

FACULDADE UNIDADE VITÓRIA

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE

O FENÔMENO RELIGIOSO NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO NO IFES:  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PPGCR  
Faculdade Unida de Vitória

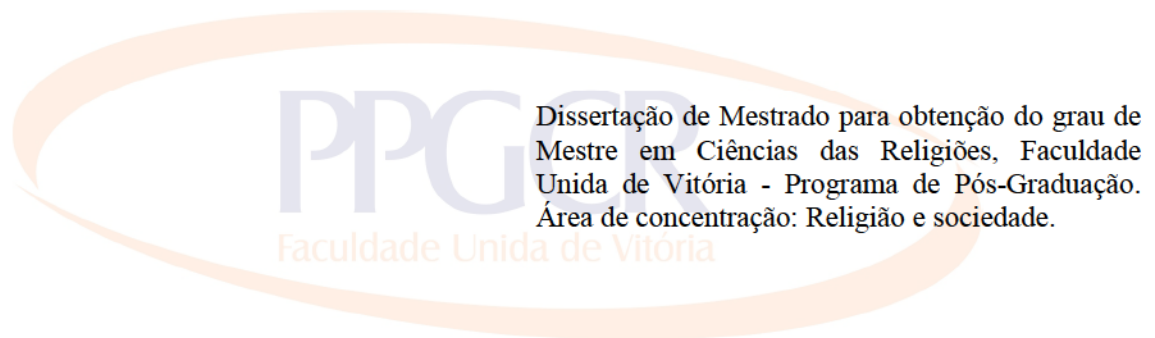
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 02/07/2015.

Vitória-ES  
2015

JOSEMAR FRANCISCOPEGORETTE

O FENÔMENO RELIGIOSO NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO NO IFES:  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 02/07/2015.



Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões, Faculdade  
Unida de Vitória - Programa de Pós-Graduação.  
Área de concentração: Religião e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. David Mesquiati de Oliveira

Vitória-ES  
2015

Pegorette, Josemar Francisco

O fenômeno religioso nos cursos de ensino médio no IFES / Análise do currículo das disciplinas de Filosofia e Sociologia / Josemar Francisco Pegorette. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

xi, 85 f. ; 31 cm.

Orientador: David Mesquiati de Oliveira

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

Referências bibliográficas: f. 82-85

1. Ciências das religiões. 2. Fenômeno religioso. 3. Educação e fenômeno religioso. 4. Ensino médio. 5. Livros didáticos. - Tese. I. Josemar Francisco Pegorette. II. Faculdade Unida de Vitória, 2015. III. Título.

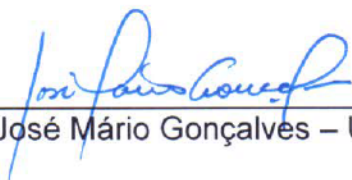
JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE

O FENÔMENO RELIGIOSO NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO NO IFES:  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

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 David Mesquiati de Oliveira – UNIDA (presidente)



Dtnd. José Mário Gonçalves – UNIDA



Doutor Marcelo Lima – UFES



“Toda ação educacional é uma ação política”.

Dermeval Saviani

## AGRADECIMENTOS

Ao nosso orientador, Prof. Dr. David Mesquiati, que tanto nos incentivou e sempre nos conduziu pelo melhor caminho, para que chegássemos ao melhor resultado, sem que saíssemos do rumo predeterminado.

Às amigas de trabalho: Briane, Marleide, Dora, Tatiane, Eloá e Juliane da Coordenação de Gestão Pedagógica, do Campus-Linhares-ES, sem as quais não teríamos tido tempo necessário para estudar e desenvolver esta pesquisa. A todas, a nossa eterna gratidão, por terem suportado nossa ausência durante um longo período. E às pessoas de Izabel Simon e Claudia Guio, pela confiança em nós depositada.

Aos professores das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que gentilmente responderam às questões e se colocaram à disposição em todos os momentos, em especial ao Professor Adolfo do Campus Linhares, pelas relevantes conversas sobre o tema.

Ao Professor Nelson Dácio Tomazi, pela gentileza em ter nos atendido e disponibilizado seu tempo e conhecimento, colaborando imensamente na pesquisa.

A todos os professores do mestrado da UNIDA, que de alguma forma contribuíram para a nossa formação.

À Professora Fátima, que mesmo diante de tantos problemas, gentilmente fez toda a revisão do texto com crítica e profundidade necessárias. Foram muitas horas de dedicação.

Aos amigos do curso de Direito, que me permitiram conciliar os dois programas de formação e não parar um em detrimento do outro.

Aos colegas de mestrado na sua totalidade e, em especial, aos companheiros de estudo: Anderson, Georgers, Leandro e Wellington, que sempre nos incentivaram e nos deram ânimo para continuar.

A toda a minha família, em especial minha esposa Marilene e meu filho Enzo, que souberam compreender minha ausência/presença, e que no silêncio me deram espaço para pensar e escrever. Tem muito de vocês neste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender como o fenômeno religioso é retratado nos programas de ensino médio, do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo, a partir dos manuais de Filosofia e Sociologia, selecionados através do Programa Nacional do Livro Didático-2011, considerando que pela primeira vez as obras referentes às duas disciplinas foram disponibilizadas no programa para seleção pelos professores. Direcionamos a primeira parte da pesquisa para apresentação do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo. No mesmo espaço, detalhamos as obras de sociologia e filosofia a serem analisadas e, em seguida, os objetivos e a filosofia do Programa Nacional do Livro Didático. Na sequência, apresentamos a discussão teórica para a definição de fenômeno religioso com base nos estudos eliadianos e durkheimianos, visando sustentar a importância da presença do tema nos programas de ensino médio. Nas terceira e quarta parte, definimos a metodologia a ser utilizada, com base na pesquisa qualitativa, quando pudemos registrar a opinião dos professores especialistas do Instituto, que lecionam as disciplinas de sociologia e filosofia, comparando-a com a visão dos autores dos livros didáticos, possibilitando o encontro com a base teórica definida e as propostas do Programa Nacional do Livro Didático. Por fim, as conclusões apontaram, dentre outras possibilidades, as dificuldades de ter um material didático que contemple todas as características e, ainda, que a ausência de determinados conteúdos se dá em razão da linha editorial e das perspectivas teóricas que orientam o currículo em determinados períodos históricos.

**Palavras-chave:** Educação. Fenômeno Religioso. Ensino Médio. Livros didáticos.

## ABSTRACT

This essay compelled us to understand how the religious phenomenon is portrayed in policies of high school educational program, issued by the federal institute of education and technology, in the state of Espírito Santo. Based upon the textbook of philosophy and sociology, selected through the national textbook-2011 program. Concerning about that, for the first time, the work related to both subjects were available in the program to be chosen by the teachers. We describe the first chapter of our survey to display and introduce the federal institute of educational and technology of the state of Espírito Santo. Also, in the same field work we convey full details, concerned philosophy and sociology work to be evaluated, and, afterwards, the aims, and a philosophy of national program of textbook, in sequence, we will present a theoretical discussion to define the religious phenomenon according to the Durkheimians and Elidians theory, with the intention of supporting the importance maintaining the theme linked to the high school program. The, thirdly and fourth parts, we defined the methodology to be used, based on the qualitative polls, when we can report the teachers opinions in which are they the Institute Specialists, teaching the subjects of philosophy and sociology, comparing with the textbook author's view points, making possible the basics relationship with the theoretical definition, and the national textbook program purposes. Lastly! The conclusion pointed, among other possibilities, difficulties of having a textbook materials that include all the theoretical features. And, furthermore, the lack of certain contents might happen in spite of the editorial line, plus the theoretical perspectives that guide the curriculum in certain historical periods.

**Keywords:** Education. Religious phenomenon. High school. Textbook.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1-DELIMITAÇÃO DO TEMA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
1.1Caracterização do IFES.....	16
1.2 A Proposta do Programa Nacional do Livro Didático PNLD.....	18
1.3 Caracterização dos manuais de filosofia e sociologia analisados.....	26
2-O CONCEITO DE FENÔMENO RELIGIOSO PARA ANÁLISE DO DISCURSO RELIGIOSO.....	35
2.1 O fenômeno religioso na perspectiva de Mircea Eliade.....	36
2.2 O fenômeno religioso na perspectiva de Émile Durkheim.....	40
2.3 A interpretação do discurso presente no Programa Nacional do Livro Didático.....	44
3-ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO RELIGIOSO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO IFES – I.....	50
3.1 Referencial metodológico utilizado na coleta e no tratamento dos dados.....	50
3.2 Distribuição e análise dos dados nos Campi do IFES.....	53
4-ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO RELIGIOSO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO IFES – II.....	66
4.1 Temas abertos do questionário.....	66
4.2 Entrevistas, teorias e os manuais didáticos analisados.....	72
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXO A - Texto em nome do pai.....	86
ANEXO B - A política normativa.....	87
ANEXO C - A razão e a fé.....	88
ANEXO D - O mito.....	89
ANEXO E - Patrística e Escolástica.....	90
ANEXO F - Ideia de Deus.....	91
ANEXO G - A decadência da Escolástica.....	92
ANEXO H - Quadro cronológico.....	93
ANEXO I - Correntes filosóficas.....	94
ANEXO J - Requerimento para elaboração de pesquisa com seres humanos – CONEP.....	95
ANEXO K - Modelo do Termo de Livre Consentimento.....	96
ANEXO L - Questionário aplicado aos docentes.....	97

ANEXO M - Questionário aplicado aos autores dos livros .....	100
ANEXO N - Autorização para realização de pesquisa com seres humanos – CONEP .....	102
APENDICE A - Texto sobre o Programa Nacional do Livro Didático 2015.....	103



## LISTA DE SIGLAS

CONPE	Comitê Nacional de Pesquisa com Pessoas
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FACELI	Faculdade de Ensino Superior de Linhares
FANORTE	Faculdade Norte Capixaba
IFES	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFES	Universidade Federal do Estado do Espírito Santo



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Capa do livro: <i>Filosofando – Introdução à filosofia</i> .....	21
FIGURA 2. Capa do livro: <i>Fundamentos de Filosofia</i> .....	22
FIGURA 3. Capa do livro: <i>Iniciação à Filosofia</i> .....	23
FIGURA 4. Capa do livro: <i>Sociologia para o Ensino Médio</i> .....	24
FIGURA 5. Capa do livro: <i>Tempos modernos, tempos de Sociologia</i> .....	24
FIGURA 6. Sumário do livro didático de Filosofia .....	28
FIGURA 7. Sumário do livro didático de Filosofia .....	28
FIGURA 8. Sumário do livro didático de Filosofia .....	29
FIGURA 9. Sumário do livro didático de Filosofia .....	29
FIGURA 10. Sumário do livro didático de Filosofia. ....	30
FIGURA 11. Sumário do livro didático de Filosofia. ....	30
FIGURA 12. Sumário do livro didático de Sociologia. ....	32
FIGURA 13. Sumário do livro didático de Sociologia .....	32
FIGURA 14. Sumário do livro didático de Sociologia. ....	33
FIGURA 15. Sumário do livro didático de Sociologia. ....	33
FIGURA 16. Tabela de identificação de professores.....	54
FIGURA 17. Tabela de identificação de autores.....	54
FIGURA 18. Gráfico de utilização de livros didáticos. ....	55
FIGURA 19. Gráfico de atividades sobre o fenômeno religioso .....	56
FIGURA 20. Gráfico da visão do professor sobre o fenômeno religioso na escola.....	57
FIGURA 21. Gráfico da percepção da discussão sobre fenômeno religioso pelos alunos .....	58
FIGURA 22. Gráfico sobre atividades com fenômeno religioso nos livros didáticos .....	61
FIGURA 23. Gráfico sobre a influência da formação religiosa dos professores .....	62
FIGURA 24. Gráfico sobre a interferência da formação religiosa dos alunos na escola .....	64

## INTRODUÇÃO

A partir da trajetória e de vários anos de experiência na educação, tendo atuado nas esferas municipal, estadual e iniciativa privada, sendo atualmente pedagogo no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo (IFES), campus Linhares - norte do Estado do Espírito Santo, e após o primeiro encontro do Mestrado em Ciências das Religiões na Faculdade Unida, percebemos a importância de refletir sobre construtos teóricos que já coexistem no mesmo espaço público.

Não há como dissociar fé e ciência quando são os alunos introduzidos no ambiente escolar. Dos encontros diários nas escolas por onde atuamos resulta o interesse pelo tema, além de percebermos que determinadas questões não estão resolvidas nem pelos alunos e nem pelos professores, quando da percepção religiosa numa dimensão de inclusão sociorreligiosa e o retorno do ensino religioso obrigatório para o ensino fundamental; entretanto, independentemente da lei, as discussões sobre a temática religiosa permanecem presentes no ensino médio, resguardando ou não as características de cada grupo religioso; nesse viés, cita-se introdutoriamente Mircea Eliade: “O homem religioso assume um modo de existência específica no mundo, e, apesar do grande número de formas histórico-religiosas, este modo específico é sempre reconhecível.”<sup>1</sup>

Percebe-se que os livros didáticos, mais precisamente no âmbito das disciplinas de filosofia e sociologia do ensino médio, oriundos do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, têm apresentado diferentes abordagens, ou mesmo, como no livro de Sociologia em análise nesta proposta, não apresentam nas suas páginas nenhuma relação de conteúdo com a interpretação do fenômeno religioso.

Diante desses registros, propõe-se estudar o fenômeno religioso e como ele se apresenta nas disciplinas por meio dos livros didáticos, e também, como os docentes o interpretam no âmbito do Ensino Médio, nos cursos integrados no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo.

Em consonância com o tema, apresenta-se Émile Durkheim, quando afirma que:

Quantas vezes acontece ignorarmos o pormenor das obrigações que nos incumbem e, para conhecê-las, temos de consultar o Código e os seus intérpretes autorizados! Do mesmo modo, ao nascer, os fiéis encontram já formadas as crenças e práticas da sua vida religiosa; se existiam antes deles é porque existem fora deles.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 164.

<sup>2</sup> DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 32.

Nesse sentido, o presente trabalho tem suas bases ancoradas na aproximação entre Educação e Religião, ou seja, importa verificar como se dá a diversidade religiosa na escola de ensino médio e sua categorização de grupos religiosos distintos. Visa ainda compreender como são enfrentadas pela comunidade escolar as questões teóricas e práticas divergentes entre grupos religiosos e o pensamento a partir do catecismo de denominações religiosas e das ciências.

A partir das constatações, espera-se contribuir para uma reflexão sobre a identidade do ensino religioso e sua validade para a prática da escola, no que tange à dimensão de aprendizagem e formação dos professores.

Considera-se ainda necessário entender como os alunos e professores lidam com as diferentes compreensões entre valores e ensinamentos religiosos e os conceitos científicos. Nesse sentido, tem sua importância científica, ao indicar possíveis caminhos para o planejamento escolar, por meio de uma avaliação das obras didáticas no aspecto teórico-crítico dos temas abordados.

Visa, também, analisar como os professores percebem e reagem aos temas religiosos no ensino médio, quando não são mais obrigatórios nos desenhos pedagógicos, mas estão presentes pela própria natureza social da religião.

Acredita-se que uma proposta dessa natureza possa trazer contribuições para a compreensão de como se dá a aproximação entre as esferas da Educação e da Religião, além de possibilitar o dimensionamento dos dois espaços públicos que muito contribuem para a formação continuada do ser, permitindo ainda, compreender as convergências e divergências entre conhecimento científico e religião, para construção de pontes que aproximam o fazer social das instituições presentes na esfera pública.

Destaca-se neste trabalho a relevância das Ciências das Religiões, ao interpretar os discursos existentes nos livros didáticos, do ponto de vista do fenômeno religioso presente no espaço público escolar, sem contaminações teológicas confessionais.

A partir das disciplinas de filosofia e sociologia, é possível fazer inferências, de como se dá essa relação de planejamento do Estado com as políticas públicas de Educação e seus documentos norteadores, bem como, avaliar a recepção e apropriação pelo espaço escolar, das nuances do fenômeno religioso e de seus estereótipos na sociedade, representada nas salas de aula.

O referencial teórico está embasado no aspecto da Filosofia da religião, de Mircea Eliade, e ancorado na sociologia de Émile Durkheim, pois tais autores corroboram a

interpretação do fenômeno religioso como sendo um fato social observado naturalmente na história da sociedade.

Neste contexto, avalia-se a partir dos livros didáticos de Filosofia e Sociologia, como é apresentado simbolicamente o fenômeno religioso, nos cursos de ensino médio integrado, mais precisamente no campus Linhares-ES, do IFES.

Como não se pode dar conta da análise do fenômeno religioso em todos os seus aspectos, são feitos recortes para fins deste estudo a sua exteriorização, refletida nos manuais, no âmbito do programa nacional do livro didático, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia nos cursos técnicos de automação industrial e administração integrados ao ensino médio, tendo como base desta pesquisa o IFES, no Campus Linhares; visando estabelecer um panorama comparativo, ampliou-se a pesquisa para fins estatísticos até os Campi de Aracruz, Nova Venécia, São Mateus, Itapina, Colatina e Santa Teresa.

A partir da composição teórica de Eliade no aspecto do estudo das religiões, considerando o conceito de hierofania para o sagrado, e de Durkheim como definição de religião pelo viés de fato social religioso, construiu-se um arcabouço teórico para realizar a pesquisa.

Em seguida, foram elaborados os questionários para aplicação das pesquisas, sendo que no primeiro momento realizou-se a testagem para validação do documento e, em seguida, foram aplicados de forma definitiva junto aos professores dos campi do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo e com os autores das obras analisadas, oriundas do Programa Nacional do Livro Didático.

Por fim, fez-se o cruzamento do construto teórico com os objetivos propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático, com os dados da pesquisa levantada e apresentaram-se os resultados no âmbito desta proposta, tomando-se como referência as obras escolhidas nas disciplinas de Filosofia e de Sociologia.

Para tanto, no primeiro capítulo, apresentou-se a caracterização histórica do Instituto Federal de Educação, a apresentação das obras selecionadas para análise juntamente com os pressupostos e filosofia do Programa Nacional do Livro Didático.

No segundo capítulo, discorre-se sobre os construtos teóricos no âmbito da perspectiva de Eliade, e do conceito de fato social na proposta de Durkheim; conclui-se esta etapa com os indicativos sobre a proposta presente nas políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático.

No terceiro capítulo, é detalhada a metodologia utilizada na interpretação dos dados, para em seguida apresentar os dados produzidos pelos professores; cruzaram-se então as

informações, comparando os dados do Campus Linhares com os outros campi pesquisados, e foram embasadas as reflexões com a teoria apresentada.

No quarto capítulo, detalharam-se as questões abertas apresentadas pelos professores, comparando-as com as questões abordadas pelos autores dos livros didáticos. Concluindo este momento com a pormenorização das obras em estudo, foram feitas as reflexões finais e apresentadas as conclusões alcançadas.

A seguir, iniciou-se a primeira parte do capítulo 1, a partir da criação do Instituto Federal de Educação, descrevendo brevemente os Campi existentes nos municípios de abrangência desta pesquisa.





## 1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, realizou-se primeiramente uma apresentação do IFES, que se constitui no locus deste trabalho, bem como da proposta do PNLD e a caracterização das obras de Filosofia e Sociologia, selecionadas para análise durante o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.1 Caracterização do IFES

O IFES faz parte do projeto de expansão da Rede Federal de Educação, que teve início na primeira fase do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a edição do Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007<sup>3</sup>. A então rede de Escolas Técnicas ficou sem investimentos e políticas públicas de melhoria, desde os anos de 1974 até a primeira metade do primeiro mandato do Governo Lula, quando iniciou-se o projeto de expansão e transformação das antigas Escolas Técnicas-ETEFES em Institutos Federais de Educação e Tecnologia-IFES.

O longo caminho que o instituto percorreu remonta às escolas de artífices, que datam de 23 de setembro de 1909, no governo do Presidente Nilo Peçanha, quando foram regulamentadas, pelo Decreto 9.070, de outubro de 1911.<sup>4</sup>

No Espírito Santo, a primeira escola foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, como nos relata Suethet: “A Escola de aprendizes ficava em área nobre da cidade, pois ali estavam concentradas as residências da elite”<sup>5</sup>. Naquela época, os ofícios básicos eram de carpintaria, mecânica, eletricidade, dentre outras atividades relacionadas à economia local.

Depois passou por várias alterações de denominação, em 11 de dezembro de 1942, já no novo espaço na Avenida Vitória, no Bairro Jucutuquara, passa a ser denominada Escola Técnica de Vitória. Em 1965, se torna a Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Em 1999, nova denominação, passando a ser chamado de Centro Federal de Educação, para então, em 2009, passar a ter a nova denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecido popularmente pela sigla IFES.

Em Linhares, o Instituto foi fruto de uma longa negociação. Hoje ocupa as instalações do que foi, no início, a antiga Faculdade Norte Capixaba-FANORTE, que era da iniciativa privada. Posteriormente, foi adquirida pelo poder Público Municipal, no ano de 2007, para

<sup>3</sup> BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007*. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 8 maio 2014.

<sup>4</sup> SUETH, José Candido Rifan et al. *A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs*. Vitória-ES: IFES, 2009, p.19.

<sup>5</sup> SUETH, 2009, p. 40.

abrigar a sede da Faculdade Municipal de Linhares- FACELI, e somente no ano de 2008 o prédio foi doado ao Instituto Federal de Educação, pelo então Prefeito José Carlos Elias, tendo a sua aula inaugural em 19 de setembro de 2008<sup>6</sup>.

O IFES, campus Linhares, hoje, está sediado no Bairro Aviso, na Avenida Filogônio Peixoto, nº 2220, numa área de 22.000 metros quadrados. Numa área de expansão imobiliária, tendo em frente a rodovia Estadual que dá acesso ao Balneário Pontal do Ipiranga.

Conta na sua infraestrutura com prédio administrativo, laboratórios, salas de aulas e dependências pedagógicas, quadra poliesportiva, tendo ainda, em construção, novos conjuntos de salas e laboratórios, área para restaurante e guarita de segurança. Tem projeto de expansão com construção de novos prédios, visando à ampliação da capacidade de atendimento, verticalizando o ensino com curso de Engenharias e Especializações, além da formação de professores.

Oferta hoje os cursos Técnicos em Administração e Automação industrial, na modalidade de ensino médio integrado, e os mesmos cursos na modalidade concomitante/subsequente no turno noturno. Está em estudo a viabilidade de um curso de pós-graduação em gestão empresarial e outro em engenharia da automação.<sup>7</sup>

O quadro de servidores compreende no total 95 profissionais. Sendo 40 Técnicos administrativos e 55 docentes. Tendo também, em curso, edital para ampliação dos servidores da área técnica administrativa, o que deve ocorrer até o ano de 2015.

Os servidores possuem as seguintes características educacionais de formação: 7,36% com ensino médio, atuando nas áreas de apoio técnico operacional e administrativo, 21% com graduação, distribuídos em áreas administrativas e pedagógicas, 45,26% com especialização, dentre docentes e técnicos administrativos, 21,12% com mestrado e 5,26% com doutorado até a presente data unicamente na classe de docentes.<sup>8</sup>

Com poucas diferenças, os demais Campi objetos deste trabalho, também foram construídos a partir do programa de expansão dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia, contando com o apoio dos governos municipais na doação de terrenos ou edificações, que ao longo desses anos vêm sofrendo intervenções de melhorias.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> FACELI. Disponível em: < <http://www.linhares.es.gov.br/>>. Acesso em: 13 maio 2014.

<sup>7</sup> IFES. Disponível em: <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)>. Acesso em 12 ago. 2013.

<sup>8</sup> IFES. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas - Linhares-ES. Disponível em: <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

<sup>9</sup> IFES: Disponível em: <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

As exceções são o Campus de Santa Teresa, que tem sua origem na Escola Técnica agrícola do município, apenas incorporando-se ao novo modelo e os Campus de Colatina e Itapina, que também já estavam em funcionamento e foram inseridos no plano de expansão.

O quadro de pessoal técnico e docente é semelhante entre os Campus, diferenciado apenas nas formações específicas, em razão de a oferta ser direcionada para a vocação de cada região.

As ofertas também estão no mesmo plano, com disponibilização para as comunidades de cursos técnicos integrados e subsequentes, graduações, licenciaturas e programas de extensão e pesquisa.

Adentrando o objeto de pesquisa, o IFES, possui nos Campi em estudo, professores de filosofia e sociologia, com licenciatura e mestrado nas áreas.<sup>10</sup> Em alguns Campi, o mesmo professor ainda assume as cadeiras de Filosofia e Sociologia, entretanto, está em curso a elaboração de edital para concurso público, visando selecionar professores com formação específica para as áreas.

No ano de 2013, os professores utilizaram as obras do Programa Nacional do Livro Didático, com base na escolha geral dos anos de 2012, 2013 e 2014, e durante esse triênio tivemos a oportunidade de ser coordenador do referido programa durante o triênio no Campus Linhares, o que foi um dos aspectos que despertaram o interesse em investigar sobre a pertinência do livro didático, principalmente nas áreas de filosofia e sociologia, pois pela primeira vez, o programa disponibilizava os manuais dessas duas disciplinas, sendo que no transcorrer do processo de escolha observou-se uma série de críticas ao material e ao processo de seleção, o que culminou com o atual trabalho.

A seguir, apresentar-se-á de forma detalhada a proposta que estrutura o Programa Nacional do Livro Didático, bem como, o discurso presente nos documentos oficiais que norteiam as políticas de escolha dos manuais em suas diversas etapas de desenvolvimento.

## **1.2. A proposta do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD**

Historicamente, o PNLD foi criado no ano de 1938, pela edição do Decreto nº 1006, em 30 de dezembro do mesmo ano<sup>11</sup>. A proposta veio sofrendo alterações durante as décadas,

---

<sup>10</sup>IFES. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas - Linhares-ES. Disponível em: <www.ifes.edu.br>. Acesso em: 12 ago. 2013.

<sup>11</sup>OTA, Ivete Aparecida. O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil. *Educar*, Curitiba-PR: UFPR: n. 35, p. 211-221, 2009.

mas permanece com as mesmas características de servir como “ferramenta” para os docentes e alunos utilizarem em sala de aula, com um conteúdo pré-organizado pelo Ministério da Educação.

Mesmo com muitas variações nos pressupostos conceituais no programa do livro didático durante as décadas, hoje se observam na Resolução Nº 48 de 28 de agosto de 2012, no artigo 1º, parágrafo segundo, os seguintes objetivos do PNLD para o Ensino Médio:

§ 2º As escolas do ensino médio serão beneficiadas com:

I – livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física;

II – livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol);

III – livros didáticos, em volumes únicos e consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia e

IV – acervos de dicionários, para uso em salas de aula de 1º ao 3º ano, com tipologia adequada para esta etapa.<sup>12</sup>

No inciso III, aparece pela primeira vez depois da extinção das disciplinas pelo golpe militar de 1964, a disponibilização dos manuais de Sociologia e Filosofia. Naquele período foi implantada a disciplina de moral e cívica, que visava dar sustentabilidade às práticas nacionalistas com conteúdos que versavam sobre hinos militares, heróis de guerra, bandeiras e símbolos nacionais, dentre outros.<sup>13</sup> Apesar de as disciplinas terem retornado ao currículo no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2008,<sup>14</sup> como ficou evidenciado, somente em 2012 os manuais foram disponibilizados para a rede pública.

O PNLD traz na sua metodologia de distribuição das obras didáticas as seguintes fases:

- 1) Os técnicos e consultores do Ministério da Educação selecionam, por meio de edital, livros didáticos para comporem um catálogo nacional que será disponibilizado para todas as regiões, e que servirá de base para as escolhas dos professores no âmbito das escolas.
- 2) Em seguida, os catálogos são distribuídos para as escolas da rede pública, onde os professores realizam uma escolha das obras, por disciplina, determinando na relação de preferência a primeira opção e a segunda opção que desejariam ter à

<sup>12</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução Nº 48/2012*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2014 (grifo nosso).

<sup>13</sup> BRASIL. *Decreto-Lei nº. 869,12* de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

<sup>14</sup> BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2/06/2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2014.

disposição para utilização durante o ano letivo. Nos termos da resolução Federal Nº 42, de 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre o (PNLD) para a educação básica, no seu artigo 6º, § 2º, lemos:

As escolas participantes devem receber os livros didáticos que selecionarem, em primeira ou segunda opção, para cada componente curricular, mediante registro no sistema de escolha disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.<sup>15</sup>

Após as escolhas, são realizadas reuniões com os coordenadores regionais que compatibilizam as obras escolhidas. Assim, os professores de filosofia, que por acaso escolheram a obra *X* presente no catálogo, se não forem a maioria naquela região, terão que trabalhar, durante o triênio, com obras escolhidas por outros professores.

Esse modelo se dá em razão de ser disponibilizada não a obra escolhida pelo professor, mas sim, após o cômputo geral das obras selecionadas, aquela que obteve mais indicações para a região, o que poderá ou não, coincidir com as escolhas feitas.

A princípio, o que parece ser uma livre iniciativa do professor, torna-se muitas vezes uma escolha orientada, primeiro pela seleção dos consultores do MEC, em seguida pela subdivisão das pré-escolhas realizadas por grupos de professores.<sup>16</sup>

Em especial, no ano de 2012, foram contemplados os livros de filosofia e sociologia, conforme relata o Guia de Livros Didáticos: “É importante ressaltar que, pela primeira vez, serão distribuídos livros de Língua estrangeira, Sociologia e Filosofia.”<sup>17</sup>

É destacado no documento que as disciplinas que recebem pela primeira vez os manuais, terão as seguintes características de escolha: “ao contrário das demais, os professores escolherão um volume único, que contemple os conteúdos curriculares dos três anos do ensino médio.”<sup>18</sup>

O guia de livros didáticos-filosofia é o documento base que apresenta as obras e assim introduz o tema:

<sup>15</sup> BRASIL/MEC/FNDE- Resolução Nº 42/2012. p.5. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>>. Acesso em: 09 abr. 2014

<sup>16</sup> Não levamos em consideração a dimensão macroeconômica do negócio do livro didático e o assédio que professores sofrem por parte de editoras, para que seus livros tenham a maior quantidade de escolha em determinadas regiões. Prática que pode ocorrer também no âmbito da seleção pelos consultores do MEC das obras que deverão constar do catálogo nacional do livro didático. Este tema foi amplamente discutido na década de 90. Como exemplo, citamos: FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; DA COSTA, Wanderly Ferreira. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>17</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos-Filosofia e Sociologia: PNLD 2012*. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2011, p. 7.

