

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

WASHINGTON LUIZ AQUINO FERREIRA

EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: MEDIADORES NA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS  
SOCIAIS DAS CRIANÇAS

PROGR  
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 10/12/2018.

VITÓRIA  
2018

WASHINGTON LUIZ AQUINO FERREIRA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 10/12/2018.

EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: MEDIADORES NA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS  
SOCIAIS DAS CRIANÇAS

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões  
Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Valdir Stephanini

Vitória - ES  
2018

Ferreira, Washington Luiz Aquino

Educação e religião / Mediadores na solução dos problemas sociais das crianças / Washington Luiz Aquino Ferreira. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

ix, 104 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

Referências bibliográficas: f. 88-104

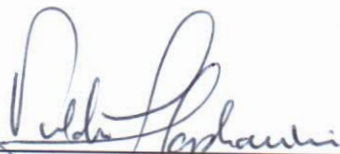
1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Religião e educação. 4. Vulnerabilidade. 5. Crianças e vulnerabilidade. - Tese. I. Washington Luiz Aquino Ferreira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2018. III. Título.

WASHINGTON LUIZ AQUINO FERREIRA

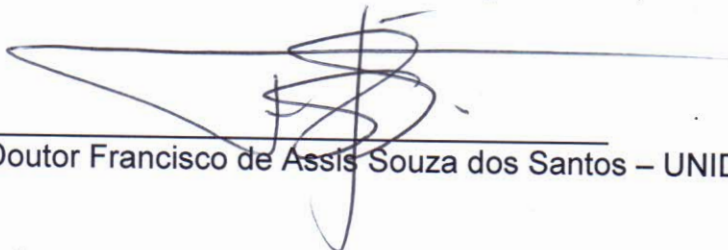
EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: MEDIADORES NA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS  
SOCIAIS DAS CRIANÇAS

PPGCR  
Faculdade Unida de Vitória


Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Valdir Stephanini – UNIDA (presidente)



Doutor Francisco de Assis Souza dos Santos – UNIDA



Doutora Luciana de França Oliveira Rodrigues – UNIG

## RESUMO

A presente dissertação aborda como a educação escolar e a religião podem ser mediadores na solução dos problemas sociais das crianças que frequentam as escolas públicas, tendo como objetivo compreender a necessidade de uma visão mais ampla no Ensino Religioso aos discentes em favor da construção de análise crítica voltada para uma sociedade mais igualitária, justa e diferenciada, com um estudo bibliográfico fundamentado na pedagogia freireana, do pensamento de Paulo Freire, tendo como objeto de pesquisa a humanização do ser humano, então discute a ideia de religião sobre a ótica de diversos autores, dialogada com o conceito de religião de Rubens Alves e o impacto do Ensino Religioso nas escolas públicas na concepção de Sérgio Junqueira. A metodologia utilizada privilegia a pesquisa qualitativa tendo como apoio a pesquisa quantitativa. A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a problematização da vulnerabilidade social, descreve suas concepções e implicações, explicita como a falta de acesso a escolarização prejudica o indivíduo na sua formação cidadã nos primeiros anos de escolarização. Este capítulo ainda considera como a conduta antissocial pode trazer efeitos nocivos ao desenvolvimento do cidadão/ã. O segundo capítulo mostra a contribuição plural da educação e da religião, permitindo ao indivíduo uma formação para a cidadania. Analisou-se também a questão do ser inacabado de Freire e sua importância para um pensamento crítico e reflexivo. O capítulo explicita inclusive os conceitos de liberdade de crença e consciência. Discutirá ainda o papel da cultura e da religião e suas influências na sociedade. O terceiro capítulo refere-se ao impacto do Ensino Religioso nas escolas públicas, política e sociedade. Este capítulo ainda destaca os diversos modelos do ER e a contribuição de cada um modelo para a sociedade. Por fim será apresentada a fenomenologia do ER como proposta mais adequada para o Ensino Religioso.

Palavras-chave: Educação. Religião. Vulnerabilidade.

## ABSTRACT

The present dissertation discusses how school education and religion can be mediators in the solution of the social problems of children attending public schools, with the objective of understanding the need for a wider vision in Religious Education to the students in favor of the construction of critical analysis aimed at a more egalitarian, just and differentiated society, with a bibliographical study based on the Freirean pedagogy, of the thought of Paulo Freire, having as research object the humanization of the human being, then discusses the idea of religion on the optics of several authors, dialogued with the concept of religion of Rubens Alves and the impact of Religious Education in public schools in the conception of Sérgio Junqueira. The methodology used favors qualitative research, with the support of quantitative research. The dissertation is organized in three chapters. The first chapter deals with the problematization of social vulnerability, describes its conceptions and implications, and explains how the lack of access to schooling harms the individual in his education in the first years of schooling. This chapter also considers how antisocial behavior can have detrimental effects on the development of the citizen. The second chapter shows the plural contribution of education and religion, allowing the individual a formation for citizenship. The question of Freire's unfinished being and its importance for critical and reflective thinking was also analyzed. The chapter makes explicit the concepts of freedom of belief and conscience. He will also discuss the role of culture and religion and their influence on society. The third chapter refers to the impact of Religious Education in public schools, politics, and society. This chapter also highlights the various ER models and the contribution of each model to society. Finally, the ER phenomenology will be presented as the most appropriate proposal for Religious Education.

Keywords: Education. Religion. Vulnerability.

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, pois colocou em minha vida pessoas especiais que contribuíram no processo de escrita da dissertação.

À minha esposa Rita Cristina de Souza Ferreira, seu incentivo, compreensão e ânimo foram fundamentais nessa caminhada, estar junto a você é sempre bom, muito obrigado!

Às minhas filhas Ávilla Cristina de Souza Ferreira e Maria Eduarda de Souza Ferreira que entenderam a importância desse título e contribuíram com seu amor e encorajamento.

Aos meus pais Sebastião de Assis Ferreira (*in memoriam*) e Maria das Graças Aquino Ferreira que sempre fizeram seu melhor para meu crescimento moral e intelectual.

À minha amiga Marilene de Jesus, pela sua acolhida e amizade.

Ao Prof. Dr. Valdir Stephanini, pelo suporte para a construção da dissertação, mostrando o caminho para uma pesquisa objetiva e estruturada.

Aos amigos de turma, essenciais pelo apoio e incentivo, obrigado Katia, Elô, Jean, Leandro, Antonio, Pr. Jonas, Izabel, Soraya, Volgano, Anelia, Carla, Marcos, Pr. Everson, Geovana, Thales, Tamires, Ricardo, Paula, André, Marcos, Kênia, Fydel e Richard.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A VULNERABILIDADE SOCIAL E AS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR .....	13
1.1 Falta de acesso a escolarização.....	13
1.2 A autodesvalia e a educação bancária questionada por Paulo Freire .....	16
1.3 A vulnerabilidade em contexto social urbano .....	19
1.4 A intersectorialidade e sua relação com a vulnerabilidade social .....	23
1.5 Conduta antissocial.....	26
1.6 Os efeitos da exteriorização e interiorização nos indivíduos vulneráveis .....	30
2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO DE FORMA PLURALISTA..	35
2.1 A formação do cidadão crítico e reflexivo .....	35
2.2 A liberdade de crença e de consciência .....	42
2.3 A cultura e as suas intervenções nos problemas sociais .....	48
2.4 A religião e sua influência nos vulneráveis sociais .....	55
3 O IMPACTO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	60
3.1 As políticas públicas e o seu papel no Ensino Religioso nas escolas públicas .....	60
3.2 Modelos do Ensino Religioso nas escolas públicas .....	68
3.3 A nova discussão sobre Ensino Religioso .....	75
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS .....	88



## LISTA DE SIGLAS

ER – Ensino Religioso

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso



## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se dedica a analisar como a educação e a religião podem minimizar os problemas sociais que impõe condições severas a crianças e adolescentes dificultando o seu crescimento igualitário e intelectual.

A temática da pesquisa terá uma relevância fundamental para o desenvolvimento profissional e acadêmico do autor. Contribuirá, também, como pesquisa sobre as questões que norteiam a problemática educacional encontrada no dia a dia da escola. O interesse pelo estudo dessa temática se dá pela formação Teológica e pós-graduação em Educação e pelo fato do autor lecionar em diferentes níveis na escala da formação de discentes e em diferentes níveis sociais, principalmente nas classes menos favorecidas.

Sendo o assunto complexo, a temática do Ensino Religioso nas escolas públicas foca em detalhes relevantes a cidadania, a liberdade de crença, culto e a liberdade de consciência. A educação escolar, nesse contexto, incumbirá a formação para o exercício reflexivo, a capacidade de busca de elementos e contribuições para uma decisão corroborada.

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro confirma elucidando que “a educação religiosa é um grande fator de libertação e de humanização dos educandos, pois contribui essencialmente para a compreensão do mundo e da vida à luz da fé”<sup>1</sup>. A educação é um fator transformador, devido a isso, o presente trabalho ocupa-se em abordar a temática da vulnerabilidade social e possibilidades de abordagem e consideração do assunto no âmbito do Ensino Religioso. Respectivamente, também se quer debater que o/a aluno /a, ou cidadão/ã, se quer formar? Tendo esse questionamento e desenvolvendo suas críticas, é possível chegar-se à conclusão de que há possibilidade de formar alunos/as que sejam mais autônomos. E, de que modo contribuir para a formação de estudantes mais decisivos, capazes de contextualizar-se nessa condução da relação clássica de conhecer ciência. É possível coproduzir um contexto participativo da construção do conhecimento.

É de grande importância esta dissertação para as crianças em condição de vulnerabilidade social, por isso a escola pública, pela sua própria aptidão, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescentes em circunstância de fragilidade social, então como tornar a educação escolar e o Ensino Religioso meios pelos quais

---

<sup>1</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (s/d) – *Não há Educação sem Deus* - Rio de Janeiro, RJ. p. 15.

permitam a mediação e formação de um cidadão crítico reflexivo e autônomo que minimizem os desgostos dos problemas sociais?

Na própria instituição podem surgir táticas de busca de direitos ou de análise das presumíveis causas do risco de supressão social e de fortalecimento frente aos riscos de vulnerabilidade. O desenvolvimento dessa pesquisa foi possível em função das literaturas disponíveis nos meios digitais e bibliotecas. Literaturas e regras que tratam da legalidade e disposição do tema proposto neste trabalho, como a educação e religião podem ser mediadores dos problemas sociais das crianças

A pesquisa objetiva compreender a necessidade de uma visão mais ampla no Ensino Religioso aos discentes em favor da construção de análise crítica voltada para uma sociedade mais igualitária, justa e diferenciada, valorizar a identidade cultural das crianças envolvidas, proporcionar aos alunos/as a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre a diversidade religiosa, examinar os aspectos sociais relevantes das escolas e mostrar a importância do ensino religioso na formação social-educativa da criança e adolescentes.

A pesquisa será baseada na observação dos estudos relacionados ao comportamento socioeducativo das crianças e adolescentes, relativo ao comportamento antissocial que é considerado um dos principais problemas na infância e adolescência, trazendo desenvolvimento de comportamentos inadequados. Alguns critérios foram levados em consideração para a seleção dos artigos, dissertações e teses, sendo eles: artigos, publicados de forma completa, dissertações e teses publicadas em língua portuguesa, as palavras utilizadas na busca foram: ensino religioso, comportamento socioeducativo de crianças e adolescente, comportamento antissocial, comportamento delinquente, comportamento exteriorizado, vulnerabilidade das crianças e adolescente, escola pública, comportamento violento de crianças e adolescente, cultura, religião.

A presente pesquisa serviu-se de uma metodologia que engloba revisão bibliográfica em que diversos textos auxiliaram compreender as questões relacionadas à temática da educação, religião e a construção do ER. O trabalho comporá uma pesquisa bibliográfica qualitativa de literaturas relativas ao tema e apreciação da literatura existente sobre os livros de comportamento humano e área social, permitindo uma análise dos documentos quanto à temática, metodologia, resultados e conclusões.

O referencial teórico é fundamentado na pedagogia freireana, do pensamento de Paulo Freire, tendo como objeto de pesquisa a humanização do ser humano, então aborda a ideia de religião sobre a ótica de diversos autores, dialogada com o conceito de religião de

Rubens Alves e o impacto do Ensino Religioso nas escolas públicas na concepção de Sérgio Junqueira.

Será realizada uma análise sobre como a adaptação didática tem sido feita e como a mediação vem sendo trabalhada, produzindo assim um documento para acesso e apoio a produção de mais materiais didáticos que tenham ênfase na aproximação do/a aluno/a ao seu objeto de estudo, propondo como metodologia a utilização da Ciência da Religião enquanto mediadora.



## 1 A VULNERABILIDADE SOCIAL E AS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

O capítulo abordará a problemática da vulnerabilidade social. Primeiro será colocado em questão a falta de acesso a escolarização, a escola ideal, a problematização da infância no contexto sócio-histórico, o conceito de autodesvalia e educação bancária questionada por Freire e a responsabilidade da escola na formação de um sujeito autoconsciente de si próprio e do mundo. Depois disso, conceituará o termo vulnerabilidade social e sua relação com a baixa escolaridade, a ideia de intersectorialidade e uma abordagem do índice de vulnerabilidade juvenil à violência de 2017 e seu mapeamento sob a vulnerabilidade. Por fim, se discutirá o entendimento antissocial através do manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais e como a conduta antissocial da família influencia o indivíduo diretamente na vida escolar e uma análise dos efeitos de exteriorização e interiorização como tipos classes de perturbação efetivos ou comportamentais e como a escola poderá desconstruir esses valores antissociáveis.

### 1.1 Falta de acesso a escolarização

A educação escolar cria um cenário de consciência social baseada por homílias, visões e práticas reais e irreais<sup>2</sup>, os impedimentos sociais, políticos e econômicos do dia a dia têm ajudado negativamente com a expectativa dos indivíduos na construção de uma sociedade menos intolerante e segregada, a educação coloca-se como aparelho de processos de ensino e aprendizagem que beneficiam a reflexão crítica, criativa e dialógica do sujeito consigo mesmo e com o todo, pode-se cumprir uma função importante no empoderamento dos sujeitos e na transformação de tal fato.

Na comparação de um ideal de escolarização e de infância o descobrimento de novos processos, demarcando novos alcances e regiões, mostra diversas racionalidades científicas para a edificação de sua pluralidade, nesse conjunto que a criança, a infância e a escolarização, como novas temáticas da historiografia, conversam.

---

<sup>2</sup> A riqueza de aspectos mostradas pela historiografia da educação e seus cogentes diálogos na atualidade mostra um desafio em “lidar com as complexas relações das vivências do espaço, do tempo, da linguagem e das representações construídas sobre elas, tanto em nível individual como coletivo”. NUNES, C. História da educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, A. A. B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 53.

Magalhães afirma que a “história é assim um fator de informação e relativização e permite compreender, explicar e avaliar em que medida suas ideias pedagógicas e as práticas educacionais são fator-produto de uma construção social”<sup>3</sup> e que no processo de formação de humanidades, elementos como a sociedade, a cultura e a educação, constituem lugares da produção de infâncias e escolarizações.

Monarcha cita a infância como um “período de transição para a adolescência e juventude, marcada pela brevidade. A infância [...] é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar por si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos”<sup>4</sup>, Kuhlmann Jr e Fernandes conceituam que a infância tem um sentido genérico, como qualquer outra etapa da vida, “esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”<sup>5</sup> pode ser analisada como uma classe sócio-histórica<sup>6</sup>, nessa abordagem, Kuhlmann Jr e Fernandes<sup>7</sup>, compreendem a infância em oscilação, movimentando-se por diversos conflitos. Esses autores indicam uma delimitação entre a biografia da criança e a narrativa da infância, intensificando que a “criança e a infância emergem como categorias históricas, construídas no cotidiano das relações sociais”<sup>8</sup>.

A diferenciação do tempo social da infância e a origem da construção da criança como sujeito histórico e a emergência da infância como categoria faz com que esse sujeito se aproprie de condições e situações além do seu olhar de vida.

Viega enumera três conjuntos de ingresso e formação do indivíduo, o alcance dos saberes básicos, a produção dos conhecimentos racionalizados para interpretar, aceitar e interferir na comunidade inserida e a comunicação e a universalização de formatos específicos de tratamento da criança em distinção ao mundo de adulto. Viega afirma que

as relações entre a infância e a modernidade se estabelecem no esforço da produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à

<sup>3</sup> MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: HSTEDBR, 1999. p. 50.

<sup>4</sup> MONARCHA, C. (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores associados, 2001, p. 270.

<sup>5</sup> KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19

<sup>6</sup> É inevitável a estima da infância como fase da vida humana, mas seria por demais limitado compreendê-la apenas dessa forma, descontextualizada de uma visão sócio histórica que lança várias visões e interpretações.

<sup>7</sup> KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R., 2004, p. 20.

<sup>8</sup> KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R., 2004, p. 7.

produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento.<sup>9</sup>

O incremento da educação no olhar do processo de escolarização das crianças mostra a vivência de práticas educativas particulares que permitem sua organização em torno dos objetivos e na adaptação de um projeto de educação pública<sup>10</sup>, deste modo, refletir sobre a escolarização é necessário às ações principais que movimenta e aos sujeitos que são escolarizados<sup>11</sup>, a crítica do processo de universalização da educação escolar, dá-se na afirmação das articulações imprescindíveis à compreensão da visão da infância, da escolarização e da constituição como política pública.

A escola<sup>12</sup> é um dos espaços de educação da sociedade, ao participar da vida dessa instituição, a família poderá perceber e entender a relação entre a educação que acontece em casa e a que ocorre na escola, admitido por Vigostsky, citado por WEISS, que a aprendizagem da criança inicia muito antes da vivência escolar<sup>13</sup>, o ideal, segundo Haddad<sup>14</sup> é que se a escola trabalhasse junto à criança e pais, possibilita que a escolarização de um completasse o outro, portanto a falta de empenho dos pais em relação a escola e não acompanhamento escolar do educando, acarretam implicações que surgem como nota baixa, evasão escolar, indisciplina, repetência e desinteresse.

A ausência de acesso associada à desvalorização da educação, à ignorância dos pais quanto a sua estima, as dificuldades culturais, as drogas e a criminalidade, entre outros

<sup>9</sup> VIEGA, C. G. A infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 37.

<sup>10</sup> Essa ideia remete à compreensão de que tanto a temática da infância quanto a da escolarização são produtos de um longo processo civilizador que empurra a vida social. VIEGA, 2004, p. 35.

<sup>11</sup> No campo desse processo, é possível salientar o papel regulador que a escolarização adquire, notadamente quando abrange toda a população, que doutrina uma nova condição de infância afável, a criança escolarizada e diferenciada pela escola, que dá visibilidade à infância e a criança como sujeito. VIEGAS, 2004, p. 36.

<sup>12</sup> Segundo Luckesi “[...] se uma criança se matricula na escola, ela tem o objetivo de conseguir aprender conteúdos que desconhece, ela pretende elevar o seu patamar de compreensão da realidade. Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça de melhor forma possível”. LUCKESI, C. C. *Práticas docente e avaliação: estudos e pesquisas*. Rio de Janeiro: ABJ, 1988, p. 39. Não satisfaz o discente cursar a escola apenas para contrair conhecimento, existe uma cadeia de fatores a serem acatados em sua formação: socialização, ambiente escolar e familiar, docentes preparados e motivados disciplina, garantia, liberdade e outros.

<sup>13</sup> WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989, p. 11.

<sup>14</sup> HADDAD, S. et al. *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate n° 2*. São Paulo: CEDI, 1997, p. 77. Esse entrelaçamento entre família e escola, é um mediador na solução de problemas pedagógicos e comportamentais, confirmado por Marani e Mello, em que a relação família-escola, tornou-se um assunto de importância nessa discussão com a certeza do sucesso dos/as alunos/as na escola. MARANI, F.; MELLO, R. *Relações entre escola e família de classes populares: desconhecimento e desencontro*. São Carlos: UFSCar/DME, 1999.

problemas, constituem da família muitas vezes um fator de temeridade para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a atuação escolar da criança<sup>15</sup>.

## 1.2 A autodesvalia e educação bancária questionada por Paulo Freire

A falta de acesso à escola gera na criança sentimento de desvalia, segundo Paulo Freire<sup>16</sup>. Ao criar as bases da educação libertadora, como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional, contribui para construir os princípios da educação comprometida com a humanização do ser humano e sua libertação<sup>17</sup>.

Na análise de Semeraro<sup>18</sup>, a reflexão do educador Paulo Freire insere-se em uma conjuntura mais ampla de um grupo que entende que a além da libertação era preciso uma ação contra-hegemônica e o caminho não se daria somente pela confrontação do Estado, seria necessário alcançar outras organizações constituintes da sociedade civil na economia, na política e na cultura que perpetuam o poder da burguesia.

O professor nessa conjuntura possui uma ação fundamental, o educador deveria saber ouvir o educando em suas experiências e através dela planejar itinerário de ação e proporcionar excelentes momentos de reflexão<sup>19</sup>. O professor tem o domínio sobre o/a aluno/a e como decorrência a possibilidade de formar sujeitos ativos e críticos e não acríticos. Freire explica que:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam

<sup>15</sup> FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

<sup>16</sup> “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se conversar de sua incapacidade”. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 50.

<sup>17</sup> Nessa acepção, os embasamentos educacionais de Paulo Freire compõem uma construção teórica do seu pensar crítico-dialético do fato cujos dados podem contribuir na elaboração de propostas e na sugestão de práticas curriculares voltadas para formação humana no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico docente. FREIRE, 2002, p. 50

<sup>18</sup> SEMERARO, G. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: LIMA, M., et al (orgs.). *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória: EDUFES, 2012, p. 23-44.

<sup>19</sup> FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Autores associados, 1989, p. 27.



docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõem antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.<sup>20</sup>

Freire salienta que o professor influencia diretamente na vida do educando. A educação bancária<sup>21</sup> fortalece nos princípios do predomínio, de domesticação e alienação diferidas do educador para o/a aluno /a através do conhecimento dado, atribuído e alienado. Freire destaca que “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende sozinho”<sup>22</sup>, o autor fala que só se aprende consociando uns com os outros, influenciado pelo ambiente que o envolve, ou seja, somos capazes de ensinar se formos capazes de aprender<sup>23</sup>.

Na concepção de Prestes, compete à escola a responsabilidade de formar esse sujeito/a autoconsciente de si próprio e do mundo, sendo contraditória: de uma certa forma, a escola mostra os efeitos da atualidade, por outro, sofre as inquietações da razão, “produzindo suas insuficiências, abstraindo as bases do mundo vida e tendo dificuldade de realizar os conteúdos éticos e de liberdade de racionalidade pretendida quando da definição do papel da educação”<sup>24</sup>.

A criança estabelece na interação com o meio físico e social as categorias prévias do conhecimento, que são, ao mesmo tempo, as condições prévias de socialização<sup>25</sup>, a ideia que a

<sup>20</sup> FREIRE, 1987, p. 34.

<sup>21</sup> O autor glosa que “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sempre no outro”. FREIRE, 1987, p. 33.

<sup>22</sup> FREIRE, 1987, p. 39.

<sup>23</sup> Conforme Souza (2007), a importância do poder de concretização dos estudantes, no que diz respeito às camadas conhecidas, contribui para a mudança mesmo em desvantagem, colabora sobretudo para tornar-se “[...] autores sociais pela publicação de suas demandas, de suas propostas e lutas pela concretização dos seus desejos mais profundo de se tornarem pessoas e comunidades plenas de vida interior das inúmeras contradições que experimentam”. SOUZA, J. F. *E a educação popular: 22. Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007, p. 104.

<sup>24</sup> PRESTES, N. H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 9-20, jan/dez, 1995.

<sup>25</sup> Para Vygotsky, o desenvolvimento é edificado gradualmente por um organismo vivo num ambiente histórico e social, a partir de composições orgânicas elementares, por meio de contínuas interações entre a base biológica de procedimento e meio social. O ambiente social, levantado historicamente, fornece os instrumentos físicos e simbólicos que o organismo vai usar como mediador para colocar suas relações sociais, portanto, é na relação com os diferentes e através dela que acontece a conversão dos processos da dimensão social para a dimensão individual. O acordo desses movimentos implica a dimensão histórica do sujeito e está ligado ao conceito de mediação, central na teoria de Vygotsky, percebida como a própria relação na perspectiva do desenvolvimento humano. VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. CAVALCANTI conceitua que Vygotsky cria em sua teoria as zonas de desenvolvimento real e proximal. Zona de

educação é um valor básico necessário para a justiça social e que no Brasil existe uma enorme diferença educacional que traz consigo uma negativa a escolarização que daria para o indivíduo desenvolver um trabalho crítico, construtivo e motivador<sup>26</sup>.

Fernandez justifica a “aprendizagem acontece em um vínculo, se ela é um processo que ocorre entre subjetividade, nunca uma única pessoa pode ser culpada. A culpa, o considerar-se culpado, em geral, está no nosso imaginário”<sup>27</sup>, a falta de escolarização traz consigo termos negativos aos possíveis educandos<sup>28</sup>, classificar e hierarquizar faz parte da cultura e aprendizado social e inclusive na prática docente.

Destacando esse contexto pode-se apartar as lições de Arroyo que:

Não podemos deixar de reconhecer e estar atento à diversidade de contextos de aprendizagem, estar atentos às trajetórias humanas, sociais de cada educando e de cada coletivo racial, social, porém não interpretaremos essa diversidade como alunos-problema, como lentos, burrinhos, ignorantes, menos capazes de aprendizagem e de formação. Planejaremos com profissionalismo políticas e estratégias afirmativas que dêem conta dessas diversidades de contextos de aprendizagem, de socialização de trajetórias humanas. Que dêem conta do trato perverso dados por séculos e determinados coletivos sociais.<sup>29</sup>

A diversidade de contextos que os discentes são submetidos passa a ser um desafio para mantê-los nas instituições educacionais, uma necessidade a mais para afixar a todos o seu direito a aprender, a extrapolar o contexto que os condicionam. Sabe-se que grupos sociais marginalizados não têm acesso a escolarização<sup>30</sup> e são protagonistas do atraso escolar, conceituado por Marchesi e Hernandez que focaliza o assunto:

---

desenvolvimento proximal corresponde ao potencial a ser desenvolvido, ou seja, que a criança poderá alcançar com a ajuda de um adulto, e a zona de desenvolvimento real mostra à competência já alcançada pela criança. CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes* [online], Campinas - SP, v. 25, n. 66, mai.-ago., 2005, p. 185-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

<sup>26</sup> A teoria Psicossocial de Erik Homburger Erikson, traz uma “perspectiva mais abrangente ao desenvolvimento da personalidade, agregando aspectos de cunho biológico, individual e social”. VALORDOCONHECIMENTO. *As ‘crises existenciais’ da teoria psicossocial de Erik Erikson*. Disponível em: <<http://www.valordoconhecimento.com.br/blog/as-crisis-existenciais-da-teoria-psicossocial-de-erik-erikson/>>. Acesso em: 10 dez. 2017

<sup>27</sup> FERNANDEZ, A. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 321.

<sup>28</sup> Arroyo (2004) conceitua que “assim torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de crianças problemas, crianças fracassadas, disléxicas, hiperativas, agressivas e etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança. Desta forma ao passar pelo portão da escola assume o papel que lhe foi atribuído tende corresponde-lo. Porém ao conceder este rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades, (ela está assim e não e assim). Não sou eu que classifico os/as alunos/as, eles são diferentes, chegam às escolas diferentes”. ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos/as e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 352.

<sup>29</sup> ARROYO, 2004, p. 364.

