos
() de 3 a 5 salários mínimos
() de 5 a 8 salários mínimos
() mais de 8 salários mínimos

OBS: nº de pessoas na família: _____

Recursos domésticos de que lhe ajudam no dia-a-dia (quantos?):

geladeira: _____ freezer: _____

máquina de lavar roupa: _____ máquina de lavar louça: _____

forno elétrico: _____ microondas: _____

aspirador de pó: _____ aparelho de som: _____

liquidificador: _____ batedeira: _____

telefone fixo: _____ celular: _____

TV: _____ DVD: _____ videocassete: _____ TV a cabo: _____

assinatura jornal: _____ quais: _____

assinatura revistas: _____ quais: _____

carro: _____

Possui computador? () sim () não Acesso a Internet: () sim () não

Onde utiliza? () casa () escola () outros locais Quais _____

Como e para quê utiliza? _____

Como organiza sua rotina? Fale um pouco sobre sua rotina diária:

Manhã: _____

Tarde: _____

Noite: _____

O que você e sua família gostam de fazer fora da escola? O que vocês fazem nas horas vagas/ feriados/ finais de semana?

Passeios/ quais? : _____

Cinema:

Com que frequência vai ao cinema?

Quando foi pela última vez?

Qual foi o último filme que assistiu?

Teatro:

Com que frequência vai ao teatro?

Quando foi pela última vez?

Qual foi a última peça que assistiu?

Shows:

De que tipo?

Com que frequência vai a shows?

Quando foi pela última vez?

Qual foi o último show que assistiu?

Leitura/ quais? _____

Você tem tido tempo de ler?

Qual foi o último livro que leu?

Esportes:

De que tipo?

Com que frequência pratica?

Onde?

Museus:

Com que frequência vai a museus?

Quando foi pela última vez?

Qual foi o último museu que visitou?

Igreja:

Qual é a sua religião? _____

Frequenta ou tem relações com outras religiões? () sim () não Qual(is) _____

Com que frequência vai a Igreja ou cultos? () semanalmente

() quinzenalmente

() mensalmente

() quando sente necessidade

() não frequenta.

Como vê a importância da religião na vida das pessoas? () muito importante
() importante
() Pouco importante
() não é importante

Trabalhos Manuais: _____

Clube: _____

Outros: _____

III. Vamos falar um pouco agora sobre o seu trabalho na coordenação da disciplina Ensino Religioso:

1. Como foi o processo para assumir o trabalho de coordenação pedagógica das aulas de Ensino Religioso?
2. Como é o seu trabalho aqui na escola em relação a essas aulas?
3. O que tem ajudado nesse seu trabalho? O que complicado ou impedido que ele seja realizado de forma satisfatória?
4. Você recebeu alguma orientação de como proceder na coordenação da disciplina de Ensino Religioso? Por exemplo: você recebeu alguma instrução sobre como auxiliar o professor e os alunos, ou sobre como utilizar o material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo?
5. Que importância você atribui a este componente curricular? Por que você acha que ele foi inserido na grade curricular das escolas estaduais do Estado de São Paulo?
6. Existe um horário ou espaço determinado em que você discute com o professor da Disciplina de Ensino Religioso o andamento das aulas? Como é feito este acompanhamento?
7. Os professores que ministram as aulas de Ensino Religioso têm recebido algum tipo de formação específica para isso? De que tipo? Com que frequência?
8. Em seu trabalho de acompanhamento das aulas de Ensino Religioso você utiliza outras fontes além do material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo?
9. Tem alguma parte do conteúdo presente no material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que você tem percebido ser difícil de trabalhar aqui na escola? Qual? Por quê?
10. Tem alguma parte do conteúdo presente no material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que você tem percebido ser fácil de trabalhar aqui na escola? Qual? Por quê?
11. Qual(is) conteúdo(s) você considera mais importantes nessa disciplina de Ensino Religioso?
12. E os alunos destas salas, quem são e como são eles? Como você percebe a maneira como reagem aos conteúdos das aulas de Ensino Religioso?
13. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo desenvolvido na escola?
14. Você se lembra de experiências bem sucedidas nas aulas de Ensino Religioso? (aulas que deram certo, jeito de trabalhar que funcionou)? Por que você acha que foram bem sucedidas?

15. E experiências complicadas nas aulas de Ensino Religioso? Situações em sala de aula que não foram bem sucedidas ou que causaram certo constrangimento? Você se lembra de alguma? Por que você acha que não foram bem sucedidas?
16. Você costuma discutir suas experiências de coordenação com alguém? Quem? Por quê?
17. Como você descreveria a relação entre professor, equipe técnica da escola (incluindo você como professor coordenador) e Diretoria de Ensino? Como se vem se dando a comunicação a respeito das aulas de Ensino Religioso?
18. Você teria algo mais a acrescentar sobre tudo que falamos?
19. Gostaria de deixar registrado algum comentário sobre o Ensino Religioso nas escolas?

ANEXO 4 – Questionário para professoras

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES

Introdução

Sou uma aluna do mestrado da PUC-SP e estou procurando conversar com alguns professores sobre as aulas de Ensino Religioso porque preciso da ajuda de vocês para entender melhor como esse componente vem acontecendo em nossas escolas.

Se você concordar em participar dessa entrevista esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos entrevistados e das instituições.

Para facilitar nossa conversa e garantir que eu não mude nada do que você disse, vou gravar nossa conversa.

Tudo bem?

Você tem alguma dúvida? Quer perguntar alguma coisa?

Podemos começar?

I. Primeiro vou lhe pedir alguns dados pessoais, de sua formação e de sua situação funcional:

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade: () entre 20 e 30 anos
() entre 31 e 40 anos
() entre 41 e 50 anos
() 51 anos ou mais

3. Formação: _____ Ano de conclusão _____

4. Há quanto tempo leciona? _____

5. Níveis escolares em que ensina atualmente: () 1ª a 4ª série
() 5ª a 8ª série
() Ensino médio
() suplência
() Outros /Qual _____

6. Esfera de atuação como professor: () Estadual
() Municipal
() Particular
() Outros/Qual _____

7. Período(s) em que leciona: () manhã () tarde () intermediário () noturno

8. As aulas de Ensino Religioso são: () manhã () tarde () intermediário () noturno

9. Quantas aulas semanais ministra no total? _____

10. Quantas dessas aulas são de Ensino Religioso? _____

II. Agora vamos falar um pouco mais sobre você, sua família, sua rotina de vida:

É casado(a)? Tem filhos? Família? Como vive?

Onde os seus filhos estudam? Por quê?

