

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

LEANDRO MARTINS DE MELLO

ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, PERFIL E FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS
NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 22/10/2018.

VITÓRIA
2018

LEANDRO MARTINS DE MELLÓS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 22/10/2018.

**ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, PERFIL E FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS
NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES**

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

Orientador: Dr. Valdir Stephanini

Vitória - ES
2018

Mellos, Leandro Martins de

Ensino religioso / História, perfil e formação dos/as professores/as no município de Serra/ES / Leandro Martins de Mellos. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

viii, 79 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

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

Referências bibliográficas: f. 75-79

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso.
 4. Formação de professores. 5. Ensino religioso no município de Serra.
- Tese. I. Leandro Martins de Mellos. II. Faculdade Unida de Vitória, 2018.
III. Título.

LEANDRO MARTINS DE MELLOS

ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, PERFIL, E FORMAÇÃO DOS(AS)
PROFESSORES(AS) NO MUNICÍPIO DE SERRA - ES

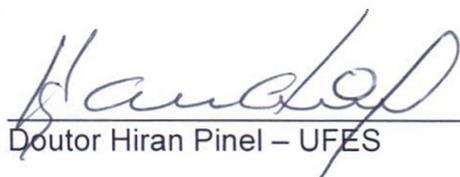
Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.



Doutor Valdir Stephani – UNIDA (presidente)



Doutor José Adriano Filho – UNIDA



Doutor Hiran Pinel – UFES

RESUMO

Percebe-se que a prática da disciplina de Ensino Religioso é muito complexa e exige do docente um preparo específico para fazer frente aos desafios que essa disciplina lhe impõe. Sendo assim, esta dissertação teve como objetivo analisar o Ensino Religioso no que tange à formação de professores para essa disciplina no Município de Serra/ES. A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro aborda o aspecto histórico e a formação de docentes, bem como o Ensino Religioso e a diversidade cultural. O segundo capítulo apresenta a legislação do Ensino Religioso, será de primordial importância evidenciar alguns argumentos que fundamentam o Ensino Religioso utilizando-se o aparato legal vigente na legislação brasileira bem como modelo epistemológico de primordial importância para o desenvolvimento da referida disciplina em conformidade com a LDB e, a partir dessa fundamentação, estabelecer um diálogo com a legislação referente à normatização da disciplina Ensino Religioso e um link com Ensino Religioso e Ciências da Religião. No terceiro capítulo é apresentada a pesquisa de campo desenvolvida no município pesquisado no fim de 2017 e início de 2018. A metodologia utilizada privilegia a pesquisa qualitativa em ligação com a quantitativa. Além da pesquisa bibliográfica, foi aplicado um questionário a 20 professores/as de ER que lecionam no município. Buscou-se nessa dissertação expor alguns meandros referentes à formação dos/as docentes e como cada um/a dos/a entrevistados/a veem a relação diária lecionando a disciplina nas escolas do município de Serra/ES.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Serra/ES, Formação de Professores.

ABSTRACT

It is noticed that the practice of the discipline of Religious Education is very complex and requires of the teacher a specific preparation to face the challenges that this discipline imposes on him. Thus, this dissertation had as objective to analyze the Religious Teaching regarding the training of teachers for this discipline in the Municipality of Serra/ES. The dissertation is divided into three chapters. The first addresses the historical aspect and teacher training as well as Religious Education and cultural diversity. The second chapter presents the legislation of Religious Education, it will be of primary importance to evidence some arguments that base the Religious Teaching using the legal apparatus in force in the Brazilian legislation as well as epistemological model of primordial importance for the development of said discipline in accordance with the LDB and, based on this foundation, establish a dialogue with the legislation regarding the standardization of the Religious Teaching discipline and a link with Religious Education and Religious Sciences. In the third chapter is presented the field research, developed in the municipality researched at the end of 2017 and beginning of 2018. The methodology used privilege the qualitative research in connection with the quantitative. In addition to the bibliographic research, a questionnaire was applied to 20 ER teachers who teach in the municipality. The aim of this dissertation was to the intricacies related to the training of teachers and how each of the interviewees see the daily relationship teaching the discipline in the schools of the municipality of Serra/ES.

Keywords: Religious Education, Serra/ES, Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
CONERES	Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo
CEB	Câmara de Educação Básica
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero	58
Gráfico 2: Faixa salarial	59
Gráfico 3: Tempo de docência de ER.....	59
Gráfico 4: Grau de satisfação dos docentes.....	60
Gráfico 5: Produziu artigo científico ou participou de congresso de ER	61
Gráfico 6: Lêem mais de três livros didáticos/ técnicos por ano.....	61
Gráfico 7: Como é feito o planejamento de aula dos docentes de ER.....	62
Gráfico 8: Dificuldade dos alunos de ER em absorver a disciplina	63
Gráfico 9: Grau de aptidão para lecionar ER	64



SUMÁRIO

INDRODUÇÃO	09
1 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
1.1 A evolução do Ensino Religioso no Brasil e a Formação da Escola Normal.....	14
1.2 A formação de docentes para o Ensino Religioso	22
1.3 As práticas pedagógicas do Ensino Religioso no Brasil	29
1.4 O Ensino Religioso e a diversidade cultural.....	30
2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA RELACIONADA AO ENSINO RELIGIOSO	36
2.1 O Ensino Religioso e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	39
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)	45
2.3 Ciências da Religião e Ensino Religioso.....	50
3 A PRÁTICA PEDAGOGICA DO ENSINO RELIGIOSO EM SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES	58
3.1 Dados gerais da pesquisa.....	58
3.2 A percepção do/a docente de ER sobre sua profissão	63
3.3 A formação do/a professor/a de Ensino Religioso no município de Serra.....	67
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXO I.....	79
ANEXO II	81
ANEXO III.....	82

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a formação dos professores de Ensino Religioso (ER) descrevendo as opiniões sobre sua prática pedagógica no município de Serra/ES.

O interesse pelo estudo dessa temática reside no fato em ser formado em Teologia e licenciado em Filosofia, lecionando diversas disciplinas em escolas estaduais do município de Serra/ES, dentre as quais Ensino Religioso, há nove anos.

A presença do ER em escolas públicas brasileiras, bem como a formação de seus docentes, tem sido alvo de debates há muito tempo, como afirma Junqueira:

é preciso reconhecer que ao longo da história do Ensino Religioso, sempre houve a preocupação com a formação dos/as professores/as, porém esta nem sempre foi algo tranquilo, em consequência da dificuldade da identidade da disciplina.¹

Sendo assim, a disciplina do ER nas escolas do Ensino Fundamental, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais, aponta para um profissional com competências diversas e que tenha uma formação capaz de desenvolver as questões relacionadas à diversidade de temas que o ER abrange como a cultura e tradições religiosas dentre outros.

Assim como acontece com a disciplina ER, a formação do/a professores/as para a sua docência tem sido alvo de discussões ao longo dos séculos. Por isso, é de extrema importância que essa formação docente esteja acompanhando a realidade social, esteja contextualizada. Percebe-se isso por meio dos jovens, que em alguns momentos, se sentem perdidos e confusos, pois na atualidade o referencial de remotas tradições que parecem para muitos ultrapassadas e sem relevância para o mundo atual. Isso gera uma insegurança nas relações entre as pessoas e faz crescer a falta de cooperação, tornando-se essencial que o educador esteja bem preparado/a em todos os níveis e dimensões, para ser mediador desta nova geração. Portanto, acredita-se que a formação do/a professor/a de Ensino Religioso é fundamental para que se possa contribuir no processo de transformação e humanização da sociedade, como afirma Junqueira: “o processo de humanização, que se realiza em base ao conhecimento, à linguagem e à ação, produz um conhecimento que se situa, nas condições materiais de produção de vida, nos valores e no sentido que se atribui à existência”².

¹ JUNQUEIRA Sergio, *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 110.

² JUNQUEIRA, 2002, p. 106.

Este processo de humanização ocorre quando há um reconhecimento de que a aprendizagem é um processo significativo e envolve o ser humano como um todo, levando em conta todas as dimensões do educando: física, psíquica e espiritual.

A disciplina ER é relevante nesse contexto de formação integral dos/as educandos/as, por isso é imprescindível saber como a formação dos/as docentes dessa disciplina acontece e qual a expectativa e opinião desses/as docentes sobre a prática pedagógica na ministração da disciplina de ER.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi possível em função das literaturas disponíveis nas bibliotecas, nos meios digitais e pesquisas de campo. Literaturas e regras que tratam da legalidade e disposição do tema proposto neste trabalho sobre a formação do/a docente no município de Serra/ES.

É de se crer que o investimento pessoal em formação do docente para o Ensino Religioso seja um caminho que possa trazer novos rumos à educação como um todo, levando os/as docentes a terem maior domínio dos problemas da disciplina que surgem cotidianamente no meio da educação.

Para se ter domínio das questões que envolvem o tema e sua descrição, esse trabalho se propõe a analisar os referenciais que norteiam a prática pedagógica e a formação dos/as professores/as de Ensino Religioso e a metodologia e a estrutura atual da formação do/a docente. A compreensão da realidade do professor de Ensino Religioso possibilita verificar como esse profissional tem concebido essa área de conhecimento e qual a contribuição desse saber para a reflexão pedagógica sobre um ser dotado de razão, afetividade, inteligência, corpo e desejo. E diante desse quadro, cada vez mais se percebe a importância da formação dos professores e que a educação, uma das mais complexas operações humanas, possa também se ocupar da educação de seus educadores. Assim, a formação desse profissional da educação carece de uma leitura crítica das realidades sociais para se buscar os referenciais para a organização e redirecionamento do seu trabalho em sala de aula. descrever sobre a proposta do Ensino Religioso no que tange a sua legislação para atuação na escola pública, Todavia, o modelo de Ensino Religioso proposto pela atual legislação, além de vedar o proselitismo e a doutrinação religiosa, afirma o respeito à diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira, assumindo um modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso, descrever sobre a especificidade da formação docente, analisar o conteúdo programático para a formação do professor de ER, além do trabalho de campo através de entrevista com alguns docentes já atuantes para saber o ponto de vista de cada um no dia a dia em sala de aula como docente da referida disciplina.

As pesquisas ocorreram em acordo com os estudos feitos na literatura disponível referentes ao ER, passando pela leitura e análise de literatura que se detém ao tema da formação docente ao longo da história. E os moldes atuais da disciplina ER e conclui com uma pesquisa de campo sobre práticas e perspectivas de alguns/mas docentes nas escolas do município de Serra/ES.

A presente pesquisa serviu-se de uma metodologia mista que engloba revisão bibliográfica e pesquisa de campo, a primeira permitiu o entendimento das questões relacionadas à temática pedagógica no geral e do Ensino Religioso. O principal embasamento teórico encontra-se nos estudos e escritos dos seguintes pesquisadores brasileiros: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, João Décio Passos, Carlos Marcelo Garcia.

Em termos de referencial teórico, o trabalho serviu-se dos estudos de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, que mostra que o Ensino Religioso no Brasil tem suas raízes na longa história religiosa e cultural desde o século XVI. O “encontro” do cristianismo com religiões indígenas e africanas resultou em sincretismo que não pode ser ignorado pela legislação e pedagogia atuais. Este sincretismo, por sua vez, não permite uniformização religiosa, mas o reconhecimento e afirmação do pluralismo religioso. Além disso, em decorrência do trato do Ensino Religioso em nível de legislações regionais é imperativo que a pesquisa considere também as pluralidades em perspectiva geográfica brasileira.

Em João Décio Passos a pesquisa identificou o reconhecimento do valor teórico, social e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão. Assim, o Ensino Religioso na rede pública é mais que educação da religiosidade, mas visa a educação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa está presente no indivíduo e na sociedade.

Carlos Marcelo Garcia se debruça no estudo da característica do ensino como profissão, descreve as três fases mais importantes do processo de formação: a formação inicial, a formação durante o período de estágio e, especialmente, a fase do desenvolvimento profissional dos professores. Esse autor é de extrema importância para o desenvolvimento do estudo principalmente pelo fato de estar ligada à formação de professores, tanto na vertente de investigação como na de intervenção. Poderá considerar-se, simultaneamente, um texto de referência obrigatória para estudantes de Pedagogia, e formação em Ensino Religioso e demais disciplinas e um texto de utilidade evidente para todos os profissionais implicados nos processos de formação.

Outra novidade é a inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esse definido como a mobilização de conhecimentos, conceitos, procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e sócio emocionais, atitudes e valores para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, tornando o ER mais evidente e sólido no ensino público.

Quanto à estrutura, o trabalho é apresentado em três capítulos. O primeiro faz um breve apanhado histórico e cultural do ER, abordando a formação do/a docente e fazendo uma pequena retrospectiva do ER, refletindo sobre os aspectos históricos e a formação do docente na área do ER. A seguir discorrerá sobre o ER e a diversidade cultural.

O segundo capítulo dispõe da fundamentação legal sobre ER, evidenciando alguns argumentos que fundamentam o Ensino Religioso, utilizando-se o aparato legal vigente na legislação brasileira bem como modelo epistemológico de primordial importância para o desenvolvimento da referida disciplina em conformidade com a LDB, N 9.475/97 e PCNER, a partir dessa fundamentação, estabelecer um diálogo com a legislação referente à normatização da disciplina Ensino Religioso e por último entender a questão relacionada ao ER e Ciências da Religião .

O terceiro capítulo se refere à questão teórico-metodológica e os principais dados coletados durante a pesquisa de campo, bem como análise deles, no último capítulo, residem à coleta de informações que foi realizada no início do ano de 2018, por meio de aplicação de questionário junto a professores/as de ER do município de Serra que atuam tanto no Ensino Fundamental das séries iniciais quanto aos que atuam nas séries finais. Com a presente pesquisa espera-se contribuir com a reflexão sobre a formação do professor de Ensino Religioso e suas práticas no município de Serra, Estado do Espírito Santo.

1 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para se compreender melhor como vem se desenvolvendo a política de formação de/a professores/as para o ER, é importante considerar o processo histórico dessa disciplina num âmbito mais abrangente, porque essa temática não pode ficar desassociada dos contextos social, político, econômico e educacional em que está inserida. Assim, o presente capítulo fará uma pequena retrospectiva do ER, refletindo sobre os aspectos históricos e a formação do docente na área educativa geral e do ER. A seguir discorrerá sobre o ER e a diversidade cultural.

O Ensino Religioso como parte da educação escolar é entendido como área de conhecimento, mas enfrenta muitos desafios. A discussão sobre a identidade do Ensino Religioso faz-se necessária diante desta sociedade do século XXI, em que se vive a era do descartável, do virtual. Desta forma, o ser humano se distancia cada vez mais dos valores e das tradições culturais e religiosas que fizeram parte da construção da identidade do povo brasileiro.

O novo contexto social que se tem vivido nas últimas décadas não pode ser desconsiderado, nem as transformações amplas e profundas, em um ritmo acelerado, pelas quais tem passado a sociedade. Assim, também o Ensino Religioso, diante destas transformações, tem necessidade de uma mudança, não sendo mais apenas “aulas de religião”, colaborando de forma mais ampla e profunda na formação do educando enquanto cidadão e cidadã.