<sup>30</sup> Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são exemplares. O fracasso nas séries iniciais é maior entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras, o problema da falta de acesso a escolarização é parte de um problema maior, de natureza política: da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão

Ao longo dos anos buscaram-se diferentes causas para explicar o atraso escolar dos alunos. Alguns estudos insistiram nos fatores estritamente vinculados aos alunos: suas capacidades, sua motivação ou sua herança genética. Outros, finalmente voltaram os olhos para as características das escolas e definiram que também a organização e o funcionamento das mesmas tem uma parte de responsabilidade no maior ou menor êxito escolar de seus alunos.<sup>31</sup>

A atmosfera escolar, a qualidade do meio interno que estabelece numa organização, é consensual influenciando o comportamento dos seus membros colaborando para o seu sucesso e fracasso. O clima escolar é resultado de uma gama de itens como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos/as e o tipo de gestão, não levando em consideração o ambiente físico<sup>32</sup>.

Segundo Castro, a “inegável expansão à escola não correspondeu [...] a uma efetiva democratização da educação nem à oferta de uma educação de qualidade, elementos essenciais para garantir tanto a permanência quanto a conclusão da educação básica na idade adequada”<sup>33</sup>, sem ser essencialmente seguida por um avanço das condições de ensino, a ampliação da entrada à escola acarretou, para dentro da sala, uma maior diversidade de alunos e alunas – com características e experiência social variadas<sup>34</sup>.

### 1.3 A vulnerabilidade em contexto social urbano

Pratis, Couto e Koller elucidam que a educação é um valor necessário e básico para a equidade social brasileira, os autores atestam ainda que a baixa escolaridade contribui para a vulnerabilidade social<sup>35</sup>, tornando-se fator de interesse no meio de pesquisas sociais,

---

social. BATISTA, A. A. G. *Coleção instrumentos da alfabetização. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005, p. 46.

<sup>31</sup> MARCHESI, Á.; HERNANDEZ, C. G. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 19.

<sup>32</sup> A conjectura Psicossocial de Erik Homburger Erikson, origina uma conceituação voltada à formação da identidade, considerando o ser humano parte da sociedade, que vive em grupo e está sujeito a influências do círculo. RABELLO, E.; PASSOS, J. S. *E. e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017. Para Bee, “Erikson enfatizou forças sociais mais do que impulsos inconscientes, como motivos para o desenvolvimento”, direcionando para o ambiente de desenvolvimento social como item crucial para o desenvolvimento. BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 63.

<sup>33</sup> CASTRO, J. M. *Educação e pobreza: provocações ao debate*. Série Vulnerabilidade Social e Educação – TV Escola. Ano XX, boletim 19 de novembro de 2010, p. 11-14. Disponível em: <<http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

<sup>34</sup> REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (orgs). *Interação escola família: subsídio para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 59.

<sup>35</sup> A baixa escolaridade mostra-se por meio de estudos concretizados um dos principais apontadores entre os motivos que levam a população à pobreza extrema e à vulnerabilidade social. A falta de acesso à informação faz

psicológicas e educacionais<sup>36</sup>. A educação básica, obrigatória e gratuita, mostra-se como uma das saídas oferecidas para aumentar a qualidade social<sup>37</sup>, a escola diferencia-se como sendo um espaço social em que as crianças passam a maior parte do dia<sup>38</sup> Prati, Couto e Koller definem vulnerabilidade social da seguinte forma:

A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma dominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas.<sup>39</sup>

A vulnerabilidade social poder ser capaz de caracterizar em uma família ou em uma comunidade inteira, geralmente está associada a situações de intranquilidade no seio familiar, bem como ao uso de drogas e falta de poder financeiro, onde os membros que integram esse conjunto expõem dificuldades em seus recursos particulares.

Keil manifesta como uma tática de enfretamento da conjuntura histórica o desenvolvimento local que tem como cerne os indivíduos e o ambiente, portanto a escola pode ser um lugar em que as camadas sociais mais vulneráveis perceber-se e fortalecer-se como sujeito de direitos e implementar o desenvolvimento dessa concepção. “Princípios como solidariedade, cooperação, hospitalidade incondicional, autonomia, entre outros, são os fios e agulha que o tecem”<sup>40</sup>.

---

com que as pessoas que vivem em tal realidade tornem-se menos capazes de buscar, portanto, percebeu-se que existe uma desconexão em analogia ao significado dada a este termo, ou mesmo que são habituais outros termos como famílias em estado de risco, famílias carentes, famílias de baixa renda, famílias de classes populares entre outros para denotar o mesmo sentido. PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER, S. H. Famílias em vulnerabilidade social: Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. Porto Alegre - RS, v. 25, n. 3, mar. 2009, p. 403-408. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a14v25n3.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

<sup>36</sup> Ver VERDÉLIO, A. *Vulnerabilidade social no Brasil aumenta entre 2014 e 2015*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2017-08/vulnerabilidade-social-no-brasil-aumenta-entre-2014-e-2015>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

<sup>37</sup> A escola pública por vocação, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social, pode-se criar estratégias de busca de direitos e analisar as possíveis causas do risco de exclusão social e de fortalecimento diante dos riscos de vulnerabilidade.

<sup>38</sup> É nesse espaço compreendido como lugar distinto para o ensino, não apenas conteúdo formativo, mas estimas e crenças possibilitando ao educando a autoconfiança, senso crítico e firmeza. BYDŁOWSKI, C. R.; LEFÉVRE, A. M. C.; PEREIRA, M. I. T. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. *Ciência e Saúde Coletiva* [online], Rio de Janeiro - RJ, v. 16, n.3. mar., 2011, p. 1771-1780. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

<sup>39</sup> PRATI; COUTO; KOLLER, 2009, p. 404.

<sup>40</sup> KEIL, I. M. Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, S. E. A. ALBUQUERQUE, M. Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 23.

Um dos perfis dessa classe é a baixa escolaridade, a escola fica em segundo plano, em razão do fator renda salarial, entende-se que a educação colabora para melhoria da vida social<sup>41</sup>, de um jeito que sem os primórdios da educação provavelmente essa população de vulneráveis alcançará compor pessoas que exerçam seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em favor de seus benefícios.

Ao direcionar crianças que vivem em circunstância de vulnerabilidade social, enxerga-se a obrigação de mostrar fatores que devem apresentar-se com risco. Fatores de dificuldades são todas as situações que podem interferir no desenvolvimento humano, de acordo com o jeito em que a pessoa interpreta essa influência em qualquer fase da vida<sup>42</sup>, boa parte dos fatores de risco encontra-se no lar da criança e na comunidade que mora.

Siqueira e Dell'Aglio explicitam que diversos fatores como a criminalidade, drogas ilícitas, bebida alcóolica, o desemprego e a baixa escolaridade dos pais induzem a condição de vulnerabilidade social<sup>43</sup>, Sapienza e Pedromônico salientam que “mais importante do que o risco isolado, a combinação de adversidade produz consequências negativas em diferentes áreas do desenvolvimento”<sup>44</sup>.

Deste modo, uma criança que se desenvolve em um local com carência afetiva, condições inadequadas de higiene, alimentação inadequada, moradia precária e envolta por mandos negativos terá inúmeras possibilidades de apresentar distúrbios na aprendizagem e comportamento. O estado de vulnerabilidade social traz consigo a obrigação de analisar o impacto das condições de história no método educativo<sup>45</sup>.

O aumento da percepção da família como sujeita a vulnerabilidade social é importante para criação de atos e táticas no meio educacional que aceite uma grande

<sup>41</sup> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais define-se a educação como abertura indispensável ao exercício da cidadania. SOARES, L. *A educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 12.

<sup>42</sup> SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 206-216, mai. 2005. Amparo e et. al. Afirmam que os maiores problemas das crianças estão em sua casa e na comunidade que convivem, enumerando itens que torna a criança débil, pobreza extrema, violência física ou psicológica, desestruturação familiar, vulnerabilidade social, maus-tratos, negligência e outros. AMPARO, D. M. do et al. Adolescente e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia* [online]. Natal - RN, v. 13, n. 2, mai., 2008, p. 165-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

<sup>43</sup> SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescente institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa* [online]. Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 407-415, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a03v26n3.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2108.

<sup>44</sup> SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005, p. 205.

<sup>45</sup> Segundo Guareschi et al. entende que a vulnerabilidade social não se firma apenas como atributo do sujeito, mais de um somatório de fatores. GUARESCHI, N. M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro - RJ, v. 7, n. 1, abr., 2007, p. 20-30. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

participação no processo de ensino e aprendizagem das crianças<sup>46</sup>. Bueno destaca que a vulnerabilidade mostra o lado fraco de um assunto em evidência<sup>47</sup>. Na Constituição Federal, em seu artigo 227, temos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>48</sup>

Para compreender os alicerces das políticas educacionais existentes em nosso país, é necessário analisar sobre o conceito de igualdade que é propagado. Dubet discorre que:

ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como a princípio essencial de justiça: a escola é justa por que cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.<sup>49</sup>

O autor sinaliza que a realização da ideia “igualdade de oportunidades” sempre foi limitada, nas sociedades desenvolvidas continua na “orientação escolar dos/as alunos/as nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia”<sup>50</sup>.

Dubet explica que a igualdade de chances meritocrática conjectura igualdade de acesso, ou seja, colocar todos num mesmo espaço para que consigam uma medida de excelência na sociedade, apenas com o empenho pessoal de cada um para conseguir destaque escolar. Infelizmente esse acesso não estabelece o fim das desigualdades, principalmente as sociais<sup>51</sup>.

<sup>46</sup> BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2004.

<sup>47</sup> BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

<sup>48</sup> BRASIL. Planalto Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

<sup>49</sup> DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 1 dez. 2017.

<sup>50</sup> DUBET, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

<sup>51</sup> O autor salienta que “todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação”. DUBET, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

A família<sup>52</sup> necessita proporcionar um alicerce sólido, constituído no empenho, na educação da criança, mesmo em situações contrárias que se encontra grande parte das famílias que vivem em posição de vulnerabilidade social. Situações diferentes de famílias alteram-se constantemente, contudo a ausência de uma composição familiar firme pode intervir na vida escolar de uma criança. Para Ferreira e Marturano:

A trajetória de desenvolvimento de muitos desses indivíduos já inclui, na infância intermediária, mecanismo de vulnerabilidade envolvendo fracasso escolar, problemas nas relações interpessoais, falhas parentais na supervisão, no monitoramento e no suporte, investimento pobre dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.<sup>53</sup>

Nas famílias despedaçadas e em condições de vulnerabilidade<sup>54</sup>, as crianças ficam sujeitas prematuramente a condições de violência, corrupções, falta de cuidado com os filhos e desordens frequentes entre os adultos podem ser causadoras de traumas, que irão refletir na socialização, na conduta e na atuação escolar dessas pessoas.

Compreende-se que a maior parte das escolas, onde têm as queixas em relação ao desempenho dos/as alunos/as, acham-se localizadas em comunidades desprovidas e vulneráveis, confirmado por Ferreira e Marturano “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”<sup>55</sup>.

#### 1.4 A intersetorialidade e sua relação com a vulnerabilidade social.

A constatação da vulnerabilidade social como elemento de várias dimensões introduz no centro da alteração três dados: a intersetorialidade na gestão das políticas educacionais, a

<sup>52</sup> A família é o primeiro vínculo social ao qual a criança encontra-se ligada, com isso constrói os costumes, os aprendizados sociais, na família que florescem os elementos afetivos, imprescindíveis para o desenvolvimento humano, essa base acompanha-o por toda a vida. GRAVATAÍ. Câmara dos Vereadores. *Cartilha dos direitos da criança e do adolescente: Subsídios para o debate – Comissão da Criança e do Adolescente*. 2. ed. Gravataí: Câmara dos Vereadores, 2009, p. 8.

<sup>53</sup> FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 44.

<sup>54</sup> Para desfazer o tema família despedaçada, sugere-se a leitura de textos que indicam como a noção de família é histórica – transforma-se com tempo -, e socialmente construída – diferentes formatos em variados argumentos, como o trabalho de Aries, Bourdieu e Fonseca. ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. BOURDIEU, Pierre. *O espírito da família*. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997. FONSECA, Cláudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo. Cortez, 1995.

<sup>55</sup> FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 39. Possivelmente, devido ao fato de muitos pais ou responsáveis apresentarem baixa escolaridade, não dão o devido reconhecimento a escola, com isso não incentivam os filhos a buscarem os estudos. PEREIRA, P. C.; SANTOS, A. B. dos; WILLIAMS, L. C. de A.. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, n.1, p. 19-28, mar 2009.

relação entre escola e família e as iniciativas de acompanhamento da frequência dos/as alunos/as em situação de vulnerabilidade.

O primeiro elemento, a intersetorialidade<sup>56</sup>, Bronzo salienta que:

Portando, para fazer frente a problemática da pobreza crônica levando em consideração sua complexidade, a consequência é desenhar estratégias de intervenção capazes de abranger distintos setores das políticas públicas, remetendo à atuação conjunta e necessárias de diversos programas e iniciativas sociais.<sup>57</sup>

Ao fomentar a ajuda às famílias vulneráveis a partir da intersetorialidade investiga-se, ainda, fortificar a ação da escola. Sabe-se que a escola é o espaço onde se desencadeiam muitos dos itens de vulnerabilidade originados pelos/as alunos/as. Nessa direção a intersetorialidade criar uma rede de amparo social que é capaz de articula-se com as escolas na assistência dos discentes em circunstância de vulnerabilidade.

Santos e Dias afirmam que “a intersetorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas”<sup>58</sup>. Isso requer abrir ambientes comunicativos, de sociedades para criação de projetos e programas. Sugere, ainda, estar suscetível para receber o diferente, ajustar ações, alterar percepções, destinando-se o fim último da prática conjunta. Apesar disso, a atividade intersetorial determina colocar entre parênteses (pré) ideias para intensificar o alvo desejado. Nesse aspecto, Moll salienta “[...] a premissa da intersetorialidade como processo de integração entre setores diferentes para solucionar problemas comuns, não sendo passíveis de solução no âmbito de um único setor, atravessando os mandatos das organizações existentes”<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> Segundo Junqueira, a ação intersetorial busca uma linha coesa dos problemas sociais e de suas respostas, num âmbito integrado de recursos e agentes sociais que devem ser conectados por indivíduos de um determinado lugar. JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saúde e Sociedade* [online], São Paulo, v. 13, n. 1, jan/abr., 2004, p. 25-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n1/04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018. Já para Bronzo e Viega a intersetorialidade é um olhar baseado na integralidade, ou seja, usar o coletivo para enfrentamento das dificuldades, pela manobra de teias de diversos serviços, aparelhos governamentais e não governamentais. BRONZO, C.; VIEGA, L. da. Desafios, possibilidades e limites de programas locais de combate à pobreza e à exclusão: as iniciativas das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte. In: *X Congresso Internacional del CLAD: La reforma del estado y de la administración pública*, Santiago, 18-21 oct., 2005.

<sup>57</sup> BRONZO, C. Intersectorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: *XII Congresso do CLAD – Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo*. Santo Domingo. Anais do CLAD, 2007

<sup>58</sup> SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersectorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas* [online], Belo Horizonte - MG, v. 5, n. 10, p. 121, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/907/604>>. Acesso em: 23 fev. 2108.

<sup>59</sup> MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: Capello, T.; Falcão, T.; COSTA, P. V. da (Orgs.). *O Brasil sem Miséria*.



O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ)<sup>60</sup> de 2017 mostra uma realidade:

a violência no Brasil tem cor, raça, geografia e faixa etária. É necessária uma força-tarefa de toda a sociedade e dos governos federal, municipais e estaduais para tirar os jovens da vulnerabilidade, com ações afirmativas para a juventude, em especial para os jovens negros. O jovem precisa deixar de ser vítima da violência e passar a ser protagonista de sua própria história. A Secretaria Nacional de Juventude retomou, em agosto de 2017, o Plano Juventude Viva, que se encontra em consulta pública no nosso site. Para resolver a situação de emprego nas áreas de maior vulnerabilidade juvenil, vamos lançar o Inova Jovem, programa de atendimento a jovens empreendedores de comunidades carentes.<sup>61</sup>

O relatório faz um mapeamento de vulnerabilidade, Barbosa salienta que “há uma estreita relação entre desigualdade sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar”<sup>62</sup>, Abramovay ao avaliar os problemas e questões importantes que continuam a desafiar as políticas de incremento social, sugere que “o combate à vulnerabilidade social também implica a superação dos enfoques setoriais e desarticulados de grande parte das políticas sociais”<sup>63</sup>.

Nesta conjunção o acesso à educação tem conceito vultoso. Os problemas como a exclusão, discriminações, violência e as desigualdades sociais, possibilitam uma variedade de causas que conversam entre si aperfeiçoando complicadas redes causais, pois, “o negligenciamento de tal fato proporciona abordagens incompletas onde as ineficiências são separadas”<sup>64</sup>.

---

Brasília, 2014. p. 571. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicação/brasil\\_sem\\_miséria/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_obrasilsemmiseria.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicação/brasil_sem_miséria/livro_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

<sup>60</sup> O IVJ “é um indicador, desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que agrega dados relativos às dimensões consideradas chave na determinação da vulnerabilidade dos jovens à violência, tais como taxa de frequência à escola, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, taxa de mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito. Ele serve como norteador das políticas públicas de juventude, parcela da população mais afetada pela violência no Brasil. Inovador – além das variáveis que compõem o IVJ de 2014, ano base 2012 –, o novo índice abrange a população brasileira de 15 a 29 anos, idade estabelecida no Brasil como população jovem após a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei no 12.852/2013), em 2013”. UNESCO. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes*. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/indice\\_de\\_vulnerabilidade\\_juvenil\\_a\\_violencia\\_2017\\_desig/](http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>61</sup> Ver. UNESCOBRASIL. *Índice mostra a vulnerabilidade dos jovens à violência no Brasil*. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2017/12/indice-mostra-a-vulnerabilidade-dos-jovens-a-violencia-no-brasil/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>62</sup> BARBOSA, M. L. *Desigualdades e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009, p. 25.

<sup>63</sup> ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 65.

<sup>64</sup> ABRAMPVAY, 2002, p. 68.

Para assegurar aos jovens em condição de vulnerabilidade social o ingresso ao ensino público e a informação, em uma instituição educacional democrática, afetada, de qualidade social que possa originar o conhecimento tradicionalmente causado pela sociedade como está predito nos princípios da Constituição Federal, no art. 206<sup>65</sup>. A apreciação construída ao longo desta pesquisa indica que uma verdadeira ação pública de facilitação do jovem em condições de vulnerabilidade enfrenta desafios, para conseguir acessar a educação de qualidade e permanecer até a conclusão de seus estudos.

### 1.5 Conduta antissocial

A palavra antissocial<sup>66</sup> ou transtorno dissociado segundo o manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais (DSM)<sup>67</sup>, faz referência a conduta que contravém normas sociais ou que seja um ato contra os demais<sup>68</sup>, Patterson, Reid e Dishion apresentam no sentido de que inúmeras palavras foram usadas para decidir o comportamento antissocial, dentre eles estão desvio de conduta, hiperatividade, agressividade. O significado para os autores tem o seu objetivo no detalhamento do evento antissocial ao invés de estar na pessoa antissocial.<sup>69</sup>

<sup>65</sup> Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo vedada qualquer forma de segregação e discriminação; gratuidade de ensino público com dispensa de taxas e ajudas de qualquer forma; liberdade de instruir-se, ensinar, examinar e propagar o pensamento, a arte e o saber; segurança de educação e cuidados com predicado social, de forma a concretizar o direito a uma aprendizagem expressiva, aos alunos/as em condições de vulnerabilidade, permitindo maior admissão no processo educativo. Para tal, as instituições devem contribuir na democratização da promoção e das condições de estabilidade adequadas aos alunos-jovens no tocante à sua categoria socioeconômica. FRIGOTTO, G. *Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: O Paradoxo da Falta e Sobra de jovens Qualificados*. Rio de Janeiro: UERG/CNPq, 2008.

<sup>66</sup> Segundo Gomide, o termo antissocial é referenciado para aludir a todo comportamento que transgrida normas sociais ou que seja uma ação contra os outros, distantes ou próximos, tais como conduta infratora, comportamento hostil, baderna, piromania, calúnia, ausência escolar, entre outros. GOMIDE, P.I.C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento antissocial. In.: MARINHO, M.L.; CABALHO, V.E. (Eds.), *Psicologia Clínica e da Saúde*. Londrina: UEL/APICSA, 2001.

<sup>67</sup> Ver site: <<https://www.psiquiatriageral.com.br>>. “O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quarta Edição (DSM-IV™) é publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. DSM-IV™ é uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas. Utilizando-se a nomenclatura padrão para definir os transtornos e fornecer instruções codificadas precisas para diagnósticos, o DSM-IV™ facilita o diagnóstico, o tratamento e as análises estatísticas dos transtornos mentais”. PSIQUIATRIAGERAL. *Classificação dsm-iv códigos e categorias dos eixos i e ii*. Disponível em: [https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm\\_iv.htm](https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm_iv.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<sup>68</sup> A pessoa que assim se comporta é entendida como socialmente incapaz, à medida que emprega mecanismos impróprios de interação e de solução de problemas.

<sup>69</sup> Os eventos anti-sociais devem ser concomitantemente aversivos e contingente ao comportamento dos outros. A palavra contingente refere-se à analogia entre o comportamento emitidos por indivíduos e as implicações produzidas por ele no ambiente. Os autores salientam o significado do perfil antissocial, em que indivíduos usam comportamentos aversivos para manusear e modelar o ambiente. PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. *Antisocial boys*. EUA: Castalia Publishnh Company, 1992, [n.p].

Pacheco falando sobre a descrição e discussão do conceito de comportamento antissocial, descreve que a palavra é empregada largamente nos livros para fazer alusão as propriedades comportamentais de diversos transtornos o que ocasiona certa desordem<sup>70</sup>. O DSM – V considera-o como transtorno da conduta, sendo marcante sobre um padrão recorrente do comportamento indicado como Transtorno de Personalidade Antissocial.

Fracassos em ajustar-se as normas sociais relativas a comportamentos legais, conforme indicado pela repetição de atos que constituem motivos de detenção; Tendência a falsidade, conforme indicado por mentiras repetidas, uso de nome falsos ou trapaça para ganho ou prazer pessoal; Impulsividade ou fracasso em fazer planos para o futuro; Irritabilidade e agressividade, conforme indicado por repetidas lutas corporais ou agressões físicas; Descaso pela segurança de si ou dos outros; Irresponsabilidades reiterada conforme indicada por falha repetida em manter uma conduta consistente no trabalho ou honrar obrigações financeiras; Ausência de remorso, conforme indicado pela indiferença ou racionalização em relação a ter ferido, maltratado ou roubado outras pessoas.<sup>71</sup>

Esse padrão de atitude indica-o por comportamentos que trazem danos a outros, a animais, estrago de patrimônio, roubo, gravíssimas violações de regras e falsificação. É necessário ter cuidado de averiguar as causas do comportamento antissocial, principalmente em crianças e adolescentes.

A classificação de doença da Organização Mundial de Saúde o CID-10, objetiva estabelecer transtornos mentais e discriminar orientações de pesquisa que sejam nítidas, o distúrbio da personalidade antissocial põe-no como um modelo de transgressão e violação dos direitos dos outros, distingue-se por:

Indiferença insensível pelos sentimentos alheios; Atitude flagrante e persistente de irresponsabilidade e desrespeito por normas, regras e obrigações sociais; Incapazes em manter relacionamento embora não haja dificuldade em estabelecê-los; Muito baixa tolerância à frustração e em baixo limiar para descarga de agressão, incluindo violência; Incapacidade de experimentar culpa e de aprender com a experiência, particularmente com a punição; Propensão marcante para culpar os outros ou para oferecer racionalizações plausíveis para o comportamento que levou o paciente a conflito com a sociedade. Podendo também haver irritabilidade persistente como um aspecto associado.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> PACHECO, J. et al. Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e crítica* [online], Porto Alegre - RS, v. 18, n. 1, jan./abr. 2005, p. 56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24817.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

<sup>71</sup> DSM-5 American Psychiatric Association; tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al.; revisão técnica: CORDIOLI, Aristedes Volpato. 2014, p. 569.

<sup>72</sup> MUNDIAL DE SAÚDE (OMS) (Ed.). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 199.

De acordo como o manual aludido a conduta antissocial assinala-se por transtorno de comportamento por padrões constantes de conduta hostil, dissocial ou desafiante onde são vistas grandes variações das perspectivas sociais adequadas a faixa etária da criança.

Os autores Patterson, Kadzin e Buela-Casal<sup>73</sup>, Eisenberg, Fabes e Losoya<sup>74</sup> Del Prette e Del Prette<sup>75</sup> discriminam várias características próximas ao comportamento antissocial que aparecem desde a infância. Conforme esses autores, impulsividade, hiperatividade, falta de autocontrole é encontrada em indivíduos com comportamento antissocial, apresentando inconvenientes acadêmicos, déficit em atividades sociais e baixa competência social, possuindo forte tendência a não respeitar à autoridade do adulto, dificuldade na resolução de problemas e de compreensão.

É no ambiente social que o sujeito inicia o desenvolvimento no comportamento e conforme o padrão de convívio social da criança, tais ensaios iniciais poderão beneficiar ou prejudicar o aprendizado infantil. Conforme Marques e Assunção, qualquer conduta que quebra normas instituídas socialmente ou que exprimissem um ato contra os outros, tais como: comportamento transgressor conduta banal e ausência de casa e escolar, são todos exemplos de comportamentos antissociais<sup>76</sup>.

A família e a escola são entidades importantes para o crescimento saudável das crianças e jovens, incentivando, revigorando o emocional e capacitando-os para a vida. A família estruturada com itens que sejam referência, promoverá um crescimento psicológico e físico e uma autonomia de interesses e valores.

Prates mostra que alguns eventos na família podem colaborar para a ruína, incapacidade social e deterioração interna dos indivíduos<sup>77</sup>. Segundo Carvalho e Gomide, o método educacional ao qual as crianças com afinidades familiares disfuncionais são expostas

<sup>73</sup> Cf. PATTERSON, 1992. KAZDIN, A. E.; BUELA-CASAL, G. *Conducta antissocial*. Madri: Editoria Pirâmide, 1998.

<sup>74</sup> Cf. EISENBERG, N.; FABES, R. A. E.; LOSOYA, S. Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In.; SALOVEY, P.; SLUYTER, D. *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia a dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

<sup>75</sup> Cf. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicologia* [online], v. 5, 2006, p. 99-104. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a11.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

<sup>76</sup> MARQUES, R. G.; ASSUNÇÃO, M. R. B. *Comportamento antissocial*. Belo Horizonte: ESET, 2004. p. 22.

<sup>77</sup> PRATES, F. C. *Adolescente infrator*. Curitiba: Editora Juruá, 2001. Os autores Patterson, Kadzin, Buela-Casal, Gomide, Carvalho e Gomide, Galo e Willans, o foco do comportamento antissocial indicam uma falta de estrutura familiar e falta de práticas desenvolvidas na família, junto com os distúrbios de aprendizagem, insucesso escolar e desvalorização da auto-estima. PATTERSON, 1992. KAZDIN; BUELA-CASAL, 1998. GOMIDE, 2001. CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia* [online], Campinas - SP, v. 22, 2005, p. 263-274. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/250050901\\_Praticas\\_educativas\\_parentais\\_em\\_familias\\_de\\_adolescentes\\_em\\_conflito\\_com\\_a\\_lei](https://www.researchgate.net/publication/250050901_Praticas_educativas_parentais_em_familias_de_adolescentes_em_conflito_com_a_lei)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

é uma alteração importante no desencadeamento de comportamento antissocial, fica claro que o lugar e convívio familiar, acrescido de metodologias utilizadas pelos pais na atenção com os filhos, influencia tanto para atrapalhar quanto para excitar tais condutas<sup>78</sup>.