Sua Moradia: casa () apto () próprio () alugada () cedida ()

Igreja:

Qual é a sua religião? _____

Freqüenta ou tem relações com outras religiões? () sim () não Qual(is)? _____

Com que freqüência vai a Igreja ou cultos? () semanalmente
() quinzenalmente
() mensalmente
() quando sente necessidade
() não freqüenta.

Como vê a importância da religião na vida das pessoas? () muito importante
() importante
() Pouco importante
() não é importante

Trabalhos Manuais: _____

Clube: _____

Outros: _____

III. Vamos falar um pouco sobre o seu trabalho na disciplina Ensino Religioso:

1. Por que você se interessou em **assumir** as aulas de Ensino Religioso?
2. Como foi o processo para assumir as aulas de Ensino Religioso? Quando assumiu?
3. Você considera este **componente curricular importante**? Por quê?
4. Por que você acha que ele foi inserido na grade curricular das escolas estaduais do Estado de São Paulo?
5. Você tem recebido alguma **orientação** sobre como conduzir essas?
6. Que **material** você recebeu? Tem conseguido utilizar?
7. Em que você se baseia para montar sua aula?
8. Em que momento você pensa no que vai fazer na sua aula, que tempo você tem para **planejá-las**?
9. Você poderia descrever um **dia típico de aula**? Conte como é sua aula desde a hora que você entra, até a hora que você sai?
10. Que **estratégias** você costuma utilizar com mais freqüência nas suas aulas de Ensino Religioso?
11. Tem alguma parte do **conteúdo** dessas aulas que você tem dificuldade de trabalhar? Qual? Por quê?
12. Tem alguma parte do conteúdo que você considera mais fácil de trabalhar? Qual? Por quê?
13. Qual(is) conteúdos você considera mais importantes nesta disciplina de Ensino Religioso?
14. Tem dado tempo para trabalhar todos os conteúdos previstos no seu plano de ensino?
15. **O que tem ajudado** no seu trabalho nessas aulas?
16. **O que tem complicado ou impedido** que seu trabalho seja realizado de forma satisfatória?
17. E seus **alunos**, quem são e como são eles? Descreva-os um pouco para mim.

18. Como seus alunos vêm reagindo aos conteúdos das aulas de Ensino Religioso?
19. Quantos alunos você tem em sua classe?
20. O que você considera que chama mais a atenção dos alunos durante as aulas?
21. Que expectativas eles possuem com relação ao que vai ser trabalhado nas aulas?
22. Os alunos têm oportunidade de sugerir temas para serem tratados em sala de aula?
23. Como você tem **avaliado** o trabalho dos seus alunos?
24. Como é a **frequência** dos alunos nas aulas?
25. Como eles interagem uns com os outros?
26. Você tem problemas de disciplinas em sala de aula? Quais e por quê?
27. Você se lembra de alguma **experiência bem sucedida** nas aulas de Ensino Religioso?(aulas que deram certo, jeito de trabalhar que funcionou) Por que você acha que foram bem sucedidas?
28. Você se lembra de **experiências complicadas** nas aulas de Ensino Religioso? (Situações em sala de aula que não foram bem sucedidas ou que causaram certo constrangimento). Por que você acha que não foram bem sucedidas?
29. Você costuma discutir suas experiências de Ensino Religioso com alguém? Quem? Por quê?
30. Você teria algo mais a acrescentar sobre tudo que falamos?
31. Gostaria de deixar registrado algum comentário sobre o Ensino Religioso nas escolas?

ANEXO 5 – Questionário para alunos

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

I. Alguns dados pessoais

1. Qual a sua idade?
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Você trabalha? () não () sim Em que tipo de trabalho?
4. Você mora próximo à escola? () sim () não
5. Como você vem para a escola? () a pé () de ônibus () transporte escolar () carro
6. Você já frequentou outra escola? não () sim () Qual?
7. Você já foi reprovado? não () sim () Em quais séries?
8. Escreva em poucas palavras qual a importância da escola para você?
9. Como é a sua rotina durante a semana? Fale um pouco sobre sua rotina diária. Quais são as atividades que você faz:

Manhã:

Tarde:

Noite:

10. O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre:
() Ler O que você costuma ler?
() Assistir TV O que você costuma assistir?
() Ouvir rádio O que você costuma ouvir?
() Jogar vídeo game Em casa () Em outros locais () Onde?
() Jogar bola Onde?
() Praticar esporte Qual? Onde?
() Cinema Que tipo de filme?
() Teatro Qual foi a última peça que assistiu?
() Shows Qual foi o último show que assistiu?
11. Você participa de algum grupo? não () sim () Qual Onde?
12. Você faz ou já pensou em fazer algum trabalho social na comunidade? não () sim () Qual?
13. Possui computador ? () sim () não
Acesso a Internet: () sim () não
Onde utiliza? () casa () escola () outros locais Quais
Como e para quê utiliza?

II. Algumas opiniões suas

1. Na sua opinião o que tem de bom em ser jovem? Dê exemplo?
2. E o que tem de ruim em ser jovem? Dê exemplo
3. Que tipo de assunto você gosta de discutir com seus amigos?

4. Que tipo de assunto você gosta de discutir com sua família?
5. A seu ver quais são os problemas que mais preocupam os jovens hoje em dia?
6. Você tem religião? Qual?
7. A sua religião é a mesma que a da sua família? () sim () não
8. Com que freqüência vai a Igreja ou cultos?
() semanalmente () quinzenalmente
() Mensalmente () quando sente necessidade () não frequenta
9. Se você mudasse de religião qual você escolheria e por que?
10. Por que você acha que tem tanta religião diferente uma da outra?
11. Você acha que é bom ou ruim ter tantas religiões?

III. Sobre as aulas de Ensino Religioso

1. Por que você decidiu freqüentar as aulas de Ensino Religioso?
2. Por que você acha que as aulas de Ensino Religioso foram incluídas no currículo das escolas? Para que eles servem?
3. O que você mais gosta nas aulas de Ensino Religioso?
4. O que você menos gosta nas aulas de Ensino Religioso?
5. O que você tem aprendido nas aulas de Ensino Religioso?
6. O que você acha difícil nas aulas de Ensino Religioso?
7. Escreva uma atividade que você gostou de realizar nas aulas de Ensino Religioso:
8. Você teria algo mais a acrescentar sobre as aulas de Ensino Religioso?
9. Gostaria de deixar registrado algum comentário sobre o Ensino Religioso nas escolas?
10. Das disciplinas que você tem (matéria que você estuda na escola), qual você mais gosta e por quê?
11. Das disciplinas que você tem (matéria que você estuda na escola), qual você menos gosta e por quê?