É tempo de rever perguntas e respostas, é tempo de repensar o jeito de perguntar e responder. O Ensino Religioso também entra nesta crise, pois crianças, adolescentes e jovens educandos/as fazem parte desta sociedade em mudança, haja vista serem afetados diretamente, mostrando-se cada vez mais insatisfeitos com a disciplina, por mais que professores/a tenham boa vontade de torná-la apetecível.

A nova reflexão acerca do Ensino Religioso quer continuar proporcionando ao educando/a uma formação integral, ou seja, o/a estudante como sujeito do processo contínuo de educação, seu direito de acesso, a universalidade da educação, a concepção de formação em seus diferentes aspectos: estéticos, éticos, cognitivo, cultural, biológico, social e religioso; como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, art. 32 sobre os princípios para o ensino fundamental. Diante disso, é proposto ao estudante, na disciplina em questão, a oportunidade de identificação, de entendimento, de conhecimento, de aprendizagem em relação às diferentes manifestações religiosas presentes na sociedade, de tal forma que tenham uma visão ampla da própria diversidade cultural, no qual está inserido, favorecendo o respeito e a tolerância.

1.1 A evolução do Ensino Religioso no Brasil e a Formação da Escola Normal

O Ensino Religioso já havia sido implantado no Brasil no período colonial com a chegada dos portugueses, porém não como uma disciplina escolar. Como normalmente acontece, a colônia assume a religião de seus colonizadores, então, na chamada terra de Vera Cruz, o Ensino Religioso se inicia com a catequese, sendo ele inseparável da educação. No período Colonial, o que se alargou como Ensino Religioso foi a religião oficial, como evangelização dos gentios e catequese dos índios e dos negros, conforme acordos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal, em função do projeto colonizador

No período colonial brasileiro o ensino estava baseado entre três planos associativos que eram: a Escola, a Igreja e a Sociedade política/econômica. Nesta parte, os colonizadores desejavam de qualquer jeito estabelecer suas ideias europeias, abrangendo, assim, os indivíduos e os valores sociais que eles sustentavam como sendo aprazível para a sociedade, nesse período o Ensino Religioso se ligava e confundia com a corte.

Esclarecendo, a autora Ribeiro destaca que tudo passa pelo assunto do Ensino Religioso como modelo de evangelização para os escravos, ou seja, o papel do Ensino Religioso, da Igreja e da Educação era catequizar, uma vez que esse era o trato entre o Papa e a Coroa Portuguesa³. O ensino público nesse período precisaria ser gratuito, laico e para o povo em geral, mas é bem real que nesta fase o Ensino Religioso se conectava à concepção ideológica do Estado, que se fundamenta na burguesia tomar a posição da hierarquia religiosa e a educação iria ser pensada como ideal da classe dominante, com suas ambições e valores.

Nesse mesmo período, a escola e o/a docente sofrem com um projeto longo e único, que tinha como base apenas dominar os negros e os índios para só assim se transformarem em pertencentes à fé cristã, e cuja administração estava a cargo do Estado e da Igreja, que os induz a concluir que: a religião passa a ser um dos mecanismos ideológicos do Estado, contribuindo para o fortalecimento da servidão ao poder político por parte da Igreja.

Nesse sistema, a instituição eclesial é o essencial sustentáculo do poder vigente, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana⁴. Esta situação demonstra muito bem que o desejo dos colonizadores portugueses era verdadeiramente dominar os gentios à fé católica, para só assim mantê-los em uma posição de submissão aos propósitos

³ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1988, p. 98.

⁴ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 2004, p. 13.

da coroa portuguesa, uma vez que se sabe que os jesuítas desembarcaram juntamente com os colonizadores portugueses, para aqui impor sua religião convertendo todos ao cristianismo.

Não houve mudança no Ensino Religioso no período imperial porque a Religião Católica Romana era a religião legal do Império e o Ensino Religioso passou a ser defendido e sujeito à Metrópole como forma ideológica, já que nesse tempo a Igreja era proprietária de vastas posses econômicas e culturais e não discutia com a corte, isso sem falar que a mesma laborava com a parte educacional, mesmo sendo obrigação do Estado.

Vale destacar ainda que a Igreja nessa época tinha lá suas ambições, o de evangelizar expondo ou forçando a doutrina Católica Romana. Nessa fase imperial o Ensino Religioso seguia ainda sob o formato de catequese, planejando doutrinar os índios e os negros, tendo-as como classes subordinadas.

O Ensino Religioso no período Republicano, nesse período o Ensino da Religião Católica Romana passa por uma crise, pois um novo regime que surgiu em 1891 pede a bifurcação do Estado e da Igreja. A partir desse acontecimento, passa a valer a seguinte expressão: “Será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”⁵. Essa foi a primeira escrita da primeira Constituição da República a direcionar a Educação Brasileira. Tal pronunciamento quer expor que o Ensino Religioso só poderia ou deveria ser ensinado apenas em alguns locais específicos, como nas escolas de caráter religioso e não mais naquelas sustentadas pelo Poder Público.

Essa forma de raciocínio foi dominada pelas convicções de liberdade religiosa controlada pela regra da laicidade do Estado, segundo o ponto de vista francês. É o que se encontra na fala de grande número de parlamentares que atuaram na Assembleia Constituinte e na fixação do novo regime. Posteriormente, pela condução dos pioneiros da educação nova, a partir dos anos 30, essa ideia é otimizada.

Com o texto apresentando que o ensino será laico, ocorre uma grande discussão em volta do assunto, frente à possibilidade de se excluir o Ensino Religioso no texto da Constituição de 1891, regendo a laicidade. A Igreja Católica Romana ainda continuava com sua atuação voltada para o proselitismo da catequização dentro das escolas públicas brasileiras, essa fase se prolonga em todo percurso da história da educação brasileira, rigorosamente até os 400 anos da história. Um fato que requer ser apontado é o surgimento da reforma Francisco Campos, que trouxe a possibilidade de se pensar no Ensino Religioso como sendo admitido em caráter facultativo, através do decreto de 30 de abril de 1931 e na Constituição de 1934 ele passa a ser

⁵ FONAPER, 2004, p. 14.

assegurado no artigo 153 que diz: O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Essa expressão facultativa permanece nas demais constituições até os dias atuais, vejam a redação do Ensino Religioso nas Constituições. O Ensino Religioso, de maneira facultativa, constituirá disciplina das normas das escolas públicas de ensino fundamental, é de extrema importância também compreender como se formou a escola normal.

A primeira escola normal criada no Brasil foi pela Lei n.º 10 de 1835, na província do Rio de Janeiro para melhor capacitação dos professores. Em várias outras províncias foram abertas escolas normais no período que se estendeu até a Proclamação da República. Interessante é notar que nesse período não havia uma política nacional de educação, mas sistemas estaduais, ficando as reformas restritas aos Estados que as promovessem⁶.

No início da sua implantação, o curso para formação de professores era destinado somente aos rapazes e tinha a duração de dois anos. O currículo era pouco denso, as instalações das escolas eram precárias e os salários dos professores eram baixos. O ingresso de professores no magistério ainda não requeria formação; e a manutenção dessas escolas era considerada muito dispendiosa para os cofres públicos pela pouca procura; por essa razão, muitas delas encerravam logo suas atividades. Polidoro César Burlamaqui, Presidente da Província do Paraná em 1876, numa ocasião declarou que as “Escolas Normais são como plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia”⁷.

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, criou a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, submetida ao Ministério do Império. Dentre outras atribuições, tal órgão deveria fiscalizar e orientar o ensino elementar e secundário, público e particular, na Corte.

Ainda no período do Império, há registros da Reforma Leôncio de Carvalho (1879); dos projetos de Almeida de Oliveira (1882); de Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886) na tentativa de valorização da escola normal, que, até então, não era reconhecida, bem como, do enriquecimento do currículo e abertura de escolas normais para o sexo feminino⁸.

No período colonial, a Igreja Católica, com o propósito de desenvolver um trabalho de evangelização missionária, implanta o catolicismo como religião tradicional dos colonizadores, impondo aos indígenas locais e aos escravos africanos, através da ideologia católica,

⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 37.

⁷ MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Nacional, v. 3, 1940, p. 1259.

⁸ TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 14 – mai./jun./jul./ago. 2000, p. 26.

pressupostos invisíveis na vida social e cultural da colônia. O catolicismo impunha seus valores, suas crenças, suas ideologias e sua cultura, com o objetivo de escamotear as verdades e principalmente manter a obediência que era pregada pela religião aos nossos colonizadores.⁹

Com a chegada ao Brasil dos primeiros Jesuítas, eles eram chefiados por Padre Manoel da Nóbrega e cumpriam ordens do rei de Portugal – D. João III, que formulou e instituiu os regimentos que deveriam ser aplicados no Brasil – Colônia de Portugal. O plano de ensino que atendia a nossa primeira política educacional foi instituído por Nóbrega, tanto nos filhos dos índios que aqui se encontrava, quanto nos filhos dos colonos portugueses.

A história da educação brasileira no período da colonização associa-se com a prática exigida pelo cristianismo, assim a prédica – o sermão, a pregação – o ensino para a comunicação de sua doutrina e sentimentos, faz com que a escola assuma um caráter pedagógico, didático e formativo. Nesse contexto, a organização social e a cultura importada da Europa determinavam a ação educativa dos padres jesuítas, que segundo Romanelli visava apenas a formar letrados eruditos:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente que caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e a análise, à pesquisa e a experimentação.¹⁰

Analisa-se que a instrução aplicada pelos padres jesuítas era indiferente à realidade da Colônia, no entanto se designava a fixar uma cultura geral sucinta, sem a preocupação de habilitar para o ofício ou qualquer entendimento crítico. A atuação instrutiva dos jesuítas que afirmava a conversão da população – o engajamento dos fiéis e servidores, findou por estabelecer a educação da alta sociedade – uma instrução alienada e do mesmo modo alienante.

A educação inclinava-se a padrões de uma erudição europeia que salvaguarda o saber intelectual – essa educação era designada à alta sociedade colonial, aos índios era destinada meramente a catequese e a instrução fundamental para transformá-los em uma espécie mais dócil.

A educação jesuíta então estabelecida contava com o estímulo e financiamentos da Coroa Portuguesa e estabelecer em uma nova política educacional a que garantia o preparo das elites e formava-se uma versão de instrução pública religiosa. Essa educação formada pelos jesuítas regeu a educação dos brasileiros até meados do século XVIII.

⁹ MOACYR, 1940, p. 1245.

¹⁰ ROMANELLI, 1987, p. 34.

Essa educação sustentou-se mesmo após a expulsão dos jesuítas, que foi datada em 1759, e converteu em uma educação de classe, referência da própria classe, na medida em que ser bacharel é ter status para crescer socialmente.

Da elevação do Marquês de Pombal – que enquanto primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I, faz o possível para restaurar a economia por meio de um agrupamento da autoridade real – à exclusão dos jesuítas do Brasil e de Portugal. As Reformas feitas pelo Marques de Pombal da instrução pública são introduzidas no meandro das reformas de modernização necessárias na intenção de mudar o quadro que se formava no sistema educacional e financeiro do Brasil, em que a supremacia aglutinava-se nas mãos da igreja.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, ordenou o fechamento dos colégios jesuítas. Do fechamento dos colégios à troca dos educadores e da forma de ensino aplicada pelos jesuítas, se passaram 13 anos, esse espaço desmontou toda a formação administrativa do ensino. Nesse enredo, vale salientar que as Reformas Pombalinas eram contrárias ao predomínio das ideias ligadas à religião, uma vez que tinham como sustentáculo as ideologias laicas influenciadas no Iluminismo que fixaram ao Estado a incumbência pelo ensino – dando origem assim aos primeiros caminhos para o nosso modelo atual de educação pública estadual. Foram introduzidas diversas matérias separadas, as aulas régias e conseqüentemente, os professores imperitos começaram a ser inseridos no ensino. Nessa circunstância, a autorização de 28 de junho de 1759 criava a função de Diretor Geral dos Estudos e deliberava o fornecimento de testes para todos os professores. Estes passavam a possuir do direito de nobres. A referida autorização vetava o ensino particular ou público sem permissão do Diretor e elegia comissários para a verificação a respeito do estado das escolas e professores/as.

Contudo, o fato de maior importância dessa Reforma Pombalina foi assegurar uma educação pública que seguia a formação de quadros a incumbência do Estado. Nessa situação a educação brasileira passa a ser realizada por professores/as sem qualificação– leigos.

Na conjuntura educacional a condição de leigo foi relacionada aos/as professores/as que não dispunham de uma formação básica para ensinar em algumas séries. Vale evidenciar, que esse privilégio de professor/as leigo não se dá apenas ao que se concerne à formação desse profissional, dá-se a incompreensão de uma educação associada a uma prática real ditada como competente e essencial na formação desse profissional, e resultante desse processo, com o tipo de homem que essa educação vai formar.

Uma educação que reflete e mantém os princípios da sociedade capitalista, tende a construir um ser alienado, na dimensão que afasta de seus alunos temas relativos a sua circunstância histórica, social e político, não problematiza e não considera o seu conhecimento

diário. Essa educação concebe ao homem algumas amarras e o levam a um único sentido: de manter, de imitar e de eternizar a ordem social vigorante.

Os Jesuítas criaram a massa de sacerdotes, de tios – padres, capelães de engenho, que por condição das funções foram também os mestres – escolas e mestres dos filhos dos aristocratas. Como os mesmos foram instruídos nos seminários dos Jesuítas, foram recrutadas para as aulas régias– aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica – adotada com a Reforma Pombalina, essas aulas não se ligam a nenhuma organização de ensino e se alarga nas províncias e lugarejos, de acordo com o que convinhem as políticas da época. Logo, deram seguimento aos mesmos formatos pedagógicos que preservam o tradicionalismo, a autoridade, a observância, e a subordinação de uma educação livre, acadêmica e heráldica.

Os jesuítas, primeiros educadores no território Brasileiro, importavam-se com a educação de novos mestres. As suas instituições instruíam pessoas a partir da difusão de ideias, saberes, conhecimentos, crenças e valores, estabelecendo-lhes atitudes e afeição. Nessa circunstância, os jesuítas ensinavam, treinavam e dirigiam seus alunos.

Constatava-se que a falta de instrução e orientação para que os/as mestres pudessem formar e metodizar em outras condições as aulas régias – percebendo que a sua própria formação estava assinalada pela influência pedagógica dos jesuítas – foi um impedimento às ideias iluministas que mostravam princípios de autonomia na instrução do sistema educacional e, conseguinte, na formação dos/as professores/as no século XVIII.

Na atualidade o/a professor/a indicado como leigo se defronta com a segregação e com a exclusão por não ser devidamente instruído para trabalhar de forma efetiva no ambiente escolar, no entanto do mesmo modo, a esse profissional atribui-se uma função importante: de ser um/a profissional que dispõe de uma soberania reconhecida. Sobre essa política Nóvoa aponta que:

Há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veicidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico insere-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem de prestígio dos professores, nomeadamente junto às populações.¹¹

¹¹ NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 18.