<sup>18</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 7.

Está em suas mãos, pela primeira vez na história do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Guia do PNLD 2012 para a área de Filosofia. Este Guia é o resultado de um longo processo de avaliação, que envolveu diversos atores, e tem a intenção de auxiliá-lo na delicada e importante tarefa de *selecionar o livro didático que mais bem se adapte ao seu planejamento*, à sua prática didática em filosofia e ao projeto político-pedagógico de sua escola.<sup>19</sup>

Interessante ressaltar que a ênfase é dada na escolha, como se o professor possuísse liberdade majorada. Com surpresa, observa-se em seguida que, na realidade, a escolha será circunscrita apenas a três manuais, o que representa muito pouco da produção intelectual do País.

No âmbito do programa, em 2012, foram apresentados três manuais para a disciplina de filosofia<sup>20</sup>, sendo eles:

- 1) A obra de *Filosofando - Introdução à Filosofia*, de autoria das professoras Maria Lucia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins.<sup>21</sup> É apresentada ao público conforme Fig.01, e está assim descrita no Catálogo do PNLD:

A principal característica da proposta pedagógica da obra está na articulação dos principais temas do pensamento filosófico com o percurso histórico em que os mesmos estão inscritos. A seleção dos temas é norteada pelo interesse de desenvolver nos alunos as competências necessárias para a construção do pensamento autônomo, da capacidade de argumentação crítica e do exercício da cidadania. Além de uma criteriosa apresentação dos conteúdos, conforme a proposta pedagógica acima citada, a obra contém uma grande quantidade de atividades diversificadas que visa consolidar a apreensão conceitual e histórica dos conteúdos desenvolvidos, criar e refinar o uso da linguagem oral e escrita, assim como articular o conteúdo filosófico da obra nos contextos pessoal, cotidiano e social do aluno. Percebe-se pela estrutura da obra que esta dá grande importância ao desenvolvimento da linguagem na formação do aluno.<sup>22</sup>

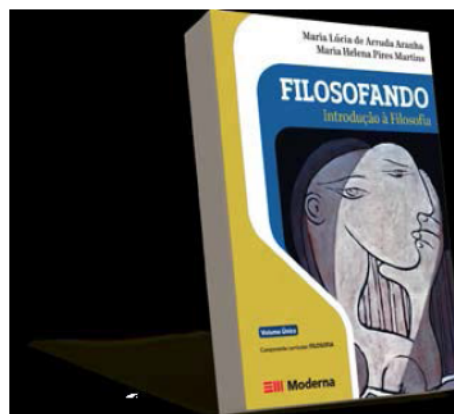


Fig. 01

<sup>19</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.7. Grifo nosso.

<sup>20</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 17-27.

<sup>21</sup> ARANHA, Maria Lucia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

<sup>22</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 17.

- 2) A obra *Fundamentos da Filosofia*, de autoria de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes<sup>23</sup>, foi apresentada conforme Fig. 02, tendo sido assim descrita no Catálogo do PNLD:

A obra propõe múltiplos temas e debates filosóficos, todos apresentados em linguagem clara, objetiva e acessível. Sua estrutura permite, de certo modo, tanto uma leitura sequencial das unidades e capítulos, quanto uma diversificada e criativa priorização e hierarquização dos conteúdos a serem estudados, demandando do professor um maior cuidado na seleção, articulação e ensino do material a ser explorado. A obra traz um amplo espectro de atividades propostas e uma boa bibliografia complementar. Vale-se de quantidade relevante de textos selecionados de filósofos, de comentadores e de autores de diversas áreas do conhecimento. É, em razoável proporção, equilibrada na distribuição dos conteúdos tratados, oferecendo ao leitor contato com alguns dos mais importantes aspectos constitutivos da tradição filosófica. [...]<sup>24</sup>



Fig.02

- 3) A obra *Iniciação à Filosofia*, de autoria da professora Marilena Chauí<sup>25</sup> foi apresentada aos professores conforme Fig. 03, e tem sua descrição geral no Catálogo PNLD, com as seguintes referências:

A estrutura da obra cumpre um propósito eminentemente didático. Na sua primeira metade, ela esclarece os conceitos básicos da filosofia, constituídos e desenvolvidos ao longo de sua história, e apresenta o arco das disciplinas fundamentais da história da filosofia. Já a segunda metade é concebida com o intuito de fornecer uma explicitação abrangente da intersecção do pensamento filosófico com diferentes esferas da experiência humana. Em cada uma de suas unidades, a obra procura apresentar ao aluno uma reflexão filosófica que se constrói sistematicamente, tanto a partir da referência à sua experiência cotidiana e sociocultural quanto mediante a reconstituição do desenvolvimento histórico de cada tema em diferentes perspectivas e concepções filosóficas. Preservando a precisão conceitual indispensável à filosofia, a obra tem sempre em vista o vínculo entre os conteúdos filosóficos e a experiência cotidiana do aluno, promovendo a reflexão crítica e apresentando a filosofia como uma atividade racional que dialoga com outros saberes e práticas. Os elementos gráficos são bem inseridos e permitem uma fecunda exploração didática. O Manual do Professor, por sua vez, explicita a orientação pedagógica, e oferece um plano de curso e um roteiro de aula muito úteis para o professor.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

<sup>24</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 22.

<sup>25</sup> CHAUI, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2011.

<sup>26</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 27.

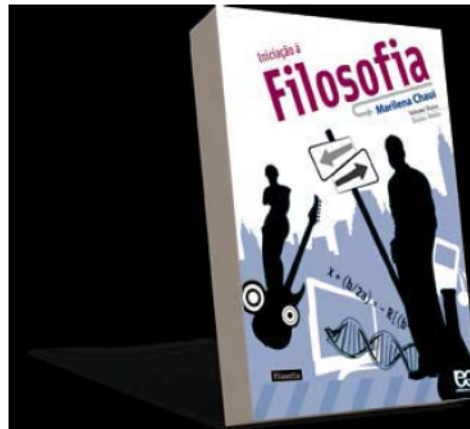


Fig. 03

Na disciplina de filosofia, apesar de existirem apenas três manuais à disposição para a escolha, seguindo o critério de primeira e segunda opções seria possível, num primeiro momento, o professor manifestar o desejo de não usar uma das obras; entretanto, a quantidade de obras determina uma limitação na escolha final dos manuais.

No tocante às obras de sociologia, assim se reporta o guia de livros didáticos:

Está em suas mãos o guia do livro didático de Sociologia. *A escolha dos livros que a sua escola utilizará a partir de 2012* se dá num momento de obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular nos três anos do ensino médio, em decorrência da Lei n. 11.684/08 – e, por esse motivo, a disciplina foi incluída pela primeira vez no Programa Nacional do Livro Didático.<sup>27</sup>

Considerando que a escolha do manual recaiu apenas em duas obras, e uma delas será obrigatoriamente a escolhida, não cabe ao professor efetivamente um processo de escolha livre, mas sim, apenas um apontamento do que poderia ser.<sup>28</sup>

Para a disciplina de Sociologia<sup>29</sup> foram apresentados apenas dois manuais, a saber:

- 1) A obra *Sociologia para o Ensino Médio*, de autoria do professor Nelson Dacio Tomazi<sup>30</sup>, que foi apresentada aos professores conforme Fig. 04, e tem no Catálogo do PNLD, as seguintes orientações gerais:

A obra traz uma visão convencional do conteúdo das Ciências Sociais. Uma de suas principais virtudes é a linguagem adequada para o ensino médio. A adequação textual é ainda complementada pelo cuidado gráfico da edição, cuja diagramação, definição de cores e excelência na reprodução de imagens zelam pelo bem-estar visual. Ainda que essa não seja a qualidade mais reclamada de um livro didático, é inegável que a excelência editorial somada à adequação do texto torna mais atrativo o conteúdo, auxiliando na aproximação do aluno com o conhecimento sociológico. [...]<sup>31</sup>

<sup>27</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 7 (Grifo nosso).

<sup>28</sup> E caso nenhuma das duas obras forem consideradas pertinentes? Como ficaria a situação do professor? Seria obrigado a trabalhar com os conteúdos ofertados pelo Ministério da Educação?

<sup>29</sup> No ano de 2012, somente duas obras de sociologia foram incluídas para escolha no Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>30</sup> TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. v. único. São Paulo: Saraiva, 2010.

<sup>31</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 21.



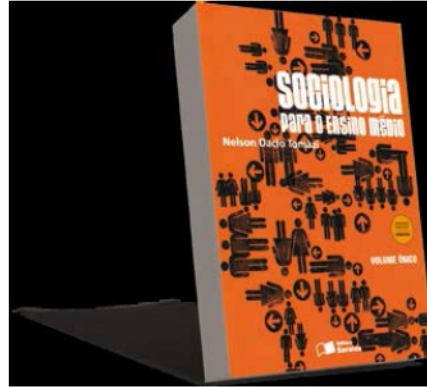


Fig. 04

- 2) A obra *Tempos Modernos, tempos de sociologia*, de autoria das professoras Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros<sup>32</sup> foi apresentada aos professores conforme Fig.05, e tem sua visão geral assim apresentada no Catálogo do PNLD:

Esta obra apresenta uma abordagem original. Parte significativa do livro consiste em apresentar os conteúdos da teoria sociológica, mobilizando o cinema como recurso principal. A partir de cenas descritas do filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, o livro introduz alguns dos conceitos e teorias fundamentais das Ciências Sociais que procuram analisar ações, pensamentos e sentimentos típicos da vida urbana industrial moderna. O livro estabelece uma homologia entre o cinema e as Ciências Sociais, apresentando-os como modalidades distintas de consciência da vida social moderna. [...]<sup>33</sup>



Fig. 05

No tocante à disciplina de sociologia, percebe-se ainda que por haver apenas duas obras selecionadas, e o processo de escolha se resumir para o professor, de forma taxativa, na primeira e segunda opções, por uma questão lógica, uma das duas será obrigatoriamente a obra com a qual o professor irá trabalhar, não tendo opção de não usá-la.

Nesse viés de escolha e limitação, percebe-se que o programa impõe, em determinados momentos, o livro com o qual o professor irá atuar na sala. A pouca oferta de títulos

<sup>32</sup> GARCHET, Helena Maria Bomeny & MEDEIROS, Bianca Stella Pinheiro de Freire. *Tempos Modernos, tempos de sociologia*. v. único. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. PNLD 2012, 2013 e 2014.

<sup>33</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 26.

condiciona os professores, em dado momento, a não terem escolha. Essa não-escolha ou escolha obrigatória torna-se um fator negativo, pois a classe tende a rejeitar aquilo que é imposto.

Segundo Alain Choppin:

[...] A imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como àqueles que, em seu sentido mais amplo, conceberam o livro didático como gostariam que ele fosse, do que ela realmente é.<sup>34</sup>

Seguindo a perspectiva ideológica do autor, pode-se considerar que os livros didáticos são uma dada representação de um momento histórico, e esse momento é concebido pelos que estão no poder e concebem os programas. Dessa forma, ressaltam-se a intencionalidade e o conceito de simbólico das representações sociais presentes no poder. Seria o PNLD uma representação ideológica dos grupos que estão no poder? Recorrendo a Louis Althusser conclui-se que as igrejas, as escolas, as famílias, os meios de comunicação, os sindicatos, os partidos, etc..., são aparelhos ideológicos que visam estabelecer o consenso pela ideologia.<sup>35</sup>

Assim, operando o sistema, o Estado organiza ou reorganiza a sociedade a partir do interesse imediato, e lançando mão das estruturas civis, como igreja e escola, dentre outras, consegue com programas desenhados ideologicamente manter o *status quo* vigente. O aparelho ideológico do Estado não usa apenas a força para dominação, mas lança mão das políticas públicas para o controle estatal, e a educação é uma dessas manifestações ideológicas.

Existe uma posição contrária<sup>36</sup> que defende a utilização do livro didático. As críticas à postura de denúncia pura e simples podem ser sintetizadas, mais recentemente, nas considerações abaixo, como relata Arnaldo Pinto Júnior.

[...] É pouco esclarecedor afirmar que os livros escondem a verdade, produzem apenas o que interessa às elites, literalmente enganam seus leitores. Desconsiderar as forças e tensões existentes em uma sociedade, explícitas ou implícitas em suas produções culturais é uma prática decorrente de sujeitos que preferem compreender o mundo de forma maniqueísta, compartimentalizada, enfim, bem mais simples do que as complexas redes de relações existentes.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Aqui, p. 557.

<sup>35</sup> ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970, p. 43 e 44.

<sup>36</sup> A proposta deste trabalho não é discutir a validade ou não do uso do livro didático, apenas demarcarmos que existe divergências doutrinárias no tema.

<sup>37</sup> PINTO JUNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO,

Diante da necessidade exposta pelo autor, de elucidar as complexas teias de relações existentes, a pesquisa se deteve num primeiro momento, na observação das obras de filosofia e sociologia no seu macro aspecto, e assim, foram comparados os manuais que estão sendo utilizados com as diretrizes curriculares para o ensino médio para, em seguida, na terceira e quarta etapas deste trabalho, fazer o cruzamento das informações presentes nos livros didáticos, com a fonte teórica selecionada e a pesquisa de campo realizada com os professores titulares das disciplinas e os autores. Pela limitação de tempo, seria inviável incluir nesse momento da pesquisa os alunos, o que fica para um aprofundamento do tema.

A seguir, apresenta-se a caracterização das obras selecionadas para análise durante a realização da pesquisa.

### **1.3 Caracterização dos manuais de Filosofia e Sociologia analisados**

Durante o decorrer do ano de 2011, fomos o coordenador do programa do livro didático no IFES, Campus Linhares, e nesse período foi possível acompanhar presencialmente as diversas fases de seleção do material didático a ser utilizado pelos professores e alunos na instituição.

Em decorrência dessa proximidade, percebeu-se a grande diversidade do pensar sobre as obras apresentadas pelo Ministério da Educação, para escolha dos professores. Dessa forma, observaram-se, também, as lacunas deixadas pelos livros didáticos, em especial, no tocante à filosofia e à sociologia, no que tange à discussão do fenômeno religioso.

A partir dessa proximidade e percepção apresenta-se, a seguir, a caracterização dos dois manuais selecionados para discussão neste trabalho. Na descrição dos conteúdos, manteve-se a apresentação por Unidade, preservando-se o que está definido no sumário de cada obra.

Não foram apresentados e nem discutidos os conteúdos nesta fase do trabalho, pois será objeto de comparação no Capítulo IV desta dissertação, quando, então, correlacionar-se-á a existência, ou não, dos conteúdos de fenômeno religioso nos manuais, com a teoria de base e os resultados da pesquisa de campo, obtidos nas entrevistas com os professores e autores das obras.

O critério de seleção adotado para estudos das obras foi estabelecido com base nos livros utilizados pelos professores de Filosofia e Sociologia, do IFES, no Campus Linhares-

ES e os demais, e pela observação enquanto coordenador do processo de seleção, pelo fato de essas duas áreas terem correlação com nossa formação acadêmica, e por terem sido os livros mais criticados durante todo o processo.

A obra selecionada no âmbito da disciplina de Filosofia é o manual intitulado *Filosofando - Introdução à filosofia*, de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, também no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, 2012-2013 e 2014, volume único, com o código de 28886L2928 Tipo M, da editora Moderna.<sup>38</sup>

Trata-se de uma obra com 479 páginas, divididas em 7(sete) unidades e um caderno suplementar, com 80 páginas, dedicado ao professor.

A autora Maria Lúcia de Arruda Aranha é Bacharela e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo.

A coautora Maria Helena Pires Martins é Doutora em artes (área de concentração em teatro), pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

A estrutura de conteúdos está apresentada no sumário da obra, conforme pode ser observada nas figs. 06,07, 08, 09, 10, 11 e 12.





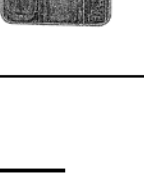
<b>Unidade 1</b>		<b>Descobrimo a filosofia 12</b>
	<b>Capítulo 1</b>	<b>A experiência filosófica 14</b>
	1. Como é o pensar do filósofo? 15 / 2. A filosofia de vida 16 / 3. Para que serve a filosofia? 16 / 4. Informação, conhecimento e sabedoria 17 / 5. É possível definir filosofia? 19 / 6. Um filósofo 21 / 7. Para não concluir... 22	
	<b>Leitura complementar</b> Contardo Calligaris: <i>A turba do "pega e lincha"</i> 23	
<b>Atividades 24</b>		
	<b>Capítulo 2</b>	<b>A consciência mítica 25</b>
	1. Dois relatos míticos 26 / 2. O que é mito? 27 / 3. Os rituais 27 / 4. Teorias sobre o mito 28 / 5. O mito nas civilizações antigas 30 / 6. O mito hoje 32 / 7. Para finalizar... 33	
	<b>Leitura complementar</b> Pierre Clastres: <i>A tortura, a memória</i> 34 / Theodor W. Adorno: <i>Os trotes de calouro</i> 34	
<b>Atividades 35</b>		
	<b>Capítulo 3</b>	<b>O nascimento da filosofia 36</b>
	1. Situando no tempo 36 / 2. Uma nova ordem humana 37 / 3. Os primeiros filósofos 39 / 4. Mito e filosofia: continuidade e ruptura 41	
	<b>Leitura complementar</b> Friedrich Nietzsche: <i>Tales, o primeiro filósofo</i> 42	
<b>Atividades 43</b>		
<b>Unidade 2</b>		<b>Antropologia filosófica 44</b>
	<b>Capítulo 4</b>	<b>Natureza e cultura 46</b>
	1. Para começar 46 / 2. O comportamento animal 47 / 3. O agir humano: a cultura 49 / 4. Uma nova sociedade? 50 / 5. A cultura como construção humana 51	
	<b>Leitura complementar</b> Montaigne: <i>Dos camibais</i> 52	
<b>Atividades 53</b>		
	<b>Capítulo 5</b>	<b>Linguagem e pensamento 54</b>
	1. A linguagem do desenho 54 / 2. O que é uma linguagem? 55 / 3. A linguagem verbal 60 / 4. Funções da linguagem 60 / 5. Linguagem, pensamento e cultura 61	
	<b>Leitura complementar</b> Luis Fernando Veríssimo: <i>Papo furado</i> 64	
<b>Atividades 65</b>		

Fig. 06.

<sup>38</sup> ARANHA, Maria Lucia de Arruda, MARINS, Maria Helena Pires. *Filosofando -Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

**Capítulo 6: Trabalho, alienação e consumo 66**  
 1. Trabalho como tortura? 67 / 2. A humanização pelo trabalho 67 / 3. Ócio e negócio 67 / 4. Uma nova concepção de trabalho 68 / 5. O trabalho como mercadoria: a alienação 69 / 6. A era do olhar: a disciplina 70 / 7. De olho no cronômetro 72 / 8. Novos tempos na fábrica 73 / 9. Da fábrica para o escritório 74 / 10. Consumo ou consumismo? 74 / 11. Crítica à sociedade administrada 75 / 12. Uma "civilização do lazer"? 76 / 13. A sociedade pós-moderna: o hiperconsumo 77 / 14. Para onde vamos? 78  
**Atividades 79**

**Capítulo 7: Em busca da felicidade 60**  
 1. O que significa ser feliz? 80 / 2. A "experiência de ser" 81 / 3. Os tipos de amor 82 / 4. Platão: Eros e a filosofia 83 / 5. O corpo sob o olhar da ciência 85 / 6. A inovação de Espinosa 86 / 7. As teorias contemporâneas 88 / 8. Individualismo e narcisismo 91 / 9. Felicidade e autonomia 92  
**Leitura complementar**  
 Gilles Lipovetsky: *O ecletismo da felicidade* 93  
**Atividades 94**

**Capítulo 8: Aprender a morrer... 95**  
 1. A morte como enigma 95 / 2. Os filósofos e a morte 96 / 3. O tabu da morte 99 / 4. Aqueles que morrem mais cedo 100 / 5. É legítimo deixar ou fazer morrer? 100 / 6. A negação da morte 102 / 7. As mortes simbólicas 102 / 8. O sofrimento da natureza 103 / 9. Pensar na morte: refletir sobre a vida 104  
**Atividades 105**

**Unidade 3 O conhecimento 106**

**Capítulo 9: O que podemos conhecer? 108**  
 1. O ato de conhecer 109 / 2. Os modos de conhecer 109 / 3. A verdade 111 / 4. Podemos alcançar a certeza? 111 / 5. Teorias sobre a verdade 115 / 6. A verdade como horizonte 116  
**Leitura complementar**  
 Fernando Savater: *As verdades da razão* 117  
**Atividades 118**

**Capítulo 10: Ideologias 119**  
 1. Conceito geral de ideologia 120 / 2. Ideologia: sentido restrito 120 / 3. Conceito marxista de ideologia 120 / 4. A ideologia em ação 122 / 5. O discurso não ideológico 125 / 6. Outras concepções marxistas de ideologia 125 / 7. Questionamento e conscientização 127  
**Leitura complementar**  
 Destutt de Tracy: *Dois sistemas de instrução* 128  
**Atividades 129**

**Capítulo 11: Lógica aristotélica 130**  
 1. O que é lógica 131 / 2. Termo e proposição 131 / 3. Princípios da lógica 132 / 4. Quadrado de oposições 132 / 5. Argumentação 133 / 6. Tipos de argumentação 134 / 7. Falácias 136 / 8. A lógica pós-aristotélica 138  
**Leitura complementar**  
 Wesley Salmon: *Descoberta da justificação* 139  
**Atividades 140**

Fig. 07

**Capítulo 12: Lógica simbólica 141**  
 1. Uma linguagem artificial 142 / 2. Lógica proposicional 142 / 3. Tabelas de verdade 143 / 4. Sinais de pontuação 144 / 5. Formas de enunciado 145 / 6. Consistência dos enunciados 146 / 7. A lógica de predicados 146 / 8. Lógicas complementares e alternativas 147 / 9. A importância da lógica simbólica 147  
**Atividades 148**

**Capítulo 13: A busca da verdade 149**  
 1. O que veremos no capítulo 150 / 2. A filosofia pré-socrática 150 / 3. Os sofistas: a arte de argumentar 151 / 4. Sócrates e o conceito 152 / 5. Platão: o mundo das ideias 154 / 6. Aristóteles: a metafísica 156 / 7. A filosofia medieval: razão e fé 160 / 8. Revisando 163  
**Leitura complementar**  
 Platão: *Alegoria da caverna* 164  
**Atividades 166**

**Capítulo 14: A metafísica da modernidade 167**  
 1. As mudanças na modernidade 168 / 2. A questão do método 168 / 3. O racionalismo cartesiano: a dúvida metódica 169 / 4. O empirismo britânico 172 / 5. Para finalizar 176  
**Leitura complementar**  
 Franklin Leopoldo e Silva: *O mundo e a consciência* 177  
**Atividades 178**

**Capítulo 15: A crítica à metafísica 179**  
 1. De que trata o capítulo 180 / 2. A ilustração: o Século das Luzes 180 / 3. Kant: o criticismo 180 / 4. Hegel: o idealismo dialético 184 / 5. Comte: o positivismo 186 / 6. Marx: materialismo e dialética 190 / 7. Para uma visão de conjunto 192  
**Atividades 193**

**Capítulo 16: A crise da razão 194**  
 1. Antecedentes da crise 195 / 2. A crise da subjetividade 197 / 3. Fenomenologia e intencionalidade 198 / 4. A Escola de Frankfurt 199 / 5. Habermas: o agir comunicativo 200 / 6. Foucault: verdade e poder 200 / 7. Pragmatismo e neopragmatismo 202 / 8. A filosofia da linguagem 204 / 9. O discurso da pós-modernidade 206 / 10. Para não finalizar 208  
**Atividades 209**

**Unidade 4 Ética 210**

**Capítulo 17: Entre o bem e o mal 212**  
 1. Uma história mal 213 / 2. Os valores 213 / 3. Moral e ética 214 / 4. Caráter histórico e social da moral 215 / 5. A liberdade do sujeito moral 215 / 6. Dever e liberdade 216 / 7. A bússola e a balança 217 / 8. Ética aplicada 218 / 9. Aprender a conviver 219  
**Leitura complementar**  
 Ernst Tugendhat: *Por que ética?* 220  
**Atividades 221**

**Capítulo 18: Ninguém nasce moral 222**  
 1. Aprender a autonomia 222 / 2. A teoria de Piaget 223 / 3. A teoria de Kohlberg 226 / 4. Pressupostos filosóficos 229 / 5. Outras tendências 230 / 6. A construção da personalidade moral 231  
**Leitura complementar**  
 Lawrence Kohlberg: *O dilema do bote salva-vidas* 232  
**Atividades 233**

Fig.08

**Capítulo 19** Podemos ser livres? 234  
 1. Mito, tragédia e filosofia 235 / 2. Somos livres ou determinados? 236 / 3. A liberdade incondicional e o livre-arbítrio 236 / 4. O que é determinismo? 237 / 5. Os teóricos da liberdade 239 / 6. Consciência e liberdade 240 / 7. A fenomenologia: a liberdade situada 241 / 8. Ética e liberdade 244  
**Leitura complementar**  
 Maurice Merleau-Ponty: *A liberdade* 245  
**Atividades** 246

**Capítulo 20** Teorias éticas 247  
 1. A diversidade das teorias 248 / 2. A reflexão ética grega 248 / 3. As concepções éticas medievais 252 / 4. O pensamento moderno 253 / 5. A moral iluminista 280 / 6. O utilitarismo ético 255 / 7. As ilusões da consciência 256 / 8. A filosofia da existência 258 / 9. A ética contemporânea: o desafio da linguagem 260 / 10. Para não concluir 262  
**Leitura complementar**  
 Immanuel Kant: *O que é Esclarecimento?* 262  
**Atividades** 263

**Unidade 5** **Filosofia política** 264

**Capítulo 21** Política: para quê? 266  
 1. A filosofia política 267 / 2. Poder e força 267 / 3. Estado e legitimidade do poder 267 / 4. A institucionalização do poder 268 / 5. Uma reflexão sobre a democracia 268 / 6. O avesso da democracia: totalitarismo e autoritarismo 270 / 7. O equilíbrio instável de forças 272  
**Leitura complementar**  
 Cato Lajo: *Mentira e democracia* 273  
**Atividades** 274

**Capítulo 22** Direitos humanos 275  
 1. Para começar 276 / 2. Direito natural e direito positivo 277 / 3. A tradição grega 277 / 4. Os teóricos da modernidade 278 / 5. Os códigos modernos e os direitos sociais 280 / 6. Liberdade e igualdade? 281 / 7. A comunidade internacional 281 / 8. Direitos humanos: "direitos de bandidos"? 282 / 9. Para não concluir 283  
**Atividades** 284

**Capítulo 23** A política normativa 285  
 1. A política como teoria 286 / 2. A democracia grega 286 / 3. Os sofistas e a retórica 287 / 4. A teoria política de Platão 287 / 5. A teoria política de Aristóteles 290 / 6. O bom governo 292 / 7. Idade Média: política e religião 292 / 8. Agostinho, bispo de Hipona 293 / 9. A escolástica: Tomás de Aquino 293 / 10. Tempos de ruptura 294 / 11. Balanço final 295  
**Leitura complementar**  
 Pericles: *Oração fúnebre aos guerreiros*, 296  
 Platão: *Democracia e tirania*, 296  
**Atividades** 297

**Capítulo 24** A autonomia da política 298  
 1. A formação do Estado nacional 298 / 2. A Itália dividida: Maquiavel 299 / 3. Soberania e Estado moderno 302 / 4. Hobbes e o poder absoluto do Estado 303 / 5. A teoria política de Locke 304 / 6. O liberalismo clássico 305 / 7. O liberalismo do século XVIII 306 / 8. A concepção política da modernidade 309  
**Leitura complementar**  
 Maquiavel, 310 / H. Hobbes, 310 / III. Locke, 310 / N. Rousseau, 310  
**Atividades** 311

Fig.09

**Capítulo 25** Liberalismo e democracia 312  
 1. Liberdade ou igualdade? 313 / 2. O liberalismo inglês 313 / 3. O liberalismo francês 314 / 4. Hegel: a crítica ao contratualismo 314 / 5. As contradições do século XIX 316  
**Leitura complementar**  
 Norberto Bobbio: *Liberdade e igualdade* 317  
**Atividades** 318

**Capítulo 26** As teorias socialistas 319  
 1. A origem do proletariado 320 / 2. O socialismo utópico 321 / 3. O marxismo 322 / 4. O anarquismo: principais ideias 327 / 5. O socialismo no século XX 328 / 6. Fim da utopia socialista? 331  
**Leitura complementar**  
 Karl Marx: *Prefácio à Contribuição à crítica da economia política* 332  
**Atividades** 333

**Capítulo 27** O liberalismo contemporâneo 334  
 1. Um retrospecto 335 / 2. Liberalismo social 335 / 3. Liberalismo de esquerda 336 / 4. Neoliberalismo 337 / 5. Para não finalizar 338  
**Atividades** 339

**Unidade 6** **Filosofia das ciências** 340

**Capítulo 28** Ciência, tecnologia e valores 342  
 1. Que caminho devo tomar? 342 / 2. Senso comum e ciência 343 / 3. O método científico 345 / 4. A comunidade científica 345 / 5. Ciência e valores 346 / 6. Benefícios das ciências, para quem? 347 / 7. A responsabilidade social do cientista 348  
**Leitura complementar**  
 Gérard Fourze: *Eficácia e limites do domínio científico* 349  
**Atividades** 350

**Capítulo 29** Ciência antiga e medieval 351  
 1. Filosofia e ciência 351 / 2. Geometria e medicina 352 / 3. Platão 352 / 4. Aristóteles 354 / 5. Alexandria e a escola helenística 357 / 6. A ciência na Idade Média 358 / 7. A decadência da escolástica 361 / 8. Um balanço final 362  
**Leitura complementar**  
 Umberto Eco: *Um método para chegar a uma verdade provável* 362  
**Atividades** 363

**Capítulo 30** A revolução científica do século XVII 364  
 1. Uma nova mentalidade 365 / 2. Características do pensamento moderno 365 / 3. Galileu e as duas novas ciências 366 / 4. A síntese newtoniana 368 / 5. Novas ciências, novo mundo 369  
**Leitura complementar**  
 Alexandre Koyré: *A revolução científica* 370  
**Atividades** 371

**Capítulo 31** O método das ciências da natureza 372  
 1. O desafio do método 373 / 2. A investigação científica 373 / 3. O método experimental 374 / 4. A ciência como construção 378 / 5. O desenvolvimento das ciências da natureza 379 / 6. A crise da ciência 381 / 7. Novas orientações epistemológicas 382 / 8. A ambiguidade do progresso científico 384  
**Atividades** 385

Fig.10


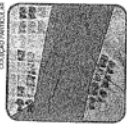
	<b>Capítulo 32</b> O método das ciências humanas 386 1. Explicar e compreender 387 / 2. Dificuldades metodológicas das ciências humanas 387 / 3. O nascimento das ciências humanas 389 / 4. A psicologia comportamentalista 390 / 5. A psicologia da forma 392 / 6. Freud e o inconsciente 393 / 7. As três instâncias do aparelho psíquico 394 / 8. Retomando a controvérsia 396 <b>Atividades</b> 397
<b>Unidade 7</b>	<b>Estética 398</b>
	<b>Capítulo 33</b> Estética: introdução conceitual 400 1. Conceito e história do termo estética 401 / 2. O belo e o feio: a questão do gosto 402 / 3. A atitude estética 404 / 4. A recepção estética 404 / 5. A compreensão pelos sentidos 405 <b>Leitura complementar</b> Arthur C. Danto: <i>A arte depois de seu fim</i> 406 <b>Atividades</b> 407
	<b>Capítulo 34</b> Cultura e arte 408 1. Cultura hip-hop 409 / 2. Os sentidos de cultura 409 / 3. As diferenças entre arte e cultura 412 / 4. Arte e cultura 413 <b>Leitura complementar</b> Carlos Haag: <i>Quem não sabe dançar improvisa</i> 414 <b>Atividades</b> 415
	<b>Capítulo 35</b> Arte como forma de pensamento 416 1. Retrato de uma infância 417 / 2. Arte é conhecimento intuitivo do mundo 417 / 3. Funções da arte 421 / 4. O conhecimento pela arte 423 <b>Leitura complementar</b> Tonica Chagas: <i>Industrialização das tintas e seu reflexo nas artes</i> 424 <b>Atividades</b> 426
	<b>Capítulo 36</b> A significação na arte 427 1. A especificidade da informação estética 428 / 2. A forma 429 / 3. O conteúdo 431 / 4. A educação em arte 433 / 5. A importância de saber ler uma imagem 434 <b>Leitura complementar</b> José Teixeira Coelho Netto: <i>Interpretação</i> 435 <b>Atividades</b> 436
	<b>Capítulo 37</b> Concepções estéticas 437 1. Isto é arte? 437 / 2. A arte grega e o conceito de naturalismo 439 / 3. A estética medieval e a estilização 441 / 4. O naturalismo renascentista 442 / 5. Racionalismo e academismo: a estética normativa 442 / 6. Os empiristas ingleses 443 / 7. Kant e a crítica do juízo estético 444 / 8. O idealismo de Schiller 445 / 9. A estética romântica 445 / 10. A modernidade e o formalismo 446 / 11. O pós-modernismo 447 / 12. O pensamento estético no Brasil 448 / 13. Como ficamos? 449 <b>Leitura complementar</b> Gilles Lipovetsky: <i>Novidade</i> 450 <b>Atividades</b> 451 <b>Quadro cronológico</b> 452 <b>Correntes filosóficas do século XX</b> 455 <b>Vocabulário</b> 456 <b>Sugestões bibliográficas</b> 460 <b>Índice de nomes</b> 463 <b>Sugestões</b> 468

Fig.11

Percebe-se que nos títulos do sumário, não aparecem temas específicos sobre o fenômeno religioso. Apenas no capítulo 23, que tem por tema: A Política normativa, surgem indícios de associações ao conteúdo nos subtítulos 7, 8, 9 10, o que será objeto de análise no Capítulo 4 desta pesquisa.