ANEXO 6 – Parecer Conselho Pleno N^o 97/99

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental

RELATOR(A) CONSELHEIRO(A): Eunice R. Durham

PROCESSO N.º: 23001.000110/99-06

APROVADO EM: 06/04/99

I – RELATÓRIO

A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido no Brasil, objeto de permanente debate.

De fato, o problema não existiu, nem no Brasil nem outros países, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Neste contexto, cabia à Igreja oficial tanto a determinação do conteúdo do ensino religioso, como a formação ou credenciamento dos professores para ministrarem esta disciplina nos estabelecimentos públicos. Esta situação ainda persiste, hoje em dia, em muitos países muçulmanos.

A separação entre Igreja e Estado se generalizou no ocidente durante o século XIX, tanto nos países republicanos como nas monarquias constitucionais e esteve associada ao reconhecimento da liberdade e da pluralidade religiosa. A exceção foi constituída, no século XX, pelos países de regime comunista, que desencorajaram ou mesmo coibiram as manifestações religiosas.

Nos demais Estados, a questão se colocou de outro modo; orientou-se no sentido de que o Estado não interferisse nos diferentes cultos e não se manifestasse sobre a validade desta ou daquela posição religiosa.

A questão, no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições.

A constituição Brasileira de 1988 trata a questão geral da separação entre Igrejas e Estado no artigo 19:

"Art. 19. É vedada à União, aos Estados e aos municípios.

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

Por sua vez, o artigo 210 estabelece, no seu parágrafo 1º:

"§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas fundamentais".

A versão original do artigo 33 da LDB, regulamentava a matéria de forma a evitar qualquer interferências do Estado no conteúdo do ensino religioso, ou na preparação de professores para esta área, dispondo:

"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:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa".

Como se pode facilmente constatar da leitura do artigo, a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de opção (Igrejas ou associação de Igrejas, no caso do ensino interconfessional), organizações estas responsáveis, inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 05/97, baseado nesta versão original da LDB, assim se manifestou:

"A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum no período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando – pela matrícula facultativa – opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de tal ensino na escola.

Por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33.

A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações:

1 – garantir a "matrícula facultativa", o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são opções disponibilizadas pelas Igrejas, em caráter confessional ou interconfessional;

2 – deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das Igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de sua opção".

A lei n.º 9475, de 22 de julho de 1997, alterou a formulação original do Artigo 33 da Lei n.º 9394 e exige uma nova posição do conselho. As alterações cruciais residem no caput nos parágrafos primeiro e segundo da referida lei, os quais estabelecem:

"Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando 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"

Nesta formulação, a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino.

Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino.

Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em ensino religioso.

Como a Lei nº. 9.475 não se refere especificamente a esta questão, o problema precisa ser resolvido à luz da legislação maior, da própria Constituição Federal, dentro das limitações estabelecidas pela lei acima referida e pela própria Lei 9394, nos artigos e parágrafos não alterados pela legislação posterior.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a Lei nº. 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se, portanto, que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um

curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas.

Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. Devemos considerar que, se o Governo Federal determinar o tipo de formação que devem receber os futuros professores responsáveis pelo ensino religioso, ou estabelecer diretrizes curriculares para curso específico de licenciatura em ensino religioso, estará determinado, em grande parte, o conteúdo do ensino religioso a ser ministrado.

Esta parece ser realmente a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação.

Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento.

II – VOTO DOS RELATORES

Ante o anteriormente exposto e considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, freqüentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino,

concluimos que:

- Não cabendo à 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. Brasília-DF, 06 de abril de 1999.

Eunice R. Durham

Lauro Ribas Zimmer

Jacques Velloso

José Carlos Almeida da Silva

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o voto dos Relatores. Plenário, 06 de abril de 1999.

Conselheiro - Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

ANEXO 7 - Quadro-síntese: Proposta do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL: ENSINO RELIGIOSO – VOLUME I

Título	Pág.	Caracterização do Conteúdo do Texto
Um Novo Horizonte ¹⁹	5-6	<p><i>. Texto introdutório apresenta os quatro volumes publicados e os temas neles abordados: A função dos valores culturais e religiosos, as crenças, as tradições, a ética e a diversidade religiosa como parte da cultura;</i></p> <p><i>. Segundo o texto, a publicação visa fornecer informações que auxiliem os educadores a compreender a proposta do Ensino Religioso e suas possibilidades em sala de aula;</i></p> <p><i>. Propõe a inserção do Ensino Religioso no currículo da rede estadual como forma de dar aos alunos uma visão histórico-social do tema, capacitando-os à reflexão, à discussão e ao debate;</i></p> <p><i>. Vê no Ensino Religioso uma ponte para valores humanistas como amor, fraternidade, bondade, honestidade, humildade e respeito a opiniões divergentes;</i></p> <p><i>. Afirma que lecionar Ensino Religioso exige do professor, uma formação cultural ampla e condizente com o tema e um aperfeiçoamento contínuo, envolvendo capacitações, palestras, congressos e leituras. Segundo o texto os educadores têm como “missão”: possibilitar aos aprendizes o alcance dos saberes fundamentais e o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos;</i></p> <p><i>. Considera o conhecimento como um fator determinante para a formação e criação de cidadãos conscientes e bem sucedidos e o acesso à informação como uma maior probabilidade de sucesso, tanto na vida pessoal quanto na profissional;</i></p> <p><i>. Afirma que a auto-estima, a segurança e a “ousadia necessária para transformar sonhos e realidade” deriva dentre outras coisas, da educação.</i></p>
Religião e Diversidade	7-9	<p><i>. O texto enfatiza o respeito à diversidade como um dos valores mais importantes para o exercício da cidadania, reconhece a diversidade religiosa e defende sua liberdade de expressão;</i></p> <p><i>. A associação entre o Estado e a Igreja é vista como uma forma de intolerância, por impor uma fé oficial e excluir outras. Portanto, defende a separação entre Estado e Igreja, por ser um valor importante para a liberdade de crença: “o Estado não deve patrocinar o “Ensino da Religião”, mas assegurar as diversas expressões referentes a diversidade religiosa”;</i></p> <p><i>. Defende a liberdade de não crença, da expressão do ateísmo, agnosticismo ou da simples indiferença a valores religiosos;</i></p> <p><i>. Vê a religião como parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades;</i></p> <p><i>. No texto, o respeito à diversidade é entendido sob três aspectos: trabalhar a idéia da não existência de seitas, (por não considerar que exista grandes e pequenas religiões), não alimentar a idéia de sincretismo, (por não considerar que exista uma religião pura que não tenha influencia de outras) e, finalmente, enfatizar a idéia de que não existe uma religião melhor que a outra, cada uma expressa a visão de um grupo com seu valor específico que contribui para o pensamento religioso principalmente por serem diferentes.</i></p>

¹⁹ Em todos os quatro volumes existe um texto introdutório de abertura, “Um Novo Horizonte”, escrito pelo Secretário de Estado da Educação de São Paulo Prof. Dr. Gabriel Chalita.