O professor leigo na maioria das vezes dispõe de um status social diferente das outras pessoas da sociedade e serve a uma política de freguesia, que tem forte tendência a manter os laços de subordinação e reforçar a superioridade da classe dominante. Nesse período, ocorre uma crescente dissipação do Ensino Superior no país. Porém, este ensino é definido a partir das proposições dos grupos predominantes. Sobre este aspecto Souza afirma: “É bem verdade que o projeto de Constituição, discutido na Assembleia Legislativa de 1823, dispunha no seu Artigo 250, que: Haverá no império universidades nos mais apropriados locais”¹². O Ensino Superior por satisfazer as predileções da classe monetariamente dominante, seria estabelecido a princípio nos grandes centros econômicos; razão pela qual não havia universidades em locais de menor favorecimento.

Em 20 de outubro de 1823 foi decretada a Lei que anunciava livre a educação para população. Nesse contexto, Saviani destaca: “eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada”¹³.

Em 1823, é divulgada uma hodierna ordem política da educação brasileira, definida nos ideais da Revolução Francesa que encaixava ideias de progresso nacional. Nota-se pela primeira vez uma inquietação com a educação popular. Como efeito das discussões da Assembleia Constituinte de 1823, foi extinto o privilégio do Estado para dar formação primária gratuita a todos os cidadãos. Quanto aos cursos de formação dos/as professores/as Paiva, apud Saviani, afirmar que:

Os estudos pedagógicos no tempo do Império realizaram-se nos cursos de formação do magistério – as Escolas Normais. Entre 1835 e 1846, no período regencial (entre a abdicação de D. Pedro I e a declaração de maioridade de D. Pedro II), são criadas essas escolas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo. Mas era comum a introdução da disciplina pedagogia nos liceus (escolas de nível médio). Todavia, foram instituições muito instáveis, improvisadas, pouco eficazes para atender sua função de formar professores primários.¹⁴

Em 15 de outubro de 1827, foi fixada por lei a geração de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas – a lei decretava que ocorresse no império, escolas de ensino primário em cada turno, com ginásios em cada instância e universidades nos mais corretos locais.

¹² SOUZA, Marilene. *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 18.

¹³ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Cortez, 2003, p. 5.

¹⁴ SAVIANI, 2003, p. 9.

No Brasil, o princípio da formação dos professores em instituições de ensino normais data de 1830, em Niterói, sendo a primeira na América do Sul, e de peculiaridade pública na esfera do continente, considerando que as escolas normalistas que existiam nos Estados Unidos eram privadas. Sobre essas instituições que eram responsáveis pela formação dos/as professores/as, Romanelli diz que foram criadas até 1881 pelo menos 10 escolas normais e cita:

A Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854, a do Rio Grande do Sul, em 1870; e a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1878; a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e, depois, a oficial em 1880; a de Mato Grosso, 1876, a de Goiás, em 1881. Além dessas, destacou-se a criação do Pedagogium, em 1890, de curta duração, que deveria ter funcionado como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico.¹⁵

Nessa circunstância, os professores foram subordinados a uma gerência muito próxima do Estado, na primeira metade do século XIX, o ensino normal estabelece lugar privilegiado de formação da profissão docente: a aprendizagem de professores passou a ocupar uma situação de primeiro plano, observando que é dentro da produção de um saber socialmente fundamentado, relativo às questões do ensino e da demarcação do poder, que se confrontam visões diferentes da profissão docente.

As Escolas Normais são criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, em um quadro de escolarização em massa, que reproduzissem ações e valores necessários à sociedade, logo, a esses/as profissionais seria negada uma educação que lhes ensinassem a pensar.

Nesse aspecto a escola continuava a exercer o seu objetivo primeiro, além do laicismo. Os professores eram formados como técnicos/as que apenas aplicavam os conhecimentos produzidos por outros. Na sua prática não havia espaço para uma ação de profissionais pensantes e agentes de transformações sociais.

Vale ressaltar, que a figura do professor leigo que surgiu no império, sobreviveu a Primeira República, apesar do interesse através de suas reformas de organizar o sistema educacional. Observa-se, entretanto, que não se encontra nada registrado na legislação que envolve esse período, sobre a formação desse professor leigo. No que se refere ao conteúdo ministrado pelos professores leigos, os mesmos só ensinavam o conteúdo que contava nas provas, logo, as escolas não tinham um currículo definido.

A Lei que estabelecia: em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias¹⁶, não saiu do papel, visto que em 1834, foi

¹⁵ ROMANELLI, 1987, p. 163.

¹⁶ Cf. XAVIER, 1880, p. 41.

promulgado o Ato Adicional à Constituição do Império que determinou que o ensino primário ficasse sob a jurisdição das províncias, desobrigando assim o Estado Nacional de promover esse nível de ensino, com o decorrer do tempo foi necessária a criação de uma legislação que respaldasse e direcionasse a formação do/a professor/a especificando aqui as formações dos/as docentes da área de Ensino Religioso.

1.2 A Formação de docentes para o Ensino Religioso

Os professores de Ensino Religioso são profissionais essenciais na construção deste novo espaço pedagógico-religioso, contribuindo com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa. Pimenta¹⁷ apresenta que a formação de professores constitui na construção uma identidade própria, um processo contínuo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da reafirmação de práticas consagradas, culturalmente requerendo assim um sentido.

O saber da experiência é o primeiro passo no movimento didático, que se propõem a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores de Ensino Religioso.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.¹⁸

Para que o professor possa fundamentar os saberes da docência, o conhecimento se traduz em diversos estágios por onde perpassa, classificando, analisando e contextualizando.

Para fundamentar os encaminhamentos dessas indagações, começemos por explicar o que entendemos por conhecimento, valendo-nos da colaboração de Edgar Morin. Conhecimento não se reduz a informações. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento da maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre o conhecimento e poder.¹⁹

¹⁷ PIMENTA, 2002, p. 21.

¹⁸ PIMENTA, 2002, p. 20.

¹⁹ PIMENTA, 2002, p. 22.

O acesso à informação não se dá do mesmo modo para todos os cidadãos, por isso, necessita-se buscar e construir as informações, trabalhando-as para formar a inteligência. Portanto, é necessário instaurar no Ensino Religioso uma didática atrelada à arte do saber-ensinar, edificando novas formas, novas maneiras de desenvolvimento, suscitando uma consciência, assim sendo, um intenso processo reflexivo.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, e evidentemente sobre os saberes do Ensino Religioso, podem descobrir instrumentos para se interrogarem e sustentar suas práticas, confrontando desta forma os saberes da docência – saberes pedagógicos

Podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.²⁰

Então o/a profissional do Ensino Religioso, necessitará olhar, ver e analisar os aspectos apresentados na tentativa de colaborar com a construção da identidade do/a professor/a de Ensino Religioso, no processo apresentado por Pimenta.

Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação - uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor. Desta forma, surge uma valorização na vida do professor de Ensino Religioso, como teor de sua formação, trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.²¹

Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que forneça aos/às professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação participativa²². Produzir na vida do professor de Ensino Religioso um desenvolvimento pessoal, criando uma identidade, um conjunto de representações que o identifique, como responsável na construção do conhecimento, e na reorganização do saber, e que organize a sua percepção da realidade. “Portanto, toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e de representações”²³.

²⁰ PIMENTA, 2002, p. 32.

²¹ PIMENTA, 2002, p. 29.

²² NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000, p. 65.

²³ MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 90.

É necessário produzir na docência do professor de Ensino Religioso um desenvolvimento do docente, para ter-se uma resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, de um novo/a cidadão/a, com uma postura ética perante a lei. Para isto, tal profissional deve adquirir novas características para responder a novas demandas da sociedade em um caráter dinâmico e ter uma leitura crítica da profissão, diante dos fatos reais sociais que se buscam os referenciais para transformá-la. Pimenta afirma que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da formação”²⁴.

A formação de professores de Ensino Religioso na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação. A meta da formação dos professores é uma mão dupla: ao mesmo tempo em que o profissional-professor busca superar a si mesmo em um processo de desenvolvimento, ele também está inovando suas ações, que vão refletir em sua prática em sala de aula, em sua didática. Quem sai ganhando nesse processo? Todos: professor, aluno e sociedade. O docente por executar e transformar sua didática, tornando-se um profissional reflexivo e que busca a melhoria em seu procedimento. Os discentes com uma aprendizagem mais voltada à reflexão, de forma significativa ao seu cotidiano, necessidades profissionais e pessoais. Garcia conceitua:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação, de propostas teóricas, práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.²⁵

Todo esse caminho trilhado pelo professor para a sua formação reflete no desenvolvimento do seu ensino e no seu aluno. É a partir do crescimento pessoal do/a aluno/a que se tem ferramenta, ainda que parciais, de avaliação da qualidade que o/a professor/a ou grupo de professores/as passou ou passa na busca pela formação profissional. Ainda na perspectiva de Garcia, a formação de professores pode ser vista pelo profissional como ‘ato contínuo’ em sua carreira e de forma a integrá-lo ao contexto histórico-político-social. O

²⁴ PIMENTA, 2002, p. 78.

²⁵ GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1999, p. 26.

profissional-professor está inserido em uma comunidade local, que faz parte de uma sociedade, com toda a complexidade estrutural de uma organização. Portanto, não dá para fragmentar o profissional docente das demais conjecturas. A instituição na qual o professor desempenha suas funções caminha junto com ele e vice-versa. É uma relação estimuladora, onde um facilita e orienta o outro para que a prática da ação de “ensinarem”, seja norteadora para novas aprendizagens e reflexão.

Os professores observados buscam sua formação, a instituição procura também, subsidiar esse processo, inclusive estimulando para a busca pedagógica dessa formação. O docente aprofundando-se nas questões da Ciência da Educação está se contextualizando também no processo histórico e político da sociedade. Não se pode omitir que cada profissional-professor (es) “desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências, vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive roteirizaram”²⁶. É a ação docente sendo teorizada, analisada e sistematizada em pensamentos reflexivos, para novamente tornar-se prática. É um processo cíclico que envolve o profissional-professor, os discentes, uma equipe ou grupos de docentes, pedagogos e demais profissionais da educação. Juntos sistematizam a reflexão epistemológica da prática, teorizando, assim, essa prática. O que ocorre é que esses profissionais retornam à sala de aula com novo conhecimento e melhores embasados para atuarem na prática, sabedores e alicerçados em uma teoria existente desse saber prático, esse processo foi observado na minha prática como professor da disciplina.

Nóvoa propõe uma rede educacional, um conjunto de relações de saberes, ideias, experiências e conhecimentos que diante de uma ação reflexiva permite ao professor de Ensino Religioso construir uma identidade que consolide seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional²⁷.

O conjunto de saberes do professor de Ensino Religioso envolve diversas relações de saber como ser humano e também como professor. Como um filósofo, o professor de Ensino Religioso deve refletir sobre o mundo e suas relações, para que possa, a partir dos saberes e das experiências, extrair os traços do transcendente no ser humano e no universo. O professor de ER deve construir sua identidade em busca de seu desenvolvimento pessoal voltado ao reconhecimento do sagrado e, através de sua profissão, auxiliar a construção da identidade de seus educados. Dessa forma, veremos o Ensino Religioso como uma disciplina de qualidade, transformadora.

²⁶ GARCIA, 1999, p. 28.

²⁷ NÓVOA, 2000, p. 47.

A melhor maneira, talvez, de refletir sobre as questões pertinentes a essa disciplina seja conhecer e avaliar o modo como o Ensino Religioso vem sendo praticado no conjunto do país. Quem sabe surja o desafio positivo entre a teoria e a prática na construção do conhecimento do Ensino Religioso.

Desde seu surgimento no cenário da história, o ser humano desenvolveu uma atividade religiosa, a busca do sagrado. Ser religioso é uma dimensão constitutiva do ser humano, mas há teóricos que se opõem a essa percepção.

O homo religiosus representa, pois o sagrado vivido, o médium entre o homem e a realidade absoluta. Testemunho desse sagrado – que não é descrito como um momento da história da consciência, mas como elemento da própria consciência e elemento histórico ao mesmo tempo – são as outras modalidades através das quais o sagrado se manifesta e que emergem daquelas relações interpessoais nas quais a relação.²⁸

Assim, o primeiro passo do professor de Ensino Religioso e de sua formação, é o reconhecimento do sagrado em sua própria vida: ele passa por ritos durante toda sua existência, sejam eles ritos de passagem vital, como nascimento, casamento e morte; ou de passagem social: batismo, puberdade, formação profissional, entre outros. Também vive em meio a símbolos (nacionais, sociais ou pessoais) e mitos (transmissões culturais, como costumes e credences). Para o professor de Ensino Religioso é, portanto, essencial estar consciente destas ligações entre o sagrado e a vida humana, pois este será seu material inicial de trabalho.

Como professor, ele também terá uma ritualística na busca do conhecimento. A profissão de professor já teve, em muitos períodos, o caráter de sacralidade. Como foi visto, os primeiros professores foram intimamente ligados ao sagrado e à religião (os cara-amarela e cabelos trançados indígenas, druidas e padres, conforme citado no anteriormente). Ensinar era um sacerdócio tão profundo que, na Idade Média os professores eram proibidos de se casar, como os próprios sacerdotes cristãos.

Se a própria profissão já trouxe uma ligação tão forte com o sagrado, o que poderá ser dito sobre o professor que irá trabalhar diretamente com ele? Cabe aos professores de Ensino Religioso, assim como aos demais, preocuparem-se com o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Cumpre aprofundar a reflexão sobre a dimensão religiosa ou a religiosidade. Sobre ela, pode-se aportar à educação e ao aluno de modo especial, contribuindo para o despertar da religiosidade presente em cada criança, em cada adolescente, em cada jovem. A Religiosidade pode estar, às vezes, adormecida, abafada de muitas formas, mas está sempre presente.

²⁸ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 166.

A insatisfação do ser humano permanece. A técnica, a ciência e a filosofia não conseguiram responder as suas questões fundamentais. E, do fundo dessa insatisfação, o ser humano lança um apelo, para ouvi-lo, deve-se estar atento. É preciso que se saiba interpretá-lo, compreendê-lo porque talvez nele esteja a raiz dos desafios. É preciso ser sensível ao apelo do ser humano, que busca o sentido da sua própria vida e também da vida da sociedade em que vive conforme Morin:

A compreensão é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.²⁹

Talvez em decifrar esse apelo e propor um caminho, uma via, uma resposta. Há uma permanente incompletude que, como foi dito por Eliade, “só pode ser preenchida pelo Homo Religiosus”³⁰. A busca do sentido da vida volta à cena. E volta com força. É ela que está na base desse surgimento, do qual dão testemunho os novos movimentos religiosos que surgem por todos os lugares. A busca de toda sorte de esoterismos, dos quais toma-se conhecimento através de jornais, revistas, rádio e televisão e da enorme variedade de livros que enchem as estantes das livrarias. Permeando isso tudo está a inexorável busca do ser humano por si mesmo.

O modelo cartesiano – que marcou a modernidade e tão introjetado – dá ênfase ao pensamento racional e estabelece o conhecimento científico como único. Segundo Morin:

A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é necessária para a compreensão intelectual, mas é insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito e inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.³¹

Porém, esse modelo não mais responde às necessidades do ser humano e às situações hoje vividas por ele. Parece ser necessário buscar novos modelos que superem os anteriores e sirvam de referência para as pessoas. Na procura de uma resposta que o transcenda, que vá além de seus próprios limites, o ser humano recoloca essas questões, tentando reorganizar, reorientar o próprio pensamento sobre a vida humana e a sua finalidade. Acredita-se que esse é o desafio, para o professor de Ensino Religioso.

²⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 93.

³⁰ ELIADE, 2001, p. 155.

³¹ MORIN, 2013, p. 94.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso descrevem “que o erro mais trágico e persistente do pensamento humano é o conceito de que as ideias são mutuamente exclusivas”³². Torna-se, portanto, desafio do profissional de Ensino Religioso a realização de uma releitura (relegere) do sagrado e da religiosidade, perante a nova sociedade pós-moderna. Isto traduz a emergência do fenômeno religioso. Assim, saber enxergar na constelação dos fenômenos religiosos vividos pelos educandos a presença de um Ser além da criatura e do criador, o totalmente Outro, que se revela não apenas neste ou naquele texto ou tradição sagrada, mas sim num escrito antes dos tempos, antes das religiões estabelecidas e das revelações históricas, impresso em letras inefáveis, pois não há palavras adequadas para revelar o coração do Transcendente. Eis a tarefa de educadores do Ensino Religioso: descobrir na multiplicidade dos fenômenos, nesses retalhos do sagrado, alguns roteiros para a ação.

Ao referir-se a certos princípios éticos fundamentais subjacentes e comuns a toda crença que podem unir o que parece totalmente fragmentário. Quando a pessoa do educando revela no gesto e no olhar, mais que em palavras, a sua busca do sagrado, com certeza está à procura de um meio de salvar a sua vida, de sobreviver em um mundo repleto de conflitos e incertezas; busca decifrar os mistérios do existir, reencontrar-se e encontrar alguém em quem espera incondicionalmente. Diante do mistério do Transcendente, a perplexidade do educador deve antecipar a do educando para que juntos possam responder às questões trazidas ou estimular outras perguntas.

A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais ao profissional do Ensino Religioso.

Desse profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e que seja capaz de articulá-lo às questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando. Cabe a esse educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre a escola e a comunidade e mediar os conflitos provocados pela incompletude, que leva à busca do cidadão, de modo a ajudar a solucioná-los. O educando é alguém que naturalmente vive a reverência da alteridade e leva em consideração que a família e a comunidade religiosa são espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé. Por esse motivo, ele coloca seus conhecimentos e suas experiências pessoais a serviço da liberdade do educando para orientá-lo na construção e no entendimento dos conhecimentos.

³² FONAPER, 1997, p. 20.

1.3 As práticas pedagógicas do Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso nas escolas públicas tem papel fundamental para a formação do ser humano. Além de trabalhar os valores éticos que são necessários no cotidiano, o Ensino Religioso traz para a sala de aula a importância da “convivência e tolerância com o próximo”³³. Para que o/a educador/a possa desenvolver esses princípios éticos com os/as estudantes é necessário buscar uma relação com o conteúdo e a metodologia.

A maneira que o assunto é abordado faz com que a interação e a compreensão da temática aconteçam de maneira positiva. Lecionar Ensino Religioso traz consigo desafios, dentre os quais fazer com que o/a educando/a compreenda a disciplina tal como ela é, e que não se trata de um caminho que leva alienação pessoal, mas sim entender que o ER tende a provocar no ser humano o senso crítico e que pode ser compreendido como um instrumento que cria consciência.³⁴ Quando se opta por ser professor/a cada um/a assume consigo mesmo/a o compromisso de vencer desafios e com o Ensino Religioso não é diferente.

O professor não deve desviar seu pensamento e esquecer-se que tal disciplina envolve cada vida humana. É necessário um comprometimento com os/as alunos/as. Ao iniciar uma aula de Ensino Religioso, o/a educador/a deve lembrar-se de que além de alunos/as sedentos por conhecimento existem pessoas que tem suas angústias existenciais³⁵. Visando atender essas dificuldades citadas, percebe-se a necessidade de uma metodologia atrativa, buscando novas estratégias para lecionar o Ensino Religioso. Segundo Ferreira, os/as alunos/as sentem a necessidade de aulas mais criativas, dinâmicas, que promovam maior interatividade entre alunos/as e professor/as de Ensino Religioso através de vivências dentro e fora do âmbito escolar³⁶.

Usar o teatro para desinibir os/as alunos/as é uma estratégia válida que pode demonstrar bons resultados. “O teatro busca uma maior coesão do grupo fazendo com que os alunos relacionem-se entre si, desinibindo-se e colocando-os frente a um público que aplaude seus pequenos esforços”³⁷. Participar de um grupo de teatro traz consigo oportunidades de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável. O fato de receber

³³ SIMÕES, Cristiano Campos (Org.). *Ensino religioso: desafios e perspectivas na pós modernidade*. Campos dos Goytacazes: Grafimar, 2009, p. 78.

³⁴ SIMÕES, 2009, p. 78.

³⁵ SIMÕES, 2009, p. 78.

³⁶ FERREIRA, Amauri Carlos. *A formação de valores frente às práticas educativas vivenciadas pelos professores de educação religiosa no ensino fundamental*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 68.

³⁷ ITURBE, Teresa. *Pequenas peças de teatro na sala de aula: para educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Madras, 2004, p. 7.

críticas e criticar gera respeito de uns para com os outros. A comunicação acontece de maneira natural proporcionando a todos um momento interação. “O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é ordenação desses conteúdos individuais e grupais”³⁸. O/A educador/a pode propor aos alunos e alunas que conversem e juntos/as escrevam uma peça de teatro sobre eles/as mesmos/as. O Ensino Religioso tende a contribuir para a formação integral do indivíduo, sendo assim, é importante estimular os/as alunos/as para um desenvolvimento humano que envolva todas as áreas de suas vidas.

A arte da dança pode ser usada como metodologia. Fazer uma interação entre artes e o Ensino Religioso traz grandes possibilidades no ensino aprendizagem. “A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho das religiões e as atividades de lazer”³⁹. É importante planejar aulas criativas e interessantes, que ao mesmo tempo transmitam aos estudantes conhecimento e conteúdo. Para fazer uma contextualização entre Artes e Ensino Religioso, o/a professor/a deve relacioná-las corretamente com o conteúdo da disciplina. A dança estimula a expressão, que, por sua vez, é fator determinante para o desenvolvimento do indivíduo. “Toda ação humana envolve a atividade corporal”⁴⁰. Através da dança o/a educador/a consegue realizar uma socialização, trabalhando os movimentos de maneira coletiva. “A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva”⁴¹. A dança também é uma fonte de comunicação e cultura. Nas atividades realizadas em sala de aula o/a educador/a pode explorar o aspecto cultural com seus alunos e alunas. Propor atividades de grupos em que cada um represente, através da dança, as tradições religiosas de uma determinada cultura. Em uma sala de aula encontram-se pessoas com hábitos, personalidades, preferências e costumes diferentes. A partir da apresentação da dança os grupos poderão fazer uma socialização e ao mesmo tempo aprenderão a apreciar a cultura alheia com sensibilidade sem deixar de lado o conteúdo proposto.

1.4 Ensino Religioso e a diversidade cultural

Quando o assunto é o Ensino Religioso, há de se caminhar, necessariamente, pelas estradas da cultura e da diversificação existente na população brasileira. Falar de cultura é

³⁸ BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: vol. 6: arte. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 130.

³⁹ PCN, 2000, p. 67.

⁴⁰ PCN, 2000, p. 67.

⁴¹ PCN, 2000, p. 68.

relatar as diversas ciências: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Ecologia, Teologia, entre outras. O termo cultura, na raiz, vem do latim *colere*, ou seja, cultivar, como um emaranhado adaptativo de formas de comportamento culturalmente propagados, onde um grupo transmite a outro, crenças, valores e mais do que um arranjo social⁴². Já na década de 60, o antropólogo Kluckhohn descrevia a cultura como: “A vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo. Ou pode a cultura ser considerada como aquela parte do ambiente que o próprio ser criou”⁴³.

Cultura é, portanto, a somatória da intelectualidade do ser humano e sua experiência com o meio ambiente e a sociedade. Alves reforça essa posição: É a cultura que marca profundamente a maneira de ser e de viver do homem.⁴⁴ Ela possui a conduta das pessoas, ditando o comportamento do indivíduo e do convívio social.

Podemos falar que a cultura é a fórmula balizar que faz com que o ser humano entenda-se como ser e como grupo social, formando inclusive as diversidades culturais entre os vários grupos. Por sua vez, as diferenças definem de maneira incisiva as várias sociedades e sua forma de ação.

A cultura conecta o indivíduo ao social, ela também se faz vigente na ‘religação’ do ser e da comunidade social ao espiritual. Considerando que a transformação das estruturas sociais injustas se dá no plano dos valores culturais, claro que o Ensino Religioso a ser inserido como disciplina na Proposta Curricular, fazendo parte, portanto, do processo ensino-aprendizagem, estará também visando a educar o educando no seu eu profundo individual e social, orientando-o para a participação no mistério divino, em comunhão fraterna com os outros, contribuindo, assim, para a formação do ser histórico, político, crítico, participativo e responsável. É a cultura religiosa intrínseca no ser e na sociedade. Enquanto a cultura faz com que o ser humano perceba-se como indivíduo e como grupo social, a religião traz a ele uma percepção de unificação ao sagrado impedindo-o de sentir-se sozinho e perdido no meio de um mundo.⁴⁵

Um país não abriga apenas uma cultura. A formação da sociedade brasileira já carrega em si o pluralismo, refletindo assim uma diversidade cultural vasta e rica, caracterizada pelas diferentes raças, culturas e religiões.

⁴² ALVES, Luiz. *Culturas e tradições religiosas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 10.

⁴³ KLUCKHOHN, C. *Antropologia: um espelho para o homem*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963, p. 28.

⁴⁴ ALVES, 2001, p. 15.

⁴⁵ ALVES, 2001, p. 10.

Deste modo, a cultura conduz o ser humano a passar suas crenças fundamentais de geração a geração. Neste contexto, a religião está intimamente ligada à cultura, pois é por meio desta que o indivíduo operacionaliza a sua experiência com o Transcendente, com o Sagrado. Desta forma, diversidade cultural e diversidade religiosa andam juntas: “a religião acontece dentro de um universo cultural, ora influenciando, ora sendo influenciada pela cultura, por isso é impossível entendermos a religião sem nos remeter à cultura”⁴⁶.

A experiência com o Transcendente em um país pluralista como o Brasil, em questões religiosas, deve ser entendida como consequência da diversidade cultural. O país desde seu começo foi constituído com base na diversidade religiosa, começando com a própria cultura religiosa dos índios, com seus rituais e suas crenças. Depois, chegaram outros movimentos religiosos que tiveram uma continuidade e estão presentes no povo brasileiro. Na atualidade, temos uma gama de religiões e todas defendidas por lei, tendo seus direitos reservados para adorar e fazer seus rituais a própria maneira, como assegura a Constituição brasileira em seu artigo 5.º “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de cultos e suas liturgia”⁴⁷.

Portanto, não dá para falar do indivíduo, indivíduo - singular, sem expressar suas ideologias, sua formação intelectual e sua relação com o Transcendente. Porém, mesmo sendo singular, sua existência é social, pois vive com outros indivíduos, que juntos constituem pares e que, conseqüentemente, tornam-se grupo social, formando uma cultura do grupo.

A religião, por meio da cultura, traz ao grupo social e ao indivíduo uma leitura própria e particular e uma compreensão do ser – pessoal e grupal – do agir, do conviver e da responsabilidade de relacionar com o Transcendente.

A cultura religiosa sofre alterações conforme a organização social do grupo e a importância que ele dá ao Transcendente, à religião. Geralmente, o ponto de partida é a religião do grupo social, no qual se desenvolve a hierarquia da sociedade. Segundo Junqueira: é a instituição religiosa que organiza o conhecimento teológico-doutrinário, enfatizando a conduta dos fiéis para o crescer espiritual humanizado⁴⁸.

⁴⁶ FONAPER, 2001, p. 15.

⁴⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 292.

⁴⁸ JUNQUEIRA, 2002, p. 21.

Como toda instituição organizada possui uma hierarquia, essa passa a dar destaque social a uns, que detém os conhecimentos religiosos, tornando-os figuras de poder e conferindo-lhes honra perante o grupo.

Ao ditarem as regras, os detentores do conhecimento realinham todo o intelecto e, conseqüentemente, as emoções dos demais componentes da comunidade religiosa. É quando, entre outros aspectos, corre o risco de tomar para si o poder. Quando isso acontece, a instituição religiosa desvia-se de sua função original e transforma o conhecimento teológico-doutrinário em arma político-ideológico a serviço do grupo que detém o poder.

Como o poder também faz parte do acervo cultural das sociedades existentes, portanto, temos uma vasta diversidade cultural religiosa. A variedade cultural religiosa é complexa em sua composição e estrutura. Desta forma, é importante que o educando tome conhecimento desta realidade que também faz parte da vida de qualquer ser humano.

Para uma melhor compreensão desta disciplina na vida do educando, uma visão da história e da cultura, como foi abordado no tópico anterior sobre a formação dos docentes gerais e do Ensino Religioso no Brasil, ajudam a compreender a sua importância. No período colonial e imperial do Brasil, a integração escola-igreja era o centro do conhecimento religioso, voltado especialmente para o confessional, ou seja, o catolicismo. Uma educação implantada e ministrada pelos Jesuítas que eram controlados pela Coroa. Neste período, o Ensino Religioso, ou como era chamado na época, ensino da religião, foi programado dentro da visão europeia.

Na atualidade, o Ensino Religioso começa a ser entendido como área de conhecimento e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e o entendimento desse fenômeno. O educando constata a partir do convívio social, ou seja, na ideia de abranger a diversidade cultural e dentro da realidade confessional de cada um. Portanto, entende-se que a escola é o espaço de construção de conhecimento e socialização deste conhecimento produzido e acumulado, segundo Junqueira:

O Ensino Religioso, por ser um conhecimento humano, também continua a disposição de todos os que a ele queiram ter acesso, não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio. Nas áreas de conhecimento ligadas à ciência se busca sua legitimação mais no rigor do método, diferentemente das áreas de filosofia e teologia. Nesse caso, o Ensino Religioso, que busca mais na razão e na autoridade a legitimação do conhecimento. Assim, é preciso ajudar o/a educando/a a buscar instrumentos para compreender os fundamentos da tradição religiosa e cultural que sempre precisam de muita reflexão para superar as contradições das respostas encontradas ao longo do caminho.⁴⁹

⁴⁹ JUNQUEIRA, 2002, p. 32.

Desta forma, o Ensino Religioso, indiscutivelmente, é parte integrante da educação no Brasil, pois está também presente na atual Constituição Federal, que assim rege:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.⁵⁰

Apesar de essa disciplina ser reconhecida como área de conhecimento, ela continua sendo tema de muitos debates e discussões, com o objetivo de evoluir para novas perspectivas, e também colaborar com a formação do cidadão brasileiro em todas as suas dimensões. Segundo o que afirma Junqueira:

O Ensino Religioso como parte obrigatória dos currículos nacionais como área de conhecimento refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena.⁵¹

Dentro dessa nova concepção, o Ensino Religioso trata da diversidade cultural e religiosa, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso. Porém, como apontam os estudos realizados, em nosso país ainda estão vigentes alguns modelos de Ensino Religioso⁵².