Segundo Cruzeiro<sup>79</sup> o transtorno de comportamento baseia-se por diversos fatores, pela falta de afetividade familiar e social, a ausência de esperança, ansiedade por encontrar uma situação mais favorável, pais ou responsáveis ineficazes, morar em ambiente violento, desarmônicos e baixa condição salarial familiar. Facion elucida que quanto mais cedo e mais distinguido for o diagnóstico e abertura da terapia, maior a chance da psicoterapia indicada<sup>80</sup>.

Salvador, Weber e Brandenburg<sup>81</sup> mostram que a qualidade no convívio familiar permite um crescimento de vários itens comportamentais, visto como aceitável socialmente ou não, sendo que os itens positivos favorecem em muito o sujeito, os aspectos negativos trazem consigo uma dinâmica desfavorável ao crescimento do ser. Bolosoni-Silva e Marturano<sup>82</sup> atestam que as competências dos pais ao comunicarem e educar seus filhos podem causar, nas crianças, atitudes socialmente hábeis ou comportamentos alusivos de problemas, as respostas socialmente habilidosas são consideradas aquelas que produzem substâncias sociais, as respostas sinalizadoras de problemas de condutas são essas que podem trazer sanções e como resultado, o não favorecimento do crescimento do indivíduo.

A escola é a segunda instituição que possui uma seriedade no crescimento das crianças e jovens, na escola acontece troca social, procura-se realizar a integração social, aprendizado e estímulo para o futuro. Na vida de uma criança a escola exerce papéis indispensáveis, no ambiente escolar serão dinamizadas as experiências que produzirão o crescimento e auxiliarão para o ensino, significando ainda espaço de amparo, onde a criança se sentirá aceita<sup>83</sup>.

<sup>78</sup> GOMIDE; CARVALHO, 2005, p. 270.

<sup>79</sup> CRUZEIRO, A. L. S., et. al. Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *FIOCRUZ - Cad. Saúde Pública* [online]. Rio de Janeiro – RJ, v. 24, n. 8, set., 2008, p. 2013-2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n9/07.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

<sup>80</sup> FACION, Jr. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtorno de comportamento destrutivo*. Curitiba: Planeta, 2005, p. 123-125.

<sup>81</sup> WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Escalas de qualidade na interação familiar. In: WEBER, L. N. D.; DESSEN, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 55-68

<sup>82</sup> BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. A. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia* [online], Natal – RN, v. 7, n. 2, jul.-dez., 2002, p. 227-235. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X200200020004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X200200020004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

<sup>83</sup> Elucida Bee que “a mais óbvia influência que não a família sobre a criança entre 6 e 12 anos é a escola que frequenta”. BEE, 1997, p. 284. E na escola que acontece a socialização, são edificados laços afetivos com colegas e docentes que podem exercer papel significativo na vida de uma criança, principalmente em estado de vulnerabilidade.

## Ahlert e Tuboiti potencializam a importância da escola:

A escola, caracterizada como um microcosmo da sociedade, espaço de diversidade e de diferença, é um lugar privilegiado para o conhecimento - em seus mais diversos sentidos, desde o saber instituído até a possibilidade de descortinar os sentidos que os próprios sujeitos concedem às suas experiências. Essas possibilidades de conhecimento podem nos distanciar daquelas explicações simplistas que conjecturam razões para o não aprendizado de crianças e adolescentes (e tendem a responsabilizá-las, junto com suas famílias, por isso). Quando a escola se constrói como um local que congrega os desejos dos alunos e dos professores, se torna um espaço de produção, onde a história surge articulada às aprendizagens que rompem com as profecias de fracasso, inserindo os sujeitos no mundo letrado e garantindo a aprendizagem de todos por meio de ações pautadas na força criativa do desejo que ultrapassa aquilo que se apresenta como impossível.<sup>84</sup>

### 1.6 Os efeitos da exteriorização e interiorização nos indivíduos

No contexto escolar é observada uma pluralidade de circunstâncias que circunda o dia a dia dos/as alunos/as, pode-se apontar as questões de comportamento, que vêm sendo elemento de estudo, uma vez que colaboram para mudanças na ação da aula e da escola. Em conformidade com Pacheco e et al, “esses comportamentos apresentam características comuns que os distinguem de outros tipos de manifestações comportamentais, e podem ser agrupados de acordo com a definição de problemas de externalização”<sup>85</sup>.

Os problemas de externalização estão associados ao progresso da perturbação de atitude e ao transtorno contendedor opositivo pela exposição de comportamentos impetuosos, hostis, e delinquentes, no tocante aos problemas de internalização, estão relacionados os transtornos de ansiedade e humor, reclamações somáticas e afastamento social<sup>86</sup>. Segundo Turnbull et al. Hallahan, Kauffman e Pullen, Heward os comportamentos externalizantes são normalmente comportamentos separadores que tornam-se inapropriados e agressivos e geralmente voltados a comportamentos que identificam-se ao distúrbio desafiador-opositor<sup>87</sup>.

<sup>84</sup> AHLERT, M.; TUBOITI, N. C. da S. *A escola e a garantia de aprender*. Disponível em: <<http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>85</sup> PACHECO, J. et al., 2005, p. 56.

<sup>86</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4. ed. Washington: APA, 1994, [n.p]. O termo externalização foi criado para atribuir-se aos conflitos com o ambiente, enquanto a internalização envolve problemas com o sentimento difuso da unidade da personalidade, ou seja, suas atitudes e predisposições de comportamento. WANGBY, M.; BERGMAN, L; MAGNUSSON, D. *Development of adjustment problems in girls: what syndromes emerge?* Child Development. [s.l.: s.n] 1999.

<sup>87</sup> TURNBULL, A. et al. *Exceptional Lives: special education in today's schools*. University of Kansas, Beach Center on Disability, 2016. HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. *Exceptional learners: An introduction to special education*. 11. ed. [s.l.: s.n.], 2009. HEWARD, W. L. *Exceptional children: an introduction to special education*. 10. ed. [s.l.: s.n.], 2013.

Smith salienta que a exteriorização e interiorização são tipos classes de perturbação efetivos ou comportamentais. Os stress de comportamento externo são estimados como coisa fora de controle, costumes atípicos que poderiam ser descritos como impulsivos, agressivos, discordantes e intransigente, sempre voltado para o outro. Os problemas de conduta interna estão relacionados a um jeito inibidor e controlador, descrito como retraído, insociável, angustiado e agoniado<sup>88</sup>.

Segundo Novaes, a escola, através do procedimento educativo, tende a firmar experiências favoráveis de aprendizagem, pois, a sociedade vive em constante mudança, com isso, oportuniza-se que o indivíduo seja capaz de realizar-se de forma individual, através do amadurecimento das próprias capacidades, favorecendo a formação de novos grupos sociais e levando-os para uma participação ativa na sociedade a qual estão inserido<sup>89</sup>.

A escola necessita constituir-se como centro de entendimento entre as variadas educações, basear-se em formas de respeito recíproco que fundem uma nova configuração de convívio<sup>90</sup>, no entanto não é que acontece, os altos índices de atos infracionais, mostram um número significativos de jovens de comentem ato infracional tendem a apresentar inaptidão escolar, tem baixa escolaridade e não cursam a escola<sup>91</sup>.

A probabilidade é que a pobreza seja entendida como um fenômeno que, embora seja percebida como um fato, desse jeito além de estar conceituada com a perda material, a situação de pobreza ou vulnerabilidade social está relacionada ainda com a privação do sujeito<sup>92</sup>, várias pesquisas salientam o efeito da vulnerabilidade social na escolarização de crianças e adolescentes, verificando a variável fundamental para assimilar a reprodução das desigualdades sociais no Brasil, bem como a constância da pobreza em etapas intergeracionais.<sup>93</sup>

Albernaz, Ferreira e Franco reforçam a ideia que existem escolas e redes de ensino que conseguem aprovar o aprendizado mesmo de discentes vindo de contextos sociais

---

<sup>88</sup> SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Tradução: CARVALHO, Sandra Moreira de. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 117.

<sup>89</sup> NOVAES, M. H. *Psicologia do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. p. 50.

<sup>90</sup> ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto. 1994.

<sup>91</sup> Verificar em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/index\\_outlines\\_youth\\_violence\\_vulnerability\\_in\\_brazil/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/index_outlines_youth_violence_vulnerability_in_brazil/)>. Acesso em: 01 ago. 2018.

<sup>92</sup> CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE* [online]. São Paulo – SP. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2002, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

<sup>93</sup> Ver HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdades e a pobreza no Brasil*. Brasília: IPEA, 2000 e DUARTE, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

marginalizados, através da promoção da igualdade<sup>94</sup>. A investigação dos fatores intraeducacionais e intraescola que beneficiavam a igualdade procedeu-se em estudos sobre o “efeito escola”<sup>95</sup>. Nessa probabilidade Carvalho e Lacerda ressaltam que:

a educação escolar e os sistemas ou redes de ensino podem atuar como nós importantes da rede de proteção social, colaborando para superar e não apenas reproduzir as desigualdades sociais. Cabe ainda lembrar que escolas são um dos equipamentos públicos mais presentes nos diferentes espaços sociais, âncora privilegiada da garantia do atendimento público aos direitos sociais da população, o que realça sua responsabilidade social.<sup>96</sup>

Segundo Winnicott, indica a escola com ambiente favorável ao aparecimento de agressividade, quando as crianças não encontram barreiras aos seus ânimos no seio familiar e os pais apontam a escola como solução, não levando em consideração o “valor do incômodo da criança antissocial”<sup>97</sup>, que podem ser vários fatores: comportamento desassossegado, perturbação do ambiente e fraco desempenho escolar, corroborando Katz salienta que as crianças elegem brincadeiras envolvendo maior atividade motora em efeito da problematização dos jogos simbólicos que mexem com entendimento.<sup>98</sup>

Ornelas, Oliveira e Heward enunciam que a conduta antissocial é evidenciada na escola, vinculando-se ao baixo desempenho escolar e à problematização do relacional com os outros sujeitos, sucedendo obstáculos sociais e acadêmicos. A escola poderá ser importante para desconstruir as barreiras antissociais dos sujeitos com transtorno de conduta<sup>99</sup>.

Percebe-se que:

os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fato etiológico fundamental ou colateral (por exemplo, por deficiências na motivação, na concentração ou no planejamento da conduta; má relação com o professor ou com os colegas; protesto contra os pais por meio de sua conduta escolar; baixo sentimento

<sup>94</sup> ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.

<sup>95</sup> BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista* [online], Belo Horizonte - MG, n. 38, p. 17-88, dez. 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/271134780\\_As\\_pesquisas\\_sobre\\_o\\_efeito-escola\\_e\\_o\\_efeito-professor](https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-professor)>. Acesso em: 30 abr. 2018.

<sup>96</sup> CARVALHO, C. P. de; LACERDA, P. M. *Vulnerabilidade, intersetorialidade e educação*. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<sup>97</sup> WINNICOTT, D. W. *A tendência antissocial em privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 132.

<sup>98</sup> KATZ, C. L. Aggressive Children. In: O'BRIEN, J. D.; PILOWSKY, D. J.; LEWIS, O. W. (orgs). *Psychotherapies with children and adolescents: Adapting the psychodynamic process*. Washington: American Psychitric, 1992.

<sup>99</sup> ORNELAS, M. M. T.; OLIVEIRA, S. F. Transtorno de conduta. *Pedagogia em Ação* [online], Belo Horizonte – MG, v. 1, n.1, jan./jun. 2009, p. 107-109. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/657/672>>. Acesso em: 25 jul. 2018.



de auto-estima; baixo sentimento de auto-eficácia; ansiedade excessiva e etc), seja como consequência das próprias dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem e do baixo rendimento (por exemplo, provocando conflitos com o professor; consideração negativa dos colegas, baixa auto-estima; ansiedade diante dos resultados; rejeição por parte dos pais; problemas de conduta na sala de aula ou fora dela, etc).<sup>100</sup>

Considera-se que esses problemas afetivos-emocionais encontrado nos/as alunos/as relacionados com seu desempenho acadêmico insatisfatório são, em sua essência, decorrentes de fatores extra-escolares, muitos docentes sentem-se impotentes para trabalhar com eles, objetivando como solução o encaminhamento do discente para um profissional.

Carvalho e Gomide afirmam que a escola é um lugar crucial entre um estabelecimento educacional já danificado na família e o despontamento da entrada do adolescente no meio do crime, nessa situação a escola se faz respeitável, porquanto torna-se tanto fonte de cuidado como de influência no campo do comportamento social, obviamente que vários comportamentos mostrados na escola são precedentes ao egresso do sujeito na instituição, pois fazem da sua narrativa de desenvolvimento, de acordo como foram adaptados, reforçados, especificados e estudados.<sup>101</sup>

De acordo com Torres e Ciasca, as crianças que não capacitam deixam de ser anômalas e recebem a denominação de criança-problema, o destaque acontece nas relações adulto-criança e na maior parte das vezes o insucesso escolar é aceito como produto do desajustamentos no ambiente sócio-familiar da criança, nesse caso, os malogros escolares são olhados como do/a aluno/a, e a criança é vista como fraca para o ensino por consideração de evidencia psicológico, orgânico, uma vez que reside na inabilidade de acomodar-se socialmente.<sup>102</sup>

A criança descobre que comportamentos aversivos como chorar, choramingar, reclamar, bater ou ter acesso de fúria são eficazes, ao estar na escola não é apto a conviver com os amigos e apresenta um mínimo de eficiência acadêmica. O insucesso escolar é

<sup>100</sup> COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 120.

<sup>101</sup> CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia* [online], Campinas – SP, v. 22, n. 3, jul./set., 2005, p. 263-275. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n3/v22n3a05>>. Acesso em: 11 out. 2018.

<sup>102</sup> TORRES, D. I.; CIASCA, S. M. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldade de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia* [online], São Paulo – SP, v. 24, n. 73, jul./dez., 2007, p. 18-29. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/362/correlacao-entre-a-queixa-do-professor-e-a-avaliacao-psicologica-em-criancas-de-primeira-serie-com-dificuldades-de-aprendizagem#>>. Acesso em: 20 out. 2018.

recorrente e a rejeição pelos colegas, professores e pais, induzem essas crianças a buscarem colegas com comportamento semelhantes.

Silvares elucida que crianças com comportamento antissocial podem oferecer deficiências comportamentais em diversas áreas<sup>103</sup>, para Del prete e Del prete<sup>104</sup>, essas crianças são direcionadas para ajuda com mais assiduidade porque são mais complexas de serem ignoradas e pelo fato de suas dificuldades interpessoais mostrarem problemas mais sérios no amanhã. Um conjunto de fatores dialoga e desenvolve implicações negativas a curto, médio e longo prazo, em uma direção de temeridade. A curto prazo pode ocorrer rejeição dos colegas e mestres, desobediência e pouco proveito escolar, a médio prazo fracasso e evasão escolar, a longo prazo, criminalidade, doenças, delitos e mortes.

Existe um consenso entre vários autores, Patterson, Reid, Dishion<sup>105</sup>, Terzian e Fraser<sup>106</sup> no que se refere ao comportamento antissocial, principalmente no contexto em que encontra-se a criança, podendo representar como aspectos de risco para o crescimento infantil, para Pacheco et al. a bibliografia mostra que identificadores imaturos do comportamento antissocial têm sido detectados nos primórdios da infância, como o constância do caráter do indivíduo no ambiente social a qual está inserido, esses comportamentos propendem a persistir e a piorar ao longo do desenvolvimento, concretizando na vida adulta<sup>107</sup>.

---

<sup>103</sup> SILVARES, E. F. M. Ludoterapia cognitivo-comportamental com crianças agressivas. In.: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; PIAZZON, P.; SCOZ, M. C. (orgs). *Sobre comportamento e cognição*. v.7, Santo André: Esetec, 2001, p. 157 -159.

<sup>104</sup> DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006, p. 99-104.

<sup>105</sup> PATTERSON; REID; DISHION, 1992, [n.p].

<sup>106</sup> TERZIAN, M. A.; FRASER, M. W. Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs. *Aggression and Violent Behavior*, v. 10, p. 407-435, 2005

<sup>107</sup> PACHECO et al., 2005, p. 56.

## 2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO DE FORMA PLURALISTA

O capítulo descreve a contribuição pluralista religiosa. Primeiro especifica a palavra cidadania, a não formação do cidadão como sujeito consciente e aberto a novas realidades, a escola como local formal de educação para a cidadania, o conceito do ser humano inacabado e a essência da humanização encontrado em Freire. Dedicar-se também a esclarecer o conceito de liberdade e crença em suas várias formas, encontram-se alguns pontos da liberdade religiosa, liberdade de culto, liberdade de crença e liberdade de organização religiosa e concepção sobre a minoridade e maioria. Por fim abordará a definição da cultura, multiculturalidade sobre as concepções dos autores Da Matta, Griswold, Laraia, Lopes, Mendes, Faria, Oliveira, Silva, Crispe, Geertz, Malinowski, Certeau, Foucault, Freire e Severino, e então será abordada a ideia da religião sobre a ótica de diversos autores, Zilles que explana religião em Marx, Salatiel, Herrero que elucida o conceito de religião em Kant, Marra que esclarece religião sobre a ótica de Hegel, Feuerbach, Freud, Marx, Engels, Nietzsche e Alves.

### 2.1 A formação do cidadão crítico e reflexivo

A escola é um retrato da comunidade<sup>108</sup>, os colaboradores da educação convivem com circunstâncias de agressividade, desinteresse, falta de disciplina, desrespeito e violência. A maioria dos discentes não possuem conduta de cidadania<sup>109</sup>, porquanto em seu país, nas

<sup>108</sup> HONORATO, R. *Para brasileiros, educação é a chave para o desenvolvimento*. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/educacao/para-brasileiros-educacao-e-a-chave-para-desenvolvimento/>>. Acesso em: 23 mar 2018.

<sup>109</sup> A expressão cidadão segundo o dicionário Aurélio significa “1 - Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre. 2 - Habitante de cidade”. DICIONÁRIO AURELIO. *Significado da palavra cidadão*. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/cidadao>>. Acesso em: 20 mar. 2018, entretanto entende-se que em situação de políticas educacionais, foi implementada incorporando sentidos éticos importantes e constitutivos de qualquer forma de cidadania. A Lei de Diretrizes e Base (LDB), em seu título II - art. 2º, estabelece, *ipsis literis* que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Título V, quando salvaguarda-se sobre os níveis e das modalidades de educação e ensino, o capítulo II, no art. 22 assegura-se que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2018. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) resgatam e afirmam o discurso da LDB, “A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores”. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Escola e a constituição da cidadania*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018. A repetição da construção da cidadania, nos escritos

famílias e nas suas comunidades não percebem melhorias e nem compreensão à condição de sujeito. Ser cidadão não é somente ter uma certidão de nascimento, não é só praticar o direito do sufrágio, é desfrutar uma presença atuante na sociedade é possuir educação de boa qualidade, para que o educando passe a atuar como verdadeiro cidadão, diversas práticas precisam ser alteradas. Segundo Lima, a sociedade que se quer decorre da escola imaginada, o que não se alcança através de decretos e de determinações originários de pessoas que não vivenciam a prática educacional.<sup>110</sup>

De acordo com Martins<sup>111</sup> para ser cidadão completo, o indivíduo precisa exercer a conquista dos direitos civis, os políticos e por fim os sociais, caso não se oportunize tem-se o não-cidadão. Carvalho alerta que os direitos civis “são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...] os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo”<sup>112</sup>.

A despeito de o Brasil ser um país democrático e da existência de leis que agenciam e garantem direitos idênticos para todos, da criação e efetivação de programas sociais<sup>113</sup>, Dimenstein alerta sobre ter uma cidadania de papel, ou seja, o contexto que se tem é um conjunto de intenções que nunca saíram do papel<sup>114</sup>, deixando milhares na expectativa de que podem deixar a sua condição de vulnerabilidade. Covre ressalta que a vivência da cidadania para a maior parte dos brasileiros necessita de insistência social, por parte dos estadistas e do sujeito comum.<sup>115</sup>

---

oficiais norteadores das políticas educacionais, mostram como indispensável a existência dos sujeitos no mundo. Sem essa cidadania não há indivíduos. Os homens seriam colocados na condição de objetos, coisa manipulável. A escola nomeada espaço dessa transformação sendo um direito de todos e dever do estado, tem o papel de realizar o que está determinado na lei.

<sup>110</sup> LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 91.

<sup>111</sup> MARTINS, E. B. *Cidadania: O papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2010, p. 74.

<sup>112</sup> CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. 11. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008, p. 8-10.

<sup>113</sup> O cadastro único permite ao cidadão o acesso a diversos programas educacionais. BRASIL. *Cadastro único permite a participação em programas sociais*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2018/03/cadastro-unico-permite-a-participacao-em-programas-sociais-do-governo>>. Acesso em: 20 mar 2018.

<sup>114</sup> O autor salienta que os problemas encontrados em nosso país de cunho social e moral mostram a falta de cidadania, a ausência de comprometimento político, “Um menino de rua é mais do que um ser descalço, magro, ameaçador e mal vestido. É a prova da carência de cidadania de todo um país, em que uma imensa quantidade de garantias não saiu do papel da Constituição. É um espelho ambulante da História do Brasil”. DIMENSTIEN, G. *O cidadão de papel*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 33.

<sup>115</sup> COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1996. p. 77.

A sociedade vem estabelecendo novas formas de convívio que exigem cada vez mais um cidadão participativo e envolvido nas questões sociais, a fim de que possa atuar de forma direta designando novas relações urbanas, exigindo da escola a constituição de um atual aluno/a, preparado para agir na sociedade. A educação cidadã destaca-se como essencial para que os cidadãos estabeleçam a construção de valores necessários para não excluirmos os menos favorecidos, nesse olhar a escola exerce um papel fundamental como espaço de formação do novo discente, cidadão reflexivo e crítico.<sup>116</sup>

A escola é o local formal de educação para a cidadania, corroborando com esse pensamento Sarmiento e Cerisara afirmam que a escola deve proporcionar a cultura do semelhante como a importância de compreender as diferenças, dando-lhe um horizonte mais aberto da vida no qual a criança e o jovem seguirão, tornando-se agentes de mudança, lugar de tolerância e respeito, de conhecimento e de sabedoria, garantindo ser a escola o pilar inicial da socialização pública. A importância da escola pública é decisiva na formação para a cidadania.<sup>117</sup>

Para Marsall o “direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”<sup>118</sup>, Palokow comenta que a escola deve dar às gerações futuras um sentido de lugar que é

mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação [...] um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significados e um sentido de presença.<sup>119</sup>

Afirmando essa perspectiva, Libâneo fundamenta que a escola nasce como um local onde os/as alunos/as sejam capazes de exercer suas atribuições no levantamento da democracia social, promovendo a inovação, sensibilidade e a imaginação, objetivando a organizar o/a aluno/a para o processo bem-sucedido, despertando um cidadão ativo e eficiente

<sup>116</sup> KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Ferreira, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 33-35.

<sup>117</sup> SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdo: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. p. 10.

<sup>118</sup> MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, p. 73. Para o autor quando o Estado responsabiliza-se está tentando encorajar o desenvolvimento do cidadão e que esse deve ser a atribuição da educação: gerar cidadãos.

<sup>119</sup> POLAKOW, V. *Lives on the Edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press, p. 159. Entretanto muitos locais podem acrescentar para a construção e melhoria da cidadania.

no exercício das boas-práticas<sup>120</sup>. A apreensão com a formação crítica do educando deveria ser umas das preocupações fundamentais da escola. Gaddoti estabelece a cidadania como acordo de direitos e deveres no exercício da democracia e apoia uma escola cidadã, comprometida com a elucidação de uma sociedade mais justa e social.<sup>121</sup>

Schnorr aponta que existe “a necessidade de uma pedagogia da libertação popular afirma em nosso cotidiano porque em nossos corpos, e mentes e em toda prática social ainda está a pedagogia do opressor. Essa pedagogia legitima sua prática domesticadora negando o direito de ser mais do povo”<sup>122</sup>.

A escola precisa conter um ensino de boa qualidade, permitindo a formação de cidadãos livres e cômicos de seu papel na constituição e/ou transformação da sociedade.

Luzzi elucida que o educando precisa romper o paradigma educacional que está proposto e preparar-se como sujeito reflexivo, crítico, ético, transformador e consciente do padrão existente para um novo modelo, para tanto são necessárias escolas que desenvolvam a emancipação do discente<sup>123</sup>. Schimit esclarece que as reflexões sobre a práxis educativa, entende-se que o diálogo, deve ser a estrutura de ações que promovam no ambiente escolar, mesclando a teoria e a prática, pretendendo-se e entendendo-se, o local e o global<sup>124</sup>. A escola e a educação devem ser espaços privilegiados para o discente, deve conter a pluralidade de pensamentos e experiências de várias concepções pedagógicas, promovendo a criticidade, a autonomia e a responsabilidade, para que esse educando torne-se um cidadão reflexivo, indutivo, capaz de ser e de conviver, desenvolver-se, permanecer estudando, atuar, interagir e viver a felicidade.

A educação é uma direção para firmar uma sociedade mais pugna e harmônica, onde o cidadão exerce o seu direito diante da sociedade, segundo Filho, a educação escolar exerce um emprego de uma característica da cidadania, amplificando o entendimento do educando em relação ao meio apropriado ou socialmente instituído:

e assim atuar de um modo não coercitivo, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico/reflexivo [...] quando a escola seleciona objetivos educacionais,

<sup>120</sup> LIBÂNEO, J. C. *O professor e a construção de sua identidade profissional*. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 61-72.

<sup>121</sup> GADDOTI, M. *Dimensão política do projeto pedagógico*. Minas Gerais, SEED, 2001, p. 9-10.

<sup>122</sup> SCHNORR, G. M. *Pedagogia do oprimido*. In: SOUZA, A. I. et al. *Paulo Freire vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 71-72.

<sup>123</sup> LUZZI, D. *Educação e meio ambiente*. Barueri: Manole, 2012, p. 111-157. Escolas reflexivas trazem uma base educacional e curricular de reconhecimento do indivíduo transformador e direcionado a formação de valores e da cidadania, libertando a consciência para mudanças importantes.

<sup>124</sup> SCHMITT, M. A. *Ação-reflexão-ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo*. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, n. 25, mai-ago. 2011, p. 59-65.

conteúdos, metodologias e critérios de avaliação do aprendizado, está optando por um determinado projeto educacional, que de forma alguma é neutro em relação à cidadania.<sup>125</sup>

Dolabela cita uma pedagogia arrojada não retrocedida para o organizacional, mas no sujeito<sup>126</sup>, as mudanças educacionais no Brasil lembram a importância do papel da educação na formação do cidadão:

Assim, importa repensar o funcionamento das instituições e, sobretudo, a interrelação entre todos os seus agentes, nomeadamente na escola e nos locais de trabalho, o que implica repensar as estratégias de educação e de formação para a cidadania global visando também a melhoria da qualidade dos relacionamentos sociais e das práticas profissionais, e o reforço da capacidade de inovação social. Propõe-se, assim, uma educação e uma formação transformadoras e comprometidas com os valores da igualdade, da democracia, da justiça social e econômica, baseadas em processos ativos, participativos de diálogo, de construção de projetos comuns e de democracia como prática vivenciada.<sup>127</sup>

A importância da ação educativa integra-se aos assuntos cotidianos criando um ensinamento situado e acentuado, por isso a importância da interação e colaboração das organizações educacionais formais, as instituições estatais, e as diferentes organizações e oscilações da sociedade civil, conjuntos por excelência de educação não formal na cidadania.