		<p>. O Ensino Religioso na escola tem o intuito de discutir princípios, valores e diferenças visando à compreensão do outro. O ensino de religiões, estudo de diversidades e os exercícios da alteridade, seriam os conteúdos trabalhados na Escola Pública.</p>
História e Religiosidade	11-13	<p>. Propõe que estudar historicamente movimentos e pensamentos religiosos implica em discutir teoricamente as formas possíveis de abordagens. O texto aponta que desde o século XIX o estudo de História das Religiões ganha impulso nas universidades, sob a influência do Orientalismo, da Filologia e da Lingüística Comparada;</p> <p>. Cita o texto de Max Muller (Essay on Comparative Mythology), 1856 como um marco do campo específico de estudos e pesquisas sobre temas religiosos, que oferece pistas para se chegar às chamadas “estruturas específicas” dos fenômenos religiosos;</p> <p>. Nos estudos do historiador Mircea Eliade é destacada a questão do sagrado/profano, pela qual o autor propõe uma História das Religiões, a partir da análise das hierofanias, ou seja, das “coisas” onde o sagrado se manifesta.</p> <p>. O texto informa que a religião passou a ser vista como um fenômeno universalmente humano, transformando as diferentes religiões, em manifestações diversas de uma única faculdade humana. As religiões poderiam ser classificadas e analisadas em torno de uma unidade, uma “essência religiosa” comum a todas as sociedades e culturas;</p> <p>. Segundo o texto existem algumas correntes de pensamento que não aceitam trabalhar com definições genéricas e atemporais, como religião ou sagrado e também com a idéia de que exista uma essência religiosa comum a todas as religiões.: o historiador Ângelo Brelich, por exemplo, afirma que se deve definir, antes de tudo, aquilo que em certo momento histórico- cultural uma sociedade entende como religião e a maneira como atribui sentido ao sagrado, recusando-se, desta forma, a trabalhar com uma categoria atemporal e genérica de “religião”. Para o autor é importante tratar das crenças religiosas definindo-as no interior de universos históricos, culturais e mentais específicos. Para estudar a história dos fenômenos religiosos, portanto, é preciso ficar atento aos usos e sentidos dos termos que, em determinada situação, geram crenças, ações, instituições, condutas, mitos, ritos, etc.;</p> <p>. Roger Chartier também é citado no texto lembrando, que no domínio da história cultural, devemos ter como objetivo central identificar a maneira através da qual, em diferentes tempos e lugares, uma determinada realidade social é construída, pensada e lida.</p> <p>. Em seu fechamento o texto enfatiza que a abordagem teórica preliminar para o estudo das religiões, do pensamento religioso e das formas de religiosidade em geral é aquela que leva em conta a historicidade dos fenômenos religiosos construídos em variados aspectos e matizados na sua complexidade histórico-cultural.</p>
Funções e Valores Culturais Religiosos	15-34	<p>.O texto fornece dados do censo de 2000 referente à distribuição da população, com relação à preferência religiosa no Brasil e também dados fornecidos pela BBC-World Service que aponta as preferências religiosas no mundo, o que permite, segundo o texto, ao leitor, avaliar a importância dos fenômenos religiosos. O texto também procura entender aspectos, valores e peculiaridades originais das religiões, as formas de mobilização e como elas se situam no tempo e no espaço;</p> <p>. Além dos dados, o texto procura dar uma definição para o termo “religião” lembrando que, para uso acadêmico e científico, a definição não pode atender a compromissos religiosos específicos, nem ter definições vagas ou ambíguas. No texto a definição considerada mais aceita pelos estudiosos, para efeito de organização e análise, tem sido a seguinte: Religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos.</p>

		<p>. O texto ressalta que, historicamente falando, não há religião individual e sim, exclusivamente, religiões de grupos sociais, coletivas (tribo, Estado, Igrejas). O que é individual é a religiosidade, como forma particular de participar e experimentar a religião pré-constituída e supraindividual, lembrando que existe um movimento dinâmico, segundo o qual uma nova religião pode partir de uma relação particular da religiosidade de uma pessoa com uma religião anterior, mas que só se constituirá como religião se for adotada por um grupo social, uma coletividade, dando assim nascimento a uma outra instituição, sistema de crenças, ritos, organizações;</p> <p>. Os fenômenos religiosos, segundo o texto, possuem em comum o fato de serem um tipo característico de esforço criador que, em diferentes sociedades, procuram colocar ao alcance da compreensão humana tudo o que é incontrolável e sem sentido, conferindo valor e significado para a existência de coisas e seres, do que resulta as representações de Deus e deuses ou seres sobrenaturais, a organização da fé, ritos, instituições, mundos do além, salvação etc, mas que devem sempre ser considerados do ponto de vista histórico e cultural. Para os estudos desses sistemas complexos de idéias e conceitos é necessário marcar suas diferenças;</p> <p>. O que chama a atenção dos estudiosos do tema, segundo o texto, é a diversidade dos sistemas chamados de “religiosos” no tempo e no espaço, porém alguns elementos comuns podem ser identificados em quase todos eles, já que o papel fundamental da crença religiosa consiste em assegurar aos grupos humanos o controle de coisas que, de outro modo, pareciam incontroláveis, retirando a existência humana da esfera do acaso, conferindo sentido e significado ao ser e existir, de forma ordenada e compreensível;</p> <p>. O texto discorre sobre ritos, cultos, histórias sagradas, papel dos mitos: Teodicéias e Teogonias, procurando situá-los no espaço e tempo do ponto de vista histórico e cultural.</p>
<p>Diversidade Religiosa como parte da Cultura</p>	<p>35-37</p>	<p>. Religião, religiosidade e experiências religiosas, segundo o texto, se expressam em linguagem e formas simbólicas e estas questões permeiam a vida cotidiana e fornecem elementos para construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionais;</p> <p>. O texto aponta que muitos movimentos religiosos procuram repensar os papéis de gênero, as opções sexuais, a participação política engajada, os conflitos em nome da fé, as novas práticas espirituais, as liturgias alternativas e as revisões teológicas, de acordo com as necessidades da modernidade, destacando-se aí o papel das mulheres e das minorias dentro da sociedade e suas expressões culturais, portanto é necessário privilegiar como objeto central de pesquisa, correntes, pensamentos, movimentos, tendências até então considerados marginais à cultura religiosa “oficial”, para se ampliar limites, desmontar preconceitos, rever cronologias e desenvolver análises comparativas, em uma área de estudos nova e emergente;</p> <p>. O texto lembra também que é necessário se ter noção, não apenas, de quantos muçulmanos, cristãos, etc. existem no mundo, mas as diferentes formas e maneiras possíveis de ser cristão, muçulmano e outros. As diferentes crenças e grupos existentes como possibilidade de experiências religiosas que conferem sentido à vida e a morte.</p>