O Ensino Religioso como disciplina, por meio do fazer pedagógico e de uma formação sólida e específica de um professor atuante, favorece o processo de formação de um novo cidadão, porque juntamente com as demais disciplinas tem a função de colaborar na construção da autonomia dos sujeitos mediados por uma relação dialógica de respeito à diversidade cultural e objetivando a formação plena e integral do educando. Busca ser, então, na capacitação do profissional que atua nesta área de conhecimento, um espaço de construção do processo de aprendizagem da convivência humana aberta ao outro, ao diferente, ao Transcendente⁵³.

Inicialmente, como a cristianização e a manutenção da religião Católica Apostólica Romana, com caráter explicitamente catequético e mais tarde como modelo ecumênico, através do diálogo entre as confissões cristãs, nunca antes possuiu o caráter que hoje lhe é atribuído: criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão. A construção desse componente curricular se encontra organizado nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso),

⁵⁰ BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

⁵¹ JUNQUEIRA, 2002, p. 21.

⁵² PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 16.

⁵³ FONAPER, 2001, p. 24.

que o configura como área de conhecimento, atribuindo-lhe um caráter pedagógico como o de qualquer outra disciplina do currículo da educação nacional⁵⁴.

É intrigante e até difícil, pela própria natureza histórica do Ensino Religioso, compreender o caráter científico que ora lhe é impresso. Mas intrigante ainda é concebê-lo de forma neutra, secularizada, dentro de uma sociedade, sem a própria configuração relacionada às diferentes religiões que se formam nas sociedades devido à heterogeneidade de forma total, a qual parte do novo modelo de Ensino Religioso. O Ensino Religioso na escola abriu mão das instituições tradicionais como a Igreja Católica que deteve, desde o início da colonização, o controle sobre tal matéria.⁵⁵

Inegavelmente, para o Ensino Religioso, iniciou-se uma nova fase na história. A contestação da manutenção dessa disciplina, talvez tenha sido um elemento motivador para a construção da sua nova identidade, porque agora se tornou uma disciplina de caráter científico com todas as propriedades das demais. Isso significa que o Ensino Religioso não se dá mais em processo linear, como foi concebido até recentemente, mas por meio de articulações complexas em um mundo pluralista e multiforme. O próprio Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso, assumindo que o texto substitutivo que fora transformado na Lei 9.475/97 corrige distorções históricas do Ensino Religioso, ressalta que agora os conteúdos deverão primar pelo conhecimento do fenômeno religioso que forme consciência atitudes anteriores a qualquer opção religiosa.⁵⁶

⁵⁴ FONAPER, 2001, p. 58.

⁵⁵ JUNQUEIRA, 2002, p. 23.

⁵⁶ JUNQUEIRA, 2002, p. 23.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA RELACIONADA AO ENSINO RELIGIOSO

Esse capítulo visa apresentar o que diz a legislação a respeito do Ensino Religioso em escolas públicas do país. Evidenciar alguns argumentos que fundamentam o Ensino Religioso utilizando-se o aparato legal vigente na legislação brasileira é desenvolvimento da referida disciplina em conformidade com a LDB, N 9.475/97 e, a partir dessa fundamentação, estabelecer um diálogo com a legislação referente a normatização da disciplina Ensino Religioso e também o ER necessita de uma densa fundamentação teórica, levando em consideração, o fenômeno religioso e o modelo de ER das Ciências da Religião, acolhem a tal suposição. Para aprofundar essa discussão, esse trabalho se fundamenta nos Estudos de Sérgio Junqueira, Selma Garrida Pimenta, João Décio Passos, LDB, dentre outros Estudos.

Com a Lei 9475/97, o Ensino Religioso nas escolas públicas perde, teoricamente, o caráter confessional. Este “novo Ensino Religioso” deve ser, segundo a lei, “macroecumênico”, pluralista, inter-religioso e não proselitista. Ao longo da história brasileira, como pudemos ver no decorrer dessa exposição, o Ensino Religioso nas escolas públicas sempre se revestiu de um aspecto confessional predominantemente cristão e católico.

As aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas difundiam uma aparência nitidamente catequética e evangelizadora. Os alunos católicos eram instalados em uma sala de aula e recebiam as instruções referente a sua religião, lecionado por um padre católico ou por um professor registrada pela autoridade religiosa qualificada. Os alunos de outras crenças eram instalados em outras salas e recebiam o ensino de acordo com a sua crença religiosa. No entanto, ocasionalmente havia professores de outros credos, com exceção de alguns pastores protestantes e professores vinculados às denominações protestantes históricas⁵⁷. As religiões minoritárias, como as afro-brasileiras, a kardecista, a islâmica, judaica, budista e outras não tinham vez nem voz naquele modelo confessional de ensino religioso.

Tal situação refletia a hegemonia religiosa do catolicismo na sociedade brasileira e o poder político da Igreja Católica. O novo Ensino Religioso proposto pela lei de 1997 busca adaptar-se à realidade pluralista do atual campo religioso brasileiro. A hegemonia católica e seu poder político passam a ser crescentemente pressionados pela expansão dos novos grupos religiosos concorrentes.

A Igreja Católica e as demais denominações religiosas tiveram que se adequar à situação plural do campo religioso brasileiro. A defesa de um Ensino Religioso confessional,

⁵⁷ RUEDELL, Pedro. *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 88.

doutrinador e proselitista, por parte da Igreja Católica, seria anacrônico diante do novo quadro do campo religioso brasileiro onde já não mais impera o catolicismo, pois este já não é mais a religião oficial do Estado. O modelo de Ensino Religioso consagrado pela Lei Federal 9.475/175 de 1997, além de vedar o proselitismo e a doutrinação religiosa, afirma o respeito à diversidade cultural e religiosa da atual sociedade brasileira.

O “novo Ensino Religioso” macro-ecumênico e inter-religioso se insere em uma tendência de aproximação, cooperação entre as religiões. Algumas organizações religiosas, católicos e luteranos principalmente, nas últimas décadas advogam o diálogo inter-religioso e o ecumenismo. O Concílio Vaticano II, ocorrido no começo da década de 60 afirma a necessidade do ecumenismo. É durante as décadas de 60 e 70 que se dá no Brasil as primeiras experiências de Ensino Religioso ecumênico.

No atual momento, após cem anos de república, o Estado brasileiro ainda não conseguiu solucionar o problema de como harmonizar a existência do Ensino Religioso enquanto disciplinar escolar num sistema educacional público de um país laico. Desta forma, pode-se afirmar que laicidade no Ensino Religioso ainda é um problema no Brasil.

Agora, diante de um fato novo, a inclusão do Ensino Religioso no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵⁸ surge a necessidade de refletir sobre o significado disto e suas conseqüentes implicações para o futuro do Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar nas escolas públicas brasileiras. A novidade da inclusão do Ensino Religioso na BNCC associa-se ao fato de que o art. 33 da LDB incumbe os sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de Ensino Religioso. Nestes termos, a LDB desobriga o Ministério da Educação de seu poder de definir os conteúdos programáticos para educação básica, regra para todas as demais disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, sendo o Ensino Religioso a única disciplina que não estava submetida a esta regra. Assim, há neste texto o objetivo de apresentar a BNCC e avaliar a sua proposta para o Ensino Religioso.

A partir da Lei 9.457/97, o Ensino Religioso assume um novo modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso que reflete essa tendência de aproximação entre as religiões. Para Dickie a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas representa:

Uma tentativa de recuperação para as religiões de alguma influência no espaço público, através da legitimação de sua autoridade sobre a vida cotidiana e cultural no meio urbano, visto como dilacerado pelo individualismo e pela falta de valores.⁵⁹

⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017, p. 46

⁵⁹ DICKIE, Maria Amélia Schmidt, LUI, Janayna Alencar. *O ensino religioso e a interpretação da lei*. Trabalho apresentado no GT Religião, poder e Política, da XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina, Porto Alegre: PUC-RS, 2005, p. 15.

Estas tentativas, no entanto, se fazem sobre novas bases, em relação ao período ecumênico e pré-ecumênico do país, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades presentes no esforço conjunto do grupo estratégico. A autora ressalta que a LDB de 1996, que foi alterada em seu artigo 33 pela Lei Federal 9/9475/97, estabelece uma nova concepção de Ensino Religioso nas escolas públicas que possibilita por meio de uma concentração de religiões, através de organizações inter-religiosas como o CONER (Conselho do Ensino Religioso), o acesso à esfera pública de outras religiões que não as igrejas instituídas. A configuração supraconfessional do Ensino Religioso permite que religiões até então ausentes no ensino público tenham também oportunidade de serem ensinadas nas escolas públicas. Além disto, por meio da entidade civil prevista na Lei Federal de 1997, diversos grupos religiosos podem participar na elaboração do conteúdo dessa disciplina, ao contrário do que ocorria anteriormente em que apenas os grupos religiosos hegemônicos participavam nessa elaboração.

Assim, abre-se um espaço para que outros grupos religiosos minoritários exerçam alguma influência no espaço público por meio do Ensino Religioso. A Lei Federal 9475/97 estabelece que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão. Em relação a isto afirma Carneiro: “a partir de 1997, o Ensino Religioso é resinificado, passando a ser entendido como parte integrante da construção de um novo cidadão e não apenas formar ou confirmar um fiel”⁶⁰.

O Ensino Religioso nas escolas públicas busca assim contribuir na formação de um novo cidadão que saiba respeitar as diferenças religiosas e não na criação de um fiel ligado à determinada confissão religiosa. Cabe ao Ensino Religioso inculcar valores de fundo religioso que possibilitem uma sociedade mais sã e equilibrada. O Ensino Religioso nas escolas públicas se apresenta como um instrumento de controle social. Conforme Azevedo: o valor da Religião para a construção da cidadania inclui uma consideração etnocêntrica dos valores morais que o ER poderia transmitir e solidificar nos alunos.⁶¹

Etnocêntrica porque está calcada sobre valores cristãos que projetou para a totalidade das religiões. É evidente que os valores morais que serão exaltados e transmitidos nas aulas de Ensino Religioso são valores morais vinculados ao cristianismo. De acordo com Catroga:

Talvez esteja se impondo de forma difusa para certos segmentos populares, a partir de uma cultura religiosa que adquire cada vez mais importância na esfera pública, a idéia

⁶⁰ CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá, *Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas*. Trabalho apresentado no XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2004, p. 7.

⁶¹ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 1ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1958, p. 82.

de que a religião seja a mais importante, ou talvez única fonte de moralidade existente na sociedade capaz de garantir o comportamento correto dos indivíduos na esfera pública, daí a importância de tê-la como fundamento da ordem social e seus representantes presentes no espaço público.⁶²

É claro que se deva ressaltar a estreita ligação entre o Ensino Religioso nas escolas públicas e os interesses do grupo religioso majoritário. Para Giumbelli: “Historicamente, o Ensino Religioso esteve ligado aos interesses e à influência da Igreja Católica na sociedade brasileira”⁶³.

A Igreja Católica foi e continua sendo a principal interessada no Ensino Religioso nas escolas públicas. O novo modelo de Ensino Religioso, proposto pela Lei Federal 9.475/97, que assume um aspecto pluralista e não confessional adaptado ao atual pluralismo do campo religioso brasileiro foi garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 com posterior modificação advinda da Lei federal 9.475/97, pelo lobby da Igreja Católica.

Este grupo religioso foi a principal força que arquitetou o novo modelo de Ensino Religioso e que vem envidando esforços para que esse seja implantado em todo o território nacional. Interessa ao grupo religioso hegemônico a presença de uma disciplina na escola pública que faça referência à dimensão religiosa do ser humano e que afirme uma concepção religiosa do mundo contrapondo-se ao laicismo que defende valores seculares, como a democracia, os direitos humanos, a liberdade de expressão, independentes da religião. Uma escola laica desprovida de qualquer referência ao religioso não satisfaz os interesses do grupo religioso hegemônico.

2.1 O Ensino Religioso e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

O Art. 33 da LDB, modificado pela Lei 9475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil e determina ser vedada qualquer forma de proselitismo, reascende a discussão quanto à necessidade da formação de um profissional com domínio da episteme do Ensino Religioso, contrariando a prática anterior em que se tinha um representante de uma ou outra denominação religiosa para trabalhar a religião na escola.

Observando o passado notório ao longo da história, o Ensino Religioso esteve e ainda está presente na educação brasileira. É um aspecto da educação que desde o início e ainda hoje, de forma diferente, acompanha a educação de nosso país. O caminho até agora percorrido pelo

⁶² CATROGA, Fernando. *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2006, p. 38.

⁶³ MOOG, Ana Maria Rodrigues. *A Igreja na República*. Brasília: UNB, 1981, p. 94.

Ensino Religioso, na busca da sua identidade como área de conhecimento, está progredindo, porém ainda falta muito por se refletir. A sociedade atual avança de forma rápida e a educação escolar, por meio de seus currículos, sem dúvida precisa acompanhar esta evolução, em qualquer disciplina.

Um passo importante é a inclusão do Ensino Religioso no documento da Base Nacional Comum Curricular, o ER é uma das disciplinas da área de Ciências Humanas, área constituída pelos seguintes componentes curriculares obrigatórios: História e Geografia, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio; e Sociologia e Filosofia, exclusivamente no Ensino Médio; e o Ensino Religioso, exclusivamente no Ensino Fundamental. A justificativa para a inclusão do Ensino Religioso nesta área é a seguinte: “O Ensino Religioso, dada a sua proximidade de estudos com a área de Ciências Humanas, é a ela integrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realçando o seu caráter histórico e filosófico”⁶⁴. E ainda: “o Ensino Religioso contribui para o estudo da diversidade cultural e religiosa na perspectiva dos direitos humanos”⁶⁵. Na atual redação da BNCC, o Ensino Religioso é compreendido como não confessional, tendo como objeto de estudo o conhecimento religioso, organizando-se na Educação Básica, a partir dos seguintes eixos: ser humano, que considera as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos, a dignidade; conhecimentos religiosos, que considera os mitos, os ritos, os símbolos e as ideias de divindades, as crenças, os textos sagrados orais e escritos, as filosofias de vida, as ideologias e as doutrinas religiosas; práticas religiosas e não religiosas, que consideram as manifestações destas práticas nos diferentes espaços, os territórios sagrados e as territorialidades, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças religiosas, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política. Na sequência, o documento apresenta objetivos de aprendizagem relacionados com os três eixos para cada ano do Ensino fundamental, do primeiro ao nono ano.

O Ensino Religioso como disciplina não é mais, ou pelo menos não deve ser mais uma catequese, de nenhuma religião específica, pois não tem a função de evangelizar ou converter. Fala-se, no entanto de escola e não mais de paróquias como era visto no período Colonial. Na atualidade, o Ensino Religioso tem o objetivo de ajudar na formação de um sujeito autêntico, que tem atitudes diversas, diante de um pluralismo religioso e cultural, onde possa expressar suas ideias de forma significativa, proporcionando ao estudante uma formação integral, ou seja, abrindo espaço para discussões também da dimensão religiosa. Pois de nada adianta o Ensino

⁶⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2015. p. 435.

⁶⁵ MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2015, p. 437.