Possui, ainda, leituras complementares que ampliam as discussões das temáticas apresentadas nas unidades, compostas de textos gerais de diversos autores, sem, contudo, apresentar questões que versam sobre o fenômeno religioso, atividades, quadro cronológico e sugestões didáticas em geral.

Na área de sociologia o livro escolhido para análise foi: Sociologia para o ensino médio, volume único. De autoria do professor Nelson Dacio Tomazi – Manual do professor. Código do livro 28910L2828, tipo M, da Editora Saraiva.<sup>39</sup>

A obra consta de 256 páginas, divididas em Introdução, 7 (sete) unidades de estudo, relação de bibliografia e relação de sites e um apêndice com 96 páginas complementares para a orientação didática dos professores, com textos escolhidos de diversos autores.

O autor é Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, mestre em História pela Universidade Estadual Paulista de Assis, Doutor em História pela

<sup>39</sup> TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. Manual do professor. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Universidade Federal do Paraná, professor de sociologia da universidade Estadual de Londrina e na Universidade Federal do Paraná. Membro da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia e consultor e membro da equipe de redação das orientações curriculares nacionais de sociologia.<sup>40</sup>

Pode-se observar melhor a organização dos conteúdos da obra de Sociologia, no sumário apresentado nas figs. 12, 13, 14 e 15.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>Introdução</b>	
O estudo da Sociologia.....	7
A produção social do conhecimento	
<i>Leituras e atividades</i> .....	11
<b>Unidade 1 A sociedade dos indivíduos</b>	
<b>1 O indivíduo, sua história e a sociedade</b> .....	<b>13</b>
Nossas escolhas, seus limites e repercussões • Das questões individuais às questões sociais	
Cenário da sociabilidade cotidiana.....	17
<b>2 O processo de socialização</b> .....	<b>18</b>
O que nos é comum • As diferenças no processo de socialização • Tudo começa na família	
Cenários da sociabilidade contemporânea.....	21
<b>3 As relações entre indivíduo e sociedade</b> .....	<b>23</b>
Karl Marx, os indivíduos e as classes sociais • Émile Durkheim, as instituições e o indivíduo • Max Weber, o indivíduo e a ação social • Norbert Elias e Pierre Bourdieu: a sociedade dos indivíduos	
Cenário da sociabilidade contemporânea.....	32
<i>Leituras e atividades</i> .....	33
<b>Unidade 2 Trabalho e sociedade</b>	
<b>4 O trabalho nas diferentes sociedades</b> .....	<b>37</b>
A produção nas sociedades tribais • Escravidão e servidão • As bases do trabalho na sociedade moderna	
Cenários do mundo do trabalho.....	43
<b>5 O trabalho na sociedade moderna capitalista</b> .....	<b>45</b>
Karl Marx e a divisão social do trabalho • Émile Durkheim e a coesão social • Fordismo-taylorismo: uma nova forma de organização do trabalho • As transformações recentes no mundo do trabalho • A sociedade salarial está no fim? Cenários do trabalho no mundo de hoje.....	56
<b>6 A questão do trabalho no Brasil</b> .....	<b>56</b>
As primeiras décadas depois da escravidão • A situação do trabalho nos últimos sessenta anos • O desemprego	
Cenários do trabalho no Brasil.....	62
<i>Leituras e atividades</i> .....	64

Fig. 12

<sup>40</sup> TOMAZI, 2010. Página de rosto.



<b>Unidade 3</b>		<b>A estrutura social e as desigualdades</b>
<b>7</b>	<b>Estrutura e estratificação social</b> .....	<b>68</b>
	As sociedades organizadas em castas • As sociedades organizadas por estamentos • Pobreza: condição de nascimento, desgraça, destino...	
	Cenários das desigualdades .....	73
<b>8</b>	<b>A sociedade capitalista e as classes sociais</b> .....	<b>75</b>
	Hierarquização e mobilidade • A desigualdade é constitutiva da sociedade capitalista • Desigualdades de riqueza, prestígio e poder • Oportunidades e estratificação • Sobre a ideia de exclusão-inclusão	
	Cenários das desigualdades .....	82
<b>9</b>	<b>As desigualdades sociais no Brasil</b> .....	<b>85</b>
	A desigualdade analisada no Brasil • Fome e coronelismo • Raça e classes • Formação das classes sociais e mudanças sociais • Mercado de trabalho e condições de vida • Índices de desigualdade	
	Cenários da desigualdade no Brasil .....	91
	<i>Leituras e atividades</i> .....	95
<b>Unidade 4</b>		<b>Poder, política e Estado</b>
<b>10</b>	<b>Como surgiu o Estado moderno</b> .....	<b>97</b>
	O Estado absolutista • O Estado liberal • Os Estados nacionais no século XX • O chamado Estado neoliberal	
	Cenário do Estado moderno .....	102
<b>11</b>	<b>O poder e o Estado</b> .....	<b>103</b>
	As teorias sociológicas clássicas sobre o Estado • Democracia, representação e partidos políticos • A sociedade disciplinar e a sociedade de controle	
	Cenário do Estado contemporâneo .....	113
<b>12</b>	<b>Poder, política e Estado no Brasil</b> .....	<b>114</b>
	O Estado até o fim do século XIX • O Estado republicano	
	Cenário do Estado no Brasil .....	123
<b>13</b>	<b>A democracia no Brasil</b> .....	<b>124</b>
	Democracia e representação política • Os partidos políticos no Brasil • Algumas reflexões sobre o Estado e a sociedade no Brasil	
	Cenários da política no Brasil .....	129
	<i>Leituras e atividades</i> .....	131

Fig. 13

Faculdade Unida de Vitória

<b>Unidade 5</b>		<b>Direitos, cidadania e movimentos sociais</b>
<b>14</b>	<b>Direitos e cidadania.....</b>	<b>135</b>
	Direitos para todos • Todos nascem livres e iguais... mas nem tanto • Direitos civis, políticos e sociais • Cidadania hoje	
	Cenário dos direitos e da cidadania .....	141
<b>15</b>	<b>Os movimentos sociais.....</b>	<b>143</b>
	Confrontos e parcerias • A greve como elemento central • Os movimentos sociais contemporâneos	
	Cenário dos movimentos sociais.....	151
<b>16</b>	<b>Direitos e cidadania no Brasil.....</b>	<b>152</b>
	Uma sociedade com direitos para poucos • A cidadania regulada • Os direitos cassados e a volta da cidadania • Cidadania hoje	
	Cenários dos direitos no Brasil.....	156
<b>17</b>	<b>Os movimentos sociais no Brasil.....</b>	<b>158</b>
	Lutas no período colonial • Revoltas regionais, abolicionismo e republicanismos • De Canudos à Coluna Prestes • A República varguista • A República fardada • Movimentos sociais hoje	
	Cenários dos movimentos sociais no Brasil .....	165
	<i>Leituras e atividades</i> .....	167
<b>Unidade 6</b>		<b>Cultura e ideologia</b>
<b>18</b>	<b>Dois conceitos e suas definições .....</b>	<b>171</b>
	Os significados de <i>cultura</i> • Cultura segundo a Antropologia • Convivência com a diferença: o etnocentrismo • Trocas culturais e culturas híbridas • Cultura erudita e cultura popular • A ideologia, suas origens e perspectivas • A ideologia no cotidiano	
	Cenários da cultura e da ideologia contemporâneas.....	180
<b>19</b>	<b>Mesclando cultura e ideologia .....</b>	<b>182</b>
	Dominação e controle • Os meios de comunicação e a vida cotidiana • Está tudo dominado? • O universo da internet	
	Cenário da indústria cultural.....	188
<b>20</b>	<b>Cultura e indústria cultural no Brasil .....</b>	<b>189</b>
	O que caracteriza nossa cultura? • Indústria cultural no Brasil • A televisão brasileira • A inclusão digital	
	Cenários da cultura e da indústria cultural no Brasil .....	198
	<i>Leituras e atividades</i> .....	201

Fig. 14

<b>Unidade 7</b>		<b>Mudança e transformação social</b>
<b>21</b>	<b>Mudança social e Sociologia.....</b>	<b>204</b>
	A mudança social para os clássicos da Sociologia • Modernização e desenvolvimento • Subdesenvolvimento e dependência	
	Cenário da mudança social nos séculos XIX e XX .....	211
<b>22</b>	<b>Revolução e transformação social.....</b>	<b>212</b>
	Sobre a revolução • Revoluções clássicas • Experiências revolucionárias no século XX • E agora, o que nos espera?	
	Cenário da revolução .....	222
<b>23</b>	<b>Mudança e transformação social no Brasil.....</b>	<b>224</b>
	Dois "revoluções" no Brasil no século XX • "Modernização conservadora" • Mudanças nos últimos anos	
	Cenário da mudança social no Brasil.....	229
	<i>Leituras e atividades</i> .....	231
<b>Apêndice</b>		<b>História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento</b>
	<b>As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade.....</b>	<b>235</b>
	A hegemonia burguesa	
	<b>O surgimento de uma "ciência da sociedade" .....</b>	<b>238</b>
	Saint-Simon e a nova ciência dos fenômenos sociais • Auguste Comte e o positivismo • Karl Marx e a crítica à economia política	
	<b>Desenvolvimento da Sociologia.....</b>	<b>242</b>
	A Sociologia na França • A Sociologia na Alemanha • A Sociologia nos Estados Unidos da América • A Sociologia internacionalizada	
	<b>A Sociologia no Brasil .....</b>	<b>249</b>
	Primeiras experiências no ensino médio • A Sociologia no ensino superior • A consolidação da Sociologia brasileira • Diversificação da disciplina • Retomada da Sociologia no ensino médio	
	<b>Bibliografia.....</b>	<b>253</b>
	<b>Relação de sites.....</b>	<b>256</b>

Fig. 15

Observa-se que dos capítulos 1 ao 7, não há nenhuma referência ao fenômeno religioso, o que será objeto de análise no Capítulo 4 desta pesquisa.

No apêndice, o autor apresenta a história da sociologia com os pressupostos de origem e desenvolvimento, tendo os subtemas de: as transformações no Ocidente e as novas formas de pensar, o surgimento de uma ciência da sociedade, desenvolvimento da sociologia e A sociologia no Brasil.

Com base nas obras selecionadas, foi realizada análise dos textos e a forma como os docentes atuam a partir, ou não, dos manuais das disciplinas de filosofia e sociologia, no ensino médio, no aspecto do fenômeno religioso e suas implicações no contexto da educação na atualidade.

Para atender às necessidades deste trabalho, não foram delimitados capítulos específicos para o estudo, mas sim, as duas obras na sua totalidade, com o objetivo de demonstrar como o tema fenômeno religioso é tratado, ou não, nos manuais em questão.

A partir da apresentação do IFES, do PNLD e das obras objeto de reflexão deste trabalho, apresentam-se no próximo capítulo as concepções de Durkheim e Eliade sobre fenômeno religioso, buscando aproximar as fontes teóricas do objetivo geral deste estudo. Os referidos autores foram selecionados por terem uma produção científica clássica, pertencerem ao quadro das ciências humanas e estarem diretamente relacionados com as disciplinas de sociologia e filosofia, base do estudo das obras em análise.

## 2 O CONCEITO DE FENÔMENO RELIGIOSO PARA ANÁLISE DO DISCURSO RELIGIOSO

Neste capítulo, são apresentados os conceitos e fundamentações do fenômeno religioso, tendo como base os trabalhos de Eliade e Durkheim, nos aspectos da filosofia da religião e da sociologia. O objetivo básico é compreender a relação do fenômeno presente de forma histórica e social, de tal forma que não seja possível isolá-lo da teia de relações sociais estabelecidas pela sociedade.

Nesse viés, a dimensão do desconhecido no universo desperta o desejo humano de buscar explicações para a origem da própria existência, desde sua tomada de consciência no/do mundo. Assim, para dialogar com o conceito de fenômeno religioso, é preciso reconhecer que a dimensão religiosa é parte integrante para a constituição do ser, e nela fundamentam-se questões primordiais para a elucidação de alguns fenômenos existenciais.

Acerca desse tema destaca-se Lilian de Oliveira:

A fenomenologia das religiões evidenciou a existência de uma relação intrínseca entre cultura e religião, a ponto de a ignorância sobre tal relação poder tornar o pesquisador inapto para compreender o fenômeno religioso. [...] Atualmente, considera-se como marco referencial a concepção de que o fenômeno religioso se manifesta em uma cultura. É a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do ser humano.<sup>41</sup>

Diante dessa afirmação, e segundo Marilena Chauí, se a consciência é a descoberta da essência de humanidade e, o homem ao descobri-la se diferencia dos outros seres da natureza, graças à linguagem e ao trabalho; pode o ser humano atribuir ao fato de ser dotado de consciência, a condição e a causa primordial do surgimento da religiosidade. Seria então para a autora, a religiosidade, uma exteriorização da tomada de consciência e do próprio reconhecimento de humanidade.<sup>42</sup>

É nesse aspecto que se apresenta, neste capítulo, a temática do fenômeno religioso com base na filosofia da religião e na sociologia, campos do saber que estruturamos conceitos fundamentais para a compreensão de determinadas ausências de conteúdos nos livros didáticos de filosofia e sociologia no âmbito do ensino médio, o que se discutirá, posteriormente, nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

<sup>41</sup> OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 66-67.

<sup>42</sup> CHAUÍ, 2011, p. 230.

## 2.1 O fenômeno religioso na perspectiva de Mircea Eliade

Quando se excluem as atividades humanas inerentes à própria sobrevivência da espécie, pode-se inferir que a religião ou a manifestação da religiosidade é uma das formas de expressão cultural mais antiga, e que permeia todas as culturas. Segundo Mircea Eliade:

O homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. A fim de indicarmos o ato da manifestação do sagrado, propusemos o termo hierofania<sup>43</sup>. Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela. Poder-se-ia dizer que a história das religiões – desde as mais primitivas às mais elaboradas – é constituída por um número considerável de hierofanias, pelas manifestações das realidades sagradas [...] para um cristão, a encarnação de Deus em Jesus Cristo, não existe solução de continuidade. Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo “de ordem diferente” – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo “natural”, “profano”.<sup>44</sup>

Segundo o autor, a religião, então, pode ser considerada um vínculo entre o mundo sagrado e o mundo profano. O mundo sagrado faz-se presente por meio das hierofanias, e através delas percebe-se a dimensão espiritual presente intrinsecamente no universo e na humanidade.<sup>45</sup> Eliade continua discorrendo sobre o sagrado, da seguinte forma:

o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história. Esses modos de ser no Mundo não interessam unicamente à história das religiões ou à sociologia, não constituem apenas o objeto de estudos históricos, sociológicos, etnológicos. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana.<sup>46</sup>

A dicotomia sagrado e profano revela diferentes posicionamentos que o homem toma, a partir da sua consciência, sobre os aspectos materiais e imateriais presentes no universo. Assim, sol pode ser apenas um elemento constitutivo material presente no universo, mas também pode se tornar a representação sagrada de uma deidade egípcia, como exemplo, o

<sup>43</sup> Segundo Eliade, o termo é empregado para representar a forma como percebemos as manifestações do sagrado e assim podemos vivenciá-lo e testemunhá-lo.

<sup>44</sup> ELIADE, 2013, p.17.

<sup>45</sup> Religião: Palavra vinda do latim *religio*. Em seu sentido geral e sociocultural suscetível de articular todo um sistema de crenças em Deus ou num sobrenatural e um código de gestos, de práticas e de celebrações rituais. JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 234.

<sup>46</sup> ELIADE, 2013, p. 20.

deus Ra<sup>47</sup>. O que para um seria meramente um elemento do mundo profano, sem sentido espiritual, para outro seria a própria espiritualidade.

Dessa maneira, Eliade interpreta o sagrado, também na dimensão territorial ou no lócus de residência do ser, deixando claro que o habitat definitivo tem uma função primordial para a continuidade e para a existência, estando presente nesse espaço de enraizamento o sagrado, como afirma:

Instalar-se num território equivale, em última instância, a consagrá-lo: Quando a instalação já não é provisória, como nos nômades, mas permanente, como é o caso dos sedentários, implica uma decisão vital que compromete a existência de toda a comunidade. “Situá-lo” num lugar, organizá-lo, habitá-lo – são ações que pressupõem uma escolha existencial: a escolha do Universo que se está pronto a assumir ao “criá-lo”. Ora, esse “Universo” é sempre a réplica do Universo exemplar criado e habitado pelos deuses: participa, portanto, da santidade da obra dos deuses.<sup>48</sup>

Nesses termos, pode-se dizer que a própria escola, quando tomada pelo aluno religioso, passa a ter significado diferente para aqueles que não tenham uma dimensão de santificação do material ou do local para explicação e aceitação da vida humana.<sup>49</sup> Eliade ainda apresenta a relação que o homem estabelece com o material, da seguinte forma:

Para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente “natural”: está sempre carregada de um valor religioso. Isto é facilmente compreensível, pois o Cosmos é uma criação divina: saindo das mãos dos deuses, o mundo fica impregnado de sacralidade. Não se trata somente de uma sacralidade comunicada pelos deuses, como é o caso, por exemplo, de um lugar ou um objeto consagrado por uma presença divina. Os deuses fizeram mais: manifestaram as diferentes modalidades do sagrado na própria estrutura do mundo e dos fenômenos cósmicos.<sup>50</sup>

Assim, sendo o cosmos a emanção dos deuses, que é apresentado na realidade objetiva, passa a ter a presença divina e a se constituir na própria essência das divindades. O sagrado, então, pode habitar e se manifestar em qualquer lugar, desde que não profanado pelas práticas humanas.

Eliade continua a descrever a presença do sagrado a partir da experiência do homem religioso, que difere das práticas dos homens arreligiosos. Enquanto para os primeiros a própria estruturação do cosmos já apresenta o teor de sacralidade, para estes, o mundo é apenas a representação de si mesmos, ordenado por leis físicas. O autor, então, assim descreve:

<sup>47</sup> Ra: divindade que simboliza o sol e o deus uno na mitologia egípcia. Simbolizado por um homem com um disco solar na cabeça. ORDEM ROSACRUZ. *O Livro dos Mortos do Antigo Egito*. São Paulo: Hemus, 1982, p. 251.

<sup>48</sup> ELIADE, 2013, p. 36

<sup>49</sup> N.A. Fala-se no dito popular que magistério não é profissão, mas um sacerdócio. Isto exprime a visão religiosa e sacralizadora do espaço público escolar na opinião popular.

<sup>50</sup> ELIADE, 2013, p. 99.

O mundo apresenta-se de tal maneira que, ao contemplá-lo, o homem religioso descobre os múltiplos modos do sagrado e, por conseguinte, do Ser. Antes de tudo, o mundo existe, está ali, e tem uma estrutura: não é um Caos, mas um Cosmos, e revela-se, portanto como criação, como obra dos deuses. Esta obra divina guarda sempre uma transparência, quer dizer, desvenda espontaneamente os múltiplos aspectos do sagrado.<sup>51</sup>

O Cosmos, ao desvelar os múltiplos aspectos do sagrado, o faz na representação humana por meio de símbolos, que passam a transmitir a ideia primeira da presença dos deuses na composição original do universo. Eliade, então, orienta da seguinte forma:

Retirado da vida religiosa propriamente dita, o sagrado celeste permanece ativo por meio do simbolismo. Um símbolo religioso transmite sua mensagem mesmo quando deixa de ser compreendido, conscientemente, em sua totalidade, pois um símbolo dirige-se ao ser humano integral, e não apenas à sua inteligência.<sup>52</sup>

O homem passa a construir representações para exprimir o conceito de sagrado. Quando os conceitos e símbolos são incorporados culturalmente pelos povos, transcendem a dimensão histórica, e mesmo que inconscientemente, reproduzem a sua espiritualidade, de forma que não são mais apenas símbolos, mas tomam a dimensão de sagrado, e neste aspecto se tornam perenes.

Eliade conclui então, pela particularidade do homem religioso, e assim apresenta a individualidade do sagrado no humano:

[...] para o homem religioso, o mundo apresenta sempre uma valência supranatural, quer dizer, revela uma modalidade do sagrado. Todo fragmento cósmico é “transparente”: seu próprio modo de existência mostra uma estrutura particular do Ser e, por consequência, do sagrado.<sup>53</sup>

Para o autor, o homem religioso compreende a totalidade do universo por meio de leis supranaturais, ou seja, por leis divinas e sagradas, e, dessa forma, a dimensão material é apenas a representação do sagrado no mundo objetivo. Tudo que é apresentado objetivamente foi criado antes pela condição divina e, assim, se constitui num corpo sagrado, pertencente ao mundo supranatural.

Retomando a dimensão de sacralização *do locus e do modus vivendi*, segundo Eliade, “A função mais importante do mito é, pois, “fixar” os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, *educação*, etc.”<sup>54</sup>Subtende-se que para o homem religioso, tudo que o cerca passa a ter a dimensão de

<sup>51</sup> ELIADE, 2013, p. 59.

<sup>52</sup> ELIADE, 2013, p. 109.

<sup>53</sup> ELIADE, 2013, p. 116.

<sup>54</sup> ELIADE, 2013, p. 87 (grifo nosso).

sagrado, seja o constitutivo material ou as práticas que ele usa. Nesse aspecto é importante destacar no texto que, para algumas culturas, a religião e a escola se confundem.

Considerando, ainda, a família como a primeira escola da vida, se esta tem a dimensão do sagrado presente e, se ainda, esta prática pode ser considerada sacralizada, corroborando o sentido de sagrado e de sua força simbólica e real para o homem religioso, Jacques Leenhard discorre que:

Nenhuma sociedade humana seria concebível sem essas forças transcendentais através das quais nos damos uma ideia da ordem do mundo e como nele domina o poder. A obrigação da atividade simbólica, ela própria produzindo a necessidade de transcendência, é um dos instintos mais fundamentais da humanidade.<sup>55</sup>

Cristina Pompa traz a dimensão religiosa nos espaços públicos, e assim apresenta o tema:

Com efeito, a ressignificação da “religião” em termos de linguagem de interculturalidade, código de disputa na arena política, instrumento de afirmação identitária e medida de políticas públicas implica a necessidade de repensar teoricamente o lugar da religião no espaço público. Cabe agora, pois, uma discussão teórica tanto sobre a natureza de construção processual, transitória e discursiva da dimensão do religioso e de suas relações com o político e o civil, quanto, conseqüentemente, sobre o papel da religião na própria constituição do espaço público enquanto definidora de códigos e valores de cidadania, colocando mais uma vez em discussão e, provavelmente, definitivamente em cheque o paradigma da secularização.<sup>56</sup>

No texto da aludida autora, percebe-se que os espaços públicos têm não só a obrigação de promover o enfrentamento do tema fenômeno religioso, como quase que a obrigação moral, perante as comunidades, por se tratar o fenômeno religioso de uma manifestação histórica, cultural e criadora de códigos morais de convivência nos grupos e entre grupos.

Dessa forma, O *lócus* ou o *modus* escola podem ser interpretados pelo homem religioso ou para a comunidade religiosa, como um espaço onde o sagrado está presente ou não, e, nesse aspecto, não podem ser negados neste espaço a discussão e o estudo do sagrado ou de fenômeno religioso, se este se constitui como transcendente ao homem, e a escola é um espaço público de formação e de diálogo, que deve atender à diversidade cultural e ideológica do ser.

<sup>55</sup> LEENHARD, Jacques. Caminhos Teóricos para o Estudo das Religiões. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano V, n. 14, set. p. 3-13, 2012. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html>>. Acesso em: 29 out. 2013. Aqui, p. 12.

<sup>56</sup> POMPA, Cristina. Introdução ao Dossiê Religião e Espaço Público: Repensando Conceitos e Contextos. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro: 32(1), 2012, p. 157-166.



## 2.2 O fenômeno religioso na perspectiva de Émile Durkheim

Para viabilizar a base teórica do presente trabalho, adotou-se a definição sociológica de fato social, presente na proposta teórica de Émile Durkheim, que assim argumenta sobre o tema:

Fato social é toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior ou, ainda, que é geral em uma determinada sociedade, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais.<sup>57</sup>

Segundo a afirmação do autor, fato social é a repercussão no individual das forças presentes na comunidade, que fazem agir ou se comportar, conforme modelos ou convenções. Então, o aspecto religioso, que se exterioriza nas comunidades, tem vida própria e influencia a forma de conduta e os valores adquiridos ou manifestos em determinado momento. Quanto ao aspecto da educação, o mesmo autor assim relata:

Segundo Durkheim

A educação é um fato social, imposto aos indivíduos, e pressiona-os a agirem de acordo com leis, normas, valores, costumes e tradições de uma sociedade. O comportamento dos indivíduos é socialmente determinado e a educação é uma força essencial na conformação do indivíduo aos padrões morais e sociais de uma sociedade. São fatos sociais: o direito (as regras jurídicas e morais), *os dogmas religiosos*, os sistemas financeiros, a educação, entre outros.<sup>58</sup>

Pode-se observar que o autor considera o direito, os dogmas, o sistema financeiro e a educação, no mesmo plano dos fatos sociais que determinam modos de comportamento. Tanto a educação quanto os dogmas religiosos são postos na mesma dimensão e, nesse aspecto, a educação para Durkheim é uma ferramenta para determinar a forma de agir de uma sociedade em determinado momento histórico.<sup>59</sup>

Continuando, o mesmo autor afirma que a adesão a determinados grupos ou sociedades leva o homem a agir conforme regras e padrões pertencentes àquele determinado grupo. Durkheim, então, assevera que a sociedade e os grupos sociais exercem coerção sobre os indivíduos, fazendo-os assumirem papéis relacionados com um fenômeno em particular. Ao assumir o papel de torcedor de um time, ou ao fazer parte de *determinada religião*, por exemplo, a pessoa toma atitudes especiais, que lhe são exteriores.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> DURKHEIM, 2003, p.40.

<sup>58</sup> DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955, p. 56 (grifo nosso).

<sup>59</sup> DURKHEIM, 1955, p. 25-26.

<sup>60</sup> DURKHEIM, 1955, p. 25-26.

Esse tipo de participação induz a comportamentos padronizados e customizados, fazendo surgir dentro de cada macrocomunidade subgrupos, que passam a defender determinados *modus* de vida ou de convivência.