Tradição religiosa e Ética	39-43	<p><i>Este texto trabalha com as três religiões monoteístas que marcaram a cultura ocidental: o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo. Segundo o texto, as três têm uma relação muito direta, pois os cristãos vieram diretamente da tradição judaica e os muçulmanos acreditam que são herdeiros da revelação judaica e cristã. O que une as três religiões monoteístas é uma vasta concepção ética o que não significa que todos os seguidores das três religiões tenham apresentado esta ética definida por elas, podendo ser identificados em períodos ou personagens pertencentes a estes grupos atitudes que parecem inteiramente contrárias ao comportamento ético proposto, ou aos conteúdos pregados pelos religiosos destes três grupos.</i></p> <p><i>. O texto afirma que é possível observar no discurso e, eventualmente na prática destes três grupos monoteístas, um “ethos” um comportamento padrão, um “judeu religioso”, um “cristão temente a Deus” e um “muçulmano fiel” devem dar atenção ao pobre e praticar a caridade. Trata-se de um compromisso formal, estimulado pelos textos sagrados de cada religião. A mentira é condenada pelas três religiões. O roubo encontra textos contrários na Tora, nos Evangelhos e no Corão. O adultério se constitui em um desvio grave para o judeu, o católico e o muçulmano.</i></p> <p><i>. Nas três religiões o comportamento ético nasce da própria essência de Deus, tido como justo e misericordioso, e os fiéis buscam alcançar este modelo divino;</i></p> <p><i>. O texto lembra que na prática, analisando muitos episódios históricos, nem sempre os religiosos seguiram seus próprios princípios éticos.</i></p>
Verbetes²⁰	45-48	<p><i>Foi inserido no final do volume um rol de verbetes para melhor compreensão do leitor</i></p>

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL: ENSINO RELIGIOSO – VOLUME II

Título	Pág.	Caracterização do Conteúdo do Texto
Textos Sagrados	07-17	<p><i>. <u>Imagens, linguagens e comunicação</u>: O texto trabalha com a idéia de que a experiência religiosa necessita de expressão e comunicação, o que acontece a partir da linguagem e outras formas simbólicas. Para viver, experimentar e compreender religião e religiosidade é necessário, que as pessoas que se relacionam em acontecimentos e eventos variados desenvolvam a capacidade de identificação, o que só é possível através da nomeação, descrição e interpretação, usando conceitos apropriados de linguagem corporal, oral ou escrita, sendo que estas linguagens estão carregadas de propósitos variados, através dos quais as experiências, individuais ou coletivas, são descritas e interpretadas. O texto aponta que os meios de comunicação utilizam-se cada vez mais de amplos e variados recursos, orais, visuais e escritos: jornais, revistas, filmes, livros, Internet, CDs, televisão etc. Enfim, as religiões, religiosidade, tradições religiosas, simbolismos, sempre correspondem a um período histórico e cultural dentro de uma comunidade particular de interpretação. Por isso sua compreensão depende das formas de difusão e circulação cultural que o levem até o leitor.</i></p> <p><i>. <u>Os Livros Sagrados</u>: Os livros se apresentam como um produto através do qual uma memória coletiva se materializa em um objeto. Neste item o texto procura chamar a atenção à maneira como os Livros Sagrados desempenham uma função importantíssima no processo de expressão e comunicação religiosa, pois é através deles que se estabelece uma relação fundamental entre tradições orais e escritas, que são instrumentos de comunicação que pertencem a diferentes sistemas. Através da difusão da imprensa no ocidente, a partir do Renascimento, os livros estruturaram-se como meios de comunicação coletiva, embora diferenciados social e culturalmente dependendo do momento histórico. Os escritos religiosos são</i></p>

²⁰ O item verbetes é encontrado no final dos quatro volumes.

		<p>citados como documentos que se destinam a estabelecer normas, definir revelações e verdades religiosas, fixando orações, invocações, juramentos, doutrinas, mitos, histórias, hinos e verdades consideradas fundamentais. Os Livros Sagrados são uma categoria especial de escritura religiosa: contêm a revelação de uma religião, podendo ou não provir de uma fonte divina direta. São utilizados para exemplificar a importância dos Livros Sagrados: o “Livro dos mortos” do antigo Egito, as publicações anuais de livros do Espiritismo de Allan Kardec e a Bíblia.</p>
Histórias das narrativas Sagradas	19-21	<p>. O texto trabalha com a idéia de que língua religiosa e texto religioso têm funções e papéis diferentes dentro do contexto religioso, embora não obedeçam quaisquer tipos de padronização. A linguagem religiosa (poética, litúrgica, dogmática, teológica, doutrinária, etc.) é tanto literal como particularmente dotada de sentidos simbólicos e metafóricos, com o poder de atravessar longos períodos temporais;</p> <p>. É lembrado no texto que é muito comum em algumas religiões, os rituais serem desenvolvidos numa linguagem particular, diferente daquela de uso comum, podendo ser uma variação do idioma dos seus seguidores, um dialeto antigo ou esquecido ou uma linguagem completamente diferente e, até mesmo, inteligível do idioma dos seus seguidores. A língua sagrada também pode estar freqüentemente rodeada por mitos e tradições podendo ser a língua dos anjos, a língua através da qual o universo foi criado ou a língua original, a partir da qual as outras foram criadas;</p> <p>. O texto afirma que a linguagem religiosa é o território onde a espiritualidade é formada e se manifesta de maneira múltipla. Faz à referência a maneira como judeus e cristãos utilizam-se de textos sagrados como meio de linguagem; ao fato que no antigo Egito, o próprio termo hieroglyphika significa literalmente, letras sagradas gravadas, e ao fato dos egípcios atribuírem ao deus Thot a invenção da escrita e ela própria ser considerada como a “escrita da linguagem dos deuses”, tratando-a com deferência e respeito. Mostra como a palavra Hieratika foi criada pelos gregos para descrever o misterioso sistema de escrita dos sacerdotes antigos e conclui, tomando como exemplo de importância das escrituras sagradas, o texto básico do Zoroastrismo escrito em persa antigo.</p>
Textos e Contextos	23-36	<p>. A finalidade deste texto é exemplificar como os textos sagrados foram escritos, que língua foi preservada e quem foram os responsáveis pela sua transmissão. É lembrado também que os textos sagrados existiram em forma oral em algum momento e foram transformados em textos, de fato, em outro. Da mesma forma que nem sempre a língua foi a original. Utiliza como exemplo a Tora para os judeus, a Bíblia para os cristãos e o Corão para os muçulmanos. Nos três grupos, estes textos têm inspiração divina e representam uma revelação de Deus aos homens e, por isso, são alvos de respeito pelos fiéis. Também é feita uma ponte no sentido de mostrar como a Tora e a tradição judaica influenciaram profundamente o cristianismo e o islamismo, podendo encontrar neles princípios dos primeiros livros judaicos como, por exemplo: um dia de descanso por semana;</p> <p>. O texto exemplifica ao leitor o que vem a ser contexto, mostrando que os escritos sagrados revelados por Deus ocorreram em um determinado momento da história e que, embora as regras sagradas possam ser consideradas eternas para todos os homens de fé de todas as épocas, os textos nasceram em um determinado período e trazem muito da sua época, características sociais, culturais, políticas, geográficas etc., daquele período que é chamado de contexto e que os próprios especialistas da religião estudaram tais contextos para melhor compreensão de sua fé.</p>
A Análise dos Textos Sagrados		<p>.Foi explorada neste item a questão da análise dos Textos sagrados e como esta análise pode provocar atrito entre religiosos e/ou não religiosos. Novamente o texto trabalha com a Tora e a Bíblia com seus evangelhos oficiais e também com os livros apócrifos (como o Evangelhos dos Hebreus,</p>