Religioso estar presente na Constituição se a sociedade não tiver consciência da sua importância dentro da educação integral do cidadão/a brasileiro/a.

A Lei n.º 4.024/61 foi um dos primeiros documentos a regularizar os princípios da educação brasileira, seus artigos correspondem ao que está presente nas constituições até a atualidade sobre a educação. Suas características são de abertura e de participação, alguns consideraram Lei da Libertação e da nacionalidade do ensino. Sendo um aspecto diferente do que se viu até agora, de característica monopolizadora e poder centralizado. Outra característica é a sua neutralidade quanto ao Ensino Religioso dentro das escolas, apesar das discussões entre a Igreja Católica e um grupo que defendia a escola pública laica. A Lei nº 4.024/61 em seu Artigo 97 traz na sua redação o seguinte a respeito do Ensino Religioso:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. 1º Parágrafo – A formação de classe para o Ensino religioso independe do número de alunos. 2º Parágrafo – O registro de professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.⁶⁶

Este enunciado, porém, começou a causar problemas, tanto pedagógico como administrativo:

A formação de classe por credo corre o risco de deixar de lado alguns aspectos da igualdade, na diversidade, na pluralidade das crenças e dos costumes nas escolas oficiais, onde todos devem ter iguais direitos e oportunidades. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. Novamente a escola, como mediadora de tal ensino, não dispõe de respaldo financeiro para o seu desempenho pedagógico. Com a afirmação: ‘será ministrado sem ônus para os cofres públicos’ o Ensino Religioso, antes assegurado, é aqui pouco compreendido como elemento integrante do sistema educacional; o próprio Estado recusa as condições materiais necessárias à sua inclusão como elemento normal do currículo.⁶⁷

Com todas estas discussões e envolvimento social, fica garantido na Lei o Ensino Religioso na escola pública, para o ensino fundamental, com a seguinte formulação no Art. 210, parágrafo 1.º “O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”⁶⁸.

No texto acima, a Lei, cita a questão da pluralidade das crenças, esta teve um avanço significativo, mas, apesar dos avanços, ainda se tem muito a discutir, é preciso ir além da escola,

⁶⁶ BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61*. Brasília: MEC, 1961, p. 54.

⁶⁷ FIGUEIREDO, *O Ensino Religioso no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 61.

⁶⁸ BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado: Brasília, 1988, p. 98.

não deixando somente a responsabilidade para as religiões, na figura dos docentes, mas a sociedade em geral também precisa assumir seu papel como uma questão de cidadania, como afirma Junqueira: “à medida que o ensino religioso intervém na crítica deste conhecimento social extraescolar, torna-se capaz de influenciá-lo no sentido de construir uma visão pluralista”⁶⁹.

Juntamente com o avanço da nova constituição, temos também um novo projeto de regulamentação do capítulo da Educação, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após muita discussão, foi aprovada em 17 de novembro de 1996 e em 20 de dezembro do mesmo ano sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sob a lei n.º 9.394/96 com a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis, em caráter de: I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno, ou de seu responsável ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou; II – Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.⁷⁰

Nesta nova redação, percebem-se alguns aspectos novos e outros que já estavam presentes na formulação da Lei n.º 4.024/61⁷¹, a saber: sem ônus para os cofres públicos, e o caráter Confessional e Interconfessional, que são duas modalidades novas para o Ensino Religioso. Na prática não houve muita mudança, pois voltaram problemas já enfrentados anteriormente, a organização, sistematização e administração desta disciplina dentro das escolas. Inicia-se novamente a discussão sobre o Ensino Religioso após alguns projetos de Lei serem discutidos. O então Deputado Padre Roque Zimmermann, elaborou; juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), com o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC); o Projeto de Lei n.º 9.475/97 que altera o artigo 33 da LDB, aprovado em 22 de julho de 1997, com a seguinte formulação:

Artigo 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão normas para a habilitação e admissão de professores. Parágrafo 2º -

⁶⁹ JUNQUEIRA, 2002, p. 560.

⁷⁰ BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96* Brasília: MEC, 1996, p. 17.

⁷¹ BRASIL, 1961, p. 21.

Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino religioso.⁷²

Após entrar em vigor este novo artigo da LDB, o grupo FONAPER começa a ganhar força e os debates prometem estar perto de indicar uma identidade para o Ensino Religioso, para que a disciplina seja mais fundamentada e organizada como as demais disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso também representam a marca de uma grande conquista, em que diversas denominações religiosas, como educadores desta área de conhecimento, constroem juntos os objetos de estudo desta disciplina: o Fenômeno Religioso e o conhecimento de suas manifestações nas diferentes tradições religiosas.

A Resolução nº 02/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental orientou que todas as escolas, ao definirem suas propostas pedagógicas, buscassem as correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e os modos de vida cidadã. Sendo assim, o Ensino Religioso, além de estar contemplado nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei do Estado do Espírito Santo, acha-se plenamente justificado e inserido como área de conhecimento, por ser disciplina integrante de formação básica do cidadão. O Ensino Religioso tem um papel importante que é integrar os diferentes conhecimentos, valores e as diferentes culturas com a cultura escolar.

Partindo desta nova realidade, o Ensino Religioso não pode mais continuar sendo visto como teológico – catequético, pois acompanhando o desenvolvimento da sociedade, percebe-se que se vive cada vez mais em uma sociedade pluralista, não só na cultura, mas também na religiosidade. Portanto, a disciplina de Ensino Religioso deve ser considerada e fundamentada a partir do ponto de vista histórico – cultural se a religião é um dado de fato na história e no presente a ponto de construir parte integrante do patrimônio cultural ocidental então se faz necessário que a escola permita um espaço de discussão, crítico e sistemático sobre esta dimensão histórica.⁷³

Ponto de vista antropológico “o processo de humanização, que se realiza em base ao conhecimento, à linguagem e à ação, produz um conhecimento que se situa, nas condições materiais de produção de vida, nos valores e no sentido que se atribui à existência”⁷⁴. Logo, a

⁷² BRASIL, *Lei de diretrizes e Bases da Educação 9475/97*. Brasília: MEC, 1997, p. 19.

⁷³ GEERTZ, *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editores S.A., 1989, p. 26.

⁷⁴ JUNQUEIRA, 2002, p. 106.

escola precisa oferecer aos jovens um espaço de busca por resposta coerente quanto ao sentido da sua existência.

Segundo o ponto de vista educativo “deve-se problematizar o conhecimento, a partir de situações, buscando-lhes as razões históricas, para melhor compreendê-las; socializar o conhecimento, tornar o/a aluno/ agente do processo de aprendizagem”⁷⁵. É importante que, para que aconteça o processo ensino-aprendizagem, o conhecimento esteja contextualizado. Desta forma, o Ensino Religioso começa a ganhar forma e vai se estruturando cada vez mais de forma a ter argumentos para que a escola abra sempre mais espaço para se construir o conhecimento também religioso no sentido plural.

A metodologia de Ensino Religioso atualmente procura ser aquela baseada no princípio da pesquisa, entendendo que metodologia é o estudo de métodos e técnicas, que parte da observação, da reflexão e da construção de um saber coletivo, numa sociedade participativa e solidária. É necessário explorar de maneira mais profunda o termo modelo fenomenológico, que consiste em analisar os significados, e como se manifesta em sua essência aparente e ilusória, observando a partir do contato com os sentidos de cada educando e sua relação com o professor o qual é aplicado ao Ensino Religioso. Desta forma, a fenomenologia no contexto da sua época, tem como fundamento ser um método, uma atitude, e não uma doutrina filosófica; buscando assim analisar e descrever com maior rigor o universo dos fenômenos, no que se refere a vivência do aluno no espaço doméstico e escolar.

Segundo o professor de fenomenologia Antônio Mendonça, “a fenomenologia da religião pode ser vista num duplo sentido: uma ciência independente, com suas pesquisas e publicações, mas também como um método que faz uso de princípios próprios”⁷⁶. A intenção desta citação é apresentar a fenomenologia da religião como método de pesquisa. Ou seja, é o estudo das causas religiosas através da observação das suas manifestações. Entretanto, a questão da causalidade é um pouco controversa. Assim, preferimos trabalhar com o conceito de ideias. Por trás das manifestações religiosas existem ideias que determinam o real significado da experiência para aquele que a experimenta.

⁷⁵ JUNQUEIRA, 2002, p. 104.

⁷⁶ MENDONÇA, Antonio G.O *estudo das religiões* : desafios contemporâneos. São Paulo, Pendão Real, 2003, p. 84.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER)

A elaboração dos PCNER é introduzida na situação do debate curricular da década de 1990 e na situação da gradual pluralidade religiosa no país. Os PCNER foram preparados em 1996 pelo FONAPER, com objetivo duplo: ajustar-se aos PCN, que não reverencia a referida disciplina, e servir de critério para uma atual escrita do artigo relacionado ao Ensino Religioso na LDB/1996, gerando uma identidade justificada no estudo do fenômeno religioso⁷⁷.

O constituinte da equipe que formulou os PCNs com a proposição do parâmetro para o Ensino Religioso penetrou em direção ao gabinete do Ministro da Educação, sendo solicitado seu parecer. O documento em questão, [...] buscava imitar os documentos dos PCNs, tanto na aparência formal, trazendo uma capa igual às que eram usadas, assim como a organização e estrutura e, acima de tudo, de forma arrojada, já integravam o título oficial, escolhido pelo MEC, “Parâmetros Curriculares Nacionais” complementando o título “Ensino Religioso”, como se fazia para o título das versões rudimentares dos documentos dos PCNs, contendo também a epígrafe do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. Ainda que a Lei n. 9.475/97, na atual composição do artigo sobre Ensino Religioso, tê-lo recebido como parte constituinte da formação básica do cidadão, os PCNER não foram aceitos pelo MEC, e, por resultante, não formaram a versão final dos PCNs do ensino fundamental, nível de ensino em que o Ensino Religioso é legalmente aceito como área de domínio e disciplina de proposta obrigatória. Os PCNs para o ensino fundamental foram lançados pelo MEC entre 1997 e 1998, logo após o parecer da versão preliminar, com objetivo em orientar o tratamento oferecido pelos sistemas de ensino às áreas de conhecimento da base comum nacional.

Em 1997 foram apresentados os PCNs de 1^a a 4^a séries, e em 1998 os PCNs de 5^a a 8^a séries. Esses parâmetros foram classificados em dez volumes, que envolvem um documento introdutório às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual). Embora omitido desse agrupamento, o Ensino Religioso foi apontado no documento introdutório como constituinte curricular, nos termos do artigo 33 da LDB.

Não há, contudo, um pretexto para essa exclusão, o que favorece a tese da omissão do Estado quanto a essa área do conhecimento. Nessas condições, é importante interrogar, indagar

⁷⁷ FONAPER, 2009, p. 45.

a ausência dos referenciais oficiais relativos ao Ensino Religioso, destacando que esse tema necessita buscar reflexão no debate educacional. Segundo Cunha: os temas transversais incorporados aos PCNs, principalmente a ética, concorrem com o Ensino Religioso, visto que também apresenta finalidade alusiva à formação moral⁷⁸. O autor destaca o recebimento dessa argumentação no lugar do Ensino Religioso, na Espanha, por parte de responsáveis católicos. Vale ressaltar que os assuntos transversais, em particularidade a éticas e pluralidade cultural, persuadem a representação que o Ensino Religioso assumiu no PCNER. Em 1997, os PCNER, elaborados pelo FONAPER, foram publicados e comercializados pela Ave-Maria, editora de orientação católica.

À partir da sua origem, essa publicação representou um marco na história da disciplina Ensino Religioso no Brasil, visto que, pela primeira vez, ela recebe uma sistematização metodológica e epistemológica que se constitui em referência nacional para o trabalho nas escolas públicas. Além disso, a publicação apresentou um novo paradigma de ensino, fundamentado no estudo cultural do fenômeno religioso, o que sinaliza a intenção de dotar a disciplina de um caráter científico, de apenas para as séries finais do Ensino Fundamental. “Quanto ao Ensino Religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33)”⁷⁹. Atribuições de uma identidade, representado, portanto, um avanço na forma de conceber o Ensino Religioso no país.

Na verdade, essa nova sistematização se associa à necessidade de superação do caráter confessional e doutrinário do Ensino Religioso, com vistas a encontrar ressonância no campo educacional, assim como consolidar sua permanência no currículo escolar. Como será discutido no terceiro capítulo, as mudanças ocorridas no cenário religioso e social fragilizaram o modelo confessional e interconfessional, obrigando a uma reconfiguração desse ensino em termos de objeto de estudo e finalidade educativa.

Consequentemente, instituiu-se um novo paradigma, que busca legitimar o Ensino Religioso na legislação e, principalmente, junto à comunidade escolar/acadêmica. Nesse sentido, os PCNER apresentam uma proposta para o Ensino Religioso que busca “disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente

⁷⁸ CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 220.

⁷⁹ BRASIL, 1997, p. 14.

na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos”⁸⁰. Em conformidade com essa proposta, o Ensino Religioso passa a ter “objeto de estudo próprio: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: o conhecimento religioso; tratamento didático próprio: didática do fenômeno religioso; objetivos próprios; metodologias e sistema de avaliação”, o que permite enquadrá-lo enquanto disciplina no formato comum a todas as áreas do conhecimento⁸¹. Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião.

Essa estratégia está fortemente impregnada pelas lutas em torno da identidade do Ensino Religioso e de sua inserção no espaço escolar. Representa, pois, uma proposta ímpar, visto que os grupos sociais que atuam na defesa do Ensino Religioso “abrem mão” da ideia de doutrina cristã e do modelo catequético que marcou a sua gênese em favor de uma proposta científica, que conduz a disciplina para o âmbito secular.

Em suma, os PCNER são promotores do novo paradigma para disciplina Ensino Religioso, o paradigma fenomenológico, transconfessional. Ele representa um padrão de mudança na concepção dessa disciplina, que, por muito tempo, teve um caráter estritamente catequético, sendo ferramenta de regulação e controle da e para a Igreja Católica. Não obstante a ideia de inovação proclamada nos PCNER, é importante ponderar que elementos exibidos como novos são amálgamas de outros contextos, de outros discursos, são mascarados, apresentados com uma nova roupagem. Dados os mecanismos forjados em sua construção, as estratégias utilizadas, esses parâmetros tendem a ser aceitos pela comunidade escolar e política, como aconteceu com a nova redação da LDB, e assim corroborar com a consolidação do Ensino Religioso como disciplina, como área do conhecimento.

Os PCNER também vieram contribuir para a estruturação do Ensino Religioso, ficando organizados os conteúdos a partir de cinco invariantes: culturas e tradições religiosas, textos sagrados, teologias, ritos e ethos. Portanto, como afirma Junqueira:

Quando o ensino religioso é assumido como elemento integrante do currículo a ser operacionalizado no espaço escolar propiciando elementos informativos e contribuindo para o desenvolvimento harmonioso dos estudantes, pretende-se uma educação integral, gerando compreensão maior do ensino-aprendizagem.⁸²

⁸⁰ FONAPER, 2009, p. 8.

⁸¹ FONAPER, 2009, p. 9.

⁸² JUNQUEIRA, 2002, p. 104 .