O discurso teórico que une determinados grupos sociais fornece a lente que permite interpretar determinados fenômenos presentes, de forma específica, ou seja, para o mesmo fenômeno ocorrerão retratações exteriores diferenciadas, como vai afirmar Clifford Geertz:

Os conceitos religiosos espalham-se para além de seus contextos especificamente metafísicos, no sentido de fornecer um arcabouço de ideias gerais em termos das quais pode ser dada uma forma significativa a uma parte da experiência — intelectual, emocional, moral. O cristão vê o movimento nazista contra o pano de fundo da Queda, a qual, embora não explique no sentido causal, coloca-o num sentido moral, cognitivo e até afetivo. Um Zande vê a queda de um celeiro sobre um amigo ou parente contra o pano de fundo de uma emoção concreta e muito especial de bruxaria e evita, assim, tanto os dilemas filosóficos quanto a pressão psicológica do indeterminismo. Um javanês encontra no conceito do *rasa* ("sentido-paladar-sentimento significado"), emprestado e reelaborado, um meio através do qual "ver" os fenômenos coreográficos, gustativos, emocionais e políticos a uma nova luz. Uma sinopse da ordem cósmica, um conjunto de crenças religiosas, também representam um polimento no mundo mundano das relações sociais e dos acontecimentos psicológicos. Eles permitem que sejam apreendidos.<sup>61</sup>

Segundo Geertz, a forma como cada grupo concebe seu contexto religioso serve de modelo de representação e exteriorização social entre o ser e o objeto ou coisa percebida, e leva a comportamentos de acordo com os padrões culturais das crenças daquele grupo constituído. Segundo Durkheim:

Se (os conceitos) são comuns a todo um grupo social, não significa que representem simples média entre as representações correspondentes, porque então seriam mais pobres que essas últimas em conteúdo intelectual, enquanto na realidade são plenos de um saber que ultrapassa o do indivíduo médio. São, não abstrações que só ganhariam realidade nas consciências particulares, mas representações tão concretas quanto aquelas que o indivíduo pode ter do seu meio social: elas correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência".<sup>62</sup>

Nesse contexto, e usando como exemplo o caso dos cristãos que creem na pessoa de Jesus Cristo como verbo encarnado, ou seja, materializado como homem humano que se traduz do homem ao verbo para a própria origem do poder de Deus, pois é o que está na sua essência, como afirmou Durkheim e, nesse sentido, a ciência tendo seu ramo na arqueologia, busca provas da existência do homem Jesus Cristo, por meio dos relatos dos documentos históricos e dos possíveis vestígios materiais existentes. Assim, os conceitos e as práticas

<sup>61</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.90.

<sup>62</sup> DURKHEIM, Émile. *Formas Elementares da Vida Religiosa: O sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989, p. 513.

tanto na dimensão social quanto individual, são exteriorizadas seja nos grupos religiosos ou na ciência, cada um, buscando significado para suas experiências.

Durkheim, da mesma forma, elucida que o processo histórico de evolução da educação está diretamente ligado aos acontecimentos presentes na cultura, na religião e nas ciências, como se segue:

Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc...<sup>63</sup>

Assim como a religião está presente de forma natural nas culturas, a educação assumiu uma forma elementar de transmissão do conhecimento. Nesse contexto, religião e educação historicamente se entrelaçam, e em determinados momentos se confundem, sendo a escola a religião ou a religião a escola.

Segundo Pompa, os espaços de formação social assim se conectam com a realidade:

Nos espaços da ciência, da cultura e da política, que o paradigma da secularização – em seu viés normativo – queria definitivamente distanciados da dimensão religiosa, os jovens se configuram como portadores de valores religiosos mediados pela linguagem dos “direitos humanos”, ou, mais em geral dos chamados direitos de terceira geração. É na prática política e na linguagem simbólica dos movimentos reivindicatórios desses “direitos difusos”, cuja titularidade não pertence mais ao indivíduo, mas à coletividade sub ou supra-nacionais (étnico-culturais, de gênero etc.) ou à própria humanidade (direito à paz, ao meio ambiente etc.) que são desafiados, simultaneamente, os princípios universalistas e individualistas da cidadania, e o paradigma da secularização.<sup>64</sup>

Nesses espaços de formação, e aí se inserem a igreja e a escola, fazendo parte dos diversos setores sociais, passam a representar a dimensão do fenômeno religioso como de magna importância na construção e na constituição de grupos.

Como afirma Durkheim:

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos traduzidos, relativamente bem, pelas palavras profano e sagrado<sup>65</sup>

Reportando-se aos conceitos ambivalentes de sagrado e profano, percebe-se que os grupos religiosos passam a ter um caráter comum: o de separar entre mundo real e suprarreal. Esta distinção carrega no contexto de formação social, diferentes crenças e diferentes formas

<sup>63</sup> DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1985, p. 26.

<sup>64</sup> POMPA, 2012, p. 164.

<sup>65</sup> DURKHEIM, 1989, p. 68.

de se relacionar com o cosmos e, por conseguinte, com os demais seres. Ainda em Durkheim, verifica-se que:

Nascemos fracos e indefesos; incapazes de sobreviver como indivíduos isolados; recebemos da sociedade um nome e uma identidade; com ela aprendemos a pensar e nos tornamos racionais; fomos por ela acolhidos, protegidos, alimentados; e, finalmente, é ela que chorará a nossa morte. É compreensível que ela seja o Deus que todas as religiões adoram, ainda que de forma oculta, escondida aos olhos dos fiéis.<sup>66</sup>

Na constituição dos grupos religiosos, por meio das manifestações do sagrado, existe o processo de reconhecimento identitário do ser. Esse processo faz com que ao ser reconhecido e acolhido, o indivíduo pertença ao grupo, não está mais só, e ganha por meio da relação com o outro uma identidade grupal, que se sobrepõe à identidade individual. Não sou mais reconhecido, somos nós reconhecidos.

Para definir os termos, Durkheim propõe: “As coisas sagradas são aquelas que os interditos protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas às quais esses interditos se aplicam e que devem permanecer a distância das primeiras”.<sup>67</sup> O mesmo autor, ainda elucida sobre a religião da seguinte forma:

Portanto, há na religião algo de eterno destinado a sobreviver a todos os símbolos particulares nos quais o pensamento religioso se envolveu sucessivamente. Não pode haver sociedade que não sinta a necessidade de conservar e reafirmar, a intervalos regulares, os sentimentos coletivos e as ideias que constituem a sua unidade e a sua personalidade. Ora, essa restauração moral só pode ser obtida por meio de reuniões, assembleias, congregações onde os indivíduos, muito próximos uns dos outros, reafirmam em conjunto os seus sentimentos comuns, daí, cerimônias que, por seu objetivo, pelos resultados que produzem, pelos procedimentos que empregam, não diferem, quanto à natureza, das cerimônias propriamente religiosas.<sup>68</sup>

A própria vida em sociedade cria laços de coesão naquilo que une e separa o homem. Durkheim trabalha na lógica de que esta vida em sociedade, recortando aqui da sociedade como um todo, as características da família, da igreja e da escola, percebe-se que os grupos representados, ou não, estão unidos por meio de relações invisíveis, que se tornam visíveis por meio dos símbolos, dos ritos e das cerimônias.

Mesmo no ambiente tido como público no sentido arreligioso que é a escola, destacam-se: são as alunas que não vestem calças cumpridas, são os alunos que não estudam na sexta à noite, são os alunos que não comem esta ou aquela alimentação e desta forma, o rito religioso, com base na dimensão do sagrado, invade permanentemente o ambiente escolar.

<sup>66</sup> DURKHEIM, 1989, p. 64.

<sup>67</sup> DURKHEIM, 1989, p. 72.

<sup>68</sup> DURKHEIM, 1989, p. 504-505.

Há ainda os conflitos e enfrentamentos estabelecidos a partir das provocações cotidianas, onde afirmações de professores e alunos levam a conflitos que extrapolam os limites da sala de aula, chegando até as famílias e as comunidades religiosas.

Em determinados casos ocorrem ainda, conflitos entre docentes no âmbito do construto teórico de disciplinas, como no caso da biologia com as temáticas das teorias da criação e da evolução, das próprias crenças dos educadores e técnicos que em razão da participação em determinadas religiões, não participam de algumas atividades escolares, e uma infinidade de outras questões que poderiam ser levantadas.

Por fim, Durkheim vai afirmar que:

Chegamos, pois, à seguinte definição: uma religião é um sistema solidário de crenças segundas e de práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, separadas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ela aderem. O segundo elemento que aparece na nossa definição não é menos essencial que o primeiro; pois, mostrando que a ideia de religião é inseparável da ideia de igreja, faz pressentir que a religião deve ser eminentemente coletiva.<sup>69</sup>

Ao se fazer coletivo, o fenômeno religioso não pertence mais ao individual, e por seu caráter de conjunto, deve estar presente, na dimensão política das políticas públicas educacionais, em todos os seus níveis e modalidades e não ser escondida de livros e das discussões em sala de aula.

Essa prática apenas cria mais mistérios, fantasias e controvérsias sobre a constituição espiritual e material da religiosidade humana, como se pode ver em seguida; o papel das políticas públicas, que visam determinar como devemos proceder e a partir de que parâmetros sociais os livros didáticos são desvelados.

### **2.3 A interpretação do discurso presente no Programa Nacional do Livro Didático**

Segundo Japiassú e Marcondes a partir das relações sociais e estruturais pode-se deduzir que:

O estudo da origem e da formação das ideias (...), em relação à dimensão das relações sociais e a estrutura econômica da sociedade, tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação.<sup>70</sup>

<sup>69</sup> DURKHEIM, 1989, p. 79.

<sup>70</sup> JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 136.

Durkheim, na sua obra: *As regras do método sociológico*, afirma que o cientista deve deixar de lado todas as pré-noções, pois são essas ideias que ele entende como ideologia, o que seria contrário a toda ciência.<sup>71</sup>

Mannheim, conceitua duas formas de ideologia, uma particular e outra total. A primeira corresponde à ocultação da realidade; a segunda à visão de mundo, de uma classe social ou de uma época. Para este autor as ideologias são sempre conservadoras, pois expressam o pensamento da classe dominante, visando à estabilização da ordem; em contraposição, o que ele chama de utopia é o que pensam as classes oprimidas, que buscam a transformação. Esta é a posição assumida neste trabalho, para análise das obras selecionadas.<sup>72</sup>

Recentemente, Chauí destacou que a ideologia tem as seguintes características:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado<sup>73</sup>

Nessa mesma linha, ainda segundo Theodoro Adorno:

A Indústria cultural administra o mundo social, [...] a dominação tem seu desejo de posse constantemente renovado pelo progresso técnico e científico, e sabiamente controlado pela indústria cultural. Neste sentido, o universo social, além de configurar-se como um universo de “coisas”, constituiria um espaço hermeneuticamente fechado. Neles todas as tentativas de liberação estão condenadas ao fracasso.<sup>74</sup>

Mais recentemente Slavoj Žižek afirma que:

Essa reconstrução lógico-narrativa da noção de ideologia irá centrar-se não ocorrência reiterada da já mencionada inversão da não-ideologia em ideologia – isto é, da súbita conscientização de que o próprio gesto de sair da ideologia puxa-nos de volta para ela.<sup>75</sup>

E ainda segundo István Mészáros, faz-se a seguinte afirmação:

<sup>71</sup> DURKHEIM, 2003, p. 54.

<sup>72</sup> MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974, p. 71.

<sup>73</sup> CHAUI, Marilena. *O que é ideologia?* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 108-109.

<sup>74</sup> ADORNO, Theodor. São Paulo: Nova Cultural, 2005, p. 9.

<sup>75</sup> ŽIZEK, Slavoj. *O espectro da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 15.

[...] em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”.<sup>76</sup>

Com base nas definições apresentadas, a sociedade contemporânea direciona para um discurso hegemônico na perspectiva de universalidade que, ao identificar padrões sociais de comportamento, busca determinar a forma de agir a partir do pensar de uma classe dominante.

Nessa perspectiva, a construção do programa de livro didático, como parte integrante de uma época e coordenado por um grupo hegemônico que está no poder, assume caráter de ideologia dominante, e toda decisão tomada no âmbito da escolha do livro perpassa por uma significação do que se quer representar em dado momento histórico na sociedade.

Seria então o PNLD uma grande estratégia de difundir valores e conceitos de forma massificada? A ausência de determinados conteúdos pode ser um discurso ideológico? Como afirma Orlandi, “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam”.<sup>77</sup> Segundo Marcondes, “Todos nós participamos de certos grupos de idéias [...] são espécies de “bolsões”<sup>78</sup>, e Segundo Adorno:

Prometer e não cumprir, ou seja, oferecer e privar, são único e mesmo ato da indústria cultural [...]. Criando necessidade ao consumidor que deve se contentar com o que lhe é oferecido, a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é tão somente um objeto daquela indústria [...]. Sabiamente controlado pela indústria cultural. [...].<sup>79</sup>

A elaboração do livro didático, além de atender às perspectivas dos autores, neste sentido chamados de conteudistas, pois são contratados para produzirem um material com base no referencial determinado pelo Ministério da Educação, passam a não ter liberdade de escrever segundo suas concepções ou, no mínimo, atendem tão somente ao roteiro predeterminado.

Em seguida, existe a necessidade, pelo professor, de usar um determinado material didático que, na sua maioria, é o único recurso que ele possui, e que já não foi elaborado livremente, e que enclausurado no livro e suas unidades, dividido em capítulos, ordenado em temas, e com conteúdos direcionados, passa a utilizá-lo como sendo a verdade de uma época ou de uma ideologia curricular/conteudista.

<sup>76</sup> MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 57.

<sup>77</sup> ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003, p. 82.

<sup>78</sup> MARCONDES, Filho, Ciro. *Ideologia: o que todo cidadão precisa saber sobre*. São Paulo: Global, 1985, p. 20.

<sup>79</sup> ADORNO, 2005, p. 9.

Eliade afirma que a religiosidade é uma manifestação humana presente em todas as culturas, dando sentido à própria existência; do outro lado, Durkheim afirma ser a educação um fato social definido para os indivíduos que pertencem a uma sociedade, reproduzindo com tenacidade a ideologia dos indivíduos que a ela pertencem.

Nesta análise, tomando-se por base Eliade e a religiosidade como um fenômeno cultural, e em Durkheim a educação como reprodutora do *status quo* da classe dominante, afirma-se que os projetos educacionais têm no seu conjunto de proposições estatais a determinação de instituir valores, ou não, para a dominação social a partir do pensar desta ou daquela classe que está no poder.

Ana Lúcia Faria colabora com a análise do livro didático, ao afirmar que:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações existentes; [...] através desse mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante [...] e contribui para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a.<sup>80</sup>

Aranha e Martins descrevem sobre a elaboração e o uso dos livros didáticos, como a seguir:

O que podemos pensar a respeito dessa escamoteação da realidade feita pelo livro didático? Estabelece uma contradição entre o discurso que ele profere e a realidade; camufla a desigualdade até quando a desconhece [...] mascara divisão e não desvela a injustiça social; dá uma visão estática e imobilista da família, da escola e do mundo, acentua estereótipos. Em outras palavras, impede a tomada de consciência dos conflitos e contradições da sociedade, criando, ao contrário, predisposição ao conformismo e à passividade.<sup>81</sup>

As autoras afirmam que o livro didático modifica a realidade, e com isso cria uma diferença entre a realidade existente, ou que existiu, e as apresentadas nas páginas dos manuais. Mais que isso, ainda asseveram que a realidade presente no livro didático é uma paisagem estática e recortada do todo, que não permite adquirir a visão real do fato, seja ele histórico passado ou presente.

De outra forma, o livro didático traz grande possibilidade de se compreender as questões conflituosas e divergentes como questões naturais, podendo gerar atitudes de aceitação passiva da realidade criada, não traduzindo a fidedignidade dos fatos e acontecimentos reais.

<sup>80</sup> FARIA Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 14ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 77.

<sup>81</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando, Introdução a Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993, p. 41.



Corroborando a referida tese, Bassarab Nicolescu relata que “As diferentes tensões econômicas, culturais, espirituais, são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação baseado nos valores de outro século cada vez mais defasado em relação às mutações contemporâneas.”<sup>82</sup>

Assim, ideologicamente, o sistema educacional além de estar arraigado em modelos antigos de formação, convive com os aspectos dogmáticos estatais, que perpetuam o poder. Por isso, não levam em consideração a integralidade do ser, interpretando os fenômenos sociais presentes, para que não se apresentem como tensões, transparecendo que tudo está em harmonia.

Nicolescu, considerando o sagrado que existe em cada indivíduo, afirma que:

A atitude transcultural, *transreligiosa*, transpolítica e transnacional pode ser aprendida. Ela é inata, na medida em que dentro de cada ser há um núcleo sagrado, intangível. No entanto, se esta atitude inata for apenas potencial, ela pode permanecer para sempre não atualizada, ausente da vida e da ação. Para que as normas de uma coletividade sejam respeitadas, elas devem ser validadas pela experiência interior de cada um.<sup>83</sup>

Admitindo então que a atitude de transregiosidade é inata, o autor permite afirmar que cada ser, independentemente da comunidade, já traz o sagrado como uma ação natural. Ela não só nasce com ele, mas ela está lá esperando o momento oportuno de se desenvolver. Entretanto, mais adiante, é enfático ao afirmar que essa potencialidade não atualizada poderá se fazer ausente, ou seja, nunca ser manifestada.

Em continuidade, Nicolescu relata que:

O Advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano.<sup>84</sup>

A educação contemporânea precisa ultrapassar as barreiras meramente conceituais do saber, e dar conta do universo plural que é o homem, considerando-o em toda sua plenitude e forma. Oportunizar o desenvolvimento de uma sociedade que consiga conviver com as diferenças, não pela supressão de ideias e conceito, mas pela compreensão do diferente e seu consequente respeito, pode ser a chave para a conciliação entre escola e religião, sem agressões.

Nesse aspecto, negar o debate sobre a religião em livros didáticos de filosofia e sociologia é uma forma de controle social, por meio da supressão da possibilidade do diálogo sobre as manifestações religiosas no aparelho ideológico da escola. É não dar condições, ou

<sup>82</sup> NICOLESCU, Bassarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: 2008, p. 143 (grifo nosso).

<sup>83</sup> NICOLESCU, 2008, p. 147.

<sup>84</sup> NICOLESCU, 2008, p. 134.

pelo menos, buscar uma forma de controle do que se ensina nas escolas. Em educação esse fenômeno é conhecido como currículo oculto.

Diante das propostas teóricas em questão, no próximo capítulo apresentam-se os resultados obtidos das entrevistas realizadas com os professores de filosofia e sociologia do Instituto Federal do Estado do Espírito Santo, das entrevistas realizadas com os autores dos livros didáticos em estudo e as percepções obtidas, amparadas no construto teórico aqui enunciado.



### 3 ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO RELIGIOSO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO IFES - I

Nessa fase do estudo, apresentam-se os resultados obtidos com as pesquisas de campo, bem como a comparação feita com a construção teórica elaborada até o momento, e as análises realizadas a partir dos manuais de filosofia e sociologia selecionados, e suas correlações com o fenômeno religioso.

#### 3.1 Referencial metodológico utilizado na coleta e no tratamento dos dados

Para Durkheim, é possível a objetividade na pesquisa em ciências sociais, desde que respeitado o método científico.<sup>85</sup> Nesse sentido, são apresentados em seguida a metodologia utilizada na coleta e tratamento de dados utilizados, tendo como base os manuais de pesquisas em ciências sociais existentes no cenário brasileiro.

Albertino Gonçalves diz que:

[...] o modo de conceber o processo de investigação está longe de ser consensual. São diversas, por vezes opostas, as abordagens avançadas. De uma forma global, duas merecem, todavia, destaque: a hipotético-dedutiva e a (hipotético-indutiva).<sup>86</sup>

Diante dessas considerações, foram adotados, então, os seguintes critérios no desenvolvimento da pesquisa nos manuais didáticos e na fase de coleta e interpretação dos dados de campo:

Dividiu-se a coleta de dados em duas fases, a saber: A primeira fase consistiu na seleção dos livros didáticos para estudo do conteúdo comparado com as diretrizes curriculares nacionais e a segunda fase, na seleção da população docente a ser pesquisada por meio de questionário.

Inicialmente, foram estabelecidos os livros didáticos que seriam objetos de estudo. Essa etapa foi realizada com uma consulta direta, via telefone ou e-mail, aos professores de filosofia e sociologia nos campi do IFES, além de contar com o conhecimento sobre o processo, em razão de termos coordenado o processo junto aos docentes no ano de 2012, no Campus Linhares.

<sup>85</sup> DURKHEIM, 2003, p. 41

<sup>86</sup> GONÇALVES, Albertino. *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Universidade do Minho: Portugal: Instituto de Ciências Sociais, 2004, p. 35.

Segundo Gil, “Os levantamentos por amostragem gozam de grande popularidade entre os pesquisadores sociais, a ponto de muitas pessoas chegarem mesmo a considerar pesquisa e o levantamento social a mesma coisa”.<sup>87</sup> Considerando este prestígio dos levantamentos na pesquisa social, foi determinada a população para levantamento dos dados por meio de questionários.

Para definição das fontes de informação, foi adotada a proposição de amostra não probabilística, por meio de amostragem por julgamento<sup>88</sup>, considerando a proximidade do autor com o tema abordado e levando-se em consideração que os especialistas no assunto seriam os professores que lecionam as disciplinas de filosofia e sociologia no IFES.

A amostragem por julgamento, segundo Schieffman e Kanun<sup>89</sup>, é aquela que o pesquisador usa seu julgamento para selecionar membros da população que são boas fontes de informação precisa.

Ainda segundo Oliveiras, a abordagem da amostragem por julgamento pode ser útil quando é necessário incluir um pequeno número de unidade na amostra.<sup>90</sup>

A partir desses parâmetros, os critérios adotados foram: primeiro, ser professor das disciplinas de filosofia e sociologia do IFES; o segundo critério foi estabelecido considerando ser a amostra um quantitativo de pesquisados que propiciaria atingir 50% dos Institutos.

No total, o Estado do Espírito Santo conta com 19 Campi, entretanto, os dos municípios de Barra de São Francisco e Montanha, na época da pesquisa estavam em fase inicial, e foram descartados pela ausência de professores. O Instituto do município de Serra não possuía Ensino Médio Integrado e, por isso, também não foi computado para fins de pesquisa.

Para o cômputo total foi possível trabalhar com 16 Campi, e destes, definiu-se como meta atingir 50% de campi pesquisados.

Dada a disposição geográfica dos Campi instalados nos municípios do Estado do Espírito Santo, optou-se por encaminhar os questionários via e-mail institucional, após contato com os Diretores de Ensino de cada Campus.

Após elaboração do questionário, fez-se a aplicação com finalidade de pré-testagem para uma população de 10 pessoas com nível superior, dentre docentes do IFES, visando avaliar a clareza e objetividade do questionário. Sobre esse tema, Gil comenta que: “O pré-

<sup>87</sup> GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas. 2. ed. 1989, p. 77.

<sup>88</sup> OLIVEIRAS, Tânia Modesto Veludo. Amostragens não probabilísticas: adequações de situações para uso e limitações das amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Revista de Administração online*. v. 2. n 3. FECAP, p. 1-15, 2001. Aqui, p. 3.

<sup>89</sup> SCHIFFMAN, L, KANUN, L. *Comportamento do consumidor*. 6. ed. São Paulo: LTC: 2000, p. 27.

<sup>90</sup> OLIVEIRAS, 2001, p. 6.

teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão”.<sup>91</sup> Após a pré-testagem foi feita uma pequena adequação no texto da questão 4.

Em seguida, a pesquisa foi cadastrada no Comitê Nacional de Pesquisa com Pessoas-CONPE. Em 13 de maio de 2014, por meio do Parecer 655.018, do Comitê Ética em Pesquisa, do Campus Goiabeiras, da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo-UFES, obtendo-se a aprovação do projeto.

Na construção do questionário, foi adotada a escala de graduação pois, segundo Gil, “...As escalas de graduação apresentam um contínuo de atitudes possíveis em relação a determinada questão.”<sup>92</sup>, assim, os enunciados de atitudes correspondem a graus, que indicam maior ou menor favorabilidade, em razão de o conteúdo abordado depender de um posicionamento favorável, ou não, do professor pesquisado.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a tabulação com auxílio de planilha eletrônica, possibilitando a construção de tabelas e gráficos que melhor apresentam os dados obtidos.

Em seguida, foi realizada a análise das questões abertas, e agrupadas por similaridade de respostas, ou isoladas como dado único.

Ainda segundo Gil, “quase tudo o que é dito sobre interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria”.<sup>93</sup> Assim, estabeleceu-se a partir da tabulação e análise dos dados, a avaliação, com base na teoria apresentada no Capítulo II, a partir dos conceitos de Elidianos e Durkheimianos, sobre fenômeno religioso e os textos dos livros didáticos de filosofia e sociologia adotados no IFES, partes integrantes do PNLD do Governo Federal. São estas inferências apresentadas em seguida.

De posse da metodologia da pesquisa, passou-se à parte de execução, junto aos Campi, coletando os dados, o que durou de janeiro de 2014 a setembro do mesmo ano.

Durante os trabalhos de coleta de dados, surgiu a oportunidade de encaminhar para os autores dos livros didáticos em estudo, questionário específico. Elaborou-se um novo questionário, direcionado aos autores dos livros didáticos, encaminhados via e-mail para complementação das informações. Nesse caso, recebeu-se apenas a devolutiva do autor 1, referente à obra Sociologia para o ensino médio.

Este trabalho perpassa os caminhos da Filosofia e da Sociologia, mas conduzidos pelo arcabouço teórico da Educação e das Ciências das Religiões, tendo como objeto de estudo a

---

<sup>91</sup> GIL, 1989, p. 133.

<sup>92</sup> GIL, 1989, p. 139.

<sup>93</sup> GIL, 1989, p. 188.

representação do fenômeno religioso nas escolas do IFES, pelo viés de uma proposição analítica.

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se como método epistêmico a análise crítica, a partir de uma pesquisa experimental, baseada em questionário, numa abordagem hipotético-dedutiva.

Gonçalves afirma que a pesquisa hipotético-dedutiva possibilita a conquista do fato científico, que vai se construindo no fazer do pesquisador. Ele não está pronto, e por isso depende essencialmente dos primeiros momentos, que definiram as questões, os conceitos e as hipóteses.

Por outro viés, Nicolescu vai afirmar que: “A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida.”<sup>94</sup> Nesse aspecto, os dados que ora se apresentam são reflexos do atual modelo educacional e daquilo que se verifica nas políticas públicas vigentes. Se a atitude transreligiosa pode ser apreendida, ela precisa ser expressa no *locus* educacional, ambiente propício para esta apreensão.

Segundo Duarte:

Muitas vezes o entrevistado “encena um personagem” que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir. Assim, nem tudo o que o informante diz deve ser tomado como “verdade”; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador.<sup>95</sup>

Com base nessa perspectiva teórico-metodológica, a seguir são apresentados os resultados obtidos.

### 3.2. Distribuição e análise dos dados nos Campi do IFES

Segundo Antonio Chizzotti, usa-se a análise estatística para demonstrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos.<sup>96</sup>

Neste trabalho, ao todo, foram encaminhados 16 (dezesesseis) questionários, sendo 8 (oito) para professores de filosofia e 8 para professores de sociologia.

<sup>94</sup> NICOLESCU, 2008, p. 147. (grifo nosso).

<sup>95</sup> DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba, UFPR: n. 24, 2004, p. 223-225.

<sup>96</sup> CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 69.

Os Campi selecionados para pesquisa foram: Linhares, São Mateus, Aracruz, Nova Venécia, Colatina, Itapina, Guarapari e Santa Teresa. Até a data de fechamento desta pesquisa só não houve retorno do Campus de Santa Teresa.

Nos casos dos Campi de Colatina, Itapina, São Mateus, Guarapari, Nova Venécia e Linhares, o mesmo professor leciona Filosofia e Sociologia, o que altera o resultado final da quantidade de questionários.

Visando manter o anonimato dos professores e autores, adotou-se a seguinte metodologia de identificação, conforme tabela 1:

Tabela 1  
Identificação dos Campi e professores

Campi	Professores
A	Professor do campus A
B	Professor do campus B
C	Professor do campus C
D	Professor do campus D
E	Professor do campus E
F	Professor do campus F
G	Professor 1, Professor 2

Fig. 16. Fonte: Elaboração do pesquisador. 2014.

As letras A, B, C, D, E, F e G identificam os campi e o professor, e quando havia mais de um professor por campi, adotou-se a nomenclatura professor 1 (um) do campi G, professor 2 (dois) do Campi G e assim, sucessivamente.

No caso dos autores dos livros didáticos, assim foi estabelecida a identificação.

Tabela 2  
Identificação dos autores

Autores
Autor 1

Fig17. Fonte: Elaboração do pesquisador. 2014.

No caso dos autores, mesmo tendo retorno de apenas um, manteve-se a identificação, visando preservar o nome no trabalho.

Projetou-se então, um percentual de 50% (cinquenta por cento) do universo de 16 (dezesesseis) campi, o que totalizaria 8 (oito) Campi pesquisados; no final da pesquisa obteve-

se o retorno de 7 (sete) campi, atingindo, assim, 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) do pretendido.

Foi adotada a análise sistêmica dos dados, considerando o que prediz Chizzotti: “A análise sistêmica pressupõe a interdependência das partes em relação ao todo e visa construir um modelo ou um quadro teórico aplicável à análise do sistema sociocultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes.”<sup>97</sup>

Nesse caminho, as questões a seguir não são observadas separadamente, mas a partir do princípio da interdependência entre cada conteúdo.

No item 1 (um) do questionário,<sup>98</sup> considerando a questão de pesquisa sobre a utilização do livro didático do PNLN, verificou-se que 64% (sessenta e quatro por cento) usam o material frequentemente, 27% (vinte e sete por cento) usam raramente e 9% (nove por cento) não usam o livro didático<sup>99</sup>, conforme gráfico a seguir.(Fig. 18).

Você utiliza a obra do programa nacional do livro didático no planejamento de suas atividades com os alunos?