Os educandos precisam reconhecer, praticar, para aprender a gostar. Cidadania assimila-se na prática e se a escola favorece o ensino da condição de cidadão, a tarefa inicial deve ser tornar possível entre os/as alunos/as o exercício da cidadania. Para o aprendizado da cidadania, faz-se imprescindível a abrangência e o respeito aos direitos humanos. Lima ressalta que a “educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado”<sup>128</sup>. O educando necessita saber ser participativo em tudo o que acontece no cotidiano escolar para aprender o verdadeiro valor da criticidade e reflexão<sup>129</sup>.

<sup>125</sup> Filho, J. C. P. *Cidadania e Educação*. Cad. Pesq, n. 104, p. 101-121 jul. 1998.

<sup>126</sup> DOLABELA, F. *Pedagogia Empreendedora*. Disponível em: <<https://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empreendedora/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

<sup>127</sup> LOPES, C. *Fórum Educação para a Cidadania sugere plano de ação para formação cívica nas escolas*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2008/06/03/portugal/noticia/forum-educacao-para-a-cidadania-sugere-plano-de-accao-para-formacao-civica-nas-escolas-1331064>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

<sup>128</sup> LIMA, 2002, p. 71.

<sup>129</sup> Para Candau “educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social”. CANDAU, V. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 112.

Freire conceitua que o ser humano é um ser em construção e em processo ininterrupto de socialização, antes de discorrer sobre o processo de construção, Freire debate a questão da reflexão sobre o ser <sup>130</sup>, para ressaltar a essência da humanização encontrada nas obras de Paulo Freire, Mendonça elucida que este teve interferência de três aspectos do humanismo: o humanismo cristão, o humanismo Marxista e humanismo existencialista <sup>131</sup>, o autor compreende que “Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade”<sup>132</sup>.

De acordo com Freire os aspectos principais da existência humana, em sua forma de construção e aprimoramento necessita modificação e para mudar essa situação deve admitir essa condição,

na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm.<sup>133</sup>

Por consequente, comprova que a intervenção do humanismo existencialista fez com que Paulo Freire confirmasse que o educando não deve ser lembrado apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito<sup>134</sup>.

Para Mendonça no ponto de vista do humanismo cristão, Freire integra a esfera da utopia:

como realizável, aquilo que pode se concretizar. Para ele utopia implica denúncia da desumanização e o anúncio da humanização, constituindo-se, portanto em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento.<sup>135</sup>

Essa é uma compreensão do sujeito como um ser inacabado, um ser em transformação de ininterrupta construção e que pertence à sociedade atual. Segundo Freire,

<sup>130</sup> FREIRE, P. R. N. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação* – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980, p. 27.

<sup>131</sup> MENDONÇA, N. A. de. *Pedagogia da Humanização* – A pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008, p. 21-37.

<sup>132</sup> MENDONÇA, 2008, p. 21-37

<sup>133</sup> FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 83-84.

<sup>134</sup> PEÑALONZO, J. O. O Corte Epistemológico de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. *Paulo Freire*. uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 574.

<sup>135</sup> MENDONÇA, 2008, p. 32.



Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos com uma 'coisa', nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos com pessoa, no que fazer será cada vez mais libertador.<sup>136</sup>

Fiori compendia o entendimento freireano em relação entre os indivíduos e o mundo: “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciência”<sup>137</sup>. Gadotti interpreta de forma profunda a obra de Freire e conclui que a educação propõe-se a libertação, esta precisa achar-se fundamentada numa visão utópica, tanto da sociedade quanto do próprio ofício da educação:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.<sup>138</sup>

É nesse aspecto que Freire empreende que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens”<sup>139</sup>.

Mendonça mostra sob a ótica do humanismo marxista que Freire absorveu a filosofia da práxis que constitui o exercício revolucionário marxista<sup>140</sup>. Freire acredita que a práxis junto com a reflexão e o ato dos homens em relação ao mundo são fundamentais para transformá-lo<sup>141</sup>. Segundo Jardimino ainda que Freire não tenha se tornado absolutamente marxista, ele se apossou de instrumentos de investigação do pensamento de Marx, considerando os níveis de oprimido e opressor ele revela a condição histórica de autoridade existente entre os indivíduos.<sup>142</sup>

<sup>136</sup> FREIRE, P. R. N. O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 124.

<sup>137</sup> FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 22.

<sup>138</sup> GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire. Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 81.

<sup>139</sup> FREIRE, 1992, p. 91

<sup>140</sup> MENDONÇA, 2008, p. 36.

<sup>141</sup> FREIRE, 1969, p. 123-132.

<sup>142</sup> JARDILINO, J. R.; FREIRE, P. Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universidade do seu Pensamento. *Revista Historia de la Educacion Latinoamericana*, nº 10, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, p. 41-56.

## 2.2 A Liberdade de crença e de consciência

Barbosa declara que a liberdade de crença permite o fato de possuir religião, ou crer em e ser preservado pelo Estado para ser não intimidado a fazer qualquer ação que denigra essa crença. A liberdade de consciência prende-se ao fato de não acreditar necessariamente em alguma coisa ou religião<sup>143</sup>

A liberdade tem sido encontrada no estado de muitas discordâncias através dos tempos. Conforme afirma May a liberdade tem sido apontada como tão valiosa que muitos indivíduos morreram em nome da mesma<sup>144</sup>. A liberdade de pensamento está inserida na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º IV, “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nessa Constituição”<sup>145</sup>.

É complexo determinar o que vem a ser a liberdade religiosa, algum tipo de conceito em redor deste aparato fundamental estabeleceria o alcance que tem tal tema, apesar disso, encontram-se alguns pontos da liberdade religiosa que são concordantes entre os doutrinadores, sendo eles: liberdade de culto, liberdade de crença e liberdade de organização religiosa.<sup>146</sup>

A pessoa que propaga os seus pensamentos está confirmando seus conceitos e sua visão dentro da realidade que o permeia, tendo ou não relevância, trata-se da liberdade de expressão do pensamento<sup>147</sup>. De acordo com Pinho, a liberdade é a decisão que um sujeito/a

<sup>143</sup> BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*: trabalhos jurídicos. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953-1964, v. 2, tomo II.

<sup>144</sup> A liberdade é uma condenação que cada ser adquire pelo fato de nascer. MAY, R. *Liberdade e destino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 225. Analisando o conceito de liberdade o dicionário Michealis apresenta a seguinte definição: “Nível de total e legítima autonomia que representa o ideal maior de um cidadão, de um povo ou de um país, [...] ou Faculdade que tem o indivíduo de decidir pelo que mais lhe convém”. Segundo o dicionário essa visão de liberdade, acha-se no entendimento de livre-arbítrio, a liberdade é permitida para cada um decidir ou exercer de acordo com a sua própria determinação. MICHAELIS: *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

<sup>145</sup> Silva declara que em geral, a liberdade de crença é assimilada pela doutrina brasileira como “a liberdade de escolha da religião, a liberdade de aderir a qualquer seita religiosa, a liberdade (ou o direito) de mudar de religião”, bem como “a liberdade de não aderir a religião alguma, [...] a liberdade de descrença, a liberdade de ser ateu e de exprimir o agnosticismo”. SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 11. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 249.

<sup>146</sup> SILVA, 2000, p. 251.

<sup>147</sup> BRANCO, P. G. G. Direitos Fundamentais em espécie. In: MENDES, G. F.; COELHO, I. M; BRANCO, P. G. G. *Curso de direito Fundamental*. 4. ed. rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 403.

possa fazer ou não sem nenhum valor proeminente, define-se, pois, da liberdade de expressão do pensamento<sup>148</sup>. Silva conceitua liberdade como:

O conceito de liberdade humana deve ser expresso no sentido de um poder de atuação do homem em busca de sua realização pessoal, de sua felicidade [...] Vamos um pouco além, e propormos o conceito seguinte: liberdade consiste na possibilidade de coordenação consciente dos meios necessários à realização da felicidade pessoal. Nessa noção, encontramos todos os objetivos e subjetivos necessários à ideia de liberdade; é poder de atuação sem deixar de ser resistência à opressão; não se dirige contra, mas em busca, em perseguição de alguma coisa, que é a felicidade pessoal, que é subjetiva e circunstancial, pondo a liberdade, pelo seu fim, em harmonia com a consciência de cada um, com o interesse do agente. Tudo que impedir aquela possibilidade de coordenação dos meios é contrário à liberdade.<sup>149</sup>

Araújo e Nunes Junior explicam que a liberdade de pensamento é na verdade, uma manifestação de valor, uma meditação interna de quem está pensando, e depois é exteriorizada<sup>150</sup>, já Filho estabelece que a liberdade de pensar é, por conseguinte, completamente livre, cabendo a cada sujeito dominar o que necessita externar, isso ocorre no instante em que o pensamento consente de ser um sentimento interno de cada pessoa e para ser expresso na configuração falada ou escrita<sup>151</sup>.

Mora elucida o homem como ser racional e fará que lhe é efetivo, o uso de sua liberdade mostra-se como símbolo de sua individualidade e estruturação do todo, pois,

O homem só é livre enquanto racional e disposto a agir como ser racional. [...] A liberdade consiste em dispor de si mesmo que o indivíduo tenha se libertado do exterior o externo, o que só pode ser levado a cabo quando se reduzem a um mínimo o que antes se considerava como necessidades. Liberdade é aqui, liberdade para si mesmo.<sup>152</sup>

No contexto da sua racionalidade, o sujeito aprimora sua liberdade à medida que toma consciência de suas competências, vivenciando a liberdade do seu próprio ser, então, consegue interferir no seu cotidiano, fazendo as escolhas baseados na reflexão e criticidade.

<sup>148</sup> PINHO, R. C. R. *Teoria geral da constituição e direitos fundamentais*. 3. ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 82, v. 17.

<sup>149</sup> SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 22. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 232.

<sup>150</sup> ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JUNIOR, V. S. *Curso de direito constitucional*. 12. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 140.

<sup>151</sup> Filho expõe que: “a manifestação mais comum do pensamento e a palavra falada, pela qual alguém se dirige a pessoa ou pessoas presentes para expor o que pensa. Essa liberdade é consagrada pelo art. 5º, IV e V. Na verdade, é ela uma das principais de todas as liberdades humanas por ser a palavra uma das características fundamentais do homem, o meio por que este transmite e recebe as lições da civilização”. FILHO, M. G. F. *Curso de direito constitucional*. 29. ed. ver. Atual. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 291.

<sup>152</sup> MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 408-409.

Chauí ao versar sobre a liberdade considera que:

a liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las. Nosso mundo, nossa vida e nosso presente foram um campo de condições e circunstâncias que não foram escolhidas e determinadas por nós e em cujo interior nos movemos. No entanto, esse campo é temporal: teve um passado, tem um presente e terá um futuro, cujos vetores ou direções já podem ser percebidos ou mesmo adivinhados como possibilidades objetivas. Diante desse campo, poderíamos assumir duas atitudes: ou a ilusão de que somos livres para muda-lo em qualquer direção que desejarmos, ou a resignação de que nada podemos fazer. Deixado a si mesmo, o campo do presente seguirá um curso que não depende de nós e seremos submetidos passivamente a ele [...]. A liberdade, porém, não se encontra na ilusão do 'posso tudo', nem no conformismo do 'nada posso'. Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e novos sentidos a partir do que está dado.<sup>153</sup>

Ao ser inserido no ambiente que vive o indivíduo encontra-o pronto, a sua racionalidade e liberdade pode contribuir para a mudança do mundo próximo, a sua história é erguida no tempo e espaço, mesmo que cada sujeito use de forma diferenciada sua liberdade com racionalidade.<sup>154</sup>

Diversos autores como o filósofo Jean-Paul Sartre, Immanuel Kant, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (conhecido como Condorcet) e Alexander Von Humboldt estabeleceram diversos conceitos de liberdade.

Kant confirma que a liberdade de consciência é a aptidão de se fazer uso livre da razão e que, para tal, a pessoa necessita ser esclarecida, para o autor esclarecimento é

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de se servir de si mesmo e sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.<sup>155</sup>

<sup>153</sup> CHAÚÍ, M. de S. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 466-467.

<sup>154</sup> Chauí aborda "se as circunstâncias formam os indivíduos, estes também criam as circunstâncias [...] Existem vários níveis de interdependência entre a vida privada e contexto social mais amplo. O indivíduo está, de alguma maneira, condicionado por decisões e escolhas que ocorrem fora do seu alcance, em outros níveis da sociedade [...] As decisões de um indivíduo podem leva-lo a se destacar em certas situações históricas, não existem determinismos históricos ou sociais que tornam alguns indivíduos mais 'especiais' que outros, pois a história de uma sociedade é feita por todos os que nela vivem. Desde o nascimento, estamos presos à relações que foram estabelecidas antes de nós e que se estruturam durante nossa vida". CHAÚÍ, 2000, p. 472.

<sup>155</sup> KANT, I. Resposta a pergunta: que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2004. p. 11.

A menoridade é a condição em que se encontra o indivíduo que não usa de sua própria inteligência, em que ele é o responsável por estado de inércia. A bandeira do esclarecimento é a *sapere aude*, e quando tem coragem de usar o seu próprio entendimento.

Dalbosco elucida que o principal jeito de combater a menoridade é ter audácia de pensar por si mesmo<sup>156</sup>. A transposição da menoridade para a maioridade faz-se através de um imenso processo de formação, que tem uma decorrência pedagógica<sup>157</sup>.

A maioridade chega ao seu auge quando a razão passa a ser importante para alcançar a elucidação, “o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens [...] aquele que qualquer um enquanto erudito, dela faz perante o grande mundo letrado”, ou seja, o erudito e a expressão do *sapere aude*, é o sujeito que teve a decisão de pensar por si<sup>158</sup>. A constituição desse sujeito instruído necessita de uma formação que coloca o/a aluno/a no núcleo do seu próprio entendimento e a liberdade para fazer o emprego da razão, permitindo a geração de um sujeito esclarecido, reflexivo, ativo e participativo na sociedade.

Humboldt reputa que “sem segurança não há liberdade”<sup>159</sup>, é a segurança que o outro não irá adentrar o seu direito, que permita ao indivíduo ampliar largamente as suas capacidades, que implica na formação do homem completo, não parcial e restrito, o que só acontece em local de liberdade, “o verdadeiro fim do homem é a mais elevada e proporcionada formação possível de suas forças com um todo. E para esta formação, a condição primordial e inescusável é a liberdade”<sup>160</sup> pertinente a sua apreensão em não limitar a liberdade de consciência, esclarece a ação do Estado em preservar a segurança, pois “a garantia da segurança, tanto frente ao inimigo exterior, como frente autor às tensões interiores, deve constituir o fim do Estado e o objeto da sua atividade”<sup>161</sup>.

A educação pública para o autor não está em conformidade com a liberdade de consciência, pois “toda educação pública imprime ao homem uma certa forma política, posto que nela prevalece sempre o espírito do Governo”, não oportunizando a promoção livre da

<sup>156</sup> DALBOSCO, C. A. Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioridade pedagógica. *Educação Temática Digital* [online]. Campinas – SP, v. 12, n. 1, dez., 2000, p. 202-223. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21229/ssoar-etd-2010-1-dalbosco-foucault-kant\\_e\\_a\\_questao\\_da.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21229/ssoar-etd-2010-1-dalbosco-foucault-kant_e_a_questao_da.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 23 out. 2018.

<sup>157</sup> Kant imerge o discente no cerne do processo pedagógico, entendido como indivíduo ativo, onde a compreensão, para ter significado ao aluno/a, dever ser por ele feito, já que ele aprende melhor aquilo que ele faz. A pedagogia de Kant visa coordenar o/a aluno/a a pensar por si mesmo.

<sup>158</sup> KANT, 2004, p. 13.

<sup>159</sup> HUMBOLDT, W. V. *Os limites da acção do Estado*. Porto – Portugal: RESJURIDICA, 1990, p. 59.

<sup>160</sup> HUMBOLDT, 1990, p. 19.

<sup>161</sup> HUMBOLDT, 1990, p. 48.

razão<sup>162</sup>, Humboldt ampara a liberdade de consciência para todos, até mesmo para os mais simples:

Ninguém acredita tão pouco que essa liberdade de espírito e de ilustração são só algo para uns poucos dos membros do povo e que são inúteis ou, inclusivamente, contraproducentes, para a grande maioria, cuja preocupação se esgota em satisfazer as necessidades materiais da vida; não se cria que só pode influir nessa maioria mediante a propagação de determinados princípios, mediante a restrição da liberdade de pensamento.<sup>163</sup>

Humboldt é um defensor da liberdade de consciência a todos os sujeitos da sociedade, não cabe ao Estado inferir com uma uniformização limitando a criticidade e a reflexão desse integrante, o melhor é a variação que possibilite o crescer amplamente suas inteligências.

Condorcet defende a liberdade de consciência e tem na igualdade da educação<sup>164</sup> uma aliada importante para atingi-la, permitindo o/a aluno/a desde muito cedo as chances “para se conduzir por si mesmo”<sup>165</sup>. Para o autor os sujeitos livres são aqueles “que só reconhecem a razão como seu senhor”<sup>166</sup>, fazendo a razão exercer autoridade sobre qualquer outro poder, contudo essa liberdade não somente sobre as outras pessoas, mas cita-se os órgãos políticos e religiosos, assim, a utilização da escola como dispositivo ideológico de estado é um indeferimento dos princípios de Condorcet.

Para Perdigão, o filósofo Sartre acrescenta sobre a liberdade como a concepção de toda ação, opção, objetivo ou qualidade de vida, que só podem ser revelados no ato real, ou seja, se não há escolha, não existe liberdade, não pode ser irreal e muito menos metafísica, encontra-se em uma condição consciente, na vida real e não separada do mundo. Toda liberdade abarca obstáculos e uma obra em si, “somos livres porque o fim a realizar se acha separado de nós pela existência real de mundo”<sup>167</sup>.

Em conformidade com Perdigão, Sartre idealiza a liberdade como uma situação inerente, que todos não podem se esconder. Então, execrados a liberdade e compelidos a

<sup>162</sup> HUMBOLDT, 1990, p. 60.

<sup>163</sup> HUMBOLDT, 1990, p. 77.

<sup>164</sup> Ao manter uma equivalência na educação, o autor salvaguarda que seja permitido “aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária”. CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Trad. MOURA, C. A. R. de. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 184. No sentido do autor, a escola deve construir pessoas que ao alcançarem a fase adulta, sejam capazes de atuar autonomamente dos outros, é o padrão de uso livre da razão.

<sup>165</sup> CONDORCET, 2010, p. 25.

<sup>166</sup> CONDORCET, 2010, p. 25.

<sup>167</sup> PERDIGÃO, P. *Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&P, 1995, p. 86-87.

realizar uma opção, entretanto não têm princípios acabados ou valores morais, que toem de direção para a escolha humana, sendo de irrestrita responsabilidade do indivíduo, é exclusivamente da pessoa consciente de suas opções, constituindo que o sujeito é consequência daquilo que determinou ser, mediante sua ação livre, o inventou sujeito<sup>168</sup>.

Sartre entende que cada indivíduo opta com o que fará com sua vida, independente de um destino estabelecido. As escolhas são movimentadas por desejos de autorrealização e planos. Perdígão conceitua que a liberdade possibilita escolher entre várias alternativas, “a liberdade humana está na autonomia da escolha, não consiste em pode fazer o que se quer, mas em querer fazer o que se pode”<sup>169</sup>. A liberdade não deve associar-se a realização de um item qualquer, mas na escolha, a liberdade incide em eleger naquilo que a sociedade faz de nós, porquanto “o homem que de início nada é, irá definir-se pela sucessão de atos, pela série de opções que ele fez em face de cada situação concreta”<sup>170</sup>.

A justificativa da opção da categoria de pensamento de consciência encontra-se no centro da epistemologia que é exibido no liberalismo<sup>171</sup>. A liberdade de consciência mostra-se como um conceito mais abrangente que simplesmente confessar uma religião ou a liberdade de exercer princípios filosóficos de natureza religiosa<sup>172</sup>, Weingartner pontua que a distinção dogmática traz resultados similares, sendo respeitável destacar a alternativa constitucional pela vasta liberdade conferida às pessoas no que pertence à hierarquia de valores a ser conferida diante da sua própria consciência. Configura-se uma reserva pessoal de particularidade e autodeterminação, consegue-se expressar que essa alternativa de entre a liberdade crença, liberdade de pensamento e liberdade de consciência refere-se a uma correlação profunda<sup>173</sup>.

<sup>168</sup> PERDIGÃO, 1995, p. 88. Danelon afirma que o sujeito é determinante em suas escolhas e que terão impactos para o resto de sua vida. DANELON, M. O conceito sartreano de liberdade: implicações éticas. *Revista Urutáguia* [online]. Maringá - PR, v. 16, n. 2, abr.-jun., 2008, p. 109-113. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2303/1891>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>169</sup> PERDIGÃO, 1995, p. 89.

<sup>170</sup> PERDIGÃO, 1995, p. 91.

<sup>171</sup> De acordo com Barros o liberalismo “se deduz inteiro a partir do ideal de liberdade de consciência”. BARROS, R. S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de Universidade*. São Paulo: EDUSP, 1986, p. 57. E segundo Chaves “a liberdade é, para o liberalismo, o bem supremo no contexto da relação do indivíduo com seus semelhantes na sociedade, e no contexto de sua relação com o Estado”. CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: HISTEDBR, 2007, p. 8.

<sup>172</sup> MIRANDA, J. *Manual de Direito Constitucional*. 2. ed. ver. Ampl. Coimbra: Coimbra, 1993, p. 365, v. 4.

<sup>173</sup> O autor salienta sua preocupação quando considera a conexão dos mesmos a diferentes princípios próprios à relação da formação da identidade e da personalidade. WEINGARTNER, J. N. *Liberdade Religiosa na Constituição: fundamentalismo, pluralismo, crenças, cultos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 115.

Os autores Pieroth e Schlink salientam que o “direito de personalidade” no ponto que aborda à formação de identificação do indivíduo, determina limites à influência estatal, porquanto envolve “a liberdade de não ser onerado de uma maneira que afete massivamente” a direção íntima da formação da consciência individual<sup>174</sup>.

O aspecto subjetivo e objetivo da liberdade de crença e consciência proporcionam diferentes formas de confissão. A linha subjetiva garante “a liberdade de confessar a fé ou uma ideologia”, nesse contexto, a Constituição assegura “a personalidade espiritual moral”, atestando-se uma livre designação do certo ou errado nas indagações existenciais, não significando total escassez de limites. De outra forma, como parte da ordem objetiva, essas mesmas liberdades afirmam “a neutralidade religiosa e ideológica do Estado”.<sup>175</sup>

### 2.3 A Cultura e as suas intervenções nos problemas sociais

O termo cultura possui uma imensa dimensão de definições, aborda-se as concepções dos autores Da Matta, Griswold, Laraia, Lopes, Mendes, Faria, Oliveira, Silva, Crispe, Geertz, Malinowski, Certeau, Foquim, Freire e Severino.

Da Matta elucida a compreensão antropológica da cultura, entende-se à personalidade e à vida social do sujeito. Nesse âmbito, cultura é apontada como o conjunto de particularidades que criam normas gerais de comportamento, discernindo um ser ao grupo:

Para nós, ‘cultura’ não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de ‘civilização’, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.<sup>176</sup>

<sup>174</sup> PIEROTH, B.; SCHLINK, B. *Direitos Fundamentais: Direito Estatal II*. Lisboa: Universidade Lusíada, 2008, 113. Canotilho do mesmo modo faz citação à “concepção de um direito geral de personalidade”, confirmando que “cada vez mais os direitos fundamentais tendem a ser direitos de personalidade e vice-versa”. CANOTILHO, J. J. G. *Direito Constitucional e a Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998, p. 372.

<sup>175</sup> HESSE, K. *Elementos de Direito Constitucional da República Federal da Alemanha*. Porto Alegre: S.A. Fabris, 1998, p. 298-300. Consequentemente as liberdades de crença e consciência firmaram-se em um entendimento multidimensional, possibilitando em todas as duas diferenças dogmáticas, interligar-se ao princípio maior da virtude do sujeito. Diniz, Lionço e Carrião esclarece que a perspectiva subjetiva à liberdade de crença e de consciência, entrelaça-se aos direitos à intimidade, à formação do caráter, e seu aspecto objetivo, à certeza da neutralidade do Estado, diante do livre exercício religioso. DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2010, p. 25

<sup>176</sup> DA MATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 126



A cultura não é meramente uma referência que marca a organização da civilização, mas a forma de viver completa de uma sociedade, pessoa, grupo, ou país, tornando-se para o autor, um guia, uma prescrição, um código por onde as pessoas de um conjunto pensam, qualificam, analisam e modificam o mundo e a si mesmas<sup>177</sup>.

O autor Griswold mostra modelos nos quais a cultura é compreendida pelas sociedades. A cultura pode ser avaliada como conjuntos de práticas nacionais, acontecimentos de entretenimento, e alterações no significado de símbolos ou objetos, assim, o autor estabelece cultura, “Cultura refere-se ao lado expressivo da vida humana, em outras palavras, ao comportamento, objetos, e ideias que podem ser entendidas para expressar, ou para significar alguma outra coisa”<sup>178</sup>. O escritor Laraia aborda cultura como “uma lente através da qual o homem vê o mundo”<sup>179</sup>. Segundo o autor, “nenhum indivíduo é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura”<sup>180</sup>.

De acordo com Lopes, Mendes e Faria, a cultura menciona às “teias de significados tecidas pelo homem ao longo de sua existência. Tudo o que envolve o homem e que é adquirido e significado por ele ao longo de sua vida a partir da relação com a sociedade”<sup>181</sup>. Oliveira destaca que a cultura é muito mais do que uma simples ideia de diversão ou entretenimento, o seu contexto é muito mais amplo, segundo o autor a cultura pode ser acatada como tudo que o homem consegue realizar<sup>182</sup>.

Silva observa a cultura de forma institucional e enfrenta situações como qualquer outra área, tendo as mesmas restrições de gestão e de recursos financeiros. Confirmado pelo autor:

Assim, a cultura não funciona como imperativo categórico, mas é carregada pela historicidade das instituições que a delimitam e que configuram as políticas públicas culturais. As decisões conceituais por um ou outro conjunto de significados são tácitas ou explícitas e impõem traduções institucionais e estilos de governo, embora esses derivem não apenas dos conceitos, mas do conjunto de forças sociais e

<sup>177</sup> DA MATTA, 1994, p. 123.

<sup>178</sup> GRISWOLD, W. *Cultures and Societies in a Changing World*. Chicago: Sage, 2003, p. 12

<sup>179</sup> LARAIA, R. de B. Como opera a cultura. In: *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p. 68-115.

<sup>180</sup> O indivíduo pode preservar pontos de sua cultura e também assimilar outros hábitos culturais, independentemente de sua origem. As sociedades estão em constante integração e cada cultura tem sua forma de funcionar. Se as culturas são compreendidas em seus conjuntos particulares, evitam-se conflitos e concepção de estereótipos. LARAIA, 1986, p. 82.

<sup>181</sup> LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. *Coleção proinfantil modulo II unidade 3 livro de estudo - vol. 2*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\\_ii\\_vol2unid3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid3.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2018.