Percebe-se que o Ensino Religioso cada vez mais se torna uma área de conhecimento e uma disciplina como qualquer outra com respaldo legal.

Isso também é visto através da organização dos objetivos desta disciplina e seus conteúdos, organizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, a saber: Transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita:

Propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando; Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade para dar sua resposta devidamente informada; Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé nas tradições religiosas; Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; Possibilitar esclarecimento sobre o direito, à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.⁸³

Nesses objetivos fica clara a importância desta disciplina para que, no ambiente escolar, possa acontecer uma mudança de atitude e mentalidade frente aos desafios da modernidade, como as diferentes culturas religiosas, que cada vez mais se tornam diversificadas. Como os conteúdos, os objetivos e o objeto de estudo do ensino religioso assumiram um caráter mais atual, a metodologia igualmente precisa essa perspectiva.

Portanto, problematizar o conhecimento, partindo de situações concretas, é buscar razões para que se possa conhecer, tornando o aluno o próprio agente da sua aprendizagem. Faz-se necessário contextualizar o conhecimento para que os educandos não sejam mais meros expectadores, mas façam parte do processo de ensino-aprendizagem. Para trabalhar o Ensino Religioso na perspectiva da releitura do fenômeno religioso, os PCNER propõem um novo tratamento didático, e estabelecem alguns princípios estruturais:

Baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal deve estar disponível à socialização, os conteúdos do Ensino Religioso, não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso⁸⁴. É parte integrante da formação básica do cidadão, ou seja, esta disciplina alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso.⁸⁵ Trata do conhecimento religioso, não é um conjunto de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em alguns livros ou como se fazia tradicionalmente nas 'aulas de religião'. Necessita

⁸³ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, São Paulo: Ave-Maria, 1997, p. 36.

⁸⁴ FONAPER, 1997, p. 38.

⁸⁵ FONAPER, 1998, p. 22.

ser um conhecimento em relação, que numa visão pedagógica dinâmica e interativa, oportunize o saber de si⁸⁶. É disciplina dos horários normais, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Artigo 33 da Lei n.º 9.394/96): esta disciplina é parte integrante do convívio social dos educandos. Através de conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação: Culturas-Tradição Religiosas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. É conhecimento que constrói significados: é disciplina cujo conhecimento constrói significados a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso.⁸⁷

A criação desse novo paradigma e dos PCNER fez-se por um processo de apropriação. Nesse sentido, revestem-se de um discurso científico, isento de proselitismo, para atender as mudanças no campo religioso e social, marcadas pelo crescimento do número de evangélicos e instituições religiosas, e também pelo número de pessoas sem religião. Porém, sem abandonar a finalidade de promoção religiosa, de relação com a transcendência, de formação moral, que, por vez, sobressai, sinalizando operações de controle, relações de poder e interesses marcadamente religiosos.

Nessa perspectiva, e observado que os PCNER, embora apresentem a inserção de ciências como a História, a Antropologia e a Filosofia, não exploram o diálogo entre as mesmas, não investiga os aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que envolvem a dimensão religiosa. Limitam-se, portanto, à compreensão das estruturas, formas de expressão, teologia, símbolos e ritos das religiões, no sentido de oferecer ao educando conhecimentos sobre as diversas organizações religiosas, de modo que ele possa respeitá-las, estabelecer um diálogo, e/ou resolver participar de uma dessas instituições, professando uma dada fé.

Enfim, a finalidade educativa dos PCNER ainda se assenta na formação religiosa. Consequentemente, apesar de assegurada a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, há lacunas que certamente são resultado da instabilidade da disciplina em termos de identidade, finalidade educativa e referência científica. Esse fato talvez pudesse ser diferente se a academia e o campo educacional assumissem problematizá-la. Apesar dessas questões que afloram na análise dos PCNER, das tramas que os envolvem, de não terem sido reconhecidos pelo MEC, consideramos que sua elaboração e publicação representam um avanço na história da disciplina Ensino Religioso, uma vez que não foram criados diretamente pela(s) igreja(s).

A publicação dos PCNER constitui um marco nos programas de estudo dessa disciplina, visto que se colocam como modelos para os 155 sistemas de ensino, representam um

⁸⁶ FONAPER, 1998, p. 19.

⁸⁷ FONAPER, 1998, p. 32-38.

momento singular de prescrição de um parâmetro nacional para o Ensino Religioso, e ainda apresentam uma “nova concepção” desse ensino, um “novo paradigma” de estudo, que tem por fundamento o estudo do fenômeno religioso em uma relação com a Ciência da Religião e outras ciências do conhecimento.

Esse paradigma, a forma como foi sistematizado, aparta-se do ensino confessional que historicamente marcou a disciplina Ensino Religioso. De acordo com Toledo e Amaral, “criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão”⁸⁸. Por apropriar-se de elementos do campo educacional/curricular, os PCNER apresentam-se como um elemento importante de disciplinarização do Ensino Religioso, o que o aproxima mais do campo educacional, das outras disciplinas escolares, corroborando para sua legitimação como área de conhecimento integrante da base curricular comum nacional. Nesse sentido, a criação dos PCNER concorre para tornar o Ensino Religioso mais disciplinar do que antes, e, por conseguinte, concorre para sua consolidação no currículo escolar.

2.3 Ciências da Religião e Ensino Religioso.

Em busca de uma nova reflexão que supere a confessionalidade e auxilie na resolução do dilema epistemológico, encontra-se a proposta de João Décio Passos que propõe o modelo Ciência da Religião. Esse modelo se apresenta como aquele que pode responder com mais ganhos, uma vez que, baseando-se nos estudos referentes ao campo da Ciência da Religião, toma o fenômeno religioso como objeto de estudo sem pressupor fé ou mesmo uma antropologia religiosa da transcendência enquanto categoria teológica. Passos, para expor sua reflexão, propõe a abordagem sobre a disciplina a partir da tipologia de três modelos, a saber:

- 1) Modelo Catequético. Este modelo é representado, sobretudo, pelo contexto histórico, no qual o Brasil mantinha ligação com a Igreja Católica. Em outras palavras, referente ao Estado brasileiro enquanto Estado Religioso. Diz respeito tanto ao período Colonial quanto ao seguinte, com a instituição do Império do Brasil que adotou o catolicismo como religião oficial.
- 2) Modelo Teológico. Este modelo engloba aqueles entendidos na perspectiva confessional e suas variantes, isto é, ecumênico e interconfessional, bem como o modelo baseado na religiosidade ou mesmo pluralista. Sua principal característica é a vinculação teológica com as tradições religiosas, que podem ocorrer com referência explícita a doutrinas, dogmas de fé, etc., ou mesmo pela pressuposição de uma antropologia teológica expressa por meio da alteridade e da transcendência.

⁸⁸ TOLEDO, Cesar de Alencar. *O Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Fundamental*. Educação e Religião. Campinas: Alínea, 2012. p. 21-45.

3) Modelo das Ciências da Religião. Este modelo leva em conta uma sociedade secularizada, transreligiosa. Tem como principal objetivo a formação do cidadão a partir de uma epistemologia fundamentada no campo das Ciências da Religião. Nesse modelo, a responsabilidade pela disciplina não é de competência das tradições religiosas, mas passa a ser da comunidade científica e do Estado. Seu principal risco é cair em uma possível neutralidade científica. Será abordado com mais profundidade o modelo de ciências da religião ligada ao ER, pois é nesse molde que esta ligada a disciplina que é lecionada nas escolas estaduais.⁸⁹

Quando se fala em Ensino Religioso não se pode deixar de relatar o valor da Ciência da Religião e sua importância ao que se refere ao Ensino Religioso. A Ciência da Religião e o estudo científico do acontecimento religioso, sendo os estudiosos da área graduados e pós-graduados em Ciência da Religião os profissionais mais preparados a lecionar a disciplina Ensino Religiosos. No Brasil existem basicamente dois modelos de Ensino Religioso: modelo confessional, catequético, e modelo da Ciência da Religião. O modelo da Ciência da Religião se sustenta especificamente na epistemologia e por isso se diferencia do outro padrão.

Estão ligadas às possibilidades sociocognitivas do aluno e um princípio curricular que envolve a competência de selecionar conteúdos adequados às características sociais do aluno, assegurando-lhe o direito de apreender, de apropriar-se do conhecimento na referida disciplina, consistem em adequar as implicações legais, teóricas e pedagógicas da declaração do ER como uma área de informação. Trata-se a religião como dados antropológicos e socioculturais que necessitam ser abordados no conjunto das disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas⁹⁰.

A fundação teórica e metodológica deste modelo remete à Ciência da Religião, há uma cosmovisão trans-religiosa, sua situação política é a sociedade secularizada, sua fonte é a Ciência da Religião conforme Matos:

Todo sujeito é político, religioso, social, lúdico, racional, individual, mas não é nada disto isoladamente, pois mesmo mantendo uma relação consigo mesmo, o encontro com o outro é o ponto inicial da construção de sua identidade.⁹¹

Com base nisso seu método é a indução, possui afinidade com a epistemologia atual, seu objetivo é a educação do ser e a responsabilidade do mesmo, é a sociedade científica e do estado e o risco e a neutralidade científica. O alvo da Ciência da Religião é fazer um registro, o mais amplo possível, de eventos reais do mundo religioso, um acordo histórico do surgimento

⁸⁹ PASSOS, 2007, p. 49.

⁹⁰ PASSOS, 2007, p. 65.

⁹¹ MATOS, Junot Cornélio. *Apontamentos para o debate*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 282.

e aumento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos recíprocos em relação ao ser e sua valorização como tal, e a busca de suas inter-relações com outras áreas da vida.

Isso porque o ser humano como objeto de pesquisa é concomitantemente sujeito, existindo assim, um forte envolvimento da questão valorativa, essa é uma função ligada à disciplina de ER uma vez que a Ciência da Religião está ligada ao fenômeno religioso.

Para que exista a relação de valor é necessário que exista o sujeito que valora, “valor e valoração são vistos como fatores recíprocos, interdependentes, dialeticamente relacionados”⁹². O valor é aquilo que determina um maior interesse, é para o indivíduo mais valioso, e a valoração se dá em razão das necessidades pessoais ou sociais. Isto se dá a partir da vivência pessoal de cada indivíduo.

Com embasamento em um estudo de fenômenos religiosos sólidos, o material é revelado a uma observação confrontada. A partir daí leva a um acordo das semelhanças e distinções de religiões individuais a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O prestígio de traços comuns do cientista da religião aceita uma dedução de elementos que caracterizam religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal⁹³.

Segundo Passos, o modelo mais recomendado para a referida área do Ensino Religioso é o da Ciência da Religião, contudo, é preciso considerar as dificuldades na formação dos professores e na estruturação dos modelos políticos em nível superior. Por tudo isso, as reflexões apresentadas desenvolveram-se a partir da ideia de três pressupostos de ER, dois a serem superados nas práticas escolares, o da fé e da religiosidade; e um último a ser construído, o da educação do cidadão.⁹⁴

Desse modelo, existe uma forma de perceber que o início precisa ser o fenômeno religioso o que fundamenta a sociedade como tal. Por fim, é importante desafiar as desordens acadêmicas da formação dos docentes e primordialmente o suporte financeiro para compor programas de pesquisas mais desenvolvidas no que tange à área de Ensino Religioso no Brasil de uma forma geral. Segundo Passos, a lei 9.475 de julho de 1997 abriu passagem para a afirmação epistêmica e pedagógica de uma recente área de ensino no interior do espaço público, o Ensino Religioso. Entretanto, há dificuldades porque a fixação de uma proposta de ensino e um roteiro para formação de professores se torna dificultoso porque o Ensino Religioso se preserva como área aberta, livre de legislação específica que o regula dado a sua ambiguidade.

⁹² SILVA, Antônio. *Valores em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 128.

⁹³ USARSKI, Frank. *Constituintes da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 83.

⁹⁴ PASSOS, 2007, p. 133.

Assim para o autor, “contudo, parece ser possível educar a postura dos/as professores/as para o exercício da ligação entre os conhecimentos na busca de uma compreensão”⁹⁵.

O Ensino Religioso necessita se estruturar a partir da base epistemológica, com “conteúdos que podem vir do senso comum, de tradições religiosas ou do acúmulo das pesquisas científicas no caso das ciências”⁹⁶. Desse modo, precisamos observar os dois tipos de instrução: o que descreve conhecimento e o que gera entendimento. Por conseguinte, o primeiro modo de ensino se baseia no costume oral ou escrito e a segunda forma no meio organizado da escola. No entanto, o autor entende que o Ensino Religioso ajuda a decifrar padrões e tradições.

Nesta definição, por conhecimento observado ao longo da história do ER percebemos a sua base teórica e sistêmica, enquanto área de informação específica que atribui-se à religião a forma de instrumento de estudos criando acima desses resultados de pressão que comumente são habilitados como ciência já “enquanto teólogos [cristãos] estudam apenas a fé cristã, é tarefa dos cientistas da religião descrever, analisar e investigar as religiões universais e populares, as religiões proféticas e místicas, as religiões crescidas e fundadas no mundo inteiro”⁹⁷. No entanto, percebe-se que existe uma deficiência épica na sapiência do Ensino Religioso.

Este modo de instrução da beatitude ou do misticismo espiritual necessita estar ancorado em justificativas de conhecimento consistentes. É preciso ponderar que a espiritualidade é transmitida nas várias áreas da vivência humana por esse motivo fica claro que o ambiente escolar é também um espaço para a referida prática. Igualmente, “entendemos o Ensino Religioso como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé, mas com o pressuposto pedagógico”⁹⁸. Isto é, o estudo da religião é tão importante quanto à educação do cidadão. Tal ensino estaria, portanto, fundado na factualidade e na importância do preceito religioso para a vida social, fazendo parte de um projeto mais amplo que não coloca a religiosidade dos sujeitos como algo a ser educado, mas, antes os próprios sujeitos independentemente de suas adesões de fé⁹⁹.

Este estudo da religião envolve uma capacidade dos assuntos curriculares a serem ensinados. Resumindo, o autor percebe que “a educação necessita de uma base moral que por sua vez requer um fundamento religioso”¹⁰⁰. Como consequência, permanece uma urgência de

⁹⁵ PASSOS, 2007, p. 23.

⁹⁶ PASSOS, 2007, p. 27.

⁹⁷ USARSKI 2006, p. 58.

⁹⁸ PASSOS, 2007, p. 33.

⁹⁹ PASSOS, 2007, p. 33.

¹⁰⁰ PASSOS, 2007, p. 36.

formar uma organização para o Ensino Religioso. Sendo assim, o Ensino Religioso encaminha a incumbência epistemológica sua base para a esfera das ciências e seu ensinamento nos ambientes escolares. Segundo o autor, além da religião seguir o sistema educacional, em todo o tempo, na atualidade, no exterior dessa competição pensante e instrutiva. Por conseguinte, a procura por uma base epistemológica pode hoje contribuir com a superação de modelos científico-modernos centrados numa visão especializada da realidade, na busca de modelos mais abrangentes que respondam à educação dos sujeitos em sua totalidade de relações e dimensões ¹⁰¹.