	<p><i>Evangelho dos Egípcios, Evangelho de Pedro e o Evangelho Árabe da Infância) excluídos do Cânon e o Corão, indicando que as divergências ocorrem não com relação ao texto em si mas, na maneira de interpretá-los. Para um bom cristão, por exemplo, o principal guia da interpretação é o Espírito Santo, para um não religioso muitas vezes não existe a possibilidade desta interpretação ser correta ou não, justamente por ser interpretação e sofrer a influência de fatores muito específicos e subjetivos, não existindo um referencial absoluto;</i></p> <p><i>. O texto ainda debate a questão da verdade e as diferentes maneiras de conceituá-la. Demonstra algumas variações dentro do contexto religioso. Para os religiosos cristãos, judeus ou muçulmanos ela existe e é definida por Deus. Portanto, para eles, a verdade é absoluta, e pode e deve ser descoberta pelo “religioso fiel”, de acordo com os preceitos da religião. Já para um não religioso a questão da verdade é mais complexa, sendo fruto do seu tempo, variando conforme os fatores e nunca se chegando a uma verdade absoluta, mas ao estado atual da verdade, citando como exemplo que para um cristão do século II não existia purgatório e um cristão do século XVI que negasse esta verdade queimaria na fogueira;</i></p> <p><i>. A questão de visão de mundo também é levada em consideração neste texto, lembrando que existe uma variação entre as religiões monoteísta e as de tradições indígenas e orientais, por exemplo, onde não existe o melhor ou pior, mas sim, o diferente.</i></p>
--	--

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL: ENSINO RELIGIOSO – VOLUME III

Título	Pág.	Caracterização do Conteúdo do Texto
O Pluralismo Religioso Cristão	7	<p><i>. Este é um texto pequeno de apenas meia página, que trabalha com a projeção do cristianismo no Brasil e no mundo, salientando que apesar de ser um fenômeno ocidental, nenhum país ou lugar do mundo, ao longo dos séculos, deixou de ter contato com missões religiosas cristãs, que influenciaram e foram influenciados por inúmeras tradições religiosas. O ethos cristão tornou-se modelo para pessoas, culturas e sociedades, mesmo que elas não vivam seus credos e princípios religiosos. Por isso o cristianismo tem uma importância cultural, nacional e internacional.</i></p>
Origens do cristianismo	9-16	<p><i>. O texto trata da origem do cristianismo desde a primeira geração de cristãos, passando por Paulo de Tarso judeu convertido a cristão; o Concílio de Jerusalém; a destruição de Jerusalém pelos romanos; a perseguição dos cristãos; os debates ocorridos no século II e II d.c., onde foram definidos os Cânon livros inspirados por Deus e rejeitando os apócrifos, livros considerados não oficiais; a constituição das chamadas heresias (embora a palavra heresias seja associada a um conteúdo negativo, neste período ela significava originalmente “aquele que escolhe”) os hereges não eram inimigos da fé, mas alguém que dizia algo que não era compartilhado pelo pensamento dominante, eles passaram à história com diversos nomes como iconoclastas, monofisistas, arianos, gnósticos, maniqueístas etc; o fim da perseguição dos cristãos em 313 pela legalização do cristianismo pelo imperador Constantino; o texto do bispo Agostinho (354-430) Cidade de Deus e Confissões; a tradução da Bíblia para o latim feita por Jerônimo (342-420) conhecida como Vulgata; a defesa de uma Bíblia na língua falada pelo povo, feita pelos reformista, no início da Idade Média .</i></p>
O Cristianismo no início da Idade Média	17-21	<p><i>. O foco do texto é o desenvolvimento do cristianismo com o passar dos séculos da Idade Média e como a Igreja Católica foi aumentando seu prestígio político;</i></p> <p><i>. Neste período, o texto lembra que houve a separação entre católicos romanos e ortodoxos no ano de 1054, o que ficou conhecido como “Cisma do Oriente”;</i></p>