<sup>182</sup> OLIVEIRA, P. S. de. *Introdução à sociologia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 16.

políticas, concepções e interpretações sobre o objeto e as estratégias de intervenção.<sup>183</sup>

Crispe afirma que para Durkheim, a cultura é uma extensão do caráter social dos sujeitos que forma-se por meio da interiorização e das referências e princípios funcionais para a sustentação da ordem social. Desse modo, acredita que os indivíduos tornam-se um produto da vida cotidiana. Durkheim impõe maior consideração aos valores morais e as extensões do tipo religioso para a manutenção da conexão social quando se baseia a assistência social nos próprios elos sociais que se firmam no interior da organização produtiva.<sup>184</sup>

Geertz apropria-se do conceito de Weber em que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, como uma ciência interpretativa, à procura de significados”<sup>185</sup>. Geertz sugere que uma “análise cultural é uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta de um Continente dos Significados e o mapeamento da paisagem incorpórea”<sup>186</sup>.

Na concepção de Malinowski:

a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos. Quer consideremos uma cultura muito simples ou primitiva, quer uma cultura extremamente complexa e desenvolvida, confrontamos com um vasto dispositivo, em parte material e em parte espiritual, que possibilita ao homem fazer face aos problemas concretos e específicos que se lhe deparam.<sup>187</sup>

Num ponto de vista funcionalista Malinowski procurava esclarecer a diversidade e diferenciação como um máximo divisor comum. Para Certeau, a cultura submete-se ao julgamento devido às operações e não pelo domínio dos objetos culturais. Ocorre a questão da cultura não configurar-se apenas como informação, mas com uma conjuntura nas relações sociais criadas<sup>188</sup>.

<sup>183</sup> SILVA, F. A. da. *Política cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise*. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/cpc-volume-02.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2018.

<sup>184</sup> CRESPI, F. *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa, 1997. p. 79-146.

<sup>185</sup> GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A, 1989, p. 4.

<sup>186</sup> Geertz argumenta que os indivíduos são inacabados porque são históricos. Para o autor a cultura é percebida enquanto um elemento interno importante da natureza humana, estando, incorporada de tal maneira ao contexto biológico tanto como evolutivo.

<sup>187</sup> MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica de cultura*. Tradução Marcelina Amaral. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009, p. 45.

<sup>188</sup> CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 78-90.

Foquim salienta que quando se fala em cultura, entende-se de produções humanas, podendo ser ensinadas, transmitidas e aprendidas, não são espontâneas, mas consequência da ação humana, com isso a cultura torna-se um objeto que pode ser ensinado pelas novas gerações que se encarregam de conservar essa produção, tornando o indivíduo um ser com criticidade.

O que significa a palavra cultura, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo, sendo obra coletiva e bem coletivo.<sup>189</sup>

Os autores Oliveira, Freire e Severino definem a cultura de várias formas, de acordo com Oliveira “cada povo tem uma cultura própria. Cada sociedade elabora sua própria cultura e recebe a influência de outras. [...] Desde que nasce um indivíduo é influenciado pelo meio social em que vive”<sup>190</sup>, afirma ainda que a cultura é “a vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo. Ou pode ser considerada a parte do ambiente que o próprio homem criou”<sup>191</sup>. Para Freire “cultura é tudo o que é criado pelo homem”<sup>192</sup>, de acordo com Severino a “cultura é o conjunto dos objetos resultantes das atividades produtivas, sociais e simbólicas dos homens”<sup>193</sup>.

O indivíduo é um ser social e, assim, possui sua personalidade e diversidade, pois ao viver socialmente adquire novos atributos, novos costumes, estilos, valores culturais, para estar feliz, precisa estar bem consigo mesmo e com os diversos grupos sociais que se relacionam. Com isto, o sujeito vai contraindo habilidades múltiplas, completando-se e aperfeiçoando a sociedade, Moreira ao estudar cultura e as culturas diferentes assegura que:

corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral devida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo.<sup>194</sup>

<sup>189</sup> FORQUIM, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemologias do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 12.

<sup>190</sup> OLIVEIRA, 2003, p. 135.

<sup>191</sup> OLIVEIRA, 2003, p. 135.

<sup>192</sup> FREIRE, P. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 30.

<sup>193</sup> SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994, p. 81.

<sup>194</sup> MOREIRA, A. F. B. Currículo, Conhecimento e Cultura. IN MEC – *Indagações sobre Currículo*. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: 2007, p. 17.

No aspecto sociológico, a cultura surge a partir da interação e convívio entre os indivíduos. A cultura do Brasil, como em qualquer outro lugar é pluricultural<sup>195</sup>, permitindo uma diversificação de pensamentos, acatando as diversas facetas culturais que influenciam o homem na sociedade, essa sociabilidade permite o convívio entre os sujeitos, porque o indivíduo se associa ao grupo em que nasceu compreendendo sua cultura.

Bavaresco e Tacca<sup>196</sup> declara que a variedade de culturas e etnias tem qualificado as sociedades atuais. Assim, o conceito de multiculturalismo é decorrente dos regimes de civilização apontados pela dessemelhança. São atributos do multiculturalismo: A importância da filiação de cada sujeito a um grupo cultural; a evidência ao legado cultural de cada um desses grupos, para que os outros sejam capazes de estimá-la e admirá-la; a declaração da paridade dos múltiplos grupos étnico-culturais de uma sociedade; a dedução do direito dos grupos sociais nutrirem sua particularidade cultural; o enlevamento da diversidade como especialidade positiva das sociedades modernas.

Touraine salienta que não há nada mais obstativo do multiculturalismo que o despedaçamento do mundo em lugares culturais que imaginam a homogeneidade e a inocência e onde uma força comunitária apossa o lugar da singularidade da cultura. Para o autor a comunidade a cultura não precisam ser confundidas, mesmo as sociedades modernas, sujeitas a mudanças, não tem uma organização cultural completa e as culturas são renovadas a todo instante, a partir de novas experiências, assim sendo, “o multiculturalismo não é nem uma fragmentação sem limites do espaço cultural, nem um *melting pot* cultural medieval: procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais”<sup>197</sup>.

Lévi-Strauss define que:

a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer [...] duas

<sup>195</sup> O Ministério da Educação e Cultura esclarece que “a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno/a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal”. BRASIL, Ministério da Cultura e Educação. *Parâmetros Nacionais Curriculares: Pluralidade Cultural*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018

<sup>196</sup> BAVARESCA, P. R., TACCA, D. P. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma Reflexão. *UNOESC – Unoesc & Ciência* [online]. Joaçaba – SC, v. 7, n. 1, jan.-jul., 2016, p. 61-68.

<sup>197</sup> TOURAINE, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 224-225.

culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados.<sup>198</sup>

As culturas não se divergem da mesma forma. Para Lévi-Strauss as corporações humanas jamais se encontram separadas e o contato entre elas gera aversões e desejos de oposição, tanto de forma negativa, quanto afirmativa de novos costumes, é na relação com outras culturas que as sociedades validam ou alteram sua própria cultura na formação de sua identidade<sup>199</sup>.

A construção histórico-cultural propõe dedicação, estimas, desenvolvimento cognitivo, motor, psicomotor do sujeito. Essas extensões, contudo, devem ser separadas, ou fragmentadas na construção do saber científico, tornam-se verdade, as bases do conhecimento de toda a humanidade. Freire afirma que a escola necessita incentivar ideias novas construindo na criança um ser estudante<sup>200</sup>. Giroux salienta que a cultura permite saberes múltiplos, e que a escola exerce um fator de dominação, influenciando no processo ensino-aprendizagem não correspondendo às expectativas do processo de liberdade e reflexão do pensamento<sup>201</sup>.

Nesse pensamento Bamberger conceitua que é por meio dos bens culturais que o ser humano convencionou-se à estrutura da sociedade. De outra forma, denota que a criança, como um ser pensante, capaz de assimilar conhecimento, está intimamente empenhada em fazer um mundo mais perfeito. Isso acontecerá se a sociedade ao comunicar valores que satisfaçam ao mundo escolar, tenha em mente que cada um pode modificar o meio<sup>202</sup>.

É importante perceber que, ao longo dos anos, o indivíduo ampliou habilidades para viver em sociedade a qual deriva de seu trabalho, quer dizer, de sua cultura<sup>203</sup>. Assim sendo, apreciar a cultura é uma forma importante de dar continuação ao ser histórico, à sociedade em

<sup>198</sup> LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e História*. Lisboa: Presença, 2000, p. 54. As culturas não se diferem do mesmo modo. Para Lévi-Strauss as sociedades humanas nunca se encontram isoladas e o contato entre elas provoca estranhamentos e desejos de oposição.

<sup>199</sup> O autor elucida que “é na própria medida em que pretendemos estabelecer uma discriminação entre as culturas e os costumes, que nos identificamos mais completamente com aqueles que tentamos negar. Recusando a humanidade àqueles que surgem como os mais ‘selvagens’ ou ‘bárbaros’ dos seus representantes, mais não fazemos que copiar-lhes as suas atitudes típicas. O bárbaro é em primeiro lugar o homem que crê na barbárie”. LÉVI-STRAUSS, 2000, p. 60.

<sup>200</sup> FREIRE, 1979, p. 30.

<sup>201</sup> GIROUX, H.A. *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2006, p. 5.

<sup>202</sup> BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. Freire contribui salientando que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, sendo capaz de transformar sua realidade a partir das relações históricas aonde a cultura local venha propiciar o alicerce”. FREIRE, 1979, p. 28.

<sup>203</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 17.

que ele está inserido, ou seja, a construção da sociedade se dá na mesma proporção em que se preservam os valores culturais dessa sociedade.

A cultura, no procedimento educativo está previsto na legislação<sup>204</sup>. Freire clarifica que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”<sup>205</sup>.

Kramer reconhece que “uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos”<sup>206</sup>, para uma cidadania completa, esses discernimentos trouxeram o interesse de alcançar o quanto a cultura trabalhada de maneira variada pode proporcionar ao indivíduo ferramentas saudáveis de receptividade para as iminentes gerações, e isso conduzirá o sujeito no desenrolar de toda vida<sup>207</sup>.

De acordo com Libâneo, “é preciso considerar, além disso, que os/as alunos/as trazem para a escola e para as salas de aula um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir, resultante de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extraescolar”<sup>208</sup>. Na realidade esses são conhecimentos desenvolvidos no centro do mundo. Freire aborda que esses valores vão dar sustentação essencial na hora de construir um conceito ou entendimento da realidade<sup>209</sup>.

Para tanto Kramer aborda que no Brasil a cultura no mundo da educação é pouco utilizada pelos profissionais do segmento educacional, porém caracteriza-se como um agradável material teórico especial que permite ao educador procurar estratégias que se evidenciem na cultura. No entanto ela pode ser primordial na abertura de recebimento dos diversos valores, na evolução da socialização, fundado na comunicação da teoria para a prática docente. Portanto pode ser um excelente recurso usado no método ensino-aprendizagem, levando o discente para uma conscientização de sua realidade mundo e criticidade de valores.<sup>210</sup>

<sup>204</sup> O art. 26 da Lei 12796/2013, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) insere a cultura como importante e obrigatória no processamento educativo.

<sup>205</sup> FREIRE, 1979, p. 61.

<sup>206</sup> KRAMER, S. *Infância e produção cultural*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998, p. 22.

<sup>207</sup> KRAMER cita que “[...] É crucial que todos – crianças e adultos – possam, de um lado, apropriar-se dos conhecimentos científicos básicos e, de outro aprender com a história, com os livros, com o cinema, com a música, a dança, o teatro, com a linguagem e a arte, pois a experiência com essas produções constitui a formação cultural e humana necessária para enfrentar desafios ainda mais graves da vida contemporânea”. KRAMER, 1998, p. 22.

<sup>208</sup> LIBANEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Alternativa, 2004, p. 61.

<sup>209</sup> FREIRE, 1979, p. 30.

<sup>210</sup> KRAMER, 1998, p. 22.

## 2.4 A Religião e sua influência nos vulneráveis sociais.

A religião é um objeto que sempre permaneceu presente no pensamento humano, então será abordada a ideia da religião sobre a ótica de diversos autores, Zilles que explana religião em Marx, Salatiel, Herrero que elucida o conceito de religião em Kant, Marra que esclarece religião sobre a ótica de Hegel, Feuerbach, Freud, Marx, Engels, Nietzsche e Alves.

Desde os mais remotos pensadores até os mais modernos, o trato do homem com o divino sempre foi elemento de diversos pontos de vista, muitos deles originaram contribuições importantes para o conceito da religião. A filosofia diversas vezes em sua trajetória procurou definir a religião. Para Zilles, “a filosofia da religião tenta esclarecer a possibilidade e a essência formal da religião na existência humana. Estuda a consciência do homem e de sua autocompreensão a partir do absoluto enquanto atingível pela inteligência”<sup>211</sup>.

Salatiel afirma que na Idade Média, a razão era empregada a serviço da fé. Sugestões como as defendidas por Tomás de Aquino e Santo Agostinho notavam na filosofia um jeito comum de admitir os dogmas da igreja, como também de confirmá-los em algo dessemelhante da fé.<sup>212</sup>

Herrero, ao citar Kant, em sua *Crítica da Razão Prática*, discorre uma crítica da religião que se consumará como referência, Kant enxerga na religião o desenho da prática da liberdade e sugere uma moral independente, produzida na vontade.

A autossuficiência da vontade prevê a liberdade, uma vez que só pode ser autônoma e moralmente capaz, se for livre. Para o autor a consciência moral é uma realidade e dessa realidade pode-se deduzir a liberdade como circunstância de probabilidade da própria consciência ética. Pela ética, o homem acessa no mundo suprassensível. A liberdade para ele só tem significado enquanto atada à lei moral. O homem é um ser liberto e é com efeito nisso que deve proceder-se como ser moral, então para Kant, a liberdade só se concretiza de fato na religião pela prática do “Soberano Bem Comunitário” na história.<sup>213</sup>

<sup>211</sup> ZILLES, U. *Filosofia da Religião*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1991. p. 195.

<sup>212</sup> SALATIEL, J. R. *Santo Tomás de Aquino: Razão a serviço da fé*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/santo-tomas-de-aquino-razao-a-servico-da-fe.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

<sup>213</sup> Herrero concebe ainda que “A base que a constitui [a religião pura da razão] é a incondicionalidade e universalidade dos deveres resultantes da lei moral. E sua essência formal é determinada pela crença em Deus, pela qual vemos nossos deveres, conhecidos previamente como seus mandamentos [...]. Se o conceito de Deus surge só de uma necessidade da razão de pensar como possíveis as leis morais, então a religião, fundada na crença resultante, só poderá ser uma única, que é moral”. HERRERO, F. J. *Religião e História em Kant*: São Paulo: Loyola, 1991, p. 165.

Marra, ao citar a religião sobre a ótica de Hegel, passa a assumir outra função. Deus se mostra na história e por isso a religião deve ser analisada historicamente do mesmo modo. O processo é dialético, o mundo inicia em Deus e a Ele volta. Hegel, em sua forma de pensar, indica uma unidade entre o homem e Deus. Deus é, concomitantemente, transcendente e inerente ao mundo. Deus está no universo e o mundo está em Deus.<sup>214</sup>

De acordo com Feuerbach, “a religião baseia-se na diferença essencial que existe entre o homem e o animal. Os animais não têm religião”<sup>215</sup>. A religião passa a ser a alienação do sujeito. Feuerbach alega que a religião é a atitude do homem sobre seu próprio infinito. A falsidade da religião baseia-se em atribuir-se infinito a outro, ou seja, Deus<sup>216</sup>.

Zilles afirma que Marx defende outra ideia sobre alienação, que o sistema econômico é responsável pela alienação religiosa, ou seja, a religião é “a projeção do ser do homem num mundo ilusório”<sup>217</sup>. Marx e Engels salientam que a religião fornece solução dos problemas existentes na sociedade para uma nova dimensão, sendo desfavorável a revolução e a serviço da burguesia, constituindo como o “ópio do povo”, ou seja, o ser humano busca na religião um consolo, pois no mundo em que vive, só existe tristeza, desordem e miséria.<sup>218</sup>

Freud elucida uma interessante definição para a religião, alega que não passa de indício do desamparo infantil, no qual o sujeito necessita de um pai onipotente que o alivie, criando em Deus a onipotência e onipresença, a religião deve ser superada quando o indivíduo torna-se adulto, ou melhor, científico. Consequentemente é pela ciência que o homem conseguirá chegar à sua maioridade e abandonando-se a importância infantil de um pai que o resguarde, então, para Freud a religião é uma neurose coletiva, e a verdade é a ciência.<sup>219</sup>

Nietzsche elucida que a vida é o bem mais importante para o ser humano, para ele a religião fere esse princípio, quando aponta para uma vida no futuro e renega o que existe de mais importante na vida real. O infinito deve-se buscar em vida e não projetá-la para outra dimensão, ou seja, o infinito está dentro do homem, do afastamento entre o infinito e o ser humano, surge a religião; com essa concepção Nietzsche aproxima-se do entendimento de

<sup>214</sup> MARRA, V. N. *A religião com experiência de Deus segundo Hegel*. Disponível em: <<http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1846>>. Acesso em: 18 abr. 2018. A compreensão hegeliana teve forte resultado na sociedade alemã. A partir das ideologias de Hegel, emanam pensadores que observam na religião algo que pode ser reduzido à antropologia, como é o caso de Feuerbach, ou superado, como ocorre com Freud e Marx.

<sup>215</sup> FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 7.

<sup>216</sup> FEUERBACH, L. 2002, p. 7.

<sup>217</sup> ZILLES, 1991, p. 97.

<sup>218</sup> MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Editora Ciências humanas, 1979. p. 138.

<sup>219</sup> FREUD, S. *O mal estar da civilização*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976. p. 309.



Feuerbach, o Criador precisa morrer para que o sujeito possa ter a vida e ser livre e não ter mais as negações imposta por Deus que o impede de ser feliz.<sup>220</sup>

A ideia de religião em Alves é um diálogo permanente entre os pensadores citados nos parágrafos anteriores, visto que passa do ponto de vista psicológico, como sugere Freud, nem economicamente como Marx, nem de forma antropológica com indica Feuerbach, porém uma apreciação envolvendo todas as particularidades, além da mistura com a linguagem, posto que a religião é um jeito de falar sobre o mundo.<sup>221</sup>

Sanches aborda que nas relações culturais os elementos podem ser vistos e conhecidos na sua dimensão, além dos aspectos inerentes que os cercam. No vínculo religioso a base é a fé que se revela na crença:

A crença é um elemento básico da realidade cognitiva humana, um ingrediente da vida, que permite aceitar ou não, defender ou não, reconhecer ou não, uma infinidade de elementos e situações do cotidiano. Objetos de crença são aqueles elementos e situações que fogem do controle e do domínio pleno, mas perante os quais é preciso assumir uma atitude. A crença está presente desde situações rotineiras até grandes decisões da vida. [...] A capacidade de decidir nasce também da capacidade de crer.<sup>222</sup>

Como assegura Sanches, “cada uma das grandes religiões surgiu dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural”<sup>223</sup>. Desta forma, a importância de distinguir que é a partir da cultura que se cultivam os conceitos religiosos é essencial para que se distingam as finalidades dessa relação no modo de um povo que compartilha da mesma fé para responder os desafios de seu contexto.

Tillich assegura que “cada religião é em si mesma um fenômeno cultural”<sup>224</sup>. No entanto é importante entender o quanto esse fenômeno abarca as culturas humanas, e como garante Hefner, “cultura é onde a religião acontece; religião está localizada dentro da cultura”<sup>225</sup>. Contudo, é significativo entender que a cultura é similarmente marcada pela religião, pois desde o despertar na história o ser humano manifesta o interesse por uma atividade religiosa, e que de acordo com Rampazzo “todas as tribos e todas as populações de

<sup>220</sup> NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 247.

<sup>221</sup> ALVES, R. *O que é religião*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 132.

<sup>222</sup> SANCHES, M. A. *Religião e ciência: o porquê do diálogo*. In ROSSI, L. A. S.; KUZMA, C. A. *Cultura religião e sociedade: um diálogo entre diferentes saberes*. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 155.

<sup>223</sup> SANCHES, M. A. *Bioética: ciência e transcendência*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 38.

<sup>224</sup> TILLICH, P. *The spiritual situation in our technical society*. Macon, Georgia: Mercer University Press, 1988, p. 160.

<sup>225</sup> HEFNER, P. *Imago Dei: The possibility and Necessity of the human person*. In: GREGERSEN, Niels Henrik; DREES, Willem B.; GORMAN, Ulf, (Ed.). *The human person in science and theology*. Grand Rapids, Michigan: Willian B. Erdmans Publishing Company, 2000, p. 91.

qualquer nível cultural, cultivaram alguma forma de religião [...] todas as culturas são profundamente marcadas pela religião”<sup>226</sup>.

De acordo com Geertz, a assertiva de que todas as sociedades e todos os seres humanos são religiosos não tem aprovação científica, por não possuir um estudo antropológico a respeito desse objeto, nomeadamente elaborado, que manifeste com nitidez tal afirmação<sup>227</sup>. No entanto, Mondin diverge desse conceito:

Uma manifestação tipicamente humana é a religião. Ela não está presente nos outros seres vivos, mas somente no homem. E é uma manifestação que, se abarcarmos a humanidade inteira seja com relação ao espaço quanto ao tempo e não somente este ou aquele outro grupo de uma época histórica particular, assume proporções notabilíssimas. Os antropólogos informam-nos que o homem desenvolveu uma atividade religiosa desde sua primeira aparição na cena da história e que todas as tribos e todas as populações de qualquer nível cultural cultivaram alguma forma de religião. Ademais, é coisa mais que sabida que todas as culturas são profundamente marcadas pela religião e que as melhores produções artísticas e literárias, não só das civilizações antigas, mas também das modernas, se inspiram em motivos religiosos.<sup>228</sup>

Para Alves a religião, “acontece dentro de um universo cultural, ora influenciando, ora sendo influenciada pela cultura, por isso é impossível querermos entender a religião sem nos remeter à cultura”<sup>229</sup>, ela encontra-se entre os mais notórios sistemas de significação e categorização das culturas. Ela é um componente característico de toda cultura, é por meio dela que se entende e se vive a realidade e o contexto da vida sobre a divindade, com “outra” realidade além do mundo. Pode-se dizer que a religião, como núcleo da cosmovisão e da cultura, significa compreender a totalidade com uma visão superior, de religião com o divino, com o sagrado.

Para Freire o ser humano constrói um caminho de emancipação por meio do resgate de sua autêntica humanização, é um exercício do ser humano e está centrado num contexto social, cultural e religioso, o autoconhecimento é uma luta por meio da conscientização, ou melhor, do bom emprego do conhecimento para emancipação das pessoas<sup>230</sup>. O método do conhecimento caminha junto com a competência de qualificar e decidir. Razão e liberdade são áreas constitutivas do ser sujeito e que não podem ser dissociadas:

<sup>226</sup> RAMPAZZO, L. *Antropologia, religiões e valores cristãos*. São Paulo: CEDAS/Loyola, 1996. p. 51-52.

<sup>227</sup> GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. 1989, p. 124-125.

<sup>228</sup> MONDIN, B. *O homem: quem é ele?* Elementos de antropologia filosófica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 219.

<sup>229</sup> ALVES, L.A. S. O fenômeno religioso e as culturas. In: ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 224.

<sup>230</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra. 2010, p. 33.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.<sup>231</sup>

A faculdade moral e cognitiva do sujeito mostra seu inacabamento, uma vez que conhecendo e decidindo, o ser humano constrói sua vivência na história. Essa individualidade do ser humano de se autoconstruir e se construir na história mexe no irremediável confronto com os próprios acatamentos históricos que se encontram no pensamento confirmado por Freire:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.<sup>232</sup>

Freire entende a educação como formadora do sujeito, tanto na esfera do conhecimento quanto da ética, implica também na importância da limitação humana, no seu condicionamento e inacabamento. A começar da constatação de que o indivíduo está historicamente em formação, pode-se exprimir que ele é um esboço inacabado, e este seu inacabamento corrobora para sua não conformação como estabelecido condicionamento histórico<sup>233</sup>.

---

<sup>231</sup> FREIRE, 2010, p. 57.

<sup>232</sup> FREIRE, 2010, p. 53.

<sup>233</sup> FREIRE, 2010, p. 50.

### 3 O IMPACTO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O capítulo declara o impacto do ER nas escolas públicas, política e sociedade. Primeiro trata-se o papel das políticas públicas no contexto do ER, elucida o significado das palavras secularização e laicidade (mencionado no art. 19 da constituição de 1988), no conceito dos autores Domingos, Casanova, Cunha, Mariano, Fischmann, discute-se a lei 9.394/96, art. 33 e sua importância para o ER. Dedicar-se também a esclarecer os modelos ER catequético e teológico, nas concepções dos autores Passos, Gruen, Soares, Stigar e Junqueira. Finalmente será explanado a revalorização do ER, através do fenômeno religioso, onde o ER passa a ter uma nova cosmovisão com o conceito da(s) Ciência(s) da Religião(ões), na compreensão de Junqueira, Passos, Teixeira, Becker, Gil Filho, Dalarosa, Brandenburg, Soares e Sena.

#### 3.1 As políticas públicas e o seu papel no Ensino Religioso nas escolas públicas.

O Brasil passa por um momento de discussões que relaciona-se à forma e à presença constitucional do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas, políticas e cotidiano da educação escolar. A história brasileira é abarcada por alterações no que refere-se à problemática da laicidade da educação. Domingos saliente que “a origem da palavra laico ou leigo remonta à antiguidade e refere-se ao que não é clerical, ao que pertence ao povo cristão como tal – e não à hierarquia católica – e ao que é próprio do mundo secular, por oposição ao que é eclesiástico”<sup>234</sup>.

Casanova expõe que no campo da educação ocorrem enfrentamentos morais que indicam as inquietações entre a política e religião específica de diversos entendimentos e adequações do método de secularização e perspectiva do Estado laico e democrático<sup>235</sup>.

A ideia de secularização, no que lhe concerne, direciona processos de vários níveis ou proporções, mencionando-se a importantes fenômenos culturais e sociais e instituições políticas e jurídicas em que verifica-se a diminuição da presença e atuação das organizações, crenças e costumes religiosos.

<sup>234</sup> DOMINGOS, M. de F. N. ESCOLA E LAICIDADE: O MODELO FRANCÊS. INTERAÇÕES – *Interações - Cultura e Comunidade* [online]. Belo Horizonte – MG, v. 3, n.4, 2008, p. 153-170. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6714/6141>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

<sup>235</sup> CASANOVA, J. *Public Religions in the Modern World*. Chicago: Chicago University Press, 1994, p. 211.

Casanova ressalta que:

usualmente passa por uma singular teoria da secularização é composta realmente de três proposições diferentes, irregulares e não integradas: secularização como diferenciação de esferas seculares das instituições e normas religiosas, secularização como declínio das crenças e práticas religiosas e secularização como marginalização da religião para a esfera privada.<sup>236</sup>

Casanova sugere que os sociólogos da religião analisem e avaliem “a validade de cada uma das três proposições independentemente uma da outra”<sup>237</sup>. Com base na conjectura de cada uma delas, ressalta que a secularização como diferenciação funcional constitui a hipótese mais sensata da questão da secularização, entretanto destaca que a diferenciação prática no meio de áreas seculares e religiosas aprova a inserção de movimentos e de religiões públicas.

Por conseguinte Casanova, entende que a diferenciação funcional não provoca necessariamente o encarceramento das religiões ao domínio da esfera privada, o que atribui demarcações tanto à secularização societária, do Estado e da política, mas, adverte que a caracterização funcional em meio a campos seculares e religiosas possibilita a manifestação de grupos e movimentos de pressão religiosos – ou de “religiões públicas” – para concorrer espaço, poder e soluções com coligações seculares na esfera pública, entretanto, a distinção funcional não provoca impreterivelmente a delimitação das religiões à esfera privada, o que institui limitações tal à secularização societária segundo à do Estado e da política.<sup>238</sup>

É significativo referir o Princípio da Laicidade mencionado no Art. 19, I da Constituição Federal da República de 1988:

Artigo 19, I - 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.<sup>239</sup>

De acordo com Missies<sup>240</sup> e Huaco<sup>241</sup>, a secularização delimita o prejuízo do controle social da religião, isto é, numa alusiva diminuição do vínculo social da religião com um

<sup>236</sup> CASANOVA, 1994, p. 211.