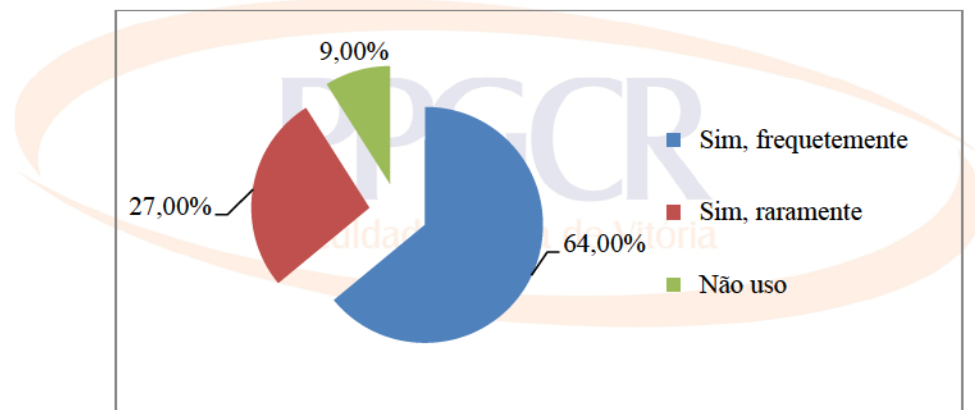


Fig. 18. Autoria do pesquisador.

Nesse aspecto, Gilz e Junqueira afirmam que:

[...] a análise e a discussão sobre o livro didático não pode estar dissociada do contexto geral do sistema educacional, das estruturas globais da sociedade brasileira (o Estado, o mercado e a indústria cultural), dos fatores condicionantes que determinam os moldes da produção cultural e literária, em especial da literatura infanto-juvenil. [...] <sup>100</sup>

A maioria dos professores pesquisados são oriundos de escolas públicas e de um período em que o material didático era a única opção de estudo, mais que isso, esse período de

<sup>97</sup> CHIZZOTTI, 1995, p. 69-70.

<sup>98</sup> Entrevistas realizadas pelo pesquisador com os professores de sociologia e filosofia do IFES, no período de fevereiro a maio de 2014.

<sup>99</sup> O Item 2 do questionário refere-se apenas a identificação do livro que o professor usava, não foi objeto de análise nesta fase da pesquisa.

<sup>100</sup> GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. As implicações do livro didático na formação do professor de ensino religioso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- VI EDUCERE-, 2006, Curitiba-PR: *Anais*. Curitiba. UCPR, 2006, p. 359-268. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-034-TC.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2014.



formação dos professores entrevistados coincide com o período das grandes críticas ao material didático brasileiro, por ser instrumento de dominação militar na história do Brasil. Esse viés surpreende; como os professores de disciplinas de sociologia e filosofia não dogmatizaram os livros didáticos, tendo apenas um percentual de 9% (nove por cento), dos que declaram não utilizar os manuais oferecidos pelo sistema.

Considerando como afirmaram Gilz e Junqueira, que o livro didático não pode ser interpretado fora do contexto de mercado e da indústria cultural,<sup>101</sup> observou-se ainda, que mesmo existindo questões a serem resolvidas com o material didático, quanto à qualidade das informações, didática, dentre outras, a maioria dos professores faz uso do material produzido pelas políticas públicas do governo federal.

No tocante ao item 3 (três) do questionário<sup>102</sup>, quando questionados se desenvolvem atividades sobre o fenômeno religioso utilizando o livro didático, aferiu-se que 18% (dezoito por cento) sim, desenvolvem frequentemente; 27% (vinte e sete por cento) desenvolvem, mas raramente, e 55% (cinquenta e cinco por cento) não desenvolvem atividades sobre fenômeno religioso na escola. Esses percentuais são demonstrados no gráfico abaixo. (Fig. 19).

Você como professor da disciplina desenvolve atividades sobre o fenômeno religioso utilizando o livro didático que está à disposição do professor?

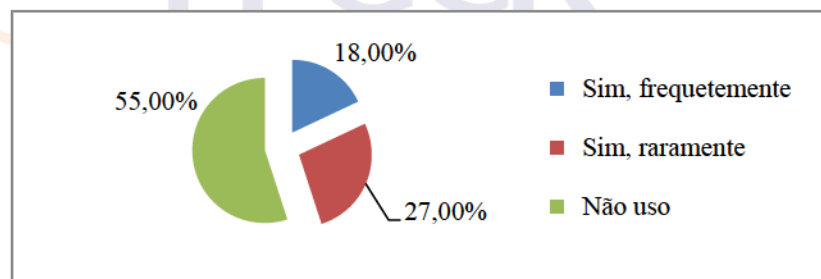


Fig. 19. Autoria do pesquisador.

Nessa análise, apresentou-se a citação de Gilz, que assim leciona:

[...] Tanto o livro didático como o Ensino Religioso tem, em si, uma história e um contexto que não podem ser ignorados. Especificamente sobre o Ensino Religioso, o momento histórico a ser considerado diz respeito à promulgação da Lei 9.475, de 22/7/1997, que estabeleceu as prerrogativas dessa disciplina para o âmbito da educação básica: faz parte da grade curricular das escolas e da formação elementar do aluno; salvaguarda do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; e isenção de qualquer abordagem ou enfoque proselitista em sala de aula. [...] <sup>103</sup>

Transpondo a citação de Gilz para o ensino médio, se for considerada a soma das parciais das respostas dadas à questão mencionada, verificar-se-á que: entre quem desenvolve

<sup>101</sup> GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio R. A, 2009, p. 359-368.

<sup>102</sup> Entrevistas com professores – IFES, 2014.

<sup>103</sup> GILZ, Claudino. O Livro Didático e o Ensino Religioso. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM TEOLOGIA E HUMANIDADES- II JOINTH – 2012, Curitiba-PR, Anais. Curitiba: PUCPR, 2012, p. 74-87. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/2jointh>>. Acesso em: 8 out. 2014.

raramente e não desenvolve, um percentual da ordem de 82% (oitenta e dois por cento), que não desenvolvem atividades sobre o fenômeno religioso na escola, mesmo ele sendo presente no cotidiano escolar através das roupas que determinadas meninas não usam, de determinada alimentação que outro grupo não ingere, da não frequência em atividades nas sextas-feiras depois do pôr-do-sol, das crenças manifestadas em sala de aula, grupos de louvor desta ou daquela denominação. É uma negação do fenômeno a partir da não existência nos materiais didáticos e do não-tratamento de determinados conteúdos pela maioria dos professores de sociologia e filosofia, além das próprias convicções dos professores.

No item 4 (quatro)<sup>104</sup>, perguntados quanto à percepção de discussões sobre o fenômeno religioso no ambiente escolar, 9% (nove por cento) disseram que percebem frequentemente, 64% (sessenta e quatro por cento) percebem, mas raramente e 27% (vinte e sete por cento) dos entrevistados não percebem, ou não existem discussões. Ilustrado como se segue no próximo gráfico (fig.20).

Você como professor percebe existir alguma discussão sobre o fenômeno religioso no espaço escolar?

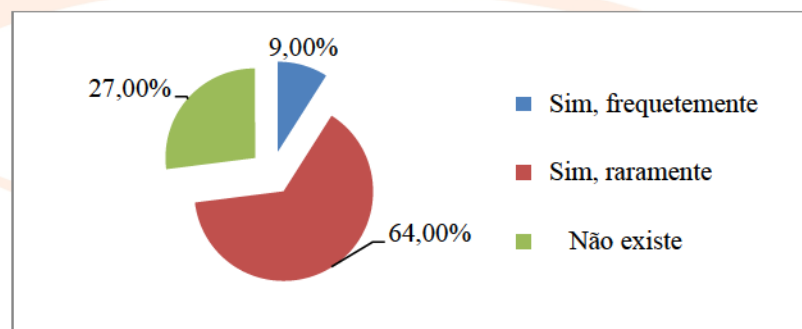


Fig. 20. Autoria do pesquisador.

O resultado desse item pode ser comparado com o item 5 (cinco), em que a percepção das discussões e sua importância são complementares.

Comparado com o que afirmou Durkheim<sup>105</sup> no capítulo II, os fatos sociais estão presentes, independentemente da vontade das pessoas. Pode-se não querer percebê-los e até mesmo não percebê-los, mas dogmas, sistemas financeiros, credices, política e escola, estão presentes, e com essa presença reconfiguram o modo de ser e de viver de determinada sociedade ou grupo social.

No item 5 (cinco), quando perguntados, se existindo discussões do fenômeno religioso no espaço escolar, como classificariam tais discussões, 36% (trinta e seis por cento) disseram que consideram muito importante, o mesmo percentual de 36% (trinta e seis por cento) classifica como importante, 28% (vinte e oito por cento) consideram pouco importante, e 0%

<sup>104</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>105</sup> DURKHEIM, 2003, p. 25-26.

(zero por cento) considera indiferente ou desnecessária. O que pode ser mais bem visualizado no gráfico a seguir. (Fig. 21)

Se existe, como você percebe a discussão do fenômeno religioso no espaço escolar pelos alunos?

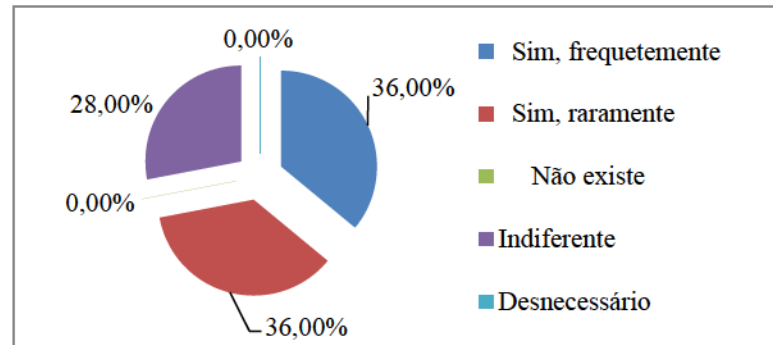


Fig. 21. Autoria do pesquisador.

Ao justificarem a questão anterior, os professores assim se pronunciaram: O professor do Campus A, afirma que: “A dinâmica social no ambiente escolar é pautada na pluralidade religiosa e as discussões são necessárias para equilibrar o entendimento epistemológico sobre as religiões”.

Em contrapartida, o professor do Campus B relata que:

Considero que o ultrapassamento do senso comum seja tarefa da escola. Nesse sentido, para o bem da produção de conhecimentos não dogmáticos, da convivência social, do respeito à pluralidade e da diversidade, seria fundamental que se abrisse este tema a partir de recortes filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos, de modo que a atual absolutização das representações religiosas por parte de alunos/as e servidores/as pudesse ser colocada em questão. Conhecer as relações de poder a partir das quais as religiões são erigidas não é algo que deve ser confundido com abalo à fé de cada um/a.<sup>106</sup>

A análise dos professores vai sempre na direção de superar o senso comum sobre a religiosidade, o que na concepção dos entrevistados deve ser objeto de estudo, não somente com os alunos, mas também com todos os servidores dos Instituto, tendo em vista que o fenômeno religioso perpassa todos que estão presentes no âmbito escolar.

Nesse mesmo item, os professores dos campi C e D justificam, afirmando não existir discussão sobre o fenômeno religioso nos Campi.

O professor do Campus E analisa a questão como se segue:

Atribuí grau de “importante”, pois os alunos trazem para a discussão o fenômeno religioso geralmente no contexto da discussão do conhecimento científico, como se eles fossem opostos. Isso significa que a questão gira em torno do valor de verdade, uma vez que esta é a pretensão de validade levantada pela ciência [...]<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>107</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

Continua o professor: “[...] No final das discussões acabam direcionando suas questões sobre a fé, e como seria possível conciliar fé e saber?” [...], Concluindo, ele ainda afirma: “[...] Mas isso ocorre apenas com alguns alunos. Para outros, e são muitos, não há interesse na discussão sobre o fenômeno religioso, mas isso não é exclusividade desse assunto.”

Percebeu-se que de acordo com o olhar de cada um, e possivelmente a partir de suas próprias experiências, existe uma maior ou menor atenção sobre a presença do fenômeno religioso na escola. No mesmo item, enquanto uns negam sua existência, outros atribuem peso e importância ao fato.

Entretanto, o professor do Campus F afirma que: “a questão sobre religião (ou religiosidade) aparece sempre de maneira tangencial, e quando o tema é abordado, as intervenções por parte dos alunos são muito raras.”

Quando se coloca o tema sobre religião ou religiosidade de forma tangencial, percebe-se que apesar de ele existir é, no entanto, sempre tratado de forma externa aos conteúdos e práticas escolares. Tangenciar é fazer margem, ou seja, estar na periferia, e é assim que o fenômeno religioso aparece nos discursos docentes.

O professor 1, do Campus G, vai relatar que: “A discussão é importantíssima, apesar de não ser frequente.” E continua com o seguinte argumento: “[...] Conversar sobre o fenômeno religioso é importante, entre outras coisas, porque auxilia na formação de uma consciência de tolerância entre os dialogantes e/ou debatedores, estabelecendo regras éticas de convivência. [...] E, por fim, vai inferir que: “[...] Esse papel de mediador das diferenças deve ser incentivado no espaço escolar, principalmente por aqueles cujas disciplinas consideram o elemento religioso como resultado da criação humana, baseado na sua cultura[...].”<sup>108</sup>

Nesse item, aparece como ponto principal a temática da tolerância, ou seja, posso não concordar e até mesmo não compreender, mas preciso aceitar a forma como o outro manifesta sua crença. Outra questão relevante é colocar o professor como mediador do processo e, nesse caso, do debate sobre temas que estão presentes na família, na escola e na sociedade como um todo.

O professor 2 (dois) do mesmo Campus afirma simplesmente que “muitas vezes os alunos limitam a questão do fenômeno religioso aos dogmas das denominações religiosas”.

No item 6 (seis), ao justificarem as opções no item anterior, assim foram feitos os relatos:

<sup>108</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

O professor do Campus A nada justificou nesse item. Já o Professor do Campus B atribui a ausência do debate religioso à absolutização do valor da crença de cada um, enquanto que o professor do Campus C vai afirmar que:

O modelo tecnicista que os IFES estão submergidos. De todas as formas do conhecimento serem voltadas para aplicação técnica ou para utilização no Enem. Educação na perspectiva integrada e emancipatório não é objetivo central materializado, fica no discurso.<sup>109</sup>

No mesmo caminho de afirmação do tecnicismo nos programas do IFES, o professor do Campus D diz que:

A diversidade religiosa é tema complexo, que nos dias atuais necessita de muita capacidade discursiva e conteúdo por parte do professor para sua condução. Uma abordagem que trate parcialmente a temática pode confluir para uma situação que extrapole negativamente a proposta de uma educação laica.<sup>110</sup>

Os professores dos Campi E, F e professor 2 (dois) do Campus G não fizeram menções nessa fase, pois justificaram no item 5 (cinco) a existência do discurso religioso.<sup>111</sup>

O professor 1 (um), do Campus G, apesar de já ter justificado no item 5 (cinco) continua o discurso com o seguinte teor:

A pouca menção ao assunto no meu Campus (exceção das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia) talvez se dê pela ausência de compreensão do que seja laicidade do Ensino Público no país, e pelo próprio sistema de representações sociais existente no IFES e na nossa sociedade, onde impera um tradicionalismo que engessa (tanto do ponto de vista político, quanto pedagógico) uma discussão mais autônoma e libertadora. Nesse sentido, os ditados que permeiam as atitudes são sempre aqueles desmotivadores desse e de outros tipos de discussão (Ex. “briga de marido e mulher, ninguém mete a colher,...”, “... três coisas não se discutem: futebol, religião e mulher...”, que acabam, muitas vezes, alimentando chavões e preconceitos, terríveis discriminações e juízos errôneos de valor acerca das questões de gênero, de raça, credo, orientação sexual, etc... Quero dizer que a própria estrutura social alicerçada num certo tradicionalismo cristão católico (que vagarosamente vem sendo substituído pelo protestantismo pentecostal) que desencadeia uma série de comportamentos onde a liberdade do outro encontra-se cerceada, não apenas para praticar sua religiosidade (em referência às religiões que estiveram por muito à margem do reconhecimento, como aquelas de matriz africana, ou mesmo o espiritismo kardecista, entre outras discriminadas), ou a sua não-religiosidade (casos de ateísmos, estranhados pela demais constituintes da comunidade escolar), mas também para se discutir e discordar, se preciso, pois isso quebraria a “harmonia local”, como alimentam alguns servidores e alunos, em referência referentes aos debates politizados, sobre temas atuais.<sup>112</sup>

Aqui se percebe um deslocamento do eixo católico de se interpretar o fenômeno religioso, para uma compreensão mais abrangente, envolvendo protestantes, kardecistas e ateus. Essa compreensão dá-se a partir do olhar docente, numa perspectiva mais abrangente de

<sup>109</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>110</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>111</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>112</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

se interpretar a religiosidade ou de negá-la. Esse modelo de percepção representa um avanço na construção de uma escola inclusiva e tolerante.

No item 7 (sete) da pesquisa<sup>113</sup>, questionados se os livros didáticos trazem atividades consistentes sobre o fenômeno religioso, possibilitando o desenvolvimento de aulas construtivas do ponto de vista didático, 10% (dez por cento) disseram que sim, frequentemente, 54% (cinquenta e quatro por cento) sim, raramente, e 36% (trinta e seis por cento) disseram que não existem atividades. Conforme apresentado no gráfico abaixo. (Fig.22).

Os manuais ou livros didáticos trazem atividades ou fatos consistentes sobre o fenômeno religioso que possibilita o desenvolvimento de aulas construtivas do ponto de vista didático?

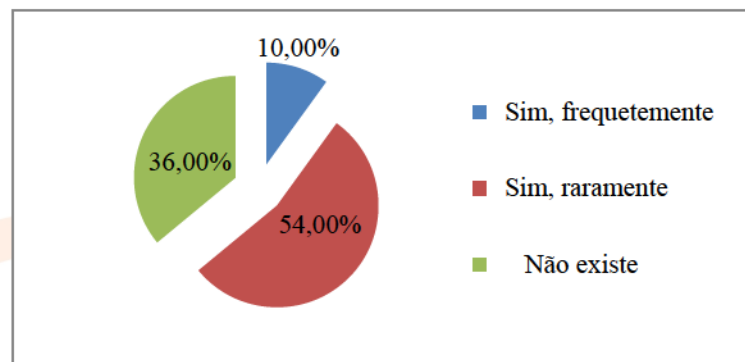


Fig. 22. Autoria do pesquisador.

Nesse item, percebeu-se que, se somados os que afirmaram que os livros didáticos trazem questões sobre o fenômeno religioso na escala de raramente e não trazem, totalizando 90% (noventa por cento). O que ratifica a ausência de conteúdos, como no caso do livro de Sociologia para o Ensino Médio, que nas suas 236 (duzentas e trinta e seis) folhas não menciona o fenômeno religioso, que será objeto de análise nos próximos itens.

Nesse aspecto, cita-se Geertz:

Somente quando tivermos uma análise teórica da ação simbólica comparável, em sofisticação, à qual temos hoje para a ação social e para a ação psicológica, estaremos em condições de enfrentar decisivamente aqueles aspectos da vida social e psicológica nos quais a religião (ou a arte, a ciência, a ideologia) desempenha um papel determinante.<sup>114</sup>

Considerando que o livro didático é um dos indutores das discussões em sala de aula, e se o mesmo se furta a apresentar o conteúdo sobre religião e religiosidade, em consonância com Geertz, considerando ainda que a escola é uma estrutura sociocultural, deveria trabalhar com o fenômeno religioso (ação simbólica) para, em conjunto com o desenvolvimento da arte e outras ciências, atuar de forma integral, fomentando o debate e a promoção das formas de

<sup>113</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>114</sup> GEERTZ, 2008, p. 91.

manifestações do sagrado, como construto cultural a ser compreendido no aspecto histórico da sociedade.

Nesse sentido, se for considerada a soma das escalas de não trazem e trazem raramente, se chegaria a um total de 90% das afirmações que corroboram as dificuldades de se lidar com o fenômeno religioso nas escolas de ensino médio. O que coloca o construto cultural religioso à margem das discussões no ambiente que poderia contribuir para a elucidação de questões controversas sobre fenômeno religioso.

No item 8 (oito)<sup>115</sup>, quando pergunta-se sobre a formação religiosa do professor interfere ou cria conflitos com o que a escola deve ensinar, 9,5% (nove vírgula cinco por cento) disseram que tem muita influência, sendo esse mesmo percentual dos que afirmaram ter pouca influência, e 81% (oitenta e um por cento) disseram que não tem nenhuma influência. Conforme apresenta o gráfico a seguir. (Fig. 23).

A sua formação religiosa interfere ou gera conflitos com o que a escola deve ensinar com base no conhecimento científico?

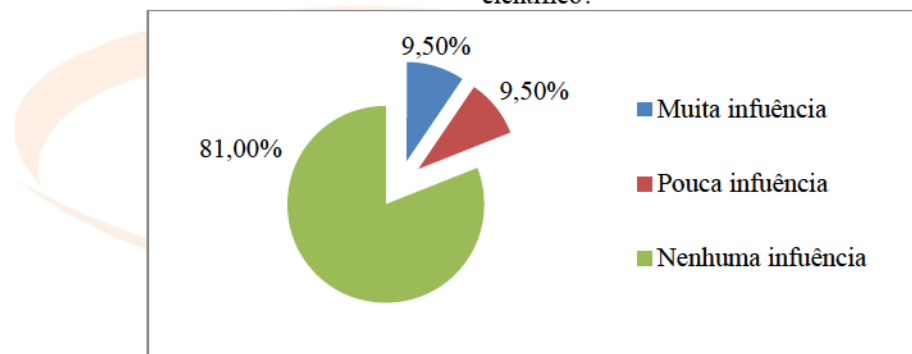


Fig.23. Autoria do pesquisador.

Nesse item, o professor do Campus A afirma que: “o padrão profissional e a dinâmica nas aulas ministradas auxiliam em uma ação menos parcial.”

O professor do campus B é contundente ao afirmar que não aborda o tema nas aulas, e assim descreve suas considerações: “[...] Nem ciência nem religião escapam de questionamentos em torno de seus sentidos sociais, históricos, políticos, econômicos, psíquicos, etc...”<sup>116</sup>

O professor do Campus C, assim vai afirmar: “tenho uma formação religiosa protestante, por opção, frequento igreja protestante, mas sou a favor da diversidade religiosa.”<sup>117</sup>

<sup>115</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>116</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>117</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

Enquanto o professor do Campus D afirma que: “De forma alguma gera conflitos. No meu ponto de vista a religião, assim como a arte ou a filosofia, são formas de interpretar o mundo. A Ciência é mais uma forma.”<sup>118</sup>

O professor do Campus E vai predizer que:

Na minha formação religiosa, mas deve ser acrescentado na minha formação científica, fé e saber não são opostos, pois se tratam de discursos que cuidam de mundos distintos, religião para assuntos soteriológicos, ciência para assuntos do mundo natural, social e político. Isso quer dizem que no contexto público entendo que as justificativas devem recorrer a razões que podem ser aceitas por todos independentemente do contexto religioso. Além disso, entendo que determinados assuntos, como relacionado com a fé não podem ser discutidos por princípios de uma ciência empírica. Por outro lado, entendo que o significado da experiência com o sagrado possa ser esclarecido em termos hermenêuticos, de uma narrativa da experiência de fé de um povo, e isso é ciência, mas em um sentido não positivista. O que permite sustentar um tipo de racionalidade para o fenômeno religioso sem com isso colocá-lo numa competição para explicar o mundo com a ciência. A religião para mim, portanto, não explica o mundo, mas é uma fonte transcendental para pensar e atuar em um projeto de vida numa dimensão ética e espiritual. Repito: o que não me desobrigar em oferecer razões públicas para minhas ações e decisões. Deve-se, portanto, diante de uma convicção religiosa ser capaz de traduzi-la em razões públicas. Portanto a religião pode sim ser motivadora de minhas ações e decisões, mas não basta num contexto multicultural como autoridade epistêmica.<sup>119</sup>

O professor 1 (um), do campus F, vai afirmar que: “Sou de formação católica, mas este fato não provoca conflitos, mesmo quando preciso aportar aspectos de caráter histórico-cultural, relacionados ao catolicismo.”<sup>120</sup>

E o professor 1 (um), do Campus G, relata que:

Sou filho de ateu e de evangélica, e na minha casa sempre houve o conflito religioso. Nesse sentido, tudo o que vejo na escola em algum outro momento da vida já presenciei na minha casa. O que significa que a escola é quase que uma extensão de nossas residências, pois os mesmos conflitos observados nas famílias acabam sendo trazidos, de alguma forma, para espaço escolar. Nesse sentido, acredito que a minha formação de caráter deu-se em minha convivência nas contradições familiares. Essas são também encontradas em suas repetições na escola. Assim, procuro lidar com essas questões observando a minha própria formação como referência, por isso, posso afirmar que a influência é, sim, muito grande.<sup>121</sup>

O professor 2 (dois) do mesmo Campus afirma que: “Mesmo tendo a minha formação religiosa, procuro me ausentar de convencimentos que comprometam não apenas o conhecimento científico, mas também as crenças dos alunos”.<sup>122</sup>

No aspecto de a formação religiosa do professor interferir sobremaneira no que a escola ensina, mesmo que discreto, mas apresenta um resquício de presença da formação do professor naquilo que será ensinado. Pelo fato de o percentual de 81(oitenta e um por cento)

<sup>118</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>119</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>120</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>121</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>122</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.



ter informado que não existe influência, deve-se pensar numa forma de distanciamento do fenômeno religioso como crença.

Segundo Giroux, os professores precisam estabelecer diferentes relações, tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante, sempre interrogando-se sobre sua função social.<sup>123</sup>

Considerando os extremos, a carreira de magistério e por conseguinte sua formação, leva a uma postura não de neutralidade do docente, mas de perceber-se não como agente de propagação de crenças religiosas ou arreligiosas, mesmo que no seu particular tenha suas convicções, mas, nesse aspecto, a neutralidade em favorecimento da ciência deve se fazer presente no ambiente escolar.

Por fim, no item 9 (nove)<sup>124</sup>, ao se questionar se o professor percebe que a formação religiosa dos alunos interfere no aprendizado científico proferido pelo discurso escolar, 27% (vinte e sete por cento) disseram ter muita influência, 73% (setenta e três por cento) afirmam ter pouca influência e 0% (zero por cento) respondeu que não tem nenhuma influência. Em concordância com o gráfico a seguir. (Fig.24).

Você como professor percebe que a formação religiosa dos alunos interfere no aprendizado científico proferido pelo discurso escolar?

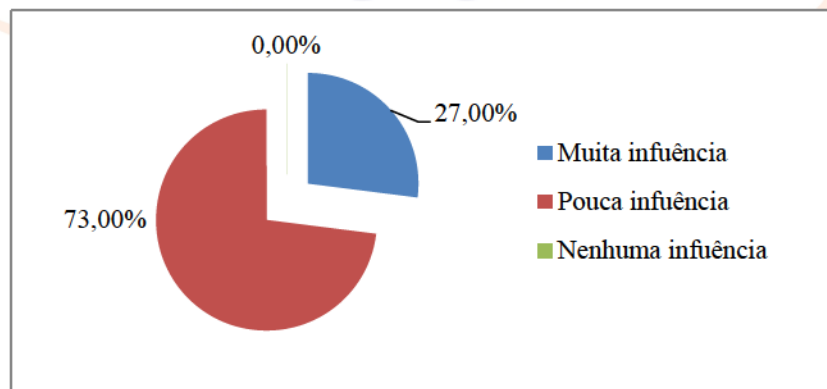


Fig.24. Autoria do pesquisador.

Nesse item, o professor do Campus A não fez nenhuma ponderação sobre o tema.

O professor do campus B reiterou as questões apresentadas no item 5 (cinco), quando afirma que ir além do senso comum é tarefa da escola e, assim, nenhum conhecimento está livre de questionamentos.<sup>125</sup>

O professor do Campus C, assim se pronuncia: “isto é específico de turma para turma. Mas no caso do IFES, verifico pouca influência”.<sup>126</sup>

<sup>123</sup> GIROUX. A. Henry. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas, 1977, p. 162.

<sup>124</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>125</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

Os professores do Campus D, E, F e G não fizeram qualquer menção nesse item.<sup>127</sup>

Nesse item, considerando que nenhum dos entrevistados negou a existência de interferência das crenças dos alunos naquilo que a escola ensina, constata-se que a mesma não é isenta das implicações religiosas e que os alunos trazem para a sala de aula suas concepções endógenas /familiares para o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Como leciona Geertz:

[...] um ser humano possa ser um enigma completo para outro ser humano. Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais, mesmo que se tenha um domínio total do idioma do país. Nós não *compreendemos* o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos podemos situar entre eles [...]<sup>128</sup>

Se forem desconsiderados os alunos com suas formas de ritos e crenças, constituindo grupos específicos dentro do contexto escolar, percebe-se como afirmou o autor que é possível não se situar entre eles; se essas manifestações forem aludidas ao fenômeno religioso e como ele se apresenta em diferentes grupos, compreende-se que adentrar o mundo religioso, respeitando suas características e individualidades, favorece o trabalho dos docentes, sem contudo, deixar de dizer aquilo que precisa ser apresentado pela escola.

Nesse contexto, e considerando as respostas dadas nos itens 4 (quatro) e 5 (cinco), observa-se que a presença das discussões do fenômeno religioso e sua percepção pelos professores, colaboram para a interpretação das influências da formação religiosa na carreira acadêmica estudantil, e como consequência, permitem atuar com estratégias que as superam sem confrontos no plano religioso.

Foi concluída, assim, a análise das questões fechadas dos questionários aplicados aos professores. Deduz-se que apesar de diferentes pontos de vista sobre o tema, ficou evidenciado que a temática se faz presente, estando ou não, os conteúdos sobre fenômeno religioso, incluídos nos livros didáticos.

<sup>126</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>127</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>128</sup> GEERTZ, 2008, p. 10.

## 4. ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO RELIGIOSO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO IFES – II

Concluída a apresentação das questões fechadas, passou-se em seguida à análise das questões abertas e comentários gerais elaborados pelos docentes e pelos autores dos livros didáticos, além do fechamento deste capítulo com a pormenorização dos conteúdos das obras em estudo.