		<p>. Durante a Idade Média houve o desenvolvimento do Monaquismo, ou seja, a vida em comunidades religiosas. A idéia de monaquismo seduziria milhares de europeus e transformaria os mosteiros em grandes centros de cultura e irradiação do cristianismo, em muitos sentidos a cultura religiosa da Idade Média era monacal, isto é ligada aos monges;</p> <p>. Neste período a Igreja Católica criava o tribunal da inquisição e foram organizadas expedições militares que ficaram conhecidas como "Cruzadas";</p>
A Contra-Reforma Católica no Século XVI	23-28	<p>. A Contra-Reforma é o movimento de resistência da Igreja Católica ao avanço das idéias protestantes a partir da crítica luterana, calvinista e de outros líderes;</p> <p>. O texto tem a preocupação de esclarecer alguns pontos considerados importantes: durante este período ordens antigas foram reformadas (como as Carmelitas), foram criadas novas ordens (como a Companhia de Jesus) e foram realizados vários Concílios(como o de Trento, Constança, Quinto concílio de Latrão, Segundo Concílio de Nicéia).</p>
Diversidade Cristã: a Reforma	29-45	<p>. O texto se ocupa em apontar alguns acontecimentos importantes durante o século XVI na Europa que culminou como movimento da Reforma que se tornou à base do Protestantismo, sendo que, atualmente, os Estados Unidos da América é a maior nação protestante do mundo;</p> <p>. A Reforma do século XVI expressava as divergências doutrinárias com a Igreja Católica. No texto são expostas as idéias de Martinho Lutero, John Wycliffe e João Calvino que impulsionaram uma forma particular de protestantismo, o calvinismo, e de John Knox que sob a influência de Calvino estabeleceu o Presbiterianismo; além de Henrique VIII que criou a Igreja Anglicana;</p> <p>. Na metade do século XVIII e começo do XIX John Wesley e Charles Wesley deram início ao movimento Metodista, que transformou profundamente o Protestantismo na Inglaterra;</p> <p>. A expansão missionária do Protestantismo aconteceu a partir do século XVIII, chamado de Século das Luzes. A expansão da vida espiritual evangélica na Europa e Estados Unidos durante o século XIX foi mais do que um marco institucional das Igrejas protestantes, pois impulsionou uma quantidade enorme de movimentos em várias igrejas evangélicas como : Ligas de Temperança, Asilos e Orfanatos, Sociedades Bíblicas, Sociedades de Missões que se expandiram por todo mundo, inclusive na América Latina;</p> <p>. O texto também demonstra que as raízes do Pentecostalismo, que surgiu nos Estados Unidos, está no crescimento evangélico do início do século XIX. Este movimento procurava salientar a presença reveladora do Espírito Santo. As denominações pentecostais se expandiram marcando o chamado "fenômeno evangélico", que transformou o campo religioso brasileiro;</p> <p>. São trabalhados no texto a fundação da Assembléia de Deus, que se iniciou em Belém do Pará com o nome de Missão da Fé Apostólica; a fundação, em 1910, da Congregação Cristã do Brasil e outras como: a Igreja do Evangelho Quadrangular; Igreja Petencostal o Brasil para Cristo, Igreja Petencostal Deus é Amor; Igreja Evangélica do Espírito Santo; Igreja Evangélica Petencostal da bíblia no Brasil; Igreja Fonte de Água Viva; Só o Senhor é Deus; Igreja Universal do Reino de Deus e Igreja Universal da Graça.</p>

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL ENSINO RELIGIOSO – VOLUME IV

Título	Pág.	Caracterização do Conteúdo do Texto
Tolerância: Uma ação afirmativa	7-8	<p>. O texto procura situar a questão das religiões nos últimos 200 anos lembrando que muitos discutiam a decadência das religiões formais, mas ao contrário do que muitos esperavam o século XX e XXI tem sido fortemente marcados por um considerável ressurgimento de crenças e práticas religiosas. Os grupos religiosos se fazem cada vez mais presentes na mídia, principalmente em canais de TV e rádio, sem excluir sua participação nos órgãos da imprensa escrita e em editoras e gravadoras que têm no público religioso seu principal consumidor;</p> <p>. O texto também chama a atenção para a presença religiosa na política, tanto nos Congressos do Ocidente, como nos governos teocráticos. Ele sugere que a presença das várias formas religiosas nos diversos setores da sociedade acaba levando a um grande debate que tem como questão fundamental a tolerância.</p>
Uma Raiz Profunda	9-17	<p>. A idéia central do texto é a de que é necessário se desenvolver formas mais elaboradas para compreender as religiões, a começar pelo estabelecimento de critérios analíticos sobre seu significado e de que maneira devem ser estudadas. O texto cita que os trabalhos mais recentes nas áreas de pesquisa acadêmica, defendem a posição de que a religião é um fenômeno histórico, que surge em circunstâncias intelectuais e culturais particulares, portanto devemos estudá-la de forma histórica e crítica;</p> <p>. O texto procura situar o leitor com relação aos diferentes pensadores e estudiosos que contribuíram para análise do fenômeno religioso, citando Strauss, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud, Weber, Durkheim, que contribuíram com as abordagens psicológica, sociológica e antropológica dos estudos da religião. Enfatiza como os movimentos culturais e sociais de 1960 e efervescência universitária subverteram e impulsionaram os estudos de religião, o surgimento da contracultura e dos movimentos de luta pelos direitos civis que levaram a uma nova sensibilidade no trato das questões multiculturais, superando as fronteiras nacionais e religiosas, valorizando, entre outras coisas, a liberdade de opção religiosa, a partir do reforço de valores éticos baseados na tolerância, estabelecendo a diferença entre “ensinar religião” e “ensinar sobre religião”, mudando a maneira de abordar esta polêmica questão. Segundo o texto o reconhecimento do papel salutar da diversidade e da diferença e a necessidade de falar de respeito e tolerância foi um dos resultados mais importantes promovidos pelo movimento de contracultura de 1960;</p> <p>. O texto também procura colocar o leitor a par de como o sistema religioso pode ser excludente como é o caso das tradições religiosas afro-brasileiras, citando, especificamente, o Candomblé, cujo culto simbólico repousa na fé e no poder de seus Orixás e em uma complexa cosmologia que parte do princípio de que todas as coisas são seres encantados, parte de um todo divino primordial, que representa um conjunto de idéias, sentimentos, valores e histórias, uma maneira de explicar o ser e o estar no mundo;</p> <p>. Após falar da questão da exclusão religiosa mostrando a amplitude simbólica do Candomblé como exemplo, o texto mostra a necessidade de reconhecer a diversidade, colocando que não é mais suficiente pensar sobre diferentes religiões, sendo necessário considerar o como pensamos as diferentes formas de religião, não tendo a pretensão de se chegar a uma metodologia final ou absoluta, pois o reconhecimento de que os estudos atuais sobre religião devam ser multiculturais e multidisciplinares levando a necessidade de construir várias estratégias interpretativas e o reconhecimento da importância das diferentes tradições religiosas trouxeram vários desafios teóricos e metodológicos, além de promover o surgimento de questões comparativas bastante complexas.</p>