<sup>237</sup> CASANOVA, 1994, p. 211.

<sup>238</sup> CASANOVA, 1994, p. 11.

<sup>239</sup> BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal, 2010.

<sup>240</sup> MISSES, J. B. Reseña de “Laicidad y valores en un Estado democrático” de Roberto Blancarte. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* [online]. Distrito Federal – México. vol. XLIV, núm. 181, enero-abril, 2001, p. 273-284. Disponível em: <[http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols\\_completos/045\\_DF.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols_completos/045_DF.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

conjunto de movimentos da sociedade onde a religião colabora ou se ajusta, todavia existe uma complexidade no que diz respeito a secularização e laicidade. Observa-se atualmente que regras de condutas do passado surgem como “Palavra de Deus” e encaminha os/as fiéis não só a segui-las/os como ainda a crer que lhes cabe determiná-la aos outros/as, tais procedimentos tornam-se cada vez mais gerais nas escolas públicas. Por outro lado, ao fundamentarem suas ações nos princípios da Bíblia, docentes pugnam a secularização da sociedade, e simultaneamente atacam o princípio da laicidade do Estado.

Blancarte propaga uma acepção de laicidade ao passo que “um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos”<sup>242</sup>. Na mesma forma de pensamento, existe uma restrita afinidade entre instituições públicas e laicas concebida por agentes políticos e no outro lado, cidadãos com emancipação de anseio na sociedade e poder político democraticamente exercido por meio do sufrágio.

Milot<sup>243</sup> salienta que a laicidade conjectura, essencialmente, que a validade do Estado e das cláusulas coletivas que ele organiza não é abalizada nas doutrinas religiosas ou na aceitação de uma igreja, mas na autonomia dos cidadãos, livres e análogas.

Pierucci<sup>244</sup> ao analisar Weber explicita a distinção entre esferas institucionais, culturais e normativas na modernidade, noção fundamental da opinião de secularização, ao examinar o conceito direcionando a crítica no processo de secularização da ordem jurídico-política na acepção de dessacralização, racionalização e autonomização do direito, método a partir do qual surge o Estado atualizado como domínio da lei protocolar, revisável e racional e que sugere, senão devidamente o desestabelecimento da religião, a automação mútua dos poderes religiosos e temporal. Recurso que ocorre exatamente sobre o problema de ordem política e a análise legítima da ordem e da autoridade política no Estado moderno e, em particular, na democracia.

Cury elucida que no procedimento de secularização da sociedade atual, a escola tornou-se um respeitável lócus de debate entre religiosos e laicos e o

---

<sup>241</sup> HUACO, M. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, R. A. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 43.

<sup>242</sup> BLANCARTE, R. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.); ORO, Ari Predo et al. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. p. 19-32.

<sup>243</sup> MILOT, M. A garantia das liberdades laicas na Suprema Corte do Canadá. In: LOREA, Roberto A. (org.); ORO, A. P. et al. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 129-138.

<sup>244</sup> PIERUCCI, A. F. Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na Constituinte. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo: *Vértice/Revista dos Tribunais*, ANPOCS, 1989, p. 104-132.

Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos em assumir um deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado.<sup>245</sup>

Para Cury a laicização do Estado foi anunciada para afastar o monopólio da verdade da igreja na metodologia de construção presente da sociedade democrática. A laicidade é um início da construção da democracia, e pode ser compreendida como um dos fatores indispensáveis à constituição de uma “democracia de alta intensidade”, com participação “cidadã” nos métodos decisórios em todas as etapas da vida em sociedade.<sup>246</sup>

Para Santos a democracia em nosso país é de baixa intensidade, pois esta se dá na diferenciação entre democracia tal como imaginada e a democracia do jeito que realmente é, portanto as ações democráticas necessitam abranger a todos, entretanto, na realidade brasileira são os interesses da elite que concretizam na prática e os sistemas políticos são empregados para garantir esses benefícios, contudo a democracia deve favorecer a todos sem distinção entre os indivíduos.<sup>247</sup>

Cunha cita que um Estado laico não agrega-se com nenhuma religião e ainda não oferece privilégio, entretanto, não a financia com recursos públicos e nem constitui acordos de qualquer ordem, pois tem o comprometimento de afirmar a liberdade religiosa para todos os sujeitos, com isso entende que:

Laico é o Estado neutro diante dos debates do campo religioso, que se coíbe de intervir nele, quer pela ajuda, seja pelo impedimento a determinada confissão religiosa. Por outro lado, o poder do Estado não é utilizado pelas instituições religiosas para o procedimento de suas ações.<sup>248</sup>

É importante elucidar que na atualidade encontra-se uma discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas e a respeito da defesa da laicidade do Estado. Entende-se que tal

<sup>245</sup> CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: *Revista Brasileira de Educação* [online]. Belo Horizonte - MG, [s.l.: s.n.], n. 27, set.-dez., 2004, p. 183-213. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

<sup>246</sup> CURY, 2004, p. 183.

<sup>247</sup> SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 311-313.

<sup>248</sup> CUNHA, 2013, p. 7.

defesa é fundamental para assegurar a liberdade religiosa dos indivíduos que permanecem na rotina das escolas, contudo, a falácia dos contextos que apoiam a laicidade do Estado, a existência da religião no espaço público escolar ainda é um fato, mesmo contrapondo as alegações constitucionais e aos princípios democráticos.

Mariano especifica o conceito de laicidade como:

modo sucinto, recobre especificamente à regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, igreja e Estado em contextos pluralistas. Refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto.<sup>249</sup>

Fernandes e Sepulveda<sup>250</sup> citam que o ensino religioso não acontece somente no ambiente escolar, a sala de aula torna-se uma forma de ocupação desse espaço público que é amplamente pleiteado pelas religiões. O ensino da religião na escola não sobrevém somente pelo método habitual da sala de aula, mas igualmente por rumo ideológicos, que acontecem sem sustento de mecanismo legais e preponderam a partir de práticas dúbias. Cavaliere ressalta que o ER ocupa um espaço além do que está esperado em lei.<sup>251</sup>

Howleat, Ramesh e Perl<sup>252</sup> apontam que as políticas públicas são feitos intencionais de governos e Estados que pretendem descrever e harmonizar fins e meios por intermédio de agentes sociais sujeitos a limites. As políticas públicas destacam-se pela importância social e sua amplitude, distinguindo-se, por modelo, das políticas de Estado, cujo conteúdo direciona-se à própria conservação e viabilização do exercício do poder. As políticas públicas têm a ver com a deliberação que envolve um composto de ações à volta de fazer ou não fazer algo

<sup>249</sup> MARIANO, R. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [on-line]. Porto Alegre – RS, v. 11, mai-ago., 2011, p. 238-258, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2011, p. 238-258. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/742/74220016005.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

<sup>250</sup> FERNANDES, V. C. (As) Simetria nos Sistemas Públicos de Ensino Fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 45 e SEPULVEDA, D. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, p. 50

<sup>251</sup> Cavaliere entrevistou vários agentes escolares com o objetivo de compreender melhor o ER nas escolas públicas. CAVALIERE, A. M. O Mal-Estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In: *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 37, n. 131, mai./ago. 2007, p. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

<sup>252</sup> HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 7-8.



intencionalmente a respeito de algum assunto social. Quando isso ocorre em relação à educação, entendem-se como uma política pública educacional.

Existem muitas contrariedades a serem encaradas nas pesquisas de políticas públicas ao tratar sobre a religião ou o ER. Faria<sup>253</sup> ressalta que encontra-se na atualidade uma multiplicação de estudos de caso, mas percebe-se uma ausência de um paradigma e um programa de pesquisa que tenha autonomia da política do país, ressalta ainda que os estudos estão muito centralizados na formulação de políticas, faltando críticas mais sistemáticas da prática e da avaliação e que o desempenho dos conceitos, dos conhecimentos e ideais são deixados de lado, contudo são essenciais para a percepção da constituição da agenda de uma determinada política pública.

De acordo com Teixeira<sup>254</sup> existe atualmente no Brasil um agitado debate à volta da questão do ER nas instituições escolares públicas, é um tema extremamente difícil, que abarca uma série de alternativas para sua abordagem contrabalançada, salienta ainda que há como cogitar essa questão eliminando os triunfos republicanos do Estado Laico, principalmente a liberdade religiosa, bem como a consideração de uma afirmação cada vez mais terminante da pluralidade religiosa no país.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, acompanhando de fato as outras constituições federais desde 1934 e acatando a pressão de grupos religiosos, introduz o ensino religioso dentro de um aparelho constitucional como disciplina, em seu art. 210, § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”<sup>255</sup>. Destaca-se que o ER é de matrícula facultativa, trata-se de uma ferramenta vinculante. Por conseguinte, é um princípio nacional e alcança o conjunto dos sistemas e suas concernentes redes públicas e privadas.

A lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua versão original, dizia, no 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:

<sup>253</sup> FARIA, C. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], São Paulo, v. 18, n. 51, fev., 2003, p. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>254</sup> TEIXEIRA, F. Ciências da Religião e “Ensino Religioso”. In: SENA, L. (Org.) *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 64.

<sup>255</sup> MURARO, C. C. *O ensino religioso nas escolas, breves comentários*. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-ensino-religioso-nas-escolas-breves-comentarios,37973.html>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

- I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou  
 II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.<sup>256</sup>

Em entendimento normativo em relação ao tema, ainda na validade da elementar redação do art. 33, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer CNE nº 05/974 expressou-se a fim de impedir a questão atinente aos ônus financeiros da presente disciplina pelo poder público uma vez que “haveria violação do art. 19 da Constituição Federal que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas”.

E assegurava também:

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.<sup>257</sup>

A desaprovação do texto por parte de diversas autoridades religiosas, principalmente as católicas, cujo objetivo primário era forçar a presidência da República a exercer o direito de veto. O Executivo altera o art. 33 por meio do projeto de lei, originando a lei nº 9.475/97, art. 33 passa a ser enunciado nos seguintes termos:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>258</sup>

O novo texto traz um novo conceito para o ER que “é parte integrante da formação do cidadão”. Di Pietro<sup>259</sup> elucida a inadequação desse prefácio, pois, o assunto toca abertamente ao direito à diferença e à liberdade. Por outro lado, os dois parágrafos inseridos na nova versão deixam como encargo do poder público normatizar os procedimentos para a

<sup>256</sup> BRASIL, Planalto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>257</sup> BRASIL, Planalto. *Lei nº 9.475, de 20 de julho de 1997*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>258</sup> BRASIL, Planalto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>259</sup> DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. São Paulo: Atlas, 2004, p. 530.

definição dos conteúdos do ensino religioso. Para Di Pietro<sup>260</sup> os sistemas são formas colocadas em ordenamento legal para desempenhar os recursos de um processo administrativo. Compete afinal aos poderes públicos de cada sistema de ensino situar as normas para a capacitação e admissão dos docentes. Rodrigues propõe que se faça “do conhecimento da religião um instrumento para a cidadania ativa”<sup>261</sup>.

Fernandes<sup>262</sup> salienta que através de conjecturas políticas o ER tem afirmado contínuas conquistas nos documentos legais, por intermédios de artigos que abrigam seus méritos materiais e simbólicos, Giumbelli e Carneiro<sup>263</sup> ressaltam que em detrimento das “conquistas republicanas do Estado laico e da liberdade religiosa”, amplia-se a crescente privatização do espaço público.

Desse modo, pode-se entender que a presença compulsiva do ER no currículo das escolas públicas, ou da religião, exprime-se com início das práticas de alguns profissionais, que Estado e Igreja, consoante com a história, consolidam-se mutuamente, provocando tensões e conflitos, que debilitam o princípio da laicidade do Estado e a autossuficiência do espaço educacional.

Em consoante com Fernandes<sup>264</sup> as articulações e confusões permanecem provocando alterações e conflitos e disputas, especialmente, pois grande parcela do ER constituído no dia a dia das escolas manifesta-se de natureza cristã em detrimento da pluralidade religiosa existente no cenário brasileiro. Fischmann salienta que em favor da liberdade religiosa, a laicidade do Estado deve ser assegurada de um jeito que “todos possam conviver sem ter que manifestar essa dimensão da vida, fazendo-o apenas se quiser”<sup>265</sup>.

A influência do ER nos espaços educacionais públicos para Fischmann é relevante e fundamental, pois está associada ao Estado laico, posto que “toca em pontos centrais da temática da cidadania, relacionados à liberdade de crença e de culto, assim como, de forma inextricável, à liberdade de consciência – cerne da própria liberdade democrática”<sup>266</sup>. Na verdade a presença do ER, traz muitos debates sobre o assunto da laicidade do Estado, proferida pela Constituição Federal, que constantemente é inserida em contrariedade por acato

---

<sup>260</sup> DI PIETRO, 2004, p. 531.

<sup>261</sup> RODRIGUES, E. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen* [online], Juiz de Fora - MG, v. 16, n. 1, jan.-jun., 2013, p. 226. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/2126/1935>>. Acesso em: 30 set. 2018.

<sup>262</sup> FERNANDES, 2014, p. 45.

<sup>263</sup> GIUMBELLI, E.; CARNEIRO, S. de S. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: Registros e Controvérsias*. Rio de Janeiro, Iser, 2004, p. 43.

<sup>264</sup> FERNANDES, 2014, p. 45.

<sup>265</sup> FISCHMANN, R. *Estado laico*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008, p. 13

<sup>266</sup> FISCHMANN, 2008, p. 32.

do Estado que, sob a desculpa de aumentar considerações sobre o assunto, proporciona a consolidação ideológica e política das organizações religiosas.

Fischamann<sup>267</sup> ressalta que existe um enorme risco na postura dos grupos religiosos dominantes, em impor suas vontades para garantir a primazia nas decisões públicas, causando debates com aqueles que não aceitam tal hegemonia, ainda saliente que há uma ameaça no uso de tais decisões contrariando claramente a Constituição Federal no que tange a posição de laicidade do Estado e autonomia do poder civil. Zazone<sup>268</sup> cita que tal postura impõe um autogoverno das igrejas em relação a sociedade.

### 3.2 Modelos do Ensino Religioso nas escolas públicas

De acordo Souza<sup>269</sup> o ER passou por padrões catequéticos e teológicos, até ser entendido no Brasil como aproveitamento pedagógico da área de conhecimento das Ciências da Religião. Passos<sup>270</sup> entende que existe um caminho para discussão dos conjuntos de questões que envolve o ER, uma direção que possibilite o diálogo entre o pluralismo religioso e cultural, com a premências de um sistema educacional que desenvolva cidadãos críticos e reflexivos, declara ainda que o “ER como ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo da religião)”<sup>271</sup>.

Passos<sup>272</sup> sugere três modelos admissíveis de realização do ER, possuindo em sua consolidação certa sequência cronológica: O Catequético, seguido do Teológico e a Ciências das Religiões, ressalta-se que no exercício real do ER, constantemente, o ensino é feito de forma híbrida, isto é, um modelo novo conserve em si elementos do antecedente, explana que a ideia da construção desses modelos é “captar de maneira sintética essas práticas construídas ao longo da história e, ao mesmo tempo, desfazer esses ciclos de retorno permanente do igual: o vínculo do ER com a confessionalidade”<sup>273</sup>.

<sup>267</sup> FISCHMANN, 2008, p. 32.

<sup>268</sup> ZANONE, V. Laicismo. In: BOBBIO, N. et al. (Orgs), 1995. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p. 670.

<sup>269</sup> ARAGÃO, G. de S.; SOUZA, M. F. C. de. Trajetórias e modelos do ensino religioso. *Paralellus* [online]. Recife - PE, v. 7, n. 15, set.-dez., 2016, p. 425-438. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/812/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

<sup>270</sup> PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 32.

<sup>271</sup> PASSOS, 2007, p. 32.

<sup>272</sup> PASSOS, 2007, p. 50.

<sup>273</sup> PASSOS, 2007, p. 50.

Gruen resume em dois modelos: modelo não-confessional e confessional<sup>274</sup>, o modelo confessional referencia o ER ligado à catequese, ou seja, com metodologias, conteúdo e elocução próprios da catequese, propaga ainda que o modelo confessional tem uma diversidade ecumênica, um ER associado a exercícios catequéticos, todavia procurando seguir uma atitude ecumênica, ou seja, de conversa entre tradições cristãs. Mesmo tendo essa nuance ecumênica, o ER exercitado nesses termos encontra-se em acordo estreito com métodos próprios do campo da doutrinação eclesial, em outras palavras, da catequese.

A despeito do ER no modelo não-confessional, Gruen compreende uma modalidade que não identifica-se com a catequese, para isso, deixa de lado a categoria da religiosidade na finalidade de basear sua alegação. A religiosidade referencia-se ao fenômeno religioso de modo geral, não se limitando às tradições religiosas, desse jeito posiciona-se segundo o modelo não-confessional por compreender que “só este modelo situa o Ensino Religioso dentro da estrutura do estabelecimento escolar, e o integra na lógica de uma educação sistemática própria do sistema escolar.”<sup>275</sup>

Passos salienta que os moldes são continuamente aproximativos, “mapas ideais extraídos da realidade a partir de práticas concretas, porém, não puras”<sup>276</sup>, contudo os modelos oferecerem referências para as análises do que vem sendo feito na prática diária, não decide, assim, incidir conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários, mas o desenvolvimento de artifícios de aprendizagem comunicativos, de construção de informações críticas sobre as espiritualidades humanas, através de projetos de pesquisa em harmonia com as normas de estudo e acordo dos cientistas da religião, para Soares<sup>277</sup> essas tipologias unem-se mais nos fundamentos que deveriam sustentar a prática do ER, ou melhor, significa que em alguma realidade exclusiva pode-se achar os modelos misturados.

Soares explana que ao pensar acerca da alternativa dos três exemplos, elucida melhor as razões dessa opção que “o esforço de construir tipologias serve apenas como referência para facilitar a visualização e a análise do que vem sendo feito na prática cotidiana. São mais

---

<sup>274</sup> Ao considerar a favor da existência dos modelos confessional e não confessional, localiza-se na situação das décadas de 1960 e 1970 e seu objetivo principal era distinguir Ensino Religioso de Catequese Escolar, contudo os modelos de estudo são os catequéticos, teológico e ciências da religião. GRUEN, W. *O Ensino Religioso na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 10.

<sup>275</sup> GRUEN, 1995, p. 10.

<sup>276</sup> PASSOS, 2007, p. 52.

<sup>277</sup> SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*. [online]. São Paulo – SP. v. 9, n. 9, jul.-dez. 2009. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

tendências do que delimitações cabais”<sup>278</sup>. Segundo Dantas “os modelos de Ensino Religioso diferem entre si, principalmente, por seus pressupostos teóricos – de ordem filosófica, antropológica e teológica, sobretudo – defendidos por educadores, especialistas da área, autoridades e até legisladores”<sup>279</sup>.

A linguagem catequética é mais corriqueira em escolas particulares confessionais, contudo é muito usada por docentes de escolas públicas, o que avigora as denúncias de que o ER debela e domestica por ser uma extensão das igrejas cristãs dentro da escola. Passos entende que o modelo Catequético é estruturado e sustenta-se na confessionalidade, declara que em vários momentos históricos posteriormente o aparecimento do Cristianismo, “a catequese era vista como construção, como uma prática escolar voltada para a formação das ideias corretas em oposição às ideias falsas”<sup>280</sup>.

Stigar<sup>281</sup> compreende que nesse sistema, os conteúdos permanecem sob encargo das igrejas e, com a confessionalidade, surge o modelo pedagógico tradicional, entretanto, a temeridade dessa ideia é o proselitismo e a intolerância religiosa, explana que modelo catequético para Passos contém uma cosmovisão unireligiosa, sua conjuntura política é o acordo entre Igreja e Estado e tem como origem os conteúdos doutrinários e sua metodologia é a doutrinação, mostrando-se nexa com a escola tradicional, a ideia é a extensão das igrejas, a incumbência é das confissões religiosas e, assim como o modelo Catequético, é grande o risco de proselitismo e intolerância. Passos confirma que o

modelo catequético é o mais antigo, está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos.<sup>282</sup>

Soares<sup>283</sup> afirma que o modelo catequético e o teológico atuam com a concepção de que o/a cidadão tem direito de alcançar, com a ajuda do Estado, uma educação religiosa coesa com a fé que professa, o modelo da Ciências da Religião, sem recusar que a religiosidade e a

<sup>278</sup> SOARES, A. M. L. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: *Congresso da ANPTECRE: Fenomenologia e hermenêutica do religioso*, 2, Belo Horizonte - MG. Anais..., 2009. 1 CD-ROM.

<sup>279</sup> DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte – MG. [online]. v.2, n.4, jan.-jul. 2004, p. 112-124. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/583/614>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

<sup>280</sup> PASSOS, 2007, p. 57.

<sup>281</sup> STIGAR, R. Ensino Religioso: construção de uma proposta. *Revista Pitis e Praxis – Teologia Pastoral*. [online]. Curitiba – PR. v. 2, n. 2, jul.-dez., 2010, p. 545-549. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3669&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

<sup>282</sup> PASSOS, 2007, p. 54.

<sup>283</sup> SOARES, 2009, p. 1-18.

religião consiste em elementos antropológicos e socioculturais sujeitos a cultivo adequado, Passos parte do início de que

o conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares<sup>284</sup>.

Marcos<sup>285</sup> assegura que o modelo catequético é o mais obsoleto e associa-se aos argumentos históricos nos quais a religião, especialmente o catolicismo, tinha uma superioridade na sociedade brasileira, ressalta a esse conceito que é significativo citar os períodos imperial e colonial na qual acontecia a união entre Estado e Igreja Católica sob o regime de proteção, ressalta que nesses tempos, o modelo catequético não teve grandes problemas para sustentar-se em razão da ocorrência de quase combinar a escolha religiosa pela tradição suprema e a cidadania.

Esse modelo concebe a educação da fé, ou seja, do estudo centrado no aspecto da comunicação de conteúdo pelo caminho da experiência de fé. Com a chegada da reforma protestante, com a concludente intolerância religiosa, o modelo catequético passou a ter atributos apologéticos do catolicismo Passos confirma de modo que, “[...] a catequese era vista como instrução, como uma prática escolar voltada para a formação das ideias corretas, em oposição às ideias falsas”<sup>286</sup>.

Passos<sup>287</sup> declara que a despeito do modelo catequético localizar-se de acordo com a história nos períodos colonial e Imperial, e ainda o direcionamento catequético fazerem separação entre a educação da fé e o Ensino Religioso, seu exercício prossegue atualmente, seja subentendida ou explicitamente sob a promoção de variadas igrejas e pela própria Igreja Católica. O que denigre a alma laica do Estado brasileiro e oculta fins proselitistas, elucida que: “No Brasil, tanto a exclusão do ER das escolas com emblemático a implantação da

<sup>284</sup> PASSOS, 2007, p. 65.

<sup>285</sup> MARCOS, W. R. *MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010, p. 103-106.

<sup>286</sup> PASSOS, 2007, p. 56-57.

<sup>287</sup> PASSOS, 2007, p. 57. Apesar da fixação do modelo catequético, Cavaliere mostra um caso respeitável ao citar o figurado episódio do Estado do Rio de Janeiro no qual ele se mostra tácito no modelo confessional acatado. Para uma melhor concepção da problemática suscitada por esse modelo, é importante sondar Cavaliere (2007), em artigo titulado “O mal-estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas”. CAVALIÈRE, A. M. O mal-estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 37, n. 131, mai./ago. 2007, p. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

República e a Constituição de 1891, quanto sua inclusão nas diversas Constituições, a partir da década de 1930, fizeram que ele ficasse ligado intimamente com a confessionalidade”<sup>288</sup>.

Passos<sup>289</sup> revela que esse acordo implícito do modelo catequético com o confessional percebe-se na insistência em matéria legislativa do caráter opcional do ER, da mesma maneira que na continuidade entre as identidades religiosas e escolas por intermédio da produção no imo dessas últimas de espaços para a concepção religiosa, elucida que pertinente à suas propriedades de reportar procedimentos e ação educativa de confissões religiosas, seria capaz de continuar existindo no meio escolar em conjunto de Separação Igreja-Estado através de acordos entre esses poderes. Nesse sentido, convém ressaltar o Acordo Brasil – Santa Sé e a repetição da confessionalidade para o ER<sup>290</sup>.

Oliveira<sup>291</sup> explana que o modelo catequético foi o mais acentuado, dado o grande período que permaneceu nas escolas. Pode-se proferir que o ER no Brasil, no decurso da história, vinha sendo assinalado pelo ensino da religião. Nascimento<sup>292</sup> declara que a imponderação desse método é o proselitismo e a intolerância religiosa, à vista disso, não acata as reivindicações da sociedade diversificada e multicultural da perspectiva religiosa e tampouco na situação do Estado laico, pois os conteúdos e formação de docentes não competem às igrejas.

Dias<sup>293</sup> declara que o modelo teológico se desenhou neste caminho como o segundo modelo de ER, com uma expectativa antropológica, construiu-se com base da tentativa de efetivação do diálogo com a sociedade que logo estabelecia-se como plurirreligiosa e

<sup>288</sup> PASSOS, 2007, p. 57.

<sup>289</sup> PASSOS, 2007, p. 57.

<sup>290</sup> Nesse contexto GIUMBELLI salienta que “Por muitas razões, a Igreja Católica teve um papel crucial na definição do novo regime de relações entre Estado e Religião no Brasil republicano. Ressalta-se bastante o fato de que a Igreja Católica foi contrária à sua separação com o Estado. E é fácil de mostrar como seus líderes e representantes se empenharam na defesa do regime contrário ou de algum tipo de reconhecimento, por parte do Estado, da preeminência do catolicismo na constituição da nacionalidade. Tais empenhos foram em parte recompensados no texto da Constituição de 1934 na qual, por exemplo, o ensino religioso é permitido e o casamento religioso volta a ter validade civil; além disso, o princípio da separação é temperado pela possibilidade de ‘colaboração’ entre Estado e religiões. A noção de ‘colaboração’ conferiu assim um fundamento constitucional para aproximações entre Estado e religiões, o que, naquele momento histórico, traduziu as vitórias conquistadas pela Igreja Católica”. GIUMBELLI, E. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião & Sociedade*. [online]. Rio de Janeiro - RJ, v. 28, n. 2, 2008, p. 80-101. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5872008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5872008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

<sup>291</sup> OLIVEIRA, A. C. de. *Ensino Religioso na Educação Básica: Desafios e perspectivas*. *Revista da Graduação* [online]. Uruguaiana – RS, v. 5, n. 1, jan.-jun., 2012, p. 1-55. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11398>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

<sup>292</sup> NASCIMENTO, B. R. M. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação* [online]. Porto Velho – RO, v. 3, n. 6, jul.-dez., 2016, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1779/1690>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

<sup>293</sup> DIAS, E. P. *A contribuição das ciências da religião para o ensino religioso*. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/499/327>>. Acesso em: 20 ago. 2018.



secularizada, elucida que este modelo procurou sobrepujar a prática catequética, com base de um fundamento para além da confessionalidade. No entanto, este modelo, ainda está ligado às confissões religiosas o que o levou a um cenário de ininterruptão do modelo catequético, esclarece que o modelo teológico alargou-se no cenário de uma sociedade secularizada, que ensinava uma Cosmovisão Plurirreligiosa, delineando uma formação expandida, por intermédio do apoio da Antropologia e da Teologia do pluralismo, para à constituição de uma concepção religiosa dos/as cidadãos brasileiros, ainda perante as orientações das Instituições Religiosas a partir da opinião pedagógica da Escola Nova<sup>294</sup>, mas que não conseguiu mudanças em termos críticos com relação a catequética.