### 4.1 Temas abertos do questionário

Ao ser dada a abertura para o desenvolvimento do tema em questões abertas, os professores se posicionaram de diferentes formas, a saber:

O professor do Campus C, assim concluiu: “Nosso espaço no IFES, por exigir do aluno um cientificismo exacerbado, coloca a questão dos fenômenos religiosos em baixo grau de interesse, por parte dos educadores.”<sup>129</sup>

O professor do Campus E completou afirmando que:

É difícil caracterizar o nível e o valor da discussão do fenômeno religioso no espaço escolar em função apenas do lugar da religião no mundo moderno, como se a ciência rebaixou o lugar da religião o que a tornou dispensável para os homens. Sabe-se que se passou por um período questionamento da fé, em alguns lugares do mundo como na Alemanha, muitas pessoas tem se declarado ateus. Mas não podemos entender que na nossa Era Secular não há religião, como nos esclarece Charles Taylor. Ao contrário, há um fervor religioso. No Brasil entendo que a modernidade não banuiu a religião. Digo isso, pois desse modo podemos afirmar que a religião representa sim valor na vida, que é digna de ser discutida e é de interesse coletivo. Assim, me parece que a redução na discussão do fenômeno religioso não é um acontecimento provocado pelo conteúdo da discussão: a experiência religiosa, mas é um acontecimento produzido pela simples falta de qualquer tipo de discussão seja o assunto que for. Assim, refiro-me à discussão, é claro que existem reuniões entre os jovens para celebrar seus rituais, cantar seus cânticos, compartilhar sua fé. Mas a discussão na escola parece um lugar vazio, ela tem aparecido apenas como lugar de resistência, porém raramente.<sup>130</sup>

Fica claro, pelo exposto, que a valorização do fenômeno religioso, aqui retratado como religião, reconhecendo inclusive que existem entre os alunos reuniões para exercitarem suas crenças, independentemente da vontade de alguns ou do currículo escolar.

O professor 1 (um), do Campus F, assim concluiu a entrevista:

<sup>129</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>130</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

Acredito que o tema ainda é pouco explorado, pelo menos no currículo de filosofia e sociologia, e deveria ganhar mais espaço no debate em sala de aula e em atividades multidisciplinares, especialmente pela diversidade religiosa brasileira. Tratar da formação das religiões cristãs, orientais, judaicas, islâmicas, de matriz africana, entre outras, é tema relevante para a formação dos alunos no ensino médio, uma vez que precisamos aprender a conviver com a diversidade étnica, cultural e religiosa, entre outras.<sup>131</sup>

Na fala do professor aparece a necessidade de expansão das discussões sobre o fenômeno, para além das matrizes normalmente conhecidas, fazendo menção que outras formas de manifestação do sagrado precisam ser lembradas.

O professor 1 (um), do Campus G, também completou com as seguintes afirmações:

Deve ser incentivada a discussão deste tema, sempre sob a dimensão cosmológica, abrangendo as experiências religiosas do maior número de culturas humanas, ao mesmo tempo em que a religiosidade, seja ela radical ou não, de ser sempre questionado pelo homem, num sentido de analisar o caminho histórico trilhado pelos diferentes credos na direção de sua própria transcendência. (sic)<sup>132</sup>

É interessante registrar a abordagem do professor, no sentido de incentivar a discussão do fenômeno, numa visão abrangente e dentro de uma lógica histórica da humanidade.

O professor 2 (dois), do Campus G, assim concluiu:

A obra do Programa Nacional do Livro Didático não contempla de forma satisfatória o fenômeno religioso, no entanto, eu uso de outros textos de livros didáticos ou artigos para complementar as discussões, que acontecem com maior frequência nas disciplinas da área de ciências humanas. Penso ainda que existe muito a caminhar quanto ao tema no espaço escolar, já que o fenômeno religioso se constitui com uma dimensão de extrema relevância na formação do indivíduo, inclusive enquanto estudante.<sup>133</sup>

O professor registra a não existência de obras no PNLD, que atendem às reais necessidades dos educadores, para tratarem do tema.

Com base no conjunto das afirmações acima, percebe-se que existe a valorização do estudo do fenômeno religioso e que esse perpassa o caminhar dos alunos de ensino médio e, de maneira direta, toda a comunidade escolar. Entretanto, os professores sempre colocam questões controversas ao problema de discussão ou aceitação da condição de religiosidade dos alunos no ambiente escolar.

Os docentes defendem ainda que é preciso respeitar as escolhas dos alunos, mas que essas não podem interferir no processo de ensino-aprendizagem das ciências. Pode parecer na

<sup>131</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>132</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

<sup>133</sup> Entrevistas com professores-IFES, 2014.

fala dos entrevistados, que mesmo reconhecendo tais escolhas, é preciso isolá-las, de alguma forma, do rito da sala de aula.

Alertam ainda, que os livros do PNLD não contemplam o estudo do fenômeno religioso, em particular as obras de sociologia, mas também não apontam outras soluções de suporte didático que poderia ser usado, além do livro, para corrigir essa ausência.

Após a análise dos dados apresentados pelos professores, buscou-se compreender, do ponto de vista dos autores dos manuais didáticos, qual a percepção sobre as questões do estudo do fenômeno religioso no ensino médio.<sup>134</sup>

A devolutiva do autor 1, sobre as questões do fenômeno religioso no ensino médio, é de extrema relevância para se compreender esse processo de construção dos conteúdos que estão presentes no PNLD; dessa forma, foram transcritas na íntegra as respostas, visando à fidedignidade aos comentários feitos.

Ao ser perguntado, na qualidade de autor, como percebe a estruturação do currículo de sociologia para o ensino médio hoje no Brasil, assim se posicionou:

Não há um currículo de sociologia, o que existe nacionalmente são as Orientações Curriculares Nacionais, a chamada – OCNs, e em alguns Estados, nem todos, usam os parâmetros curriculares. A partir destes documentos se estruturam currículos que são utilizados nas salas de aulas de modo mais ou menos rígidos conforme cada secretaria de Estado ou dos professores, dependendo se são escolas públicas ou privadas. Quanto à possibilidade de estruturação de uma base nacional para a construção de um currículo... [...], penso que é necessária ainda muita discussão para chegar-se a um determinado consenso.<sup>135</sup>

O autor argumenta que não existe uma política curricular determinante para a disciplina de sociologia. Apenas com as orientações, cada sistema de ensino vem adotando diferentes formas de organizar currículo, uns Estados de forma mais sistemática, como no caso de Santa Catarina, com edição pela Secretaria Estadual de Educação, de obra própria para uso dos professores na rede estadual. Outros, deixando mais abertos e flexíveis os planejamentos dos professores.

No seu entender, o livro didático atende às necessidades pedagógicas para a disciplina de sociologia, a partir das diretrizes curriculares existentes?

Poucos são os livros didáticos que atendem as necessidades pedagógicas para a disciplina de sociologia no ensino médio, mesmo sem se referir às diretrizes curriculares existente. Levando-se em contas estas número de livros são menores. Penso que com PNLD 2015 poderemos ter melhores livros para atender hoje as necessidades de alunos e professores.<sup>136</sup>

<sup>134</sup> Após as entrevistas com os professores das disciplinas e Filosofia e Sociologia, buscamos contatos com os autores das obras didáticas citadas, mas apenas um autor nos respondeu até o fechamento dessa pesquisa.

<sup>135</sup> Entrevista realizada pelo pesquisador, com o autor 1 do livro didático em 15 de abr. 2014.

<sup>136</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

Aqui, o autor lida com a falta de produção para a área. É evidente que se trata de um reflexo da ausência obrigatória das disciplinas de sociologia e filosofia a partir da extinção pelo regime militar. O que só vem a ser suprido com o retorno das mesmas ao currículo do ensino médio.

Você, na qualidade de autor, entende serem as atividades sobre o fenômeno religioso pertinentes à disciplina de sociologia no ensino médio?

O tema religião é um tema importante no contexto das ciências sociais. Tratado pelos principais autores clássicos da sociologia e por isso pode ser um tema a ser tratado sociologicamente no ensino médio. Entretanto é necessário que os professores tenham em mãos conhecimentos e materiais que permitam uma visão ampla do processo religioso e não entrem em polêmica sobre qual é a religião verdadeira ou outras questões do mesmo nível. O que importa é o conhecimento sociológico sobre o fenômeno.<sup>137</sup>

Nesse ponto, o autor reconhece a importância, entretanto, faz uma ressalva que parece ser para a formação dos professores. Que esses precisam ter preparo adequado para lidarem com o tema da religião e da religiosidade, bem como, ter material de qualidade como apoio no planejamento das aulas.

A que você atribui a ausência de determinados conteúdos nos livros didáticos, como exemplo, o fenômeno religioso na sua obra?

Cada autor elege determinados temas para compor seu livro didático a partir de seus referenciais e do que pensa ser fundamental e o necessário que os alunos do ensino médio devem conhecer sobre a sociologia. Ninguém pode pensar em escrever sobre todos os temas sociológicos existentes. Tem que fazer uma escolha, pois as editoras têm suas políticas e o próprio Ministério da Educação- MEC limita o tamanho dos livros.<sup>138</sup>

Nesse aspecto, o autor afirma existir uma limitação imposta, tanto pela dimensão do conhecimento, como pelas políticas ditadas pelas editoras e pelo Governo Federal, que define a partir de sua filosofia, uma proposta de trabalho em todas as áreas de gestão.

[...] Quanto ao meu livro, para responder a questão formulada é necessário fazer algumas digressões. O projeto do livro “Sociologia para o ensino Médio”, de minha autoria é consequência de outro projeto anterior que resultou no livro “Iniciação à sociologia”, editado pela primeira vez em 1993, pela editora Atual-SP. Este foi realizado por 6 professores, então da Universidade Estadual de Londrina. Por convite da editora acima assinalada. Trabalhamos durante o ano de 1992 e 1993. No momento de sua publicação, no final do ano de 1993, dois desses professores já se encontravam na UNESP-Marília. Este livro continua sendo distribuído até hoje.<sup>139</sup>

Em seguida, o professor faz uma digressão, apresentando como se deu o início da construção da obra, que mais tarde viria a ser utilizada como obra do PNL D.

<sup>137</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

<sup>138</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

<sup>139</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

Quando a Editora Atual foi comprada e anexada a Editora Saraiva, esta convidou-me para escrever um novo livro de sociologia para o ensino médio que foi publicado em 2007, a sua primeira edição, pois a editora Saraiva e seus editores específicos para a área de sociologia tinham uma nova visão sobre o livro para esta disciplina. Como se pode perceber ao comparar os dois livros, os sumários são muito parecidos, apenas sendo introduzida mais uma unidade no livro “sociologia para o ensino médio” que é a unidade 7 – mudança e transformação social, além de um Apêndice sobre a História da sociologia. Há também outras mudanças pontuais aqui e ali e é óbvia outra redação para as demais unidades, pois afinal agora estava escrevendo sozinho.<sup>140</sup>

Dessa fase em diante, o autor relata que o que era um projeto originário de grupo, por circunstâncias diversas, passa a escrever sozinho. Dessa forma, pôde com mais liberdade incluir a Unidade 7, fazendo algumas adequações.

Há, portanto, uma continuidade entre os dois livros, porque pensávamos ser um bom projeto de apoio aos professores de sociologia no ensino médio, já que o livro tinha uma aceitação razoável entre os mesmos. Com algumas modificações esse livro foi apresentado e aprovado para o PNLD de 2012.<sup>141</sup>

O professor continua descrevendo que apesar de se constituírem duas obras com títulos diferentes, elas mantêm um padrão e continuidade, deixando claro que a proposta inicial não foi abandonada, mas sim, melhorada e adaptada, para atender aos critérios da nova linha editorial.

Quando preparávamos a edição do livro “Sociologia para ensino médio” para PNLD de 2015, que está ainda em processo de aprovação, propusemos a Editora Saraiva a inclusão de mais duas unidades: Unidade VIII – religião e religiosidade e a Unidade IX – Violência e sociabilidades. A proposta pretendia aumentar o livro para nove unidades e, assim, permitir ao professor, utilizar três unidades em cada ano do ensino médio. Entretanto, a editora Saraiva não aceitou a proposta por achar que o projeto estava bom para apresentar a este PNLD, ainda sem uma definição se será aceito ou não. Aqui cabe uma pequena observação sobre a formulação de um livro didático. Nem sempre conseguimos escrever aquilo que desejamos, pois as editoras têm seus analistas e seus objetivos que muitas vezes desconhecemos.<sup>142</sup>

Nesse ponto da entrevista, surge um fato interessante no relato do proeminente autor, já pensando na segunda fase do PNLD, para as disciplinas de sociologia e filosofia, nesse caso, específico, somente para aquela. Foi posposta a inclusão de duas novas Unidades, sendo a VII, sobre religião e religiosidade, mas que a Editora julgou por bem não colocá-la na obra a ser avaliada pelo MEC.

Merece destaque a fala do autor, quando afirma que nem sempre conseguimos escrever aquilo que queremos, quando se trata de material didático. Mais uma vez aparece aqui o embate do que devemos e do que podemos. Por uma necessidade mercadológica

<sup>140</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

<sup>141</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

<sup>142</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

editorial, é preciso deixar de fora determinados conteúdos, mesmo reconhecendo sua importância.

Esta é a situação, que espero possa esclarecer porque estas unidades não estão presentes em meu livro até o momento, sendo que as unidades se encontram prontas para serem publicadas quando houver acordo entre autor e a editora. Estas são as razões porque até agora não há uma unidade específica sobre temas religiosos. Outra observação é importante: O livro didático não deve ser a única fonte de referência para o trabalho do professor. Ele é apenas uma delas.<sup>143</sup>

Nessa fase, o professor demonstra preocupação em deixar claro acerca da ausência do tema sobre o fenômeno religioso em sua obra, e que a unidade está à disposição da editora para publicação.

Na afirmação do autor, percebe-se o que Althusser denomina de aparelho ideológico do Estado, e como esse Estado se faz presente ao determinar as regras do que deve ser editado ou não.<sup>144</sup> Mesmo tendo o autor reconhecido a importância e até escrito capítulos adicionais para sua obra, por uma questão editorial, que não sabe explicar bem, a obra sai sem conter conteúdos que versem sobre a religião e a religiosidade.

Para se fazer presente nos catálogos é preciso escrever aquilo que atende às editoras e que é selecionado pelo programa, pois, se sai da linha editorial e da linha do PNLD, a obra não será incluída nos catálogos.

Por fim, foi solicitado que o autor fizesse comentários gerais sobre a discussão do fenômeno religioso na disciplina de sociologia no ensino médio, quanto à sua pertinência, formas de tratamento do conteúdo, orientação teórica e outros comentários que julgasse necessários. Assim se expressou:

O Fenômeno religioso foi tratado pelas ciências sociais desde o seu início. Na antropologia diversos são os autores que tratam do fenômeno em termos gerais ou particularmente para cada religião ou seita. Na sociologia Max Weber tem a obra mais ampla sobre este tema, depois Durkheim com sua obra: “As formas elementares da vida religiosa”, Marx também trata deste tema em vários momentos de sua ampla obra. Cada um com seus pressupostos são fontes fundamentais para o tratamento da questão religiosa. Neste sentido é necessário que o professor tenha conhecimento destes autores e como tratam o fenômeno religioso. Os alunos devem conhecer as diversas orientações teóricas bem como as diversas religiões e formas de religiosidade.<sup>145</sup>

Ao citar os clássicos da Sociologia, o autor resgata a importância do tema sobre religião e religiosidade, e que o mesmo foi tratado na história da sociologia pelos seus

<sup>143</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.

<sup>144</sup> ALTHUSSER, Luis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970, p. 52-57.

<sup>145</sup> Entrevista com autor 1, 15 abr. 2014.



precursores, e hoje não seria diferente, pois, com o retorno ao ensino médio, tem-se a oportunidade de dialogar com os alunos sobre as diversas formas de expressões da fé.

Para isso, afirma ser necessário que os professores tenham conhecimentos sobre o tema, sugerindo, então, que a formação é ponto fundamental, e que o material didático utilizado deve propiciar momentos que levem ao estudo do fenômeno religioso, o que, diante deste estudo, demonstra não existirem conteúdos que apontem para o planejamento de aulas com a temática da religião e religiosidade.

#### **4.2 Entrevistas, teorias e os manuais didáticos analisados**

As questões abertas permitiram comparar o “pensar” dos especialistas entrevistados, utilizando a teoria apresentada no capítulo II deste trabalho, e correlacioná-las com os livros didáticos em análise. Convém, então, abordar algumas comparações nas falas das entrevistas com os manuais estudados.

O livro didático de sociologia – manual do professor,<sup>146</sup> organizado conforme pode se observar no capítulo I deste trabalho, apresenta uma grande quantidade de conteúdos a serem lecionados durante os três anos do ensino médio. Na primeira parte da obra são 233 (duzentas e trinta e três) páginas, que apresentam os temas sempre com a mesma organicidade.

Há uma breve introdução na forma de apresentação da unidade de estudo; em seguida o conteúdo é dividido em etapas, com aprofundamento dos conceitos e dos principais autores (nesse caso apresenta excertos das obras originais), conclui-se a unidade com alguns questionamentos a serem respondidos pelos alunos e no fechamento apresenta orientações quanto a filmes, livros e sites que podem complementar os estudos.

Da página 234 à página 252, apresenta uma breve história da sociologia, tanto no panorama mundial como seu nascimento e precursores no Brasil. No final, apresenta orientações metodológicas para o professor, num total de 94 (noventa e quatro páginas), com sugestões de trabalho no aspecto didático da disciplina.

A obra em questão, à qual os alunos têm acesso, na parte destinada a consulta e estudo não apresenta em sua totalidade de páginas, nenhuma referência ao fato social da religião, bem como não traz estudos sobre o sagrado. Apenas no livro do professor, parte da obra que orienta o trabalho do professor, traz um recorte do texto “Em nome do pai: diferenças

---

<sup>146</sup> TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio-Manual do professor*. v. único. São Paulo: Saraiva 2010.

religiosas, de autoria de Nilton Bonder,<sup>147</sup> composto de 20 linhas, como ilustrado no anexo A, onde, por meio de recortes feitos no texto original são apresentadas as relações entre cristão, judeus e muçulmanos, como sendo fonte de conflitos permanentes. O termo usado pelo autor para se referir a esses conflitos é explosivos. Entretanto, esse material é de uso restrito dos professores, podendo, ou não, chegar às mãos dos alunos, dependendo do modelo pedagógico da escola ou da proposta de atuação do próprio docente.

Nesse aspecto, apesar de a obra discorrer sobre autores como Durkheim e Habermas, dentre outros que se ocuparam dos estudos sobre religião, em diferentes vertentes e olhares, não constam nas diversas unidades de ensino temas que se refiram ao aspecto religioso nas sociedades, para efetivo estudo e conhecimento dos alunos.

Comparando a teoria de base apresentada no capítulo II deste trabalho, com a fala dos professores, a maioria deixa claro que o tema é relevante, mas que os livros didáticos não dão conta dos conteúdos, corroborados pelo próprio autor, que apresenta as razões editoriais para a ausência dos conteúdos, percebe-se um distanciamento teórico metodológico para o desenvolvimento das atividades na disciplina de sociologia.

Considerando que o livro didático, em muitas práticas é o único material disponível tanto para o aluno como para o professor, pode-se deduzir que a não-utilização dos livros didáticos por parte dos professores, se dá pela negação do material, que engessa e torna as atividades limitadas aos conteúdos presentes. Nesse aspecto, é possível deduzir a partir das entrevistas, que os professores preferem ter liberdade para tratar de outros temas que não estão presentes nos livros didáticos, tal como ocorre na referida obra de sociologia.<sup>148</sup>

#### Segundo Pompa,

Com efeito, a ressignificação da “religião” em termos de linguagem de interculturalidade, código de disputa na arena política, instrumento de afirmação identitária e medida de políticas públicas implica a necessidade de repensar teoricamente o lugar da religião no espaço público. Cabe agora, pois, uma discussão teórica tanto sobre a natureza de construção processual, transitória e discursiva da dimensão do religioso e de suas relações com o político e o civil, quanto, conseqüentemente, sobre o papel da religião na própria constituição do espaço público enquanto definidora de códigos e valores de cidadania, colocando mais uma vez em discussão e, provavelmente, definitivamente em cheque o paradigma da secularização.<sup>149</sup>

<sup>147</sup> Publicado originalmente na obra: BONDER, Nilton. *Em nome do pai: diferenças religiosas*. Leituras complementares: diferenças. Rio de Janeiro: Leia Brasil, fasc. 4. ago. 2002, p. 24-25.

<sup>148</sup> Apesar de não ser objeto desse trabalho, fica aqui uma grande dúvida: por que será que o próprio Ministério da Educação que emana as diretrizes dos currículos, acaba por selecionar obras que não contemplam os conteúdos que estão presentes nas próprias diretrizes educacionais oficiais?

<sup>149</sup> POMPA, Cristina. Introdução ao Dossiê Religião e Espaço Público: Repensando Conceitos e Contextos. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro: v. 32. n. 1, .p. 159-166, 2012. Disponível em: [php?Pid=S0100-85872012000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/pmpa/pdf/pmpa.32.1.159-166.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

O autor demonstra claramente que a religião é, sim, espaço de disputa e jogo político. Nesse aspecto, o livro didático pode ser usado como um instrumento de controle e domínio social. Principalmente se for levado em conta que a maioria dos destinatários estará até o fim do Ensino Médio com 16, 17 ou 18 anos. Mais uma vez, serão preponderantes a atuação do professor e o uso que ele fará do material que é colocado à sua disposição.

No livro de Filosofia, manual do professor, de autoria das professoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins,<sup>150</sup> organizado conforme apresentado também no capítulo I, deste trabalho, trata-se de uma obra com 479 páginas, divididas em 7 unidades e um caderno suplementar, com 80 páginas, dedicado ao professor.

Cada unidade é dividida em capítulos, apresentando a seguinte estrutura didática: Um texto exordial, depois se subdivide em tópicos, que vão desmembrando o tema principal, entremeados com ilustrações diversas e textos para refletir, com chamadas por meio de questões sobre o assunto abordado.

Concluindo cada capítulo com uma leitura complementar e atividades propostas, com exercícios variados sobre o tema abordado no capítulo. E assim, sucessivamente, por todas as 7 unidades.

Encerra-se a obra com um quadro cronológico, índice das correntes filosóficas do Século XX e um breve vocabulário e sugestões didáticas em geral.

Nessa obra, convém destacar que não existe a ausência absoluta do tema religioso, entretanto, o mesmo foi confinado na unidade 5, denominada de Filosofia Política, dentro do Capítulo 23, que tem por chamada o título: política normativa, o que pode ser observado no Anexo B.

A referência dada no capítulo resume-se às interferências históricas entre Igreja e Estado, e, por conseguinte, na política estatal. São citados Aurélio, Agostinho e Tomás de Aquino; aquele, pela sua obra *A cidade de Deus* e este, pela ascensão do tomismo sobre a escolástica, a partir das discussões da natureza do poder das leis e o melhor governo. Em seguida, apresenta que a partir do Século XII a igreja criou a Inquisição, visando combater as heresias, em razão de o Estado se distanciar da teocracia. Como pode ser observado no Anexo C.

A descrição das autoras sobre Estado e Igreja, assim é feita na obra: “Segundo a concepção negativa do Estado, configuram-se duas instâncias de poder: a do Estado e a da

---

<sup>150</sup> ARANHA, 2009.

Igreja.”<sup>151</sup> Indicando um duelo permanente entre as necessidades mundanas e os interesses da salvação da alma.

O tema aparece ainda, em esparsas citações, como se apresentam a seguir:

No Capítulo II, a consciência mítica, nas páginas 28 e 29, faz alusão ao *parthenon* grego, dos deuses mitológicos, a explicações psicanalíticas e históricas sobre o tema; dentre outros autores, destaca: Cassirer, Barthes, e sem nenhuma outra citação apenas indica o nome de Mircea Eliade, o que pode ser constatado no anexo D.

No capítulo XIII, aprender a morrer, localizado nas páginas 95 a 105, a morte é tratada como fenômeno biológico e natural, adentrando peculiaridades científicas e de negação, sem contudo discorrer acerca da morte sob a égide mística religiosa.

No capítulo XII, a busca da verdade, nas páginas 160 e 161, apresenta de forma histórica a Escolástica e a Patrística, como escolas do pensamento humano, conforme demonstrado no anexo E.

No capítulo XIV, denominado de *A metafísica da modernidade*, aparece um pequeno texto intitulado A ideia de Deus, mas apenas para ilustrar o modelo Descartiano do *cogito, ergo sum*, para o modelo de perfeição, o que fica evidenciado no anexo F.

No capítulo XXIX, intitulado de A Ciência Antiga e a Medieval, na página 361, aparece um excerto sobre a decadência da escolástica, com críticas ao uso do princípio da autoridade a partir de posturas dogmáticas, no uso dos textos sagrados, como ilustra o anexo G.

Nos quadros cronológico, p. 452 e correntes filosóficas, p. 455. Apresentam aquele A filosofia Cristã a partir de Plotino, Clemente, Orígenes e Santo Agostinho, e este O espiritualismo cristão, tendo como referência Louis Lavelle, René Le Senne e Maurice Blondel, como demonstram os anexos H e I.

Diante do exposto, pode-se considerar que existem esparsas referências à religião, sendo essas diluídas dentro de temas, apenas como complementos de explicações por dimensões históricas, políticas, sociais, e não existe um capítulo que trate especificamente da religião ou religiosidade humana como construto histórico, social e filosófico.

Da mesma forma que na obra de Sociologia, é possível perceber, em conjunto com a teoria apresentada, o discurso e a prática dos professores;<sup>152</sup> é negado o conteúdo que poderia refletir sobre, por exemplo, intolerância religiosa, mitos e ritos, o sagrado, o profano e toda dimensão material e imaterial da religião, com suas implicações na vida em sociedade.

<sup>151</sup> ARANHA, 2011, p. 292.

<sup>152</sup> Nesse caso não conseguimos ouvir as autoras, mesmo com várias tentativas feitas por e-mail e telefone.

Reafirmando as falas dos professores e do autor entrevistado, verifica-se que o material didático nem sempre reflete a totalidade das questões presentes na sociedade, e que não pode ser visto como única fonte de pesquisa para professores e alunos. Entretanto, a crítica ao material didático não deve ser pela extinção, como deixam claro professores e autor, mas sim por constante aprimoramento e melhoria dos processos de elaboração e de seleção.

Quando muito, devem ser usados com um referencial, e que a sensibilidade do educador deve, de acordo com cada realidade, adaptar-se ao momento histórico e contemplar discussões que vão além dos manuais. Nesse aspecto, nunca estará disponível um material didático que seja atemporal e universal. Ele sempre será objeto de interpretação e de ressignificação, por aqueles que estão à frente do processo pedagógico.

Preocupante é a ausência dos conteúdos sobre religião e religiosidade, evidenciada, que remete à necessidade, em especial no Brasil, que tem uma pluralidade de crenças e descrenças, de promover a discussão do fenômeno religioso na escola e na sociedade, visando superar mitos, medos e estranhamentos que, se não esclarecidos, engessam grupos, promovem a ignorância, tendo como resultado a intolerância entre pessoas e grupos.

Assim leciona Eliade:

O Homem moderno que se sente e se pretende a-religioso carrega ainda toda a mitologia camuflada e numerosos ritualismos degradados. Conforme mencionamos os festejos que acompanham o ano novo ou a instalação numa casa nova apresentam, ainda que laicizada, a estrutura de um ritual de renovação. Constata-se o mesmo fenômeno *por ocasião das festas* e dos júbilos que acompanham um casamento ou o nascimento de uma criança, a obtenção de um novo emprego ou uma ascensão social, etc.<sup>153</sup>

Como afirma o autor, podemos refletir que aquela festa junina, presente no calendário da escola, que faz alusão a “Santo Antônio”, “São João” ou a “São Pedro”, os feriados também presentes no calendário escolar, como sexta-feira santa, as festas das padroeiras e padroeiros dos municípios, que geralmente são dias não letivos, os cultos ecumênicos nas cerimônias de colação de grau, dentre outros, demonstram que o fenômeno religioso perpassa constantemente os ritos escolares, sem ter como serem negados no dia-a-dia, mesmo que ausentes ou negligenciados nos materiais didáticos.

A seguir, apresentam-se as nossas conclusões, fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho, e deixando os apontamentos necessários para futuros caminhos e nortes no âmbito do aprofundamento do tema.

<sup>153</sup> ELIADE, 2013, p. 166-167 (grifo nosso).

## CONCLUSÃO

Após todo o caminho percorrido é necessário elaborar algumas conclusões. Neste momento, é conveniente retornar ao projeto de pesquisa original, visando analisar o cumprimento do que foi proposto ou se o caminho foi insuficiente.

Foi construído um percurso que pudesse dar uma visão clara do fenômeno religioso, e para isso o trabalho foi dividido em quatro capítulos, organizados de uma forma que pudesse ao final, ser comparada com a proposta do projeto de pesquisa, avaliando se foi possível responder às questões originariamente impostas.

No primeiro capítulo, apresentaram-se um histórico do IFES, local da pesquisa, as obras que foram selecionadas para o presente estudo e um marco histórico e filosófico do PNLD.

No segundo capítulo, foi desenhado o marco teórico, a partir do referencial durkheimiano e elidiano, que pudesse sustentar a importância do estudo do fenômeno religioso, a partir da sua trajetória histórica e social na humanidade.

No terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia escolhida para a coleta de dados, bem como os resultados da pesquisa com os docentes dos Campi do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo.

No quarto capítulo, se deu prosseguimento à análise dos dados obtidos com as repostas dos professores, dadas as questões abertas e apuram-se os resultados obtidos com os autores dos livros didáticos, culminando o capítulo com uma interpretação da pesquisa a partir da base teórica apresentada anteriormente, comparada com os livros didáticos analisados.

Retomando então o projeto de pesquisa, o problema central proposto era: Como é exteriorizada a representação simbólica e atitudinal dos docentes, frente ao fenômeno religioso, a partir da interpretação dos manuais de sociologia e filosofia no âmbito do ensino médio?

Com base nas relações estabelecidas entre o fenômeno religioso e a escola, ele tem espaço garantido nos currículos escolares, não apenas pelo viés da cognoscibilidade, mas na prática da vivência e convivência dos seres.

Interpretando Gilz e Junqueira, pode-se depreender que no conjunto dos componentes curriculares compete ao ensino religioso<sup>154</sup> exercitar a presença do ser humano, que progressivamente se questiona sobre sua finitude e suas diferentes formas de expressá-la:

<sup>154</sup> Nesse caso não falamos de ensino religioso para o ensino médio, mas o texto em geral, excluído o termo, pode ser transposto para o estudo em questão, já que não encontramos um estudo específico do fenômeno religioso para o ensino médio, na perspectiva aqui apresentada.