		<p>. O texto termina salientando que a intenção dos conteúdos dos quatro volumes é traçar uma ponte entre as inúmeras formas de expressão que não se enquadram só no estereótipo duplo religioso/ateu, mas que se estabeleça um diálogo construído a partir do conceito de tolerância. A perspectiva proposta no trabalho é a de que a interpretação das semelhanças não apague a riqueza das diferenças que são necessárias para um estudo crítico e analítico das religiões.</p>
A Questão da Tolerância	19-23	<p>. O texto se inicia dando o significado do termo tolerância encontrado no dicionário, continua afirmando que este princípio não é uma tradição em todos os momentos da história, principalmente com relação ao fenômeno religioso como, por exemplo, a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), que ocorreu em nome das divergências religiosas. O texto lembra que John Locke, em 1689, escreveu um artigo intitulado Carta Sobre a Tolerância, portanto esta é uma preocupação que já vem há algum tempo ocupando os pensadores. A questão da tolerância é pontuada nos séculos XVII e XVIII, convivendo com o fenômeno do Absolutismo; no século XIX com o Liberalismo, dando ênfase ao indivíduo e à liberdade pessoal. O texto se preocupa em apontar as várias maneiras como a questão da tolerância foi tratada, demonstrando que o conceito pode ir do puro pragmatismo, aos princípios éticos e morais, mas ressalta que dentro deste grande espectro a questão da diversidade e pluralidade fará grande diferença.</p>
Pluralismo e diversidade	25-30	<p>. Novamente a questão da diversidade é levantada ressaltando que, embora ela possa trazer consigo reações negativas é necessário assumir atitudes construtivas diante dela, pois, segundo o texto, a construção de identidades é feita a partir de uma confrontação com o exterior e o diferente. São questões que devem ser articuladas com as experiências da vida cotidiana levando as pessoas a desenvolverem uma disposição e atitude positiva diante do outro. O texto lembra que é importante que os estudantes em geral adquiram uma “cultura da complexidade”, um sentido integrado dos vários conhecimentos e que desenvolvam uma disposição à abertura e à tolerância, aqui aplicada à questão religiosa. Lembra também que, dependendo do ponto de vista teológico, muitas atitudes preconceituosas seriam perfeitamente aceitas e justificáveis em nome da fé. Portanto, esta tolerância não pode ser utilizada em todos os casos, principalmente quando terceiros inocentes são atingidos por decisões erradas ou dolorosas, emocional, psicológica e fisicamente ou que atinjam de alguma forma a integridade física e moral do indivíduo, já que o valor da vida é um direito fundamental que nenhum discurso ou prática podem negar;</p> <p>. O texto afirma que a efetiva tolerância, defendida por alguns grupos religiosos e reforçada pela experiência da contracultura, é o reconhecimento da diferença como condição humana.</p>
A Tolerância como Prática Ativa e afirmativa	31-32	<p>. É um texto pequeno reafirmando a importância da tolerância, lembrando que este não é apenas um conceito religioso, mas diz respeito a todo ser humano que vive em um mundo globalizado. Trata-se de um conceito importante para o sucesso ou fracasso da possibilidade da vida social e em grupo. A tolerância é vista no texto como uma conquista que deve ser vista como a passagem para um estágio mais civilizado e menos mecânico do convívio com as diferenças.</p>
Exclusivismo Inclusivismo e Pluralismo.	33-37	<p>. São identificadas no texto algumas atitudes com relação à diversidade religiosa:</p> <p>. a) O <u>exclusivismo</u>, onde a fé de algumas pessoas (sejam elas maioria ou minoria) é vista como única ou verdadeira. O texto cita como exemplo os cristãos conservadores ou muçulmanos fundamentalistas, que vêem em outras tradições religiosas, tendências ao satanismo ou expressão de forças demoníacas que desviam os seguidores do “caminho da salvação”;</p>

		<p><i>.b) O <u>inclusivismo</u> parte do pressuposto de que existe uma religião verdadeira, porém seus defensores não vêem as outras religiões como erradas, mas sim, como aspectos ou abordagens diferentes do caminho da verdade final;</i></p> <p><i>.c) O <u>Pluralismo</u> que considera todas as religiões e tradições válidas, legítimas e verdadeiras, quando observadas na perspectiva cultural, sendo, portanto, merecedoras de respeito. Neste conceito cabe o reconhecimento das diversidades e tolerância religiosa. O texto afirma que a tolerância religiosa é uma parte essencial da política de direitos humanos, da cidadania e da ética democrática;</i></p> <p><i>. O texto sugere algumas atitudes que podem ser praticadas como promotoras de redes culturais, valorizando a diversidade como educação através de gestos, do corpo, dos símbolos, das imagens, a partir do momento que se define tolerância como uma ação afirmativa são atitudes sugeridas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Celebrar: descobrindo as formas através das quais a diversidade religiosa contribui para toda a sociedade;</i> <i>- Valorizar: apreciando as diferenças e as similaridades entre os diferentes grupos religiosos;</i> <i>- Aprender: aprofundando o conhecimento histórico, antropológico, sociológico e teológico das diferentes crenças;</i> <i>- Respeitar: desenvolvendo o respeito entre as diferentes formas de viver e expressar a fé religiosa;</i> <i>- Aceitar: reconhecendo a diversidade religiosa como parte do mosaico cultural e social de um lugar, país e do próprio mundo;</i> <p><i>. O texto considera que o estabelecimento destas ações em prol da tolerância é a maneira mais efetiva de se combater as práticas de rejeição, restrição, opressão e desumanização que, freqüentemente, conduzem à violência e ao genocídio. O texto reforça que a educação tem um papel fundamenta nessa direção.</i></p>
<p>As Forças das Mudanças</p>	<p>39-44</p>	<p><i>. O texto defende a idéia de que os fenômenos sociais, culturais e históricos, as tradições, instituições e movimentos religiosos estão em constante mudança. E este é o mais forte argumento a favor da tolerância. Da mesma forma que o consenso é impossível, a consciência da mudança constante nos leva a refletir sobre a necessidade de compreensão dos fenômenos religiosos no tempo e no espaço, na sua historicidade. Esta posição é exemplificada com o termo heresia, com as incursões e reflexos de Buda e Jesus na história da humanidade, como alguns fatos e pessoas específicas tiveram um impacto e interpretações diferentes conforme o tempo e espaço que ocupavam em determinada sociedade, tudo isto para demonstrar o poder das mudanças e do tempo.</i></p> <p><i>. O texto propõe que pensar em religião nos tempos atuais tem que estar articulado com reflexões críticas sobre esquemas geradores de discriminação ou exclusão, não apenas religiosos, mostrando como determinados padrões históricos contribuíram para isto baseados em critérios de etnia, gênero, classe, imagem corporal e que geram toda sorte de desigualdade;</i></p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)