Passos declara que o modelo teológico busca proporcionar uma homilia religiosa e pedagógica em diálogo com as várias confissões religiosas. “Esse modelo moderno esteve presente nas escolas a partir do Concílio Vaticano II e recebe dele suas orientações principais, assim como das chamadas teologias modernas”<sup>295</sup>, cita ainda que em termos epistemológicos, diante das meditações teológicas modernas em seus procedimentos ecumênicos e de diálogo inter-religioso, que

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano.<sup>296</sup>

Soares entende que esse atributo do modelo teológico admite que nutra-se de uma interação maior entre as igrejas cristãs chegando inclusive

contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não-cristãs. Mas continua sendo uma catequese mais sutil, pois ainda está sob a responsabilidade de lideranças religiosas que, em última instância, têm poder de decisão e veto sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Justamente por essa dependência de certos interesses religiosos, ainda que bem mais diluídos, não nos parece ser o modelo ideal para o ER nas escolas públicas.<sup>297</sup>

<sup>294</sup> De acordo com Vianna o ponto de vista da Escola Nova aparece no meio dos séculos XIX e XX, à sombra de fortes influências de teorias pedagógicas estrangeiras, especialmente as europeias, com ênfase a assuntos: o Positivismo; a euforia pedagógica; a ciência na educação; a educação vernácula, laica, obrigatória, de qualidade e gratuita para todos. VIANNA, I. O de A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Maria L.; GALLO, Sílvia. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru -SP: Edusc, 2004, p. 21-54.

<sup>295</sup> PASSOS, 2007, p. 61.

<sup>296</sup> PASSOS, 2007, p. 61.

<sup>297</sup> SOARES, 2009, p. 315.

Pauly<sup>298</sup> salienta várias contradições ao modelo teológico, questiona contra a fundamentação do ER numa antropologia religiosa. Seus embaraços advêm no sentido de examinar a existência de tal antropologia. Para relevar sua posição, parte inicialmente de que, na teologia acadêmica, têm entendimentos antropológicos desconformes, o que, à vista da epistemológica, seria pouco lógico para a matéria, além do mais, existem diversos problemas que o modelo teológico concorre, entre eles o fato de citar o questionamento de uma necessidade de formação religiosa cidadã.

Por outra forma, a dificuldade em questão poderia ser entendida da seguinte forma: “A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação”<sup>299</sup>.

Marcos<sup>300</sup> questiona acerca do modelo teológico a começar do ponto de vista do impasse epistemológico da disciplina, que envolve o assunto da formação dos professores do ER. A proposta de Gruen<sup>301</sup> para o modelo teológico posiciona-se ao alcance nas suas fundamentações em grupos da teologia moderna. A religiosidade<sup>302</sup>, mesmo não criando uma referência a uma confissão exclusiva, implica uma completividade de benefícios recíprocos no meio do ER e catequese. De outro modo, encontra-se, também, na perspectiva teológica. Nessa perspectiva é fundamental salientar que:

O ER beneficia a Catequese. Dá-lhe forte embasamento em termos de convivência na diversidade; abertura macroecumênica; elaboração de sistema de valores e sentido da vida, e disposição para superar a injustiça social; construção da paz. Fornece estímulos para purificar o âmbito religioso de patologias nada infrequentes: radicalismos, ritualismo enfadonho, ou vistoso mas estéril; contra-facções do sagrado, com intenções supostamente imexíveis.<sup>303</sup>

<sup>298</sup> PAULY, E. L. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. São Paulo – SP, n. 27, set.-dez., 2004, p. 172-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

<sup>299</sup> PAULY, 2004, p. 172-182.

<sup>300</sup> MARCOS, W. R. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. *Revista Horizonte*. [online]. Belo Horizonte – MG, v. 10, n. 28, out.-dez., 2012, p. 1435-1437. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n28p1435>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

<sup>301</sup> GRUEN, W. Ensino religioso escolar. In: GUIMARÃES, Almir Ribeiro. *Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2004, p. 420.

<sup>302</sup> GRUEN entende a religiosidade como “a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está na raiz da vida humana na sua totalidade”. GRUEN, W., 1997, p. 75.

<sup>303</sup> GRUEN, 2004, p. 420.

Conforme Silva<sup>304</sup> a sugestão de Gruen aufere influências de diversos autores do seguimento teológico como Max Scheler, Metz e Troeltsch. Contudo, a base para a religiosidade encontra-se no fundamento do pensamento de Tillich, que compreende a religiosidade como perspectiva mais intensa de todas as funções do/a sujeito/a, isto é, da totalidade da vida humana.

Essa tendência pode ser observada quando declara que a: “A religiosidade não é uma atitude entre muitas: ela é a raiz do conjunto das dimensões da vida da pessoa; à medida que as integra, a religiosidade dá coerência a um projeto de vida”<sup>305</sup>.

### 3.3 A nova discussão sobre o Ensino Religioso

Silva<sup>306</sup> expõe que na visão do modelo das Ciências da Religião, o ER contrai sua autossuficiência como área do saber e como conhecimento com estatuto epistemológico e pedagógico competentes, também é chamado como modelo fenomenológico, elucida que essa nova compreensão para o ER, a religião é uma construção sociocultural e histórica não partindo da profissão de fé do professor/a e do aluno/a, verifica-se a religião como elemento humano, usando o subsídio das várias ciências: Antropologia, Psicologia, Sociologia, e outras, a ideia é o desenvolvimento e construção para a cidadania do/a discente. A religião assume passa a ser algo que acolhe a inclusão da realidade social e a experiência plena da cidadania. O novo ER adquire uma cosmovisão transreligiosa da religião e baseia-se na redação da LDB nº 9.394/96, com a nova redação do Artigo 33, estabelecendo um novo modelo educacional, confirmado pela Resolução do CEB/CNE nº 02/98 e CNE/ nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que posicionaram o ER como área de conhecimento.

De acordo com Becker<sup>307</sup> existe no Brasil de forma oficial e concomitantemente três nomenclaturas diversas para a fenomenologia da religião: Ciência da Religião; Ciências da Religião; Ciências das Religiões, caso que mostra a dificuldade de decidir o *status*

<sup>304</sup> SILVA, A. F. da. *Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007, p. 60.

<sup>305</sup> GRUEN, 2004, p. 413.

<sup>306</sup> SILVA, Ronald da. *Novos panoramas para o Ensino Religioso: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, São Bernardo do Campos, 2007, p. 26.

<sup>307</sup> BECKER, M. *Ensino Religioso entre Catequese e Ciências da Religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores do ensino religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010, p. 76-77.

epistemológico e científico do ER. Junqueira explica que não é “função do Ensino Religioso escolar, promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa”<sup>308</sup>.

Teixeira comenta que tratar a experiência religiosa através da ciência, aniquilaria a religião como elemento real do conhecimento

talvez, em razão da indefinição epistêmica das Ciências da Religião, ou decorrência de sua dinâmica multifacetada, esse campo acadêmico ganha perspectivas diferenciadas. No Brasil, a perspectiva dominante é das Ciências da Religião, ou seja, um campo de estados marcado por multidisciplinaridade, tendo como objeto a religião. Mas há também controvérsia a respeito. Há aqueles que defendem a Ciência da Religião, no singular, não só para marcar sua autonomia disciplinar, mas também para indicar a necessidade de um ‘método unificador’. E outros que defendem a nomenclatura no plural, Ciências das Religião, para enfatizar o seu caráter ‘pluridisciplinar’ e a riqueza da diversidade metodológica.<sup>309</sup>

Junqueira<sup>310</sup> declara que o ER adotou a responsabilidade de favorecer o acesso aos saberes e conhecimentos determinados pelas diversas culturas e cosmovisões religiosas, como patrimônios culturais da humanidade. Busca-se desfazer significados e experiências colonialistas, reerguendo atitudes de reconhecimento e consideração às diversidades. O entendimento da religião como objeto do ER, entendido como a figura das diferentes manifestações que intervêm na instauração da sociedade e que são analisadas pela Ciência da Religião no espaço educacional, auxilia a transposição didática para o dia a dia da sala de aula que protegerá aos alunos/as da educação básica a concepção da cultura das distintas comunidades que constituem o país, especifica então que a Ciência da Religião é campo que constituirá as bases para o ER, conduz seu conteúdo e sua forma no processo da educação.

Junior e Portella<sup>311</sup> afirmam que a Ciência da Religião não é Teologia e que não pretendem a partir de uma hipótese qualquer de fé ou doutrina religiosa analisar uma religião exclusiva ou o fenômeno religioso. Seja uma ciência e, nessa perspectiva, alinha-se à percepção ideal progressista da ciência: imparcial e sem adágios de valor, constituída na análise, verificação, reflexão independente e comparação, e, se admissível, na busca de

<sup>308</sup> JUNQUEIRA, 1995, p. 14.

<sup>309</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 64.

<sup>310</sup> JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: USARSKI, F.; PASSOS, J. D. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, p. 609.

<sup>311</sup> JUNIOR, A. É. H.; PORTELLA, R. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*. Juiz de Fora – MG. [online], v. 15, n. 2, jul-dez., 2012, p. 433-456. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/viewFile/1659/1454>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

resultados viáveis à comunidade num todo, e não a um grupo especial, expõem ainda que a Ciência da Religião é, assim, uma ciência que nasce na envergadura da modernidade, e, diga-se, de uma modernidade evolucionista, positivista e arreligiosa.

Greschat<sup>312</sup> salienta que o diferenciativo da Ciência da Religião está exatamente em buscar uma visão abrangente que alcance a religião como acontecimento humano multifacetado. Pondé<sup>313</sup> afirma que o assunto epistemológico em Ciência da Religião é hermético, sem que determinado tipo de “contrato epistemológico” venha a decidir o problema.

Holmes esclarece que o ER deve ser refletido na expectativa do “aprender a aprender” o fenômeno religioso encontrado nas diferentes culturas religiosas e sociedades, tendo ciência que a escola é centro privilegiado da incidência das diversidades religiosas e sociais. “Nessa diversidade inclui-se o ser humano como um ser que precisa ser respeitado pelas suas diferenças, tais como radical, social, cultural e religiosa”<sup>314</sup>.

A correlação entre Educação e Religião aumentou na escola a contar da abertura do ER como área de conhecimento no currículo educacional brasileiro, segundo Brandenburg<sup>315</sup> a epistemologia<sup>316</sup> é compreendida como a teoria do conhecimento de uma área específica de investigação, visto que trata da sistematização da episteme do instrumento de estudo, contudo na área do ER encontra-se ainda em implantação.

Gil Filho e Junqueira salienta que o fenômeno religioso

... muito embora, na sua origem grega, fenômeno signifique aparência sensível que se opõe à realidade, no sentido moderno, a partir do século XVIII, o termo passa a ser considerado com objeto do conhecimento humano de modo específico. Em Hobbes, fenômeno guarda o sentido de qualquer objeto submetido ao conhecimento humano e, em Kant, possui um caráter de relação sujeito-objeto que é uma representação. Mas, em Hursserl, o fenômeno é algo que se manifesta em si mesmo na sua essência, o que pressupõe um criticismo na análise a partir de um método. A interpretação que podemos inferir da proposição de objeto do Ensino Religioso dos

<sup>312</sup> GRESCHAT, H. J. *O que é ciência da religião?* São Paulo: Paulinas, 2006, p. 24.

<sup>313</sup> PONDÉ, L. F. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil*. Afirmção de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 64.

<sup>314</sup> HOLMES, M. J. T. *Ensino Religioso: problemas e desafios*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, p. 50.

<sup>315</sup> BRANDENBURG, L. E. A epistemologia do ensino religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações – Cultura e comunidade* [online]. Belo Horizonte – MG. v. 8, n. 14, jul.-dez., 2013, p. 221-229. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221/6241>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

<sup>316</sup> Dalarosa mostra três configurações de conhecimento, segundo Platão: doxa, que é composta do conhecimento empírico discutível, suscetível; sofia, que incide no conhecimento amontoado, na sabedoria; episteme, que circunda o conhecimento metódico, reflexivo e crítico. DALAROSA, A. A. A Epistemologia e educação: articulações conceituais. *UEPG - Ciências Humanas, Ciências aplicadas, Líng. Letras e Artes* [online]. Ponta Grossa-P, v. 2, dez., 2008, p. 343-350. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651/631>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Parâmetros Curriculares Nacionais, (FONAPER) é que ele indica o fenômeno religioso de como a religião é dada ao conhecimento humano, o que deixa em aberto a questão do método.<sup>317</sup>

Neste objetivo, é importante uma distinção do que seria religioso daquilo que não constituiria, todavia, fora de um juízo de valor para determinar melhor o campo de estudo com assertividade. Gil Filho e Junqueira<sup>318</sup> especificam que aplicabilidade de procedimentos fenomenológicos, como aparelhos identificativos por si só não decidirá a questão da subjetividade fundadora que transpassa a manifestação religiosa. Neste ponto, a procura das propriedades absolutas, em cada fenômeno, na forma como se apresentam à consciência, é avessa a uma teoria geral da realidade. De certa forma, a fenomenologia religiosa assegura proteção para pesquisa, mas torna-se frágil em relação as estruturas pedagógicas do conhecimento.

A experiência epistemológica ainda confusa segue na implantação do ER mesmo após a vigência do artigo 33 da LDBEN<sup>319</sup>. De acordo com Pauly, foi “o lobby eclesiástico que aprovou a lei nº 9.475/97, alterando o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”<sup>320</sup>.

Para Oliveira<sup>321</sup> a expressão epistemologia é a junção de duas palavras gregas: *episteme* - ciência, saber - e *logos* - teoria, palavra, razão. Deste modo, é aceitável perceber que se trata de uma homilia sobre o saber, isto é, sobre o conhecimento.

Abbagnano<sup>322</sup> expõe as variantes e os usos da palavra em vários idiomas e conclui que a palavra epistemologia é compreendida por “gnosiologia” ou conjectura do conhecimento; entretanto, mesmo analisando suas diversas aplicações, salienta ainda que:

todos esses nomes têm o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes se crê ingenuamente, uma disciplina filosófica geral, como a lógica, a ética ou a estética, mas um modo de tratar um problema nascido de um pressuposto filosófico específico [...]<sup>323</sup>.

<sup>317</sup> GIL FILHO, S. F.; JUNQUEIRA, S. R. A. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil. *História: Questões & Debates*. [online]. Curitiba – PR. v 43, jul.-dez., 2005, p. 103-121. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865/5546>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

<sup>318</sup> GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 114.

<sup>319</sup> O artigo aborda a presença desse elemento curricular acerca das 10 áreas de conhecimento relacionadas pelo MEC.

<sup>320</sup> PAULY, 2004, p. 172-182.

<sup>321</sup> OLIVEIRA, E. T. *Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos*. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 16.

<sup>322</sup> ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 183.

<sup>323</sup> ABBAGNANO, 1998, p. 183.

Japiassu e Marcondes são enfáticos ao salientar que se trata de uma especialidade que:

toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências [...] Em outras palavras ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.<sup>324</sup>

Nessa acepção, é aceitável confirmar que a epistemologia é originada na gênese e na ponderação sobre o fundamento de uma afirmativa, isto é, na argumentação à questão: “como se sabe isso sobre algo?”. Consisti em como expor o conhecimento a um questionamento, em que o conhecimento não alcança se estabelecer.

Para Junqueira<sup>325</sup> o objetivo é ajustar, ainda que no âmbito da fenomenologia, um ensaio humano significativo que abranja a tamanho do Sagrado existentes nas diversas religiões, sendo assim, essa experiência é implexa, holística, pois busca atingir o/a sujeito como um todo/a, e não somente seu aspecto intelectual.

O Ensino Religioso poderá despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta de seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha.<sup>326</sup>

Nessa perspectiva Dalarosa<sup>327</sup> afirma que não tem exclusivamente uma epistemologia, mas diversas epistemologias com bases no positivismo, na metafísica, no materialismo histórico-dialético e na fenomenologia. Para Schock<sup>328</sup> essa afirmação não atenua a sua preocupação com a dinâmica do ER, pois “o Ensino Religioso não pode

<sup>324</sup> JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 67-68. Na mesma direção desses autores, Oliveira declara que: “Epistemologia é a ciência que estuda o fundamento, a extensão, o grau, os limites, as possibilidades, as condições, o alcance, a constituição, a sustentação, a concatenação das ideias, a veracidade, a justificação, a certeza e a evidência presentes ou não num determinado conhecimento”. OLIVEIRA, 2009, p. 16.

<sup>325</sup> JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91.

<sup>326</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 91.

<sup>327</sup> Ver descrição completa em DALAROSA, 2008, p. 343-350.

<sup>328</sup> SCHOCK, M. L. Objeto Próprio do Ensino Religioso Escolar - De Babel ao Mar Vermelho. *Revista Pistis & Práxis - Teologia e Pastoral* [online]. Curitiba - PR, v. 3, n. 1, jan./jun., 2011, p. 289-309. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749237015>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

prescindir de um foco convergente, uma vez que está estabelecido como área do saber e componente curricular”. defendendo a concepção que o ER precisa de um foco epistemológico chamado de Objeto Próprio do Ensino Religioso (OPER)<sup>329</sup>.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)<sup>330</sup>, elucida que a fenomenologia ou o estudo do fenômeno religioso é capaz de ter êxito como metodologia de organização desse conhecimento característico, como é aconselhado por Dalarosa e já consolidado desde os princípios da discussão sobre o assunto.

Costella<sup>331</sup> expõe o ER como um conhecimento descritivo, significativo e comparativo,

portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, como se expressam em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro<sup>332</sup>

Esses recursos combatem a ideia apresentada de que o ER fala de um jeito novo das velhas coisas, ou seja, sempre fala das mesmas coisas.

Gil Filho e Junqueira<sup>333</sup> entendem que o aproveitamento de métodos fenomenológicos, quando instrumentos interpretativos por si mesmo não definirá o assunto da subjetividade fundadora que intercala o discurso religioso. Neste ponto, a investigação das essências incondicionais, em cada fenômeno, na configuração como apresentam-se à consciência, é adversa a uma teoria geral do fato. De certa forma, a fenomenologia religiosa avaliza auspícios para análise, mas deixa a esperar no nível dos alicerces pedagógicos do conhecimento.

Brandenburg declara que é imprescindível pedagogizar o ER<sup>334</sup>, promovendo nesse processo uma separação com o modelo de que um estudo necessita ter um sentido metafísica exposto por Dalarosa.

<sup>329</sup> O enfoque na extensão religiosa no e do ser humano, os questionamentos mais básicos existenciais, mesmo que de forma abrangente, podem alcançar a compatibilização tratada por Schock, visto que “toda área do conhecimento possui um objeto próprio de estudo, um tema central, um foco comum do qual se ocupa em suas pesquisas e diálogos”. SHOCK, 2011, p. 289.

<sup>330</sup> FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 41.

<sup>331</sup> COSTELLA, D. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. revisada e atualizada. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 139.

<sup>332</sup> COSTELLA, D., p. 136.

<sup>333</sup> GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 114.

<sup>334</sup> BRANDENBURG, 203, p. 226.



A prática monoteísta traz consigo um prejuízo para a fenomenologia, pois conceituar apenas uma vertente do ER, inviabilizando as diversas possibilidades traz consigo um enorme dano, pois vive-se em uma época de várias relações de saberes, Morin<sup>335</sup> afirma que

há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si [...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Brandenburg<sup>336</sup> salienta que a relação do ER com diversas áreas do conhecimento é fundamental, com a característica multidimensional, o ER necessita ter de forma mínima bem transparente as suas especificidades como dimensão própria do saber, como a dimensão religiosa, fenômeno religioso e conceito de religiosidade e religião. Constituir o diálogo com as outras áreas para sobrevivência, é essencial para estabelecimento do ER.

O problema ou o alcance do ER encontra-se mais na esfera da dimensão política do que devidamente no elemento de estudo ou no centro epistemológico. Passos<sup>337</sup> salienta o aspecto epistemológico do ER destinando-se nas bases antropológicas, educacionais e metodológicas da educação do sujeito, mas exacerba a dificuldade política da epistemologia do ER na escola, entrepondo “a discussão sobre a epistemologia do ER constitui, de fato, um assunto que não interessa, em princípio, nem ao Estado nem às Igrejas, sendo para ambos uma questão politicamente inconveniente”<sup>338</sup>.

Passos<sup>339</sup> cita às igrejas, uma vez que um ER aperfeiçoado de forma pedagógica e não confessional não é interessante às igrejas e, abrigado detrás de uma abrangência de suposta laicidade, o Estado não admite efetivamente esse campo de conhecimento com a emissão de Parâmetros Curriculares Nacionais por parte do MEC, ressaltando que a leitura científica do evento religioso é tão laica e tão crente como as outras ciências.

Gil Filho e Junqueira, analisando o texto FONAPER expõem que

o fenômeno religioso é uma questão dada à consciência do homem diante da busca do Transcendente. Esta busca é impulsionada por um impulso *a priori* da experiência humana e justifica-se enquanto projeto irresoluto existencial do homem.

<sup>335</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, p. 38-39.

<sup>336</sup> BRANDENBURG, 203, p. 226.

<sup>337</sup> PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Ciberteologia. Revista de Teologia & Cultura*. [online]. São Paulo – SP, v. 7, abr.-jun., 2011, p. 108-124. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2011/04/05/Epistemologia.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

<sup>338</sup> PASSOS, 2011, p. 117.

<sup>339</sup> PASSOS, 2011, p. 118.

Deste modo, a recuperação da questão primária do homem reabriria o processo de construção e reconstrução intelectual.<sup>340</sup>

Segundo Gil e Filho e Junqueira<sup>341</sup> à recobramento da questão elementar do homem desenrolaria o processo de formação e reconstrução intelectual. Contudo, as soluções a esta indagação são dadas pelo acordo do poder no plano da homilia. As instituições posicionam-se em situação de domínio, legalizada pelos seus líderes proveem respostas indiscutíveis. No plano da expressão racional, a Filosofia e a Teologia consistem em ser os alicerces importantes à relativização. No entanto, na práxis, embora sob o domínio institucional religioso, a sua emancipação em muitas circunstâncias é restrita, todavia, a natureza existencial concedida à análise da fenomenologia mostra um combate epistemológico de complexa solução no campo pedagógico, esta oposição encontra-se na pouquidade de um entendimento fundador que conceda, de modo amplo, juntar a variedades de manifestações religiosas e a relação das experiências coletiva e individuais do fenômeno religioso.

Soares e Sena conceituam que o ER necessita passar do estado confessional ou doutrinal e axiológico para o estado transreligioso, permitindo um novo paradigma do ER, pois

trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano<sup>342</sup>.

Para Souza<sup>343</sup> o ER, passa a ter outra dinâmica a partir de suas inovações das diretrizes legais, seguindo um ponto de vista que atende mais a pluralidade e a diversidade de demonstrações religiosas. Partindo desse princípio, a consideração pela liberdade religiosa de cada discente pode ser regulada pela escola através de docentes treinados convenientemente. O melhoramento do conceito de um novo ER, da sua abordagem pedagógica, da acepção de seus teores e metodologia proporciona à escola a base adequada que qualquer sujeito/a precise para construção do seu conhecimento religioso. Por conseguinte, as metodologias não são

<sup>340</sup> GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 113.

<sup>341</sup> GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 113.

<sup>342</sup> SOARES, A. L. M.; Apresentação. In. SENA, L. (Org.) *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e o ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 33.

<sup>343</sup> SOUZA, R. A. de. Novas perspectivas para o ensino religioso, a educação para a convivência de paz. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul – PR. [online]. v. 21, n. 1, jan-jun., 2013, p. 25-49. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3207/2910>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

parâmetros para a aprovação ou reprovação, mas geradores para uma apreciação individual na assiduidade do seu processo de ensino.

Souza<sup>344</sup> expõe que a escola tornou-se um local de redenção para povo. O ER é tido como transformador da educação e da sociedade, uma vez que seu intento é o desenvolvimento e as outras matérias procuram mais informar, percebe-se que o ER é hábil, pois trata com a educação e não exclusivamente com a instrução.

Souza<sup>345</sup> especifica que por meio dos conteúdos o entendimento do fenômeno religioso é alcançado, respeitando as particularidades de cada educando dentro da série que encontra-se. É recomendado fazer uma ligação com os fundamentos organizadores do ER por meio das tradições religiosas e culturas, textos sagrados, teologias, ritos e *ethos* que sustentam a pluralidade religiosa do Brasil, apreciando a experiência religiosa de cada educando/a, Meneghetti fortalece esse pensamento argumentando que:

toda a proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença. O outro é sempre o diferente; sua história é diferente. Sua vida e o modo de enxergá-la é diverso. Suas manifestações culturais são diferentes e, sempre, muito bonitas, se pensadas na prerrogativa da diferença cultural. Assim, sua religiosidade se manifesta diferentemente e isto não deveria ser motivo de surpresa. Esta é a razão que justifica um Ensino Religioso que se pauta pela perspectiva da ciência da religião.<sup>346</sup>

Junqueira<sup>347</sup> salienta as conjeturas didáticas do ER, para desenvolverem necessitam o uso de ferramentas de ensino aprendizagem bem desenvolvidas e elucida que os educadores distingam os alicerces da sua pedagogia auxiliados em contextos que sejam acolhidos de acordo com a necessidade na sintonia escola e da vida.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre indivíduo e cultura na qual vive, na qual se forma e para qual se forma. Por isso, fala-se em aquisição de competências, à medida que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. Nesse contexto o Ensino Religioso ocupa relevante papel educacional. Portanto, não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, uma construção de competências.<sup>348</sup>

---

<sup>344</sup> SOUZA, 2013, p. 31.

<sup>345</sup> SOUZA, 2013, p. 33.

<sup>346</sup> MENEGHETTI, R. G. K. *processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53.

<sup>347</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 25.

<sup>348</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 25.

Entretanto é essencial operacionalizar as inferências do Ensino Religioso, apontando a concepção do ser humano, da cultura, da sociedade e da história, na qual o sujeito admite um valor incontestável da justiça, da sociedade, da solidariedade e da igualdade.



## CONCLUSÃO

O presente trabalho utilizou uma metodologia que privilegiou a pesquisa qualitativa tendo como apoio a pesquisa quantitativa, com um estudo bibliográfico baseado na pedagogia freireana, do pensamento de Paulo Freire, tencionou a pesquisa da humanização do ser humano, retratou o conceito da religião sobre o olhar de diversos autores, dialogada com a ideia de religião de Rubens Alves e o impacto do Ensino Religioso nas escolas públicas na concepção de Sérgio Junqueira. Objetivou entender a necessidade de uma visão mais aberta no Ensino Religioso aos alunos em prol da construção de análise crítica voltada para uma sociedade mais justa, igualitária e diferenciada. O trabalho explicitou como a educação escolar e a religião podem ser mediadores da vulnerabilidade dos problemas sociais das crianças que frequentam as escolas públicas.

Para a elaboração desta dissertação, valeu-se à consulta de diversos artigos, livros, dissertações, teses e periódicos. Todos raciocinando sobre o tema debatido, tornando mais acessível aos que o lerem. Para deixar tal ato autêntico, exequível e viável, a dissertação foi dividida em três capítulos, cada um com três subtítulos. Com ressalva da introdução que objetivou mostrar a composição do trabalho em si e a conclusão que produz fechamento.