Normas, ritos, símbolos, crenças, textos, formas que retratam a necessidade de atualizar ou mesmo de cancelar tais procedimentos, por não responderem à formação sempre atual dos questionamentos. Persistindo o desafio da finitude humana, mantendo-se a proposta de discussão, ler no cotidiano esta temática de forma interativa com a Sociologia filosofia e outras áreas afins.

Considerando as proposições dos autores, a representação simbólica e atitudinal é exteriorizada em sala de aula, no âmbito do ensino médio, a partir das crenças e valores internalizados externamente ao ambiente educacional, oriundos das formações familiares e congregacionais preexistentes.

Como ficou demonstrada nas entrevistas, a exteriorização se dá pela via da experiência religiosa de cada um. Apesar de os conteúdos sobre religião e religiosidade serem considerados importantes pela maioria, no ensino médio não é dado tratamento pedagógico às disciplinas.

Ora é visto com indiferença, ora é visto como dogmas a serem rompidos pelo cientificismo do ensino médio, pois, historicamente, as disciplinas de exatas e biomédicas têm uma ascensão maior sobre os alunos do que as disciplinas de humanidades.

Então, como seria retratado o fenômeno religioso nos manuais de sociologia e filosofia, considerando a pluralidade de crenças na sala?

Considerando que os manuais possuem um discurso superficial e sem uma presença obrigatória, fica o tema do fenômeno religioso a reboque do planejamento dos professores, ou da crença que cada um exterioriza. Não tendo um direcionamento claro nas matrizes educacionais, nem ao menos um ponto de culminância pedagógica como horizonte norteador.

O fenômeno religioso é retratado nos livros didáticos de filosofia e sociologia do ensino médio, de forma opaca e sem representatividade no contexto geral dos conteúdos. Não existem capítulos ou espaços de discussão específicos e quando muito, aparecem como subtemas, sem interpretação e sem direcionamentos para atividades que permitam a compreensão histórico-social ou fenomenológica da religiosidade, nas diversas fases do conhecimento e da história da humanidade.

Avançando, pode-se perguntar: Como o fenômeno religioso é percebido e retratado na visão de docentes do ensino médio?

Docentes retratam, no âmbito do ensino médio, o fenômeno religioso sem obrigatoriedade legal, e ficam tais manifestações exteriorizadas a partir de subgrupos ideologicamente organizados nos espaços escolares.

Essas manifestações ficam claras, quando se percebe a resistência de alunos e alunas nas aulas de educação física, não-participação em debates e estudos que envolvam crenças diferentes das que professam, na segmentação de discursos ateístas de membros da comunidade escolar, dentre outros aspectos que precisam ser analisados a partir da organização e formação curricular dos professores.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia se constituem em espaços privilegiados para a discussão do fenômeno religioso, mas na maioria das vezes, não são planejadas com essa perspectiva, pois os manuais não estão organizados para dar suporte aos discursos e fomentar, assim, os debates nas atividades curriculares e extracurriculares; convém ressaltar ainda, que os professores por razões pessoais ou em virtude de uma quantidade de conteúdo a ser cumprido, não atentam para a riqueza da construção nas disciplinas de humanidades quanto à importância do conteúdo sobre religião, o que culmina com a conseqüente negação à comunidade escolar de um espaço de construção democrática sobre as divergências que colaboram para a minimização de comportamentos estereotipados, como afirma Habermas.

Temos ainda que levar em consideração o aspecto de que o currículo historicamente tem sua centralidade nas disputas de poder entre cátedras, e que os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia ficaram muito tempo fora do currículo oficial da educação básica.

Outra questão importante é que as duas disciplinas em discussão possuem um peso muito pequeno no currículo, o que não propicia aos professores tempo suficiente para lidar com questões centrais, muitas vezes apenas fazendo inferências esparsas e superficiais ao conteúdo, para darem conta de um planejamento anual exigido nas instituições escolares. Esse aspecto é ainda mais agravado quanto temos um currículo integrado que dialoga com as disciplinas técnicas de formação profissional, o que acaba diminuído ainda mais os espaços para reflexão filosófica e sociológica.

Apesar de não ser objeto deste trabalho, deve-se demarcar que a crítica ao currículo de forma geral e abrangente precisa ser feita, no sentido de reformular espaços demarcados historicamente. É preciso desconstruir modelos que privilegiam determinadas áreas em detrimento de outras, num processo de aperfeiçoamento das práticas escolares em prol de uma formação mais humana e abrangente.

E as disciplinas de filosofia e sociologia a partir dos livros didáticos, dariam conta de reproduzir a discussão sobre o fenômeno religioso numa dimensão humanística?

Se consideradas as disciplinas isoladamente, elas fragmentam o conhecimento e a prática a elas inerentes, além de não considerarem o fenômeno religioso com uma área própria



do saber humano. Por isso, quando trabalhadas pelo viés da transdisciplinaridade, colabora-se para uma visão totalizante e humanista do ser.

Nessa dimensão, nos lembra Nicolescu, que a transdisciplinaridade não é religiosa nem arreligiosa: ela é transreligiosa. É a atitude transreligiosa proveniente de uma transdisciplinaridade vivida, que permite conhecer e apreciar a especificidade das tradições religiosas e arreligiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam, propiciando uma visão transreligiosa do mundo.

A dimensão teórica para o estudo do fenômeno religioso deve basear-se numa educação humanística, centrada na perspectiva de educação libertária.

Nesse aspecto, salienta Tragtemberg que professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores, que as relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Tomando-se por base o cunho humanístico da educação e os pressupostos e princípios religiosos, a base teórico-pedagógica para o estudo do fenômeno religioso seria fundada numa escola e numa prática da essência do fazer pedagógico, que busca a tolerância, o respeito e a convivência harmônica com as diferenças, independentemente da presença ou não dos manuais, que na maioria das vezes são reducionistas e servem a uma ideologia dominante de determinada época.

Os resultados obtidos apontaram também que ainda é preciso caminhar muito no sentido de uma educação que estabeleça o diálogo com todos. Sobre a égide da inclusão e do respeito mútuo, faz-se necessário aperfeiçoar os materiais didáticos que devem estar à disposição de professores e alunos, pois abrindo espaços de diálogo e pesquisa é que se alcança um patamar de qualidade na educação, visando propiciar plena liberdade de expressão a todos os atores envolvidos, contribuindo, assim, para uma convivência pacífica e respeitosa entre todos.

Como exceção a uma conclusão, porém julgando extremamente oportuno, fazemos menção a fala do Saviani:

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.<sup>155</sup>

<sup>155</sup> SAVIANI, Dermeval. Educação: *Do senso comum à consciência filosófica*. 16 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 212.

E assim, mesmo que o sistema tenha uma ação política contrária, a posição político filosófica da escola, através de professores, técnicos e alunos, pode reconstruir o caminho, e não se manter subsumida tecnicamente ao sistema político vigente, que com suas diferentes maneiras de políticas públicas constrói, mesmo negando, uma roupagem social inexistente. A escola deve, então, por meio dos seus recursos políticos e técnicos ressignificar suas práticas e construir seu caminho autônomo no projeto educativo, em busca de uma sociedade humanizada.

Nesse sentido, retoma-se a epígrafe, com a qual o professor Saviani alerta: “Toda ação educacional é uma ação *política*”. Considerando que o PNLD é um programa de governo e que está, assim, impregnado do poder político, é preciso que a sociedade educacional sempre questione os livros didáticos e a forma como eles são utilizados ou não, nos espaços escolares.

Esse aspecto deve ser interpretado de forma extensiva para todas as áreas do saber, como ponto central para construção de uma sociedade mais igualitária.

Não se trata de buscar verdades nem de promover dogmas, muito menos de fazer apologia nas escolas públicas, mas, antes, de dar oportunidades ao diálogo e à construção de respeito às diferentes possibilidades de crenças ou descrenças, sem mensurá-las em grau de importância, mas sim, dar-lhes tratamento pedagógico para que todos cresçam na tolerância e na cultura da paz.

## REFERÊNCIAS

### LIVROS

ADORNO, Theodoro W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando, Introdução à Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando - Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Coleção: a Obra Prima de cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*, Trad. Lourenço Filho, 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.

DURKHEIM, Émille. *Educação e sociologia*, Trad. Lourenço Filho, 4 Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCHET, Helena Maria Bomeny & MEDEIROS, Bianca Stella Pinheiro de Freire. *Tempos Modernos, tempos de sociologia*. v. único. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIROUX, A. Henry. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1977.
- GONÇALVES, Albertino. *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Universidade do Minho: Portugal: Instituto de Ciências Sociais, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2012: Filosofia*. Secretaria de Educação Básica Brasília, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2012: Sociologia*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD: Filosofia-ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD: Sociologia-ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. *O futuro da Natureza Humana*. Trad. João Carlos Loureiro. Portugal: Coimbra, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- MARCONDES, Filho, Ciro. *Ideologia: o que todo cidadão precisa saber sobre*. São Paulo: Global, 1985.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3 ed. São Paulo: Triom, 2008.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ORDEM ROSACRUZ. Trad. Edith Carvalho Negraes. *O Livro dos Mortos do Antigo Egito*. São Paulo: Hemus, 1982.
- OTA, Ivete Aparecida. *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil*. Curitiba-PR: UFPR, 2009.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 16 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

SCHIFFMAN, L, KANUN, L. *Comportamento do consumidor*. São Paulo: LTC. 6 ed. 2000.

SUETH, José Candido Rifan et al. *A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs*. Vitória-ES: IFES, 2009.

TRAGTEMBERG, Mauricio. Dermeval Saviani. *História das Ideias Pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. Manual do professor. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ZIZEK, Slavoj. *O espectro da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

## ARTIGOS

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3: p. 549-566, 2004.

LEENHARD Jacques. Caminhos Teóricos para o Estudo das Religiões. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano V, n. 14, p. 3-13, 2012-Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html>>. Acesso em: 29 out. 2013.

GILZ, Claudino. O Livro Didático e o Ensino Religioso. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM TEOLOGIA E HUMANIDADES- II JOINTH – 2012, Curitiba-PR, Anais. Curitiba: PUCPR, 2012, p. 74-87. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/2jointh>>. Acesso em: 8 out. 2014.

GILZ, Claudino e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. As implicações do livro didático na formação do professor de ensino religioso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – VI EDUCERE. 2006, Curitiba-PR. *Anais*. Curitiba. Ed. PUCPR, 2006. p. 359-368. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-034-TC.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2014.

OLIVEIRAS, Tânia Modesto Veludo. Amostragens não probabilísticas: adequações de situações para uso e limitações das amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Revista de Administração online*. v. 2. n. 3. FECAP. p. 1-15, 2001. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art23/tania2.html](http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.html)>. Acesso em: 7 out. 2014.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; (Org.), STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de*

*história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFERN, p. 67-76, 2007. (COLEÇÃO: de História – parte II).

POMPA, Cristina. Introdução ao Dossiê Religião e Espaço Público: Repensando Conceitos e Contextos. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro: v. 32. n. 1, .p. 159-166, 2012. Disponível em: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0100-85872012000100007&script=sci\\_arttext](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0100-85872012000100007)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Decreto-Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2/06/2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)> Acesso em: 7 abr. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução Nº 48/2012*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Aprovado em 28 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

## Sites

<http://www.ifes.edu.br/linhares>. Acesso em: 12 ago. 2013.

<http://www.ifes.edu.br/linhares>. Acesso em: 12 ago. 2013.

<http://www.linhares.es.gov.br>. Acesso em: 13maio2014.

## ENTREVISTAS

Professores de Sociologia e Filosofia do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo-IFES. *Entrevistas realizadas pelo pesquisador*. Período: jan. de 2014 a maio de 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio – *Entrevista Concedida ao autor*. Realizada pelo pesquisador. São Paulo. 15 de abr. de 2014.

## OBRAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE (PERTENCENTES AO PNLD)

ARANHA, Maria Lucia de Arruda, MARINS, Maria Helena Pires. *Filosofando- Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

## ANEXO A - Texto em nome do pai: Diferenças religiosas

### • Texto 2

#### Em nome do pai: diferenças religiosas

[...] As relações entre Cristianismo, Judaísmo e Islamismo são particularmente explosivas. Não só entre elas se estabelece uma simbologia de Paternidade única, mas a própria percepção uma da outra é baseada numa relação admitida de fraternidade. E por fraternidade não me refiro ao comum senso de convergência e amizade que caracterizam essa palavra, mas ao contrário, profundas relações de violência e competitividade que se estabelecem nesta relação. A obsessão por definir qual das tradições é a verdadeira, a legítima, a amada pelo Pai-Mãe acima de qualquer outra, está na raiz se não da violência explícita, no olhar controlador para a sorte do outro.

O problema das diferenças não são as diferenças, estas aliviam as tensões. O problema das diferenças são as semelhanças, as profundas semelhanças no que diz respeito à essência destas tradições. [...]

[...] É verdade que as três tradições alternaram disputas. No início do Cristianismo, o Judaísmo não se conformava com a semelhança. Do século IV em diante o Cristianismo por mais de um milênio e meio não se conformou. Na Idade Média essa questão fraterna ficou centralizada na disputa entre Islã e Cristãos. No final do século XX, surge travestida de guerra entre Islã e Judaísmo, quando na verdade é uma guerra maior pela sobrevivência do Islã em si.

A saída para lidar com as diferenças escassas tem sido aprofundá-las através dos fundamentos. Marcar as diferenças de linguagem, os detalhes ao invés das questões maiores é a marca do fundamentalismo e do fanatismo. [...]

BONDER, Nilton. Em nome do pai: diferenças religiosas. *Leituras Compartilhadas: Diferenças*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, fascículo 4, ago. 2002, p. 24-25.

### • Texto 3 — Preconceitos de todos os lados

Em sua autobiografia, Edgar Morin, escritor francês de origem judaica, conta que em sua juventude testemunhou situações de preconceito tanto por parte de judeus como por parte de árabes. Leia um trecho:

[...] em Jerusalém, então dividida em duas, tinha me aproximado de um muro alto que cortava uma rua, rodeada de crianças israelenses alegres e se divertindo com minha presença inesperada naquele local. Do outro lado do muro, sobre um mirante, havia uma sentinela jordaniana. Aproximei-me do muro. Ele agarrou sua arma com a intenção de mirar em mim e lhe fiz uma saudação amigável. Nesse momento, as crianças recuaram e, me apontando, exclamaram com terror e talvez com ódio também: "Arbi! Arbi!" [Árabe! Árabe!]

Com certeza, havia então, principalmente, desprezo e indiferença pelos árabes da Palestina, mas este desprezo me tornava um estranho a Israel. [...]

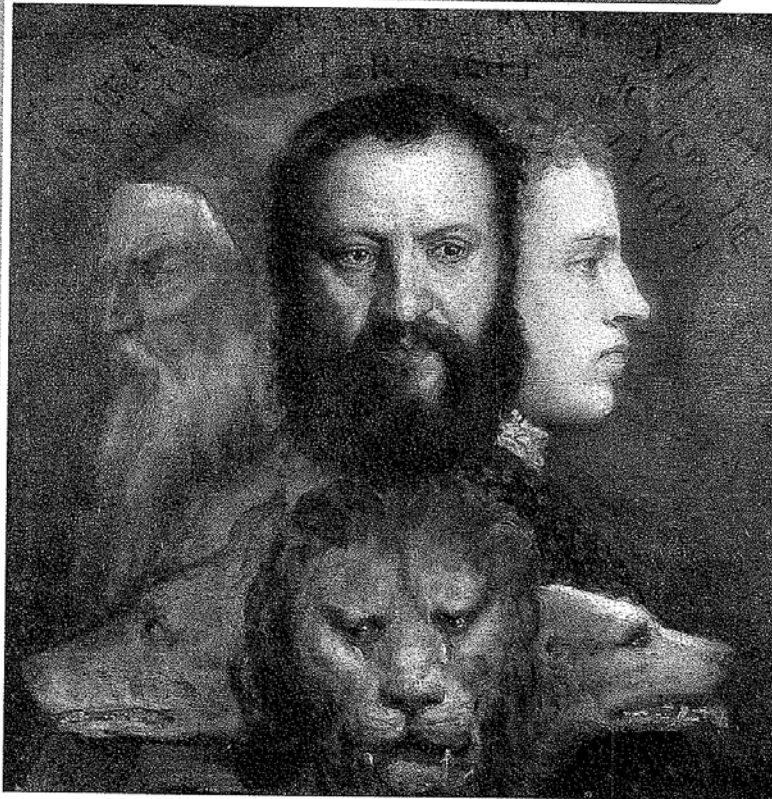
MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 126.

## ANEXO B - A política normativa

Capítulo

23

## A política normativa



THE GRANGER COLLECTION, NOVA YORK/OTHER IMAGES - NATIONAL GALLERY, LONDRES

*A alegoria do tempo governado pela prudência. Tiziano Vecelli (Ticiano), 1565.*

Tiziano Vecelli (c. 1490-1576), pintor italiano, representa nessa tela uma alegoria da prudência: três faces humanas, na juventude, na maturidade e na velhice; e três animais, o cão, o leão e o lobo. O próprio artista escreveu no alto da tela: (da experiência) "do passado, o presente age prudentemente para não estragar a ação futura". Segundo alguns, os animais, de acordo com a arte egípcia, representariam igualmente esses três períodos. O que pensar dessa alegoria? Talvez signifique que a virtude da prudência exige memória, inteligência e previdência. Reflita: Os filósofos gregos, sobretudo Aristóteles, atribuíam ao bom governante a virtude da prudência. Em que medida essas três características seriam importantes na política?

Previdência. Capacidade de prever.



## ANEXO C – A razão e a fé



### PARA SABER MAIS

No período posterior à filosofia clássica teve início o helenismo, marcado pela influência oriental. As principais expressões filosóficas foram o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo. Trataremos dos dois primeiros no capítulo 20, “Teorias éticas”. Quanto ao ceticismo, sugerimos consultar o capítulo 9, “O que podemos conhecer?”.

## 7 A filosofia medieval: razão e fé

A Idade Média compreende mil anos de história (do séc. V ao XV). Após a queda do Império Romano, formaram-se os novos reinos bárbaros. Lentamente foi introduzida a ordem feudal, de natureza aristocrática, em cujo topo da pirâmide encontravam-se os nobres e o clero.

A Igreja Católica consolidou-se como força espiritual e política. A influência religiosa deveu-se a diversos motivos. A Igreja representava um elemento agregador, numa época em que a Europa estava bastante fragmentada. Do ponto de vista cultural, atuou de maneira decisiva, pois a herança greco-latina foi preservada nos mosteiros. Em um mundo em que nem os nobres sabiam ler, os monges eram os únicos letrados, o que justifica

impregnação religiosa nos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval.

Como não poderia deixar de ser, a grande questão discutida pelos intelectuais da Idade Média era a relação entre razão e fé, entre filosofia e teologia. Destacaremos aqui duas tendências filosóficas: a patrística e a escolástica.

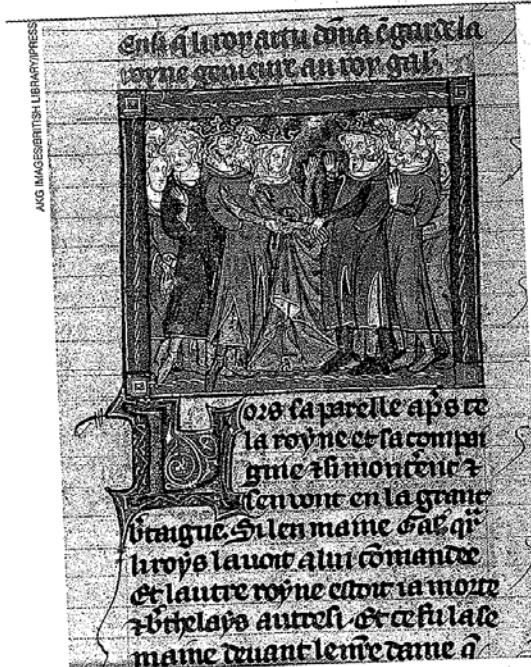
### ► Patrística

A *patrística* é a filosofia dos chamados Padres da Igreja, que teve início no período de decadência do Império Romano, quando o cristianismo se expandia, a partir do século II — portanto, ainda na Antiguidade. No esforço de converter os pagãos, combater as heresias e justificar a fé, aqueles religiosos escreveram obras de apologética, para justificar o pensamento cristão.

**Pagão.** Aquele que não foi batizado. No contexto, os religiosos chamavam pagãos os filósofos gregos, por terem vivido antes do cristianismo.

**Heresia.** Doutrina que se opõe aos dogmas da Igreja.

**Apologética.** A *apologia* é um “discurso para justificar, defender ou louvar”. A apologética tinha por objetivo justificar racionalmente a fé cristã e defendê-la das heresias.



Iluminura medieval, 1300-1310.

Os monges copistas cumpriram uma função importante na Idade Média ao reproduzir ou traduzir as obras clássicas. Os manuscritos, em letra gótica, eram ornados com iluminuras — ilustrações com figuras e arabescos. Cada capítulo geralmente começava com uma capitular — a primeira letra — em tamanho maior e ricamente trabalhada. Tratava-se de uma arte e, como tal, exigia habilidade e talento.

Pense nas bibliotecas medievais, situadas em abadias e conventos, e no tempo exigido para a produção dos manuscritos. Quem decidia o que precisaria ser copiado? Que pessoas tinham acesso às obras? O que significou, no século XVI, a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, permitindo a divulgação mais rápida de livros pela imprensa?

O que mudou nos tempos atuais, com a informação circulando pelas infovias da internet? Pesquise sobre a proporção de pessoas que têm acesso à internet atualmente. Quais as consequências da exclusão digital, num mundo em que a informação está cada vez mais digitalizada?

ANEXO D- O mito

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 02/07/2015.

Ainda hoje, a maioria das religiões contemporâneas mantém os ritos próprios de sua crença: cultos, cerimônias, oferendas, preces, templos, festas e objetos religiosos.

► **Transgressão do tabu**

No ambiente da tribo, o equilíbrio pessoal depende da preponderância do coletivo, o que facilita a adaptação do indivíduo à tradição. Ora, no universo em que predomina a consciência coletiva, a desobediência ultrapassa quem violou a proibição, podendo atingir a família, os amigos e, às vezes, toda a tribo.

É o caso do *tabu*, termo que significa proibição, interdito, e que entre os povos tribais assume caráter sagrado. O mais primitivo tabu é o do incesto, mas há inúmeros outros, como o impedimento de tocar em algum objeto, animal ou em alguém. Por exemplo: em algumas tribos indígenas as mulheres menstruadas não devem tocar nos utensílios masculinos porque, contaminados, provocariam males e desgraças; a vaca é ainda hoje um animal sagrado na Índia e não deve ser molestada.

Quando nas tribos a proibição é transgredida, são feitos ritos de purificação, como abster-se de alimentos, retirar-se para local isolado, submeter-se a cerimônias de ablução, em que se lava o corpo ou parte dele. Outros procedimentos são os rituais do "bode expiatório": após a transgressão ter provocado doença em um indivíduo ou o mal ter atingido toda a tribo, o sacrifício de animais ou de pessoas é um processo de "expição", ou seja, de purificação.

► **PARA SABER MAIS**

Ainda hoje o termo *tabu* é usado no sentido sagrado, mas também no não religioso: a proibição de pronunciar algumas palavras, como as referentes a certas partes do corpo, ou evitar dizer "câncer" ou "aids", substituindo os nomes por "aquela doença". O "tabu" da virgindade feminina foi imposição severa até a década de 1960, quando ocorreu a chamada revolução sexual. E ainda se costuma dizer nos jogos que um time "quebrou um tabu" ao vencer outro do qual há muito perda.

► **Teorias sobre o mito**

Entre as inúmeras teorias sobre o mito, citamos as de antropólogos, como Bronislaw Malinowski e Claude Lévi-Strauss; de filósofos, como Ernst Cassirer, Georges Gusdorf, Roland Barthes e Michel Foucault; de psicanalistas, como Sigmund Freud e seu discípulo dissidente Carl Jung de historiadores, como Mircea Eliade e tantos outros.

► **As funções do mito**

Alguns teóricos explicam o mito pela função que desempenha no cotidiano da tribo, garantindo a tradição e a sobrevivência do grupo.

Vejam alguns exemplos.

- **A origem da agricultura:** segundo o mito indígena tupi, a mandioca, alimento básico da tribo, nasce do túmulo de uma criança chamada Mandi; no mito grego, Perséfone é levada por Hades para seu castelo tenebroso, mas, a pedido de sua mãe, Deméter, retorna em certos períodos: esse mito simboliza o trigo enterrado como semente e renascendo como planta.
- **A fertilidade das mulheres:** para os arunta, os espíritos dos mortos esperam a hora de renascer e penetram no ventre das mulheres quando elas passam por certos locais.
- **O caráter mágico das danças e desenhos:** quando os homens pré-históricos faziam pinturas nas paredes das cavernas, representando a captura de renas, talvez não pretendessem enfeitá-las nem apenas mostrar suas habilidades pictóricas, mas agir magicamente, para garantir de antemão o sucesso das caçadas; essa suposição se deve ao fato de que geralmente os desenhos eram feitos nas partes mais escuras da caverna.



Pintura rupestre em Lascaux, França, c. 15 mil anos atrás.

► Incesto. Relação sexual entre parentes consanguíneos ou afins.

► **O caráter inconsciente do mito**

Outros intérpretes da linha psicológica, como Sigmund Freud, fundador da psicanálise, e seu discípulo dissidente Carl Jung, acentuam o caráter existencial e inconsciente do mito, como revelador do sonho, da fantasia, dos desejos mais profundos do ser humano. Por exemplo, ao analisar o mito de Édipo, Freud realça o amor e o ódio inconscientes que permeiam a relação familiar. E Jung se refere ao *inconsciente coletivo*, que seria encontrável nos grupos e nas pessoas em qualquer época ou lugar.

► **O mito como estrutura**

Outra linha de interpretação do mito é a do antropólogo Lévi-Strauss, representante da corrente estruturalista. Como o nome diz, trata-se de procurar a estrutura básica que explica os mais diversos mitos, procedimento que valoriza mais o sistema do que os elementos que o compõem. Os elementos, por serem relativos, só têm valor de acordo com a posição que encontram na estrutura a que pertencem. Ou seja, um fato isolado ou um mito isolado não possuem significado em si.

► **QUEM É?**

Claude Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo e filósofo, nasceu na Bélgica e viveu na França. Na década de 1930, foi professor da Universidade de São Paulo e pesquisou tribos indígenas do Brasil Central. Suas principais obras: *A vida familiar e social dos índios akambiquaras*, *Tristes trópicos*, *Antropologia estrutural*, *O pensamento selvagem*, entre outras.



Claude Lévi-Strauss, 1990.

**Inconsciente coletivo.** Para Jung, o inconsciente coletivo é hereditário, "idêntico em todos os homens, e constitui um substrato psíquico comum, de natureza suprapessoal, que está presente em cada um de nós".

**Arquétipo.** Segundo Jung, imagens ancestrais e simbólicas que se exprimem por meio do inconsciente



Mandala pintada por Adelina Gomes (1966).

Nise da Silveira (1906-1999), pioneira da psicologia junguiana no Brasil, dirigiu o Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro. No tratamento da esquizofrenia, recusou as práticas agressivas, usando recursos diversos, inclusive a pintura, e a partir dela analisava os mitos e os arquétipos expressos inconscientemente pelos seus pacientes, como nessa mandala. Para ela, "a configuração de mandalas harmônicas denota intensa mobilização de forças autocurativas para compensar a desordem interna". No caso de sua paciente Adelina Gomes, a mandala "apresenta notáveis melhoras clínicas. A flor vermelha indica que afetos intensos tendem a organizar-se em torno de um centro. Mas a perigosa serpente de duas cabeças ronda na periferia atida não incorporada ao círculo".<sup>1</sup>

pessoal e coletivo, de sonhos, de delírios e em manifestações artísticas.

**Mandala.** Do sânscrito, "círculo". Segundo Jung, as mandalas são imagens circulares desenhadas, pintadas, modeladas e dançadas que sugerem ordenação, recuperação do equilíbrio, renovação da personalidade.

<sup>1</sup> SILVEIRA, Nise da. *As imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Athabira, 1981. p. 65.

# ANEXO E – Patrística e Escolástica

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 02/07/2015.

impregnação religiosa nos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. Como não poderia deixar de ser, a grande questão discutida pelos intelectuais da Idade Média era a relação entre razão e fé, entre filosofia e teologia. Destacaremos aqui duas tendências filosóficas: a patrística e a escolástica.

### ► Patrística

A patrística é a filosofia dos chamados Padres da Igreja, que teve início no período de decadência do Império Romano, quando o cristianismo se expandia, a partir do século II — portanto, ainda na Antiguidade. No esforço de converter os pagãos, combater as heresias e justificar a fé, aqueles religiosos escreveram obras de apologetica, para justificar o pensamento cristão.

**Pagão.** Aquele que não foi batizado. No contexto, os religiosos chamavam pagãos os filósofos gregos, por terem vivido antes do cristianismo.

**Heresia.** Doutrina que se opõe aos dogmas da Igreja. **Apologetica.** A apologetica é um discurso para justificar, defender ou louvar. A apologetica tinha por objetivo justificar racionalmente a fé cristã e defendê-la das heresias.

Os monges copistas cumpriram uma função importante na Idade Média ao reproduzir ou traduzir as obras clássicas. Os manuscritos, em letra gótica, eram ornados com iluminuras — ilustrações com figuras e arabescos. Cada capítulo geralmente começava com uma capitular — a primeira letra — em tamanho maior e ricamente trabalhada. Tratava-se de uma arte e, como tal, exigia habilidade e talento.

Pense nas bibliotecas medievais, situadas em abadias e conventos, e no tempo exigido para a produção dos manuscritos. Quem decidia o que precisaria ser copiado? Que pessoas tinham acesso às obras? O que significou, no século XVI, a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, permitindo a divulgação mais rápida de livros pela imprensa?

O que mudou nos tempos atuais, com a informação circulando pelas infovias da internet? Pesquise sobre a proporção de pessoas que têm acesso à internet atualmente. Quais as consequências da exclusão digital, num mundo em que a informação está cada vez mais digitalizada?

orais, polifonias, e grande quantidade de música. A Idade Média era caracterizada pela teologia, filosofia e artes liberais.