O primeiro capítulo apresentou como elemento de estudo a vulnerabilidade social das crianças em idade escolar, a temática da falta de acesso a escolarização demonstrou uma realidade preocupante, pois, a escola é um espaço de socialização e aprendizagem, o não acesso à escola criou um cenário obscuro, dificultando os processos de aprendizagem e ensino, afastando o diálogo do/a educando/a consigo mesmo e com o todo, a formação do cidadão crítico reflexivo está além das esferas educacionais, as famílias e os/as alunos/as não possuem conduta de cidadania, as políticas públicas existentes não saem do papel, a sociedade exigiu cada vez indivíduos envolvidos em questões sociais, por isso se faz necessário uma educação cidadã, ou seja, formadora de sujeitos livres, cientes o seu papel na sociedade. Freire deixou claro que os sujeitos não devem ser lembrados apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito, o ser humano é um sujeito inacabado precisando transformação ininterrupta.

O segundo capítulo mostrou a contribuição da educação e religião numa forma pluralista. A liberdade de crença e de consciência evidenciou o Estado de direito, a liberdade de pensamento, mostrou ao sujeito o símbolo de sua individualidade, aperfeiçoou a consciência à medida que toma ciência de suas obrigações, tendo a liberdade do eu, dessa forma interferindo no seu dia a dia. Por isso a educação pública interferiu na liberdade de

pensar. A cultura diante da compreensão antropológica permeou entre a personalidade e a vida social, portanto a forma de viver ampla da sociedade se refere ao sujeito, ações e ideias. O sujeito é um ser único possuindo sua diversidade e personalidade. No aspecto sociológico entendeu-se que à cultura surgiu do relacionamento entre os sujeitos, permitindo diversas formas de pensar, características do multiculturalismo. Em virtude dos fatos mencionados em relação a religião percebeu-se que é inerente a condição do indivíduo, então mostrou-se diversas abordagens sobre religião, comparando a ideia de vários pensadores, por isso tudo Alves propôs o diálogo permanente entre as ideias dos pensadores citados, posto que a religião é uma forma de falar sobre o mundo.

O terceiro capítulo analisou o impacto do ER nas escolas públicas. O Brasil passa por um momento de grande discussão sobre a abrangência da laicidade nas escolas públicas, vários autores divergiram sobre a aplicabilidade do conceito. As políticas públicas deveriam estabelecer oportunidades igualitárias aos indivíduos, a LDB nº 9394/96 estabeleceu o ER de maneira facultativa, sem ônus podendo ser confessional ou interconfessional, o texto recebeu várias críticas e após muitas discussões o executivo alterou o art. 33 por meio do projeto de lei, originando a lei nº 9.475/97, art. 33 que estabeleceu o ER como parte integrante da formação básica do cidadão. O ER passou por diversos padrões, segundo a ordem cronológica o catequético, o teológico e a ciências das religiões, alguns autores resumiram em confessional e não-confessional, associou-se o modelo confessional ao catequético que carregou o proselitismo e a intolerância religiosa, criou-se no modelo teológico uma expectativa antropológica na efetivação do diálogo, contudo esse modelo estava amarrado as confissões religiosas, no modelo das Ciências da Religião, o ER contraiu sua autonomia como área do saber e como conhecimento com regulamentação epistemológica e pedagógica competentes, conhecido também como modelo fenomenológico, mostrou uma nova compreensão para o ER, dessa forma a religião é uma construção sociocultural e histórica não partindo da profissão de fé do professor/a e do aluno/a, verificou-se a religião como elemento humano, usando o subsídio das várias ciências: Antropologia, Psicologia, Sociologia, e outras, a ideia é o desenvolvimento e construção para a cidadania do/a discente.

A pesquisa nos fez entender que condições adversas e hostis impostas as famílias vulneráveis socialmente causam um grande agravo social que invalidam o acesso das crianças à escola, que é um meio de formação e transformação, proporcionando ao sujeito a necessidade de autonomia e criticidade do ambiente pelo qual está submetido. Em virtude do que foi mencionado as políticas públicas devem possibilitar educação igualitária para todos/as, voltadas para a educação cidadã, através de programas sociais que mostrem a

importância da escola para à comunidade, ações mediadoras junto as famílias, através de cursos e assistência humanitária, atividades de esporte e lazer e qualificação para o mundo do trabalho para que todos/as sintam-se valorizados/as e sintam a necessidade de mudança.

A liberdade de crença e de consciência faz-se necessário para que o Estado de direito possibilite ao sujeito a sua individualidade, permitindo ao sujeito melhorar sua consciência e compreensão de mundo. Percebe-se que a cultura e a religião possuem um papel importante nessa trajetória, é necessário que haja uma inserção maior do/a educando/a sobre os valores que proporcionem uma mudança de postura, através da apreciação da leitura existente sobre livros de comportamento humano, educação e valorização pessoal, aproximando seu aluno/a ao objeto de estudo. Dessa forma realizar curso de extensão com oficinas para orientação, debates e avaliação do processo ensino-aprendizagem, proporcionando acesso ao pensamento crítico. Por todos esses aspectos, o ER como disciplina mediante o fazer pedagógico e de uma formação consistente e específica deste/a professor/a influente, defende o processo de construção de um/a cidadão/ã, atuando na transformação da sociedade, juntamente com as demais disciplinas.

Em virtude de encontrar ainda no ER, práticas proselitistas e a intolerância religiosa praticadas pelos docentes, não buscam uma educação continuada que permita uma nova concepção do modelo do ER. No ano de 2017 houve uma ampla discussão no Supremo Tribunal Federal se o ER deveria ser confessional ou não, isso mostra que ainda não estamos maduros o suficiente para o debate do verdadeiro papel do ER, faz-se necessário que instituições educacionais desenvolvam cursos de formação inicial e potencialize também os cursos de formação continuada para que este/a docente esteja habilitado/a para o seu pleno desempenho pedagógico, procurando estabelecer seu conhecimento a partir do fenômeno religioso, que é o foco da disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- AHLERT, M.; TUBOITI, N. C. da S. *A escola e a garantia de aprender*. Disponível em: <<http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e planejamento econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.
- ALVES, L.A. S. O fenômeno religioso e as culturas. In: ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002.
- ALVES, R. *O que é religião*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- AMPARO, D. M. do et al. Adolescente e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia* [online]. Natal - RN, v. 13, n. 2, mai., 2008, p. 165-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- ARAGÃO, G. de S.; SOUZA, M. F. C. de. Trajetórias e modelos do ensino religioso. *Paralellus* [online]. Recife - PE, v. 7, n. 15, set.-dez., 2016, p. 425-438. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/812/pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JUNIOR, V. S. *Curso de direito constitucional*. 12. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ARIÉS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBOSA, M. L. *Desigualdades e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa: trabalhos jurídicos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953-1964, v. 2, tomo II.
- BATISTA, A. A. G. *Coleção instrumentos da alfabetização. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.



BECKER, M. *Ensino Religioso entre Catequese e Ciências da Religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores do ensino religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BLANCARTE, R. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.); ORO, Ari Predo et al. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. A. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia* [online], Natal – RN, v. 7, n. 2, jul.-dez., 2002, p. 227-235. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BOURDIEU, P. *O espírito da família*. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRANCO, P. G. G. Direitos Fundamentais em espécie. In: MENDES, G. F.; COELHO, I. M; BRANCO, P. G. G. *Curso de direito Fundamental*. 4. ed. rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANDENBURG, L. E. A epistemologia do ensino religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações – Cultura e comunidade* [online]. Belo Horizonte – MG. v. 8, n. 14, jul.-dez., 2013, p. 221-229. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221/6241>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal, 2010.

BRASIL. *Cadastro único permite a participação em programas sociais*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2018/03/cadastro-unico-permite-a-participacao-em-programas-sociais-do-governo>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL, Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Planalto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 9.475, de 20 de julho de 1997*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. *Escola e a constituição da cidadania*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista* [online], Belo Horizonte - MG, n. 38, p. 17-88, dez. 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/271134780\\_As\\_pesquisas\\_sobre\\_o\\_efeito-escola\\_e\\_o\\_efeito-professor](https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-professor)>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRONZO, C. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfretamento da pobreza. In: *XII Congresso do CLAD – Centro Latinoamericano de Administracion para el Desarrollo*. Santo Domingo. Anais do CLAD, 2007.

BRONZO, C.; VIEGA, L. da. Desafios, possibilidades e limites de programas locais de combate à pobreza e à exclusão: as iniciativas das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte. In: *X Congresso Internacional del CLAD: La reforma del estado y de la administración pública*, Santiago, 18-21 oct., 2005.

BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

BYDLOWSKI, C. R.; LEFÉVRE, A. M. C.; PEREIRA, M. I. T. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. *Ciência e Saúde Coletiva*[online], Rio de Janeiro - RJ, v. 16, n.3. mar., 2011, p. 1771-1780. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CANDAU, V. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANOTILHO, J. J. G. *Direito Constitucional e a Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

CARVALHO, C. P. de; LACERDA, P. M. *Vulnerabilidade, intersetorialidade e educação*. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. 11. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M. C. N. Efeitos das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes. SILVARES, E. F. M. Ludoterapia cognitivo-comportamental com crianças agressivas. In.: GUILHARDI, H. J. et al. (orgs). *Sobre comportamento e cognição*. v.7, Santo André: Esetec, 2001. Curitiba, 2003.

CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia* [online], Campinas - SP, v. 22, 2005, p. 263-274. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/250050901\\_Praticas\\_educativas\\_parentais\\_em\\_familias\\_de\\_adolescentes\\_em\\_conflito\\_com\\_a\\_lei](https://www.researchgate.net/publication/250050901_Praticas_educativas_parentais_em_familias_de_adolescentes_em_conflito_com_a_lei)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CASANOVA, J. *Public Religions in the Modern World*. Chicago: Chicago University Press, 1994.

CASTRO, J. M. *Educação e pobreza: provocações ao debate*. Série Vulnerabilidade Social e Educação – TV Escola. Ano XX, boletim 19 de novembro de 2010, p. 11-14. Disponível em: <<http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*[online], Campinas - SP, v. 25, n. 66, mai.-ago., 2005, p. 185-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CAVALIERE, A. M. O Mal-Estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In: *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 37, n. 131, mai./ago. 2007, p. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. de S. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: HISTEDBR, 2007.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Trad. MOURA, C. A. R. de. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

COSTELLA, D. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. revisada e atualizada. Curitiba: Champagnat, 2011.

COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1996.

CRESPI, F. *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa, 1997.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *ERA* [online]. São Paulo – SP. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2002, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: *Revista Brasileira de Educação* [online]. Belo Horizonte - MG, [s.l.: s.n.], n. 27, set.-dez., 2004, p. 183-213. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DA MATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DALAROSA, A. A. A Epistemologia e educação: articulações conceituais. *UEPG - Ciências Humanas, Ciências aplicadas, Líng. Letras e Artes* [online]. Ponta Grossa - PR, v. 2, dez., 2008, p. 343-350. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651/631>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DALBOSCO, C. A. Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica. *Educação Temática Digital* [online]. Campinas – SP, v. 12, n. 1, dez., 2000, p. 202-223. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21229/ssoar-std-2010-1-dalbosco-foucault-kant\\_e\\_a\\_questao\\_da.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21229/ssoar-std-2010-1-dalbosco-foucault-kant_e_a_questao_da.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 23 out. 2018.

DALBOSCO, C. A. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

DANELON, M. O conceito sartreano de liberdade: implicações éticas. *Revista Urutúgua* [online]. Maringá - PR, v. 16, n. 2, abr.-jun., 2008, p. 109-113. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2303/1891>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais* [online]. Belo Horizonte – MG. v.2, n.4, jan.-jul. 2004, p. 112-124. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/583/614>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicologia* [online], v. 5, 2006, p. 99-104. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a11.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DIAS, E. P. *A contribuição das ciências da religião para o ensino religioso*. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/499/327>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DIMENSTIEN, G. *O cidadão de papel*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2010.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. São Paulo: Atlas, 2004.

DOLABELA, F. *Pedagogia Empreendedora*. Disponível em: <<https://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empreendedora/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DOMINGOS, M. de F. N. ESCOLA E LAICIDADE: O MODELO FRANCÊS. INTERAÇÕES – *Interações - Cultura e Comunidade* [online]. Belo Horizonte – MG, v. 3, n.4, 2008, p. 153-170. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6714/6141>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

DSM-5 American Psychiatric Association; tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al.; revisão técnica: CORDIOLI, Aristedes Volpato. 2014.

DUARTE, N. de S. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 1 dez. 2017.

EINSENBURG, N.; FABES, R. A. E.; LOSOYA, S. Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In.; SALOVEY, P.; SLUYTER, D. *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia a dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

ENRIQUES, R. *Desigualdades e a pobreza no Brasil*. Brasília: IPEA, 2000.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto. 1994.

FACION, Jr. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtorno de comportamento destrutivo*. Curitiba: Planeta, 2005.

FARIA, C. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], São Paulo, v. 18, n. 51, fev., 2003, p. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERNANDES, V. C. (As) Simetria nos Sistemas Públicos de Ensino Fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDEZ, A. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FILHO, J. C. P. Cidadania e Educação. *Cad. Pesq*, n. 104, jul., 1998, p.101-121. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/719/735>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FILHO, M. G. F. *Curso de direito constitucional*. 29. ed. ver. Atual. São Paulo: Saraiva, 2002.

FISCHMANN, R. *Estado laico*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo. Cortez, 1995.

FORQUIM, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemologias do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. R.N. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. R. N. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. R. N. O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, ano IV, nº 9, outubro, 1969.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. R. N. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREUD, S. *O mal estar da civilização*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

FRIGOTTO, G. *Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados*. Rio de Janeiro: UERG/CNPq, 2008.

GADDOTI, M. *Dimensão política do projeto pedagógico*. Minas Gerais, SEED, 2001.

GADOTTI, M. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire. Uma Bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1989.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL FILHO, S. F.; JUNQUEIRA, S. R. A. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil. *História: Questões & Debates*. [online]. Curitiba – PR. v 43, jul.-dez., 2005, p. 103-121. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865/5546>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GIROUX, H.A. *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

GIUMBELLI, E. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião & Sociedade*. [online]. Rio de Janeiro - RJ, v. 28, n. 2, 2008, p. 80-101. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5872008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5872008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GIUMBELLI, E.; CARNEIRO, S. de S. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: Registros e Controvérsias*. Rio de Janeiro, Iser, 2004.

GOMIDE, P.I.C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento antissocial. In.: MARINHO, M.L.; CABALHO, V.E. (Eds.), *Psicologia Clínica e da Saúde*. Londrina: UEL/APICSA, 2001.

GRAVATAÍ. Câmara dos Vereadores. *Cartilha dos direitos da criança e do adolescente: Subsídios para o debate – Comissão da Criança e do Adolescente*. 2. ed. Gravataí: Câmara dos Vereadores, 2009.

GRESCHAT, H. J. *O que é ciência da religião?* São Paulo: Paulinas, 2006, p. 24.

GRISWOLD, W. *Cultures and Societies in a Changing World*. Chicago: Sage, 2003.

GRUEN, W. Ensino religioso escolar. In: GUIMARÃES, Almir Ribeiro. *Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2004, p. 420.

GRUEN, W. *O Ensino Religioso na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 10.

GUARESCHI, N. M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro - RJ, v. 7, n. 1, abr., 2007, p. 20-30. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

HADDAD, S. et. Al. *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate nº 2*. São Paulo: CEDI, 1997.

HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. *Exceptional learners: an introduction to special education*. 11. ed. [s.l.: s.n.], 2009.

HEFNER, P. Imago Dei: The possibility and Necessity of the human person. In: GREGERSEN, Niels Henrik; DREES, Willem B.; GORMAN, Ulf, (Ed.). *The human person*

*in science and theology*. Grand Rapids, Michigan: Willian B. Erdmans Publishing Company, 2000.

HERRERO, F. J. *Religião e História em Kant*: São Paulo: Loyola, 1991.

HESSE, K. *Elementos de Direito Constitucional da República Federal da Alemanha*. Porto Alegre: S.A. Fabris, 1998.

HEWARD, W. L. *Exceptional children: na introduction to special education*. 10. ed. [s.l.: s.n.], 2013.

HONORATO, R. *Para brasileiros, educação é a chave para o desenvolvimento*. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/para-brasileiros-educacao-e-a-chave-para-desenvolvimento/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HOLMES, M. J. T. *Ensino Religioso: problemas e desafios*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUACO, M. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, R. A. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

HUMBOLDT, W. V. *Os limites da ação do Estado*. Porto – Portugal: RESJURIDICA, 1990.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JARDILINO, J. R.; FREIRE, P. Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universidade do seu Pensamento. *Revista Historia de la Educacion Latinoamericana*, nº 10, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

JUNIOR, A. É. H.; PORTELLA, R. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião* [online], Juiz de Fora – MG. v. 15, n. 2, jul-dez., 2012, p. 433-456. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/viewFile/1659/1454>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ciencia da Religião aplicada ao ensino religioso. In: USARSKI, F.; PASSOS, J. D. *Compêndio de Ciencia da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saude e Sociedade* [online], São Paulo, v. 13, n. 1, jan/abr., 2004, p. 25-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n1/04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.



KANT, I. Resposta a pergunta: que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2004.

KATZ, C. L. Agressive Children. In: O'BRIEN, J. D.; PILOWSKY, D. J.; LEWIS, O. W. (orgs). *Psychotherapies with children and adolescents: Adapting the psychodynamic process*. Washington: American Psychitric, 1992.

KAZDIN, A. E.; BUELA-CASAL, G. *Conducta antissocial*. Madri: Editoria Pirâmide, 1998.

KEIL, I. M. Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, S. E. A. ALBUQUERQUE, M. Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

KRAMER, S. *Infância e produção cultural*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Ferreira, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências novas desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARAIA, R. de B. Como opera a cultura. In: *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e História*. Lisboa: Presença, 2000.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção de sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e pratica*. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, C. *Fórum Educação para a Cidadania sugere plano de ação para formação cívica nas escolas*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2008/06/03/portugal/noticia/forum-educacao-para-a-cidadania-sugere-plano-de-accao-para-formacao-civica-nas-escolas-1331064>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. *Coleção proinfantil modulo II unidade 3 livro de estudo - vol. 2*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\\_ii\\_vol2unid3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid3.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2018.

LUCKESI, C. C. *Práticas docente e avaliação: estudos e pesquisas*. Rio de Janeiro: ABJ, 1988.

LUZZI, D. *Educação e meio ambiente*. Barueri: Manole, 2012.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: HSTEDBR, 1999.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica de cultura*. Tradução Marcelina Amaral. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

MARANI, F.; MELLO, R. *Relações entre escola e família de classes populares: desconhecimento e desencontro*. São Carlos: UFSCar/DME, 1999.

MARCHESI, Á.; HERNANDEZ, C. G. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCOS, W. R. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. *Revista Horizonte*. [online]. Belo Horizonte – MG, v. 10, n. 28, out.-dez., 2012, p. 1435-1437. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n28p1435>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

MARCOS, W. R. *MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [on-line]. Porto Alegre – RS, v. 11, mai-ago., 2011, p. 238-258, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2011, p. 238-258. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/742/74220016005.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MARQUES, R. G.; ASSUNÇÃO, M. R. B. *Comportamento antissocial*. Belo Horizonte: ESETec, 2004.

MARRA, V. N. *A religião com experiência de Deus segundo Hegel*. Disponível em: <<http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1846>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, E. B. *Cidadania: O papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Editora Ciências humanas, 1979.

MATOAVANI, M. C. O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. In.: MATOAVANI, M. C. *Professores e alunos problemas: Um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MAY, R. *Liberdade e destino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MENDONÇA, N. A. de. *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008.

MENEGHETTI, R. G. K. *Processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MICHAELIS: *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO. *Parâmetros Nacionais Curriculares: Pluralidade Cultural*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MILOT, M. A garantia das liberdades laicas na Suprema Corte do Canadá. In: LOREA, Roberto A. (org.); ORO, A. P. et al. *Em Defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

MIRANDA, J. *Manual de Direito Constitucional*. 2. ed. ver. ampl. Coimbra: Coimbra, 1993, v.4.

MISSES, J. B. Reseña de “Laicidad y valores en un Estado democrático” de Roberto Blancarte. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* [online]. Distrito Federal – México. vol. XLIV, núm. 181, enero-abril, 2001, p. 273- 284. Disponível em: <[http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols\\_completos/045\\_DF.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols_completos/045_DF.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: Capello, T.; Falcão, T.; COSTA, P. V. da (Orgs.). *O Brasil sem Miséria*. Brasília, 2014. p. 571. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_obrasilsemmiseria.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MONARCHA, C. (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores associados, 2001.

MONDIN, B. *O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1983.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MEC – *Indagações sobre Currículo*. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNDIAL DE SAÚDE (OMS) (Ed.). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MURARO, C. C. *O ensino religioso nas escolas, breves comentários*. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-ensino-religioso-nas-escolas-breves-comentarios,37973.html>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

NASCIMENTO, B. R. M. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação* [online]. Porto Velho – RO, v. 3, n. 6, jul.-dez., 2016. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1779/1690>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

NOVAES, M. H. *Psicologia do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

NUNES, C. História da educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, A. A. B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

OLIVEIRA, A. C. de. Ensino Religioso na educação básica: Desafios e perspectivas. *Revista da Graduação* [online]. Uruguaiana – RS, v. 5, n. 1, jan.-jun., 2012, p. 1-55. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11398>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

OLIVEIRA, E. T. *Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos*. Curitiba: IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, P. S. de. *Introdução à sociologia*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ORNELAS, M. M. T.; OLIVEIRA, S. F. Transtorno de conduta. *Pedagogia em Ação* [online], Belo Horizonte – MG, v. 1, n.1, jan./jun. 2009, p. 107-109. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/657/672>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PACHECO, J. et al. Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e crítica* [online], Porto Alegre - RS, v. 18, n. 1, jan./abr. 2005, p. 56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24817.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. Ciberteologia. *Revista de Teologia & Cultura*. [online]. São Paulo – SP, v. 7, abr.-jun., 2011, p. 108-124. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2011/04/05Epistemologia.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. *Antisocial boys*. EUA: Castalia Publishnh Company, 1992.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. São Paulo – SP, n. 27, set.-dez., 2004, p. 172-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PEÑALONZO, J. O. O Corte Epistemológico de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. *Paulo Freire*. Uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PERDIGÃO, P. *Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&P, 1995.

PEREIRA, P. C.; SANTOS, A. B. dos; WILLIAMS, L. C. de A. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, n.1, p. 19-28, mar 2009.

PIEROTH, B.; SCHLINK, B. *Direitos Fundamentais: Direito Estatal II*. Lisboa: Universidade Lusíada, 2008.

PIERUCCI, A. F. *Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na Constituinte*. Ciências Sociais Hoje, São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, ANPOCS, 1989.

PINHO, R. C. R. *Teoria geral da constituição e direitos fundamentais*. 3. ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 82, v. 17.

PONDÉ, L. F. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil*. Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

POLAKOW, V. *Lives on the Edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago Press.

PRATES, F. C. *Adolescente infrator*. Curitiba: Editora Juruá, 2001.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER, S. H. Famílias em vulnerabilidade social: Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. Porto Alegre - RS, v. 25, n. 3, mar. 2009, p. 403-408. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a14v25n3.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PSIQUIATRIAGERAL. *Classificação dsm-iv códigos e categorias dos eixos i e ii*. Disponível em: <[https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm\\_iv.htm](https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm_iv.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

RABELLO, E.; PASSOS, J. S. *E e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

RAMPAZZO, L. *Antropologia, religiões e valores cristãos*. São Paulo: CEDAS/Loyola, 1996.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (orgs). *Interação escola família: subsídio para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, 2009.

RODRIGUES, E. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen* [online], Juiz de Fora - MG, v. 16, n. 1, jan.-jun., 2013, p. 226. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/2126/1935>>. Acesso em: 30 set. 2018.

SALATIEL, J. R. *Santo Tomás de Aquino: Razão a serviço da fé*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/santo-tomas-de-aquino-razao-a-servico-da-fe.htm>>. Acesso em 24 abr. 2018.

SANCHES, M. A. *Bioética: ciência e transcendência*. São Paulo: Loyola, 2004.

SANCHES, M. A. Religião e ciência: o porquê do diálogo. In ROSSI, L. A. S.; KUZMA, C. A. *Cultura religião e sociedade: um diálogo entre diferentes saberes*. Curitiba: Champagnat, 2010.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas* [online], Belo Horizonte - MG, v. 5, n. 10, p. 121, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/907/604>>. Acesso em: 23 fev. 2108.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo* [online], Maringá - PR, v. 10, n. 2, p. 206-216, mai. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdo: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SEPULVEDA, D. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHMITT, M. A. Ação-reflexão-ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, n. 25, mai.-ago., 2011.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, A. I. et al. *Paulo Freire vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SCHOCK, M. L. Objeto Próprio do Ensino Religioso Escolar - De Babel ao Mar Vermelho. *Revista Pistis & Práxis - Teologia e Pastoral* [online]. Curitiba - PR, v. 3, n. 1, jan./jun., 2011, p. 289-309. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749237015>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SEMERARO, G. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: LIMA, M., et al (orgs.). *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória: EDUFES, 2012.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. F. da. *Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007.

SILVA, F. A. da. *Política cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise*. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/cpc-volume-02.pdf>>. Acesso em 25 mar 2018.

SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 22. ed., rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 11. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, R.da. *Novos panoramas para o Ensino Religioso: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, São Bernardo do Campos, 2007.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescente institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa* [online]. Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 407-415, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a03v26n3.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2108.

SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Tradução: CARVALHO, Sandra Moreira de. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, A. M. L.; Apresentação. In. SENA, L. (Org.) *Ensino Religioso e formação docente: ciências das religiões e o ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião* [online]. São Paulo – SP. v. 9, n. 9, jul-dez. 2009. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SOARES, A. M. L. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: *Congresso da ANPTECRE: Fenomenologia e hermenêutica do religioso*, 2, Belo Horizonte - MG. Anais..., 2009. 1 CD-ROM.

SOARES, L. *A educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, R. A. de. Novas perspectivas para o ensino religioso, a educação para a convivência de paz. *Revista Reflexão e Ação* [online]. Santa Cruz do Sul – PR. v. 21, n. 1, jan-jun., 2013, p. 25-49. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3207/2910>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOUZA, J. F. *E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

STIGAR, R. Ensino Religioso: construção de uma proposta. *Revista Pitis e Praxis – Teologia Pastoral* [online]. Curitiba – PR. v. 2, n. 2, jul.-dez., 2010, p. 545-549. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3669&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TEIXEIRA, F. Ciências da Religião e “Ensino Religioso”. In: SENA, L. (Org.) *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006

TERZIAN, M. A.; FRASER, M. W. Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs. *Aggression and Violent Behavior*, v. 10, p. 407-435, 2005.

TORRES, D. I.; CIASCA, S. M. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldade de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia* [online], São Paulo – SP, v. 24, n. 73, jul./dez., 2007, p. 18-29. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/362/correlacao-entre-a-queixa-do-professor-e-a-avaliacao-psicologica-em-criancas-de-primeira-serie-com-dificuldades-de-aprendizagem#>>. Acesso em: 20 out. 2018.

TOURAINÉ, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

TURNBULL, A. et al. *Exceptional Lives: special education in today’s schools*. University of Kansas, Beach Center on Disability, 2016.

VIANNA, I. O de A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Maria L.; GALLO, Sílvio. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru -SP: Edusc, 2004, p. 21-54.

VIEGA, C. G. A infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZANONE, V. Laicismo. In: BOBBIO, N. et al. (Orgs), 1995. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.