Os Padres da Igreja, que viveram no período de decadência do Império Romano, quando o cristianismo se expandia, a partir do século II — portanto, ainda na Antiguidade. No esforço de converter os pagãos, combater as heresias e justificar a fé, aqueles religiosos escreveram obras de apologetica, para justificar o pensamento cristão.

no contexto, os religiosos chamavam pagãos os filósofos gregos, por terem vivido antes do cristianismo.

Os monges copistas cumpriram uma função importante na Idade Média ao reproduzir ou traduzir as obras clássicas. Os manuscritos, em letra gótica, eram ornados com iluminuras — ilustrações com figuras e arabescos. Cada capítulo geralmente começava com uma capitular — a primeira letra — em tamanho maior e ricamente trabalhada. Tratava-se de uma arte e, como tal, exigia habilidade e talento.

Pense nas bibliotecas medievais, situadas em abadias e conventos, e no tempo exigido para a produção dos manuscritos. Quem decidia o que precisaria ser copiado? Que pessoas tinham acesso às obras? O que significou, no século XVI, a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, permitindo a divulgação mais rápida de livros pela imprensa?

O que mudou nos tempos atuais, com a informação circulando pelas infovias da internet? Pesquise sobre a proporção de pessoas que têm acesso à internet atualmente. Quais as consequências da exclusão digital, num mundo em que a informação está cada vez mais digitalizada?

Durante toda a Idade Média, a aliança entre fé e razão na verdade significava reconhecer a razão como auxiliar da fé e, portanto, a ela subordinada. Agostinho sintetiza essa tendência com a expressão "Credo ut intelligam", que significa "Creio para que possa entender".

Os Padres recorreram inicialmente à obra de Plotino (204-270), um neoplatônico. Adaptando o pensamento pagão, realizaram uma grande síntese com a doutrina cristã.

O principal nome da patrística foi Agostinho (354-430), bispo de Hipona, cidade do norte da África. Agostinho retomou a dicotomia platônica do "mundo sensível e mundo das ideias", mas substituiu este último pelas ideias divinas. Segundo a teoria da iluminação, recebemos de Deus o conhecimento das verdades eternas: tal como o Sol, Deus ilumina a razão e torna possível o pensar correto.

Na primeira metade do período medieval, conhecida como Alta Idade Média, foi enorme a influência dos Padres da Igreja. Vários pensadores

de saber enciclopédico retomaram a cultura antiga, dando continuidade ao trabalho de adequação da herança clássica às verdades teológicas.

### ► Escolástica

No segundo período medieval, conhecido como Baixa Idade Média, ocorreram mudanças fundamentais no campo da cultura já a partir do século XI, sobretudo em razão do renascimento urbano. Ameaças de ruptura da unidade da Igreja e heresias anunciavam o novo tempo de contestação e debates em que a razão buscava sua autonomia. Fundamental nesse processo foi a criação de inúmeras universidades por toda a Europa, o que indicava o gosto pelo racional, e que se tornaram focos por excelência de fermentação intelectual.

A partir dessas mudanças, a escolástica surgiu como nova expressão da filosofia cristã. Nesse período, persistiu a aliança entre razão e fé, em que a razão continuava como "serva da teologia". O principal representante da escolástica foi Tomás de Aquino.



Fonte: Atlas historique Larousse, Paris: Larousse, 1987, p. 55.

Do século X ao XIV foram fundadas mais de 80 universidades na Europa, nas quais se estudava teologia, filosofia, medicina, direito, física, astronomia e matemática. Muitas construções daquela época existem até hoje, como o prédio da Universidade de Oxford, na Inglaterra, que data do século XII.

Na América, devido ao longo período de colonização, as universidades surgiram apenas no século XIX: a primeira, em 1819, nos Estados Unidos. No Brasil, cursos superiores foram implantados no século XIX (médico-cirúrgicos, em 1808; jurídicos, em 1827; engenharia civil, em 1874), mas a primeira universidade data de 1934, a Universidade de São Paulo (USP). Ainda assim, esta e as que se seguiram atendiam a um número restrito de alunos, até sua expansão, apenas na década de 1970.

## ANEXO F – Ideia de Deus

▶ **Cogito, ergo sum**

Descartes só interrompe a cadeia de dúvidas diante do seu próprio ser que duvida:

[...] enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade *eu penso, logo existo* era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava.<sup>1</sup>

Esse “eu” é puro pensamento, uma *res cogitans* (um ser pensante). Portanto, é como se dissesse: “existo enquanto penso”. Com essa primeira intuição, Descartes julga estar diante de uma ideia clara e distinta, a partir da qual seria reconstruído todo o saber.

▶▶ **PARA SABER MAIS**

Talvez você ache estranho o fato de nos referirmos ao texto de Descartes, um francês, com expressões em latim. É que, naquela época, ainda era costume os intelectuais se expressarem em latim, a língua considerada culta.

Embora o conceito de ideias claras e distintas resolva alguns problemas com relação à verdade de parte do nosso conhecimento, não dá garantia alguma de que o objeto pensado corresponda a uma realidade fora do pensamento. Como sair do próprio pensamento e recuperar o mundo do qual tinha duvidado? Considerando as regras do método, Descartes deveria passar gradativamente de noções já encontradas para outras igualmente indubitáveis.

Para ir além dessa primeira intuição do *cogito*, Descartes examina se haveria no espírito outras ideias igualmente claras e distintas. Distingue então três tipos de ideias:

- as que “parecem ter nascido comigo” (inatas);
- as que vieram de fora (adventícias);
- as que foram “feitas e inventadas por mim mesmo” (*factícias*).

▶ **ETIMOLOGIA**

**Factício.** Do latim *factitius*, “artificial”. Em Descartes, ideias inventadas pelo espírito.

Ora, o *cogito* é uma ideia que não deriva do particular — não é do tipo das que “vêm de fora”, formadas pela ação dos sentidos — nem tampouco é semelhante às que criamos pela imaginação. Ao contrário, já se encontram no espírito, como fundamento para a apreensão de outras verdades. Portanto, são *ideias inatas*, verdadeiras, não sujeitas a erro, pois vêm da razão. Haveria outras ideias desse tipo além do *cogito*?

Outra ideia inata é a de Deus, que veremos a seguir.

▶ **A ideia de Deus**

Ao examinar a ideia de Deus, Descartes afirma:

Pelo nome de Deus entendo uma substância infinita, eterna, imutável, independente, *onisciente*, *onipotente* e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas.<sup>2</sup>

Mas se essa ideia de fato existe na mente, o que garante que represente algo real? Ou seja, Deus existe de fato? Ora, a ideia de um Deus infinito faz pensar que a infinitude repousa na ideia de um ser perfeito. Como somos imperfeitos e finitos, não podemos ter a ideia de perfeição e infinitude, a menos que a causa dessa ideia seja justamente Deus, que imprime em nossa mente a ideia de perfeição e infinitude.

Descartes formula mais uma prova da existência de Deus, conhecida como *prova ontológica*: o pensamento desse objeto — Deus — é a ideia de um ser perfeito; se um ser é perfeito, deve ter a perfeição da existência, caso contrário lhe faltaria algo para ser perfeito. Portanto, ele existe.

Uma vez estabelecida, por dedução, a ideia inata de Deus como ser perfeito, o passo seguinte seria indagar sobre a realidade das coisas materiais.

**Cogito, ergo sum.** Do latim, “Penso, logo existo”. Não se entenda, porém, a conjunção *logo* como a conclusão de um raciocínio dedutivo. Para Descartes, trata-se de uma intuição pura, pela qual o ser pensante é percebido.

**Onisciente.** Do latim *omnes*, “tudo”. Ser que tudo sabe.

**Onipotente.** Ser que tudo pode.

<sup>1</sup> DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 54.

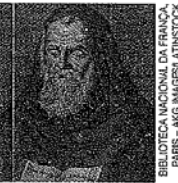
<sup>2</sup> Idem. p. 115.

## ANEXO G – A decadência da Escolástica

Embora sem comprovação, parece que tanto Grosseteste como Roger Bacon utilizaram lentes de aumento e de diminuição para ajudar a vista fraca e talvez até para telescópio, se bem que ainda bastante rudimentares, como sugerem alguns textos. Seguidor entusiasmado do mestre, além de aplicar o método matemático à ciência da natureza, Bacon fez diversas tentativas para torná-la experimental, sobretudo no campo da óptica.

### QUEM É?

**Roger Bacon** (c. 1214-1293), filósofo inglês, estudou em Oxford sob a orientação de Robert Grosseteste e depois ensinou em Paris por dez anos. Conhecido como *Doctor Mirabilis* (Doutor Admirável), escreveu *Opus Majus* (Obra Maior), de caráter enciclopédico, em que expõe suas ideias, aprofundadas em outros dois livros. Retornando a Oxford em 1275, ingressou na ordem franciscana. Apesar de argumentar que “ver com seus próprios olhos” não é incompatível com a fé, não conseguiu demover os medievais da desconfiança gerada por qualquer tipo de experimentação. Como se interessava por astrologia e alquimia, sofreu várias perseguições, acusado de introduzir “novidades perigosas”, nada enquadradas ao mundo escolástico, motivo pelo qual foi levado à prisão.



Roger Bacon, gravura de 1650.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA PARIS - ANG IMAGE/LATINSTOCK

## 7 A decadência da escolástica

No final da Idade Média, a escolástica padecia com o autoritarismo de seus seguidores, o que provocou nefastas consequências no pensamento filosófico e científico. Posturas dogmáticas, contrárias à reflexão, obstruíam as pesquisas e a livre investigação. O *princípio da autoridade*, ou seja, a aceitação cega das afirmações contidas nos textos bíblicos e nos livros dos grandes pensadores, sobretudo Aristóteles, impedia qualquer inovação.

### PARA REFLETIR

No Renascimento, acusavam-se os escolásticos de privilegiar o *magister dixit*, que em latim significa “o mestre disse”. Discuta com seu colega como ainda hoje o princípio da autoridade é um risco que ameaça a autonomia do pensar.

O rigor do controle da Igreja era exercido nos julgamentos do *Santo Ofício* (Inquisição), órgão que examinava se as doutrinas eram heréticas ou não. Conforme o caso, os livros eram colocados

no *Index* (índice), lista das obras proibidas ou, quando aprovados, recebiam a chancela *Nihil obstat* (“nada obsta”, “nada contra”). Se a acusação fosse muito grave, instaurava-se o julgamento do autor.

Foi trágico o desfecho do processo contra Giordano Bruno (séc. XVI), acusado de panteísmo e queimado vivo por defender com exaltação poética a doutrina da infinitude do Universo e por concebê-lo não como um sistema rígido de seres, articulados em uma ordem dada desde a eternidade, mas como um conjunto que se transforma continuamente. A lembrança ainda recente desse acontecimento talvez tenha levado Galileu, no século seguinte, a abjurar suas convicções, por temer o mesmo destino de Bruno.

## 8 Um balanço final

Neste capítulo examinamos as concepções de ciência dos filósofos da Grécia Antiga, que se distanciaram das explicações míticas, buscando uma explicação racional para o princípio de todas as coisas, no esforço para compreender o mundo com base nas causas e para tecer teorias coerentes.

Vimos também como essas teorias repercutiram na Idade Média, evidentemente adaptadas às verdades da fé cristã, mas com realce para a heterogeneidade dessas ideias. Assim, desde os sábios de Alexandria na Antiguidade, passando pelos árabes e pelos franciscanos da Escola de Oxford, percebemos diferentes esforços para a instauração de uma ciência mais experimental e desvinculada da filosofia, em confronto com os mais ortodoxos escolásticos.

### PARA REFLETIR

Se observarmos a ordem hierarquizada medieval — expressa na organização da Igreja, constituída por papa, cardeais, bispos etc., e que se refletia na divisão da sociedade em reis, suseranos, vassalos e servos —, encontramos semelhanças desse modelo na astronomia, que reproduz o desejo de permanência de uma ordem estabelecida: a hierarquia existe na superioridade dos Céus sobre a Terra, em cujo centro encontra-se o Inferno. Isso nos faz pensar: em que medida a ciência é uma construção histórica?

Podemos compreender a resistência dos intelectuais que se opunham às mudanças, mas essa estrutura rígida seria rompida com o crescimento do poder econômico e político da burguesia e, concomitantemente, com o desenvolvimento do capitalismo comercial.

## ANEXO H – Quadro cronológico

Quadro cronológico		
Idade Moderna		
Século	Filosofia	Contexto histórico
XVII	Humanismo (cont.) Campanella Racionalismo: Descartes, Pascal, Malebranche, Espínosa, Leibniz Empirismo: Francis Bacon, Hobbes, Locke	Renascimento científico: Galileu, Kepler, Newton Mercantilismo e absolutismo Guerra dos Trinta Anos Cromwell Revolução Gloriosa Barroco <b>Brasil:</b> expansão dos bandeirantes, invasão holandesa, morte de Zumbi (Palmares)
XVIII	Berkeley (idealismo espiritualista) Hume (empirismo/ceticismo) Iluminismo: Montesquieu, Kant, Voltaire, Diderot, D'Holbach, La Mettrie, Rousseau	Liberalismo Revolução Industrial (máquina a vapor) Despotismo esclarecido Independência dos Estados Unidos Revolução Francesa Rococó e Neoclassicismo Início do Romantismo <b>Brasil:</b> Conjuração Mineira e Conjuração Baiana Barroco brasileiro
Idade Contemporânea		
Século	Filosofia	Contexto histórico
XIX	<b>Idealismo:</b> Fichte, Schelling, Hegel <b>Independente:</b> Schopenhauer <b>Positivismo:</b> Comte, Taine, Stuart Mill, Spencer <b>Socialismo:</b> Saint-Simon, Fourier, Owen, Proudhon, Feuerbach, Marx e Engels <b>Utilitarismo:</b> Bentham, Stuart Mill <b>Independentes:</b> Kierkegaard e Nietzsche  <b>BRASIL</b> <b>Ecletismo:</b> Frei Francisco de Mont'Alverne <b>Positivismo:</b> Teixeira Mendes, Miguel Lemos <b>Escola de Recife:</b> Tobias Barreto, Sílvio Romero <b>Reação espiritualista:</b> Farias Brito	Napoleão Rainha Vitória Expansão imperialista Revoluções liberais Comuna de Paris Unificação alemã Unificação italiana Independência das colônias americanas Romantismo, realismo, parnasianismo, simbolismo, impressionismo <b>Brasil:</b> vinda da família real para o Brasil, Independência do Brasil, Guerra do Paraguai, Lei Áurea, proclamação da República República brasileira

## ANEXO I – Correntes filosóficas

Por se tratar de uma elaboração filosófica ainda recente, esta classificação é aproximada, até porque alguns dos filósofos ainda estão vivos e têm o seu pensamento em processo. Há os que sofreram influência múltipla ou são independentes e por isso não se identificam com as correntes citadas.

Portanto, devido à sua precariedade, é preciso consultar a classificação a seguir sob o prisma puramente didático, como ponto de partida para maiores investigações.

### Epistemologia

- **Cientistas-filósofos:** Ernst Mach (1838-1916), Pierre Duhem (1861-1916), Henri Poincaré (1854-1912), Albert Einstein (1879-1955).
- **Lógica simbólica:** George Boole (1815-1864), Gottlob Frege (1848-1925), Alfred Whitehead (1861-1947), Bertrand Russell (1872-1970), Kurt Gödel (1906-1978).
- **Filosofia analítica:** Gottlob Frege (1848-1925), Bertrand Russell (1872-1970), George Edward Moore (1873-1958), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Willard van Quine (1908-2000), John Austin (1911-1960), Donald Davidson (1917-2003).
- **Círculo de Viena (positivismo lógico):** Rudolf Carnap (1891-1970), Moritz Schlick (1882-1936), Otto Neurath (1882-1945).
- **Pós-positivismo:** Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996), Imre Lakatos (1922-1974), Paul Feyerabend (1924-1994).
- **Epistemologia francesa:** Gaston Bachelard (1884-1962), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Georges Canguilhem (1904-1995), Michel Foucault (1926-1984).

### Pragmatismo

- Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952).
- **Neopragmatismo:** Richard Rorty (1931-2007).

### Neokantismo

- **Escola de Marburg:** Hermann Cohen (1842-1918), Ernst Cassirer (1874-1945), Paul Natorp (1854-1924).
- **Escola de Baden:** Wilhelm Windelband (1848-1915), Heinrich Rickert (1863-1936).
- **Neocriticismo:** Charles Renouvier (1815-1903), Octave Hamelin (1856-1907).

### Espiritualismo cristão

- Louis Lavelle (1883-1951), René Le Senne (1882-1954), Maurice Blondel (1861-1949).

### Racionalismo

- Alain, pseudônimo de Émile-Auguste Chartier (1868-1951), Léon Brunschvicg (1869-1944).

### Historicismo

- Wilhelm Dilthey (1833-1911).

### Neo-hegelianismo (espiritualista)

- Giovanni Gentile (1875-1944), Benedetto Croce (1866-1952).

### Neoescolástica

- Désiré Mercier (1851-1926), Jacques Maritain (1882-1973), Réginald Garrigou-Lagrange (1877-1964), Antonin Sertillanges (1863-1948).

### Fenomenologia

- Franz Brentano (1838-1917), Edmund Husserl (1859-1938), Max Scheler (1874-1928), Nicolai Hartmann (1882-1950), Martin Heidegger (1889-1976), Karl Jaspers (1883-1969), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Alphonse de Waelhens (1911-1981), Martin Buber (1878-1965).
- **Existencialismo:** Gabriel Marcel (1889-1973), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Simone de Beauvoir (1908-1986).
  - **Hermenêutica:** Hans George Gadamer (1900-2002), Paul Ricoeur (1913-2005), Jacques Derrida (1930-2004).
  - **Personalismo:** Emmanuel Mounier (1905-1950).

### Estruturalismo

- Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Roland Barthes (1915-1980), Louis Althusser (1918-1990).
- **Pós-estruturalismo (arqueogenealogia):** Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992), Jacques Derrida (1930-2004).
  - **Pós-modernismo:** Jean-François Lyotard (1924-1998), Jean Baudrillard (1929-2007), Gianni Vattimo (1936).

### Marxismo

- Lênin (1870-1924), Rosa Luxemburgo (1870-1919), Antonio Gramsci (1891-1937), Georg Lukács (1885-1971), Lucien Goldmann (1913-1970), Louis Althusser (1918-1990).
- **Escola de Frankfurt (teoria crítica):** Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980).

### Ética do discurso

- Jürgen Habermas (1929), Karl-Otto Apel (1922), Ernst Tugendhat (1930), Otfried Höffe (1943).

### Filosofia do Direito

- Hans Kelsen (1881-1973), Norberto Bobbio (1909-2004), John Rawls (1921-2002), Robert Nozick (1938-2002).  
No Brasil: Miguel Reale (1910-2006), Tércio Sampaio Ferraz Jr. (1941).

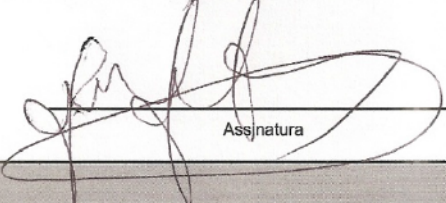
### Filosofia política

- Hannah Arendt (1906-1975), Claude Lefort (1924).

### Filósofos independentes (sem escola definida)

- Henri Bergson (1859-1941), Teilhard de Chardin (1881-1955), Vladimir Jankélévitch (1903-1985), José Ortega y Gasset (1883-1955).

## ANEXO J - Requerimento de Autorização para Pesquisa com Seres Humanos

1. Projeto de Pesquisa: Professores do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: josemar francisco pegorette			
6. CPF: 001.816.447-11		7. Endereço (Rua, n.º): TOME DE SOUZA 902/1400 INTERLAGOS casa LINHARES ESPIRITO SANTO 29903214	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (27) 3264-0503	10. Outro Telefone:
		11. Email: josemarp@ifes.edu.br	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>07, 12, 2013</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
Não se aplica.			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			



## ANEXO K -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa (Educação e Religião–O fenômeno religioso nos cursos de ensino médio: O caso do IFES, no Estado do Espírito Santo, com base nos livros didáticos das disciplinas de filosofia e sociologia).
  2. (Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa).
    - a. Você foi selecionado por ser servidor estável do IFES- ES, e lecionar Filosofia ou Sociologia e sua participação não é obrigatória.
    - b. O objetivo deste estudo é compreender a representação simbólica e atitudinal de discentes e docentes, frente ao fenômeno religioso, a partir da interpretação dos manuais de sociologia e filosofia no âmbito do ensino médio.
    - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário que será encaminhado
  3. Esta pesquisa não oferece nenhum risco e nem expõe o pesquisado a qualquer situação de testagem, devendo apenas responder ao questionário, se assim o desejar, tendo como benefício principal diagnóstico para fins e planejamento das disciplinas de sociologia e filosofia.
  4. A pesquisa será acompanhada via e-mail.
  5. O pesquisador responsável se coloca à disposição para eventuais esclarecimentos durante a fase de preenchimento de desenvolvimento da pesquisa.
  6. Nesta pesquisa, o participante pode:
    - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
    - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
  7. As informações desta pesquisa serão:
    - a. “Confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”
    - b. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
  8. Não ocorrerá despesas para o participante.
  9. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
- Endereço do CEP/UFES-ES  
 Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-Campus Universitário de Goiabeiras.  
 Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES,- 29060-970 - Tel: 0-27 - 4009-7840

\_\_\_\_\_  
 Josemar Francisco Pegorette

Avenida Tomé de Souza, 1120, bairro Interlagos, Linhares-ES, CEP 29903214.

Telefones: 27 – 32640503 – 27 – 999846354

E-mail: josemarp@ifes.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Local e data \_\_\_\_\_ Entrevistado \_\_\_\_\_

**ANEXOL – Questionário de pesquisa com os docentes**

FACULDADE UNIDA

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES/CAPES

Pesquisador Josemar Francisco Pegorette

Título: O fenômeno religioso nos cursos de ensino médio: O caso do IFES no Estado do Espírito Santo com base nos livros didáticos das disciplinas de filosofia e sociologia.

**Entrevista com Docentes**

Obs.: Caso você seja o mesmo docente em Filosofia e Sociologia, por favor, preencha questionários separados, mesmo tendo respostas coincidentes.

Desde já agradecemos a colaboração, e nos comprometemos em manter o anonimato, encaminhando, ao final, uma devolutiva com os resultados obtidos.

Disciplina(s) que leciona:

Filosofia  Sociologia  As duas disciplinas

Campus:

Linhares  São Mateus  Nova Venécia  Aracruz

Vitória  Serra  Cariacica  Vila Velha  Cachoeiro do Itapemirim  Colatina  Santa Teresa  Ibatiba  Piúma

1 – Você utiliza a obra do Programa Nacional do Livro Didático no planejamento de suas atividades com os alunos?

Sim, frequentemente  Sim, raramente  Não uso.

2 – Se usa, cite a identificação da obra com autor, editora, ano de publicação e código do Programa Nacional do Livro Didático, presentes na capa da obra.

---



---



---



---

3 – Você como professor da disciplina desenvolve atividades sobre o fenômeno religioso, utilizando o livro didático que está à disposição do professor?

Sim, frequentemente  Sim, mas raramente  Não uso

4 – Você como professor percebe existir alguma discussão sobre o fenômeno religioso no espaço escolar?

Sim, frequentemente  Sim, raramente  Não existe

5– Se existe, como você percebe a discussão do fenômeno religioso no espaço escolar pelos alunos?

( ) muito Importante ( ) importante ( ) Pouco importante ( ) indiferente ( ) desnecessária.

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6–Se não existe, a que você atribui esta ausência?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7 – Os manuais ou livros didáticos trazem atividades ou fatos consistentes sobre o fenômeno religioso que possibilitem o desenvolvimento de aulas construtivas do ponto de vista didático?

( ) Sim, frequentemente ( ) Sim, raramente ( ) não trazem atividades

8 - A sua formação religiosa interfere ou gera conflitos com o que a escola deve ensinar com base no conhecimento científico?

( ) Muita influência ( ) Pouca influência ( ) Nenhuma influência

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9 – Você como professor percebe que a formação religiosa dos alunos interfere no aprendizado científico proferido pelo discurso escolar?

( ) Muita influência ( ) Pouca influência ( ) Nenhuma influência

10 – O espaço abaixo é livre para suas considerações adicionais, sobre a discussão do fenômeno religioso no espaço escolar.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordei em participar do presente estudo como sujeito, e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Estou ciente da liberação dos dados fornecidos, única e exclusivamente para fins de uso pelo pesquisador no projeto de mestrado em tela, e que não haverá custos ou benefícios financeiros para os pesquisados. Autorizo a publicação dos dados e o uso para fins de divulgação do trabalho em seminários, simpósios, revistas e outros meios.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito ou Responsável legal: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas: entrar em contato pelo telefone – 27 -9-99846354 ou e-mail [josemarp@ifes.edu.br](mailto:josemarp@ifes.edu.br) (este e-mail é o mesmo que será utilizado para envio do questionário escaneado após ser respondido e assinado).

**ANEXOM – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM AUTORES**

FACULDADE UNIDA

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES/CAPES/CNPQ

Pesquisador Josemar Francisco Pegorette

Título:

O fenômeno religioso nos cursos de ensino médio: O caso do IFES no Estado do Espírito Santo com base nos livros didáticos das disciplinas de filosofia e sociologia.

**OBRA: SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO – EDITORA SARAIVA PNLD  
2012 A 2014**

**AUTOR: NELSON DACIO TOMAZI**

Desde já agradecemos a colaboração, e nos comprometemos em manter o anonimato, encaminhando, ao final, uma devolutiva com os resultados obtidos.

1– Na qualidade de autor, como você percebe a estruturação do currículo de sociologia para ensino médio hoje no Brasil?

---



---



---



---



---

2– No seu entender, o livro didático atende às necessidades pedagógicas para a disciplina de sociologia, a partir das diretrizes curriculares existentes?

---



---



---



---



---

3 – Você, na qualidade de autor, entende serem as atividades sobre o fenômeno religioso pertinentes à disciplina de sociologia no ensino médio?

---



---



---

---

---

4 – A que você atribui a ausência de determinados conteúdos nos livros didáticos, como exemplo citamos o fenômeno religioso na sua obra?

---

---

---

5 – Faça comentários gerais sobre a discussão do fenômeno religioso na disciplina de sociologia no ensino médio, quanto à sua pertinência, formas de tratamento do conteúdo, orientação teórica e outros comentários que julgar necessários.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordei em participar do presente estudo como sujeito, e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Estou ciente da liberação dos dados fornecidos, única e exclusivamente para fins de uso pelo pesquisador no projeto de mestrado em tela, e que não haverá custos ou benefícios financeiros para os pesquisados. Autorizo a publicação dos dados e o uso para fins de divulgação do trabalho em seminários, simpósios, revistas e outros meios.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito ou Responsável legal: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## ANEXO N – Autorização do CONEP



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES - CAMPUS GOIABEIRA

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Pesquisador:** Josemar Francisco Pegorette

**Título da Pesquisa:** Professores do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES

**Instituição Proponente:**

**Versão:**

**CAAE:** 26010814.7.0000.5542

**Área Temática:**3

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Número do Parecer:**655.018

**Data da Relatoria:** 13/06/2014

#### DADOS DO PARECER

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Apresentação do Projeto:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas.

#### Recomendações:

Todas as solicitações do parecer anterior foram atendidas. Projeto aprovado.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

#### Situação do Parecer: Patrocinador Principal:

Financiamento Próprio

**Telefone:** (27)3335-2711 **E-mail:** [thiago.moraes@ufes.br](mailto:thiago.moraes@ufes.br)

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário

GoiabeirasUF: ES Município: VITORIA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES - CAMPUS GOIABEIRA

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

VITORIA, 21 de Maio de 2014

**Thiago Drumond Moraes**

**(Coordenador)**

#### Assinado por:

29.090-000 (27)3335-2711 **E-mail:** [thiago.moraes@ufes.br](mailto:thiago.moraes@ufes.br)**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário Goiabeiras Bairro:

**Telefone:** UF: ES Município: VITORIA

## APÊNDICE A – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2015

A fase de conclusão deste trabalho coincidiu com o período de escolha, pelos professores, dos livros didáticos constantes do PNLD 2015. Dessa forma, entende-se ser necessário registrar, no momento, as linhas gerais para escolha dos livros de sociologia e filosofia, e as obras que constam nesse novo programa. Considerando em específicos as duas disciplinas, que estão sendo disponibilizadas pela segunda vez no programa.

Segundo o Guia de Escolha Sociologia - PNLD 2015<sup>156</sup>, para a disciplina de sociologia, são disponibilizados 6 títulos, diferentemente da versão de 2011, quando foram disponibilizados apenas 2 títulos.

Já no Guia de Escolha Filosofia – PNLD 2015<sup>157</sup>, para a disciplina de Filosofia, foram 5 títulos, em contraposição à versão de 2011, que apresentava apenas 3 títulos.

Os dois manuais analisados, neste trabalho, são repetidos no programa de 2015, sendo que tanto na obra de sociologia como na de filosofia não ocorreram alterações significativas nos manuais.

Na obra de sociologia, se manteve o mesmo padrão, sem inclusão de temas relativos a religião e religiosidade, o que foi antecipado pelo autor, e devidamente tratado no item 3.3 desta dissertação.

Na obra de Filosofia, se manteve o mesmo padrão pedagógico, e com alguns conteúdos dispersos ao longo dos capítulos, sem, entretanto, uma referência clara ao fenômeno religioso.

Ponto positivo no PNLD 2015 é a oferta de maior quantidade de títulos, propiciando assim, que os professores, num primeiro momento, tenham uma possibilidade maior de análise e escolha das obras.

Nas novas obras de sociologia, é possível perceber que existem temas como religião e mitos sendo tratados em capítulos separados.

O mesmo não ocorre com as obras de filosofia, que apenas apontam em diferentes pontos, pequenos enxertos sobre a religião sempre ligada à política e à dominação.

Entretanto, não podemos fazer, neste momento, juízo de valor, se a maior quantidade de obras também denota uma melhor qualidade nos manuais. Isso fica para outra oportunidade e para outro trabalho, comparativo entre os PNDL de 2011 e o de 2015, num estudo longitudinal

---

<sup>156</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Livros Didáticos. Sociologia: PNLD 2015*. Secretária de Educação Básica, 2014. p.18-47.

<sup>157</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Livros Didáticos. Filosofia: PNLD 2015*. Secretária de Educação Básica, 2014. p. 21-42.