Deste modo, justifica-se o intento dos defensores do Ensino Religioso que, segundo estes, precisa de um lugar no currículo escolar. Durante alguns anos, no lugar da religião, foi introduzida a disciplina Moral nas escolas secundárias públicas, que os positivistas mais radicais gostariam que fosse a “religião da humanidade”, conforme a doutrina de Auguste Comte¹⁰². Educar é conduzir pelos caminhos do conhecimento na busca da autonomia intelectual e política. Portanto, ciência, ensino-aprendizagem e cidadania formam o tripé de toda ação educativa, isso traduzido em ação social¹⁰³.

É nessa ação que o Ensino Religioso colabora e tem sua definição no interior da escola e é nesse contexto de transmitir conhecimento através da disciplina do ER. Então, “a epistemologia sustentadora do ER, assim como as demais disciplinas pretende resgatar a totalidade da vida humana na sua singularidade individual e social e nas suas variadas dimensões”¹⁰⁴. Assim, uma das funções do Ensino Religioso é a crítica ao conhecimento tecnicista que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade, “a crítica ao positivismo que coloca a ciência a única versão da verdade e a crítica à neutralidade das ciências como abordagem definitiva da realidade”¹⁰⁵. A religião é integrante desta ação social de instrução porque transmite uma grande porção de princípios morais essa é a principal função do Ensino Religioso uma matéria do currículo escolar. Segundo Passos, o valor religioso contribui para a formação dos valores dos cidadãos e mais do que isso, representa uma ajuda na convivência harmônica do ser humano. Assim, “a escola deve assumir isso em sua tarefa educativa como lugar de reflexão sobre a realidade a partir das referências oferecidas pelas ciências sobre os mais diversos elementos que dão forma a sociedade”¹⁰⁶.

¹⁰¹ PASSOS, 2007, p. 39.

¹⁰² CUNHA, Luiz Antônio. *A laicidade em xeque: religião, moral e civismo na educação brasileira*. Rio de Janeiro: Observatório da Laicidade. 2007, p. 15.

¹⁰³ PASSOS, 2007, p. 41.

¹⁰⁴ PASSOS, 2007, p. 42.

¹⁰⁵ PASSOS, 2007, p. 43.

¹⁰⁶ PASSOS, 2007, p. 46.

Iniciando nessa ação e deste entendimento da realidade o autor declara que “se poderá construir um cidadão livre e responsável. Se este não for mais religioso, o que poderá ocorrer, deverá ser mais ético e consciente da força da religião na vida pessoal e individual”¹⁰⁷. No entanto, na visão do autor, é necessário que existam padrões de Ensino Religioso para que se possa impedir o exagero de conteúdo indevido. No interior dos padrões apresentados deve se procurar o mais equivalente ou os fundamentos que melhor formam o cenário do Ensino Religioso.

Trata-se de uma proposta emancipatória em relação aos modelos anteriores, na medida em que rompe com a vinculação como sistemas religiosos e atribui à academia e aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a educação integral do cidadão. Nesse modelo, a religião torna-se objeto de estudo, submetido ao método científico como qualquer outro objeto das ciências humanas.

Quando se buscar na Ciência da Religião fundamentação etimológica do ER, resolve-se também esta questão que é recorrente de se atrelar a esta disciplina, tão importante para a formação do cidadão, uma antiga visão catequética, proselitista, no que tange à legislação brasileira.¹⁰⁸ Já se discutiu muito sobre a grande e importante produção teórica, sobre os modelos de Ensino Religioso, sobre estudos de legislação, sobre metodologia e questões pedagógicas, e também há diversas pesquisas sobre mapeamentos temáticos e de produção acadêmicas. Mas considera-se que ainda faltam pesquisas mais robustas sobre a formação docente e, especialmente, sobre o objeto do ER, sua epistemologia.¹⁰⁹ Esta indagação final desta exposição refere ao tratamento que recebe o ER na esfera da Ciência da Religião. Para a Ciência da Religião é imperativo que se reconheça que há um sentido distinto para a expressão Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é tema comum de congressos como o CONERES e de eventos idênticos, o Ensino Religioso lecionado em estabelecimentos de cunho educativo sob a observação do Estado e dos cidadãos que representam a sociedade. Este é o Ensino Religioso para o qual se devem sugerir políticas públicas, debater o contato da legislação e recomendações para sua reestrutura, criar regimentos pedagógicos, confrontar modelos educativos, debater as particularidades dos instrumentos educacionais possíveis e assim por diante. Esta é uma amplidão da ação pedagógica, que é assunto de debate próprio.

¹⁰⁷ PASSOS, 2007, p. 46.

¹⁰⁸ LDBEN Art.33 da lei 9.394/96.

¹⁰⁹ RODRIGUES, Elisa. *Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir das Ciências da Religião*. São Paulo: Cultura e Comunidade, 2013, p. 230.

Tal proporção também é motivo de apreciação pela Ciência da Religião à quantidade que estabelece cursos e disponibilizam professores para a área do Ensino Religioso. Claramente que a formação de educadores impõe, então, lidar precisamente com todas as questões de esfera do Ensino Religioso que abala esta docência, contendo aí a própria atuação dos estudantes do curso em acontecimentos públicos que se referem ao assunto. O recolhimento dos experimentos guardados pelos novos professores do Ensino Religioso, a permuta de conhecimentos entre os vários formatos destas experiências, a expressão crítica delas e a hipótese de renovações dos mais diferentes tipos é, nesta definição, uma das obrigações da Ciência da Religião.

Este compartilhamento significa uma contribuição significativa dos atuais educadores para a formação dos futuros docentes desta área. Entretanto, a Ciência da Religião também deve levar em consideração outro âmbito de ER. O ensino que as próprias tradições religiosas desenvolvem é parcela da religião, e nesse significado é um objeto de pesquisa da ciência da religião. Aqui a variedade é tão grande quanto a própria diversidade das tradições religiosas.

Há instituições religiosas que têm grupos especializados na retransmissão do respectivo costume; há modelos de difusão informal; há os procedimentos familiares de derramamento dos conteúdos religiosos; há costumes religiosos que estão tão inerentes na cultura de um grupo que o ensino religioso não precisa de uma transmissão diferenciada. Nesse modelo, Ensino Religioso é um assunto com que a Ciência da Religião lida de uma forma dupla. Nada proíbe que o Ensino Religioso também crie as variadas formas de Ensino Religioso aceito pelas religiões. Mas é perceptível que a apreensão mais imediata por modelos palpáveis de prática didática e pedagógica tenha primazia para os envolvidos no Ensino Religioso levando em consideração em sua esfera prática.

A Ciência da Religião, por sua essência acadêmica, essencialmente não deve se limitar a esta fala, ao mesmo tempo em que basicamente não pode deixar de contemplá-la. Esse processo, entretanto, ocorre conforme um movimento que precisa de idas e vindas ao assunto estudado não visando tecer julgamentos, mas a promoção de entendimento do fenômeno religioso em seus próprios termos; o que, nas palavras de Geertz significa operar a “transferência de sentidos”¹¹⁰. É por isso que ela tem uma dupla tarefa. Evidentemente, imposições de todos estes fatores. Está dito aqui num sentido puramente teórico. Dada a infinidade de objetos de estudo possíveis num determinado curso de Ciência da Religião, a organização desta área estudo tem de optar por linhas de pesquisa mais específicas, ou seja, para a área do ensino, deixando outras concepções de lado. O importante é reconhecer que a

¹¹⁰ GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 20.

transmissão da religião é parte da religião, e nessa definição é também um objeto de estudo legítimo da Ciência da Religião.



3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO EM SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

A finalidade desse capítulo é apresentar uma pesquisa de campo sobre a formação do professor e sua realidade pedagógica. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionário distribuído aos docentes através de *e-mails* e entrevistas. No questionário havia 15 questões fechadas e de múltipla escolha, divididas em perfil do entrevistado e sala de aula. As respostas foram coletadas entre os meses de março, abril e maio de 2018. Segundo o censo SEDU/ES/2018, que consta em anexo nessa pesquisa, há 2303 turmas de ER na rede estadual, sendo 317 no município de Serra. As entrevistas foram feitas a 20 docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

Para a constatação dos dados coletados através de formulário, foram também utilizados recursos qualitativos, tais como percentuais e gráficos. Porém, na análise dos dados, foi utilizada a interpretação conforme o modelo da pesquisa qualitativa.

3.1 Dados gerais da pesquisa

O primeiro aspecto observado na questão de gênero é o predomínio do gênero feminino (60%) em relação ao masculino:

Gráfico 1: Quanto ao gênero

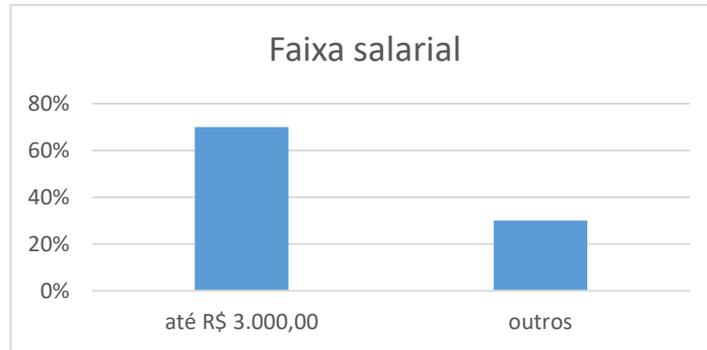


Fonte: próprio autor¹¹¹

¹¹¹ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

A faixa salarial de 70% dos entrevistados situa-se até R\$ 3.000,00 (gráf.2). A maioria encontra-se na faixa etária de 31-40 anos (80%), seguida de 21-30 anos (15%).

Gráfico 2: Renda dos docentes

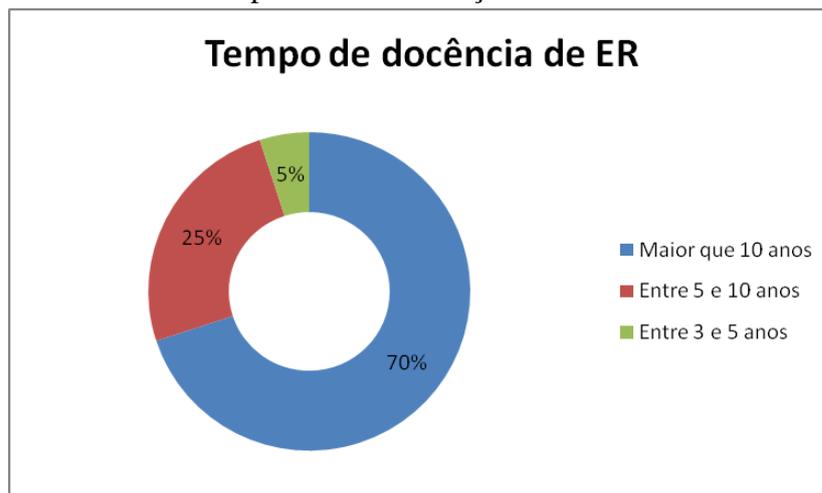


Fonte: próprio autor¹¹²

A pesquisa salarial, além de verificar a posição geral da instituição escolar em face do mercado, há a necessidade de se levantar informações especificamente sobre determinada função, tendo em vista a dificuldade de contratação de mão-de-obra qualificada, pois o baixo salário não traz estímulos aos docentes para que busque qualificação constantes, pois se sabe que a retenção de talentos, bem como a atração de novos profissionais tem no salário um dos pontos decisivos para o sucesso desse propósito.

Dos entrevistados, 70% possuem tempo médio de docência entre 05-10 anos; 25% entre 03-05 anos, apenas 5% maior que 10 anos.

Gráfico 3: Tempo médio de atuação como docente de ER



Fonte: próprio autor¹¹³

¹¹² Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

¹¹³ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

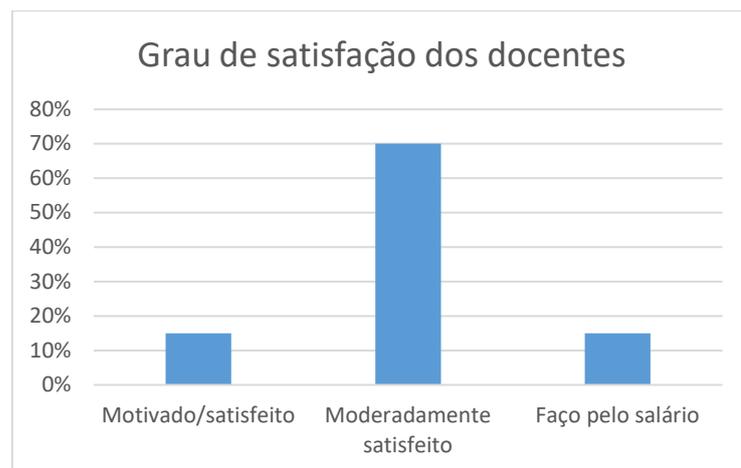
A maioria (60%) cursou em faculdade/universidade privada brasileira com curso presencial em área afim ao ER, realizando posteriormente complementação pedagógica.

Os dados obtidos com relação ao uso da informática foram: 55% possuem tablete/notebook para auxiliar em suas aulas. Para a pergunta quais os recursos são mais úteis como instrumento para uma boa aula? Apenas 30% responderam data show/computador/acesso à internet na sala de aula. Sabe-se que o uso da tecnologia da informação, computadores e internet é um ponto decisivo na relação professor-aluno e exige do docente domínio destas ferramentas tecnológicas, conforme Cruz:

A forma tradicional de conhecimento presente nas escolas centrava-se na figura do professor, sendo este tratado como o 'dono do saber'. Hoje, percebemos mudanças nesse cenário. Na era da informação, o espaço de saber do docente foi dando lugar ao de mediador e problematizador do aprender: ele passou a ser visto como aquele que desafia os alunos, mostrando-lhes, entre as várias possibilidades de aprendizagem, caminhos que poderão ser percorridos.¹¹⁴

Quando confrontados com a pergunta que indaga sobre sua satisfação na atuação como professor (Gráf.3), uma minoria diz estar motivado/satisfeito (15%). A maioria (70%) preferiu marcar a opção moderadamente satisfeito e faço pelo salário, mas me encontro moderadamente satisfeito (15%):

Gráfico 4: Satisfação na atuação como professor



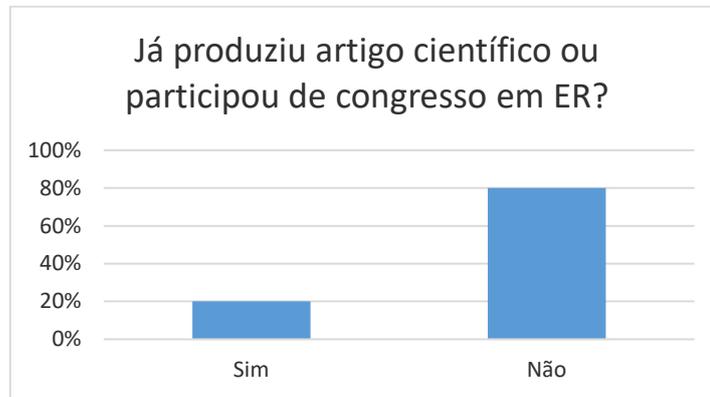
Fonte: próprio autor¹¹⁵

¹¹⁴ CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade*, Campinas: 2008, p. 1027.

¹¹⁵ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

Grande parte dos entrevistados (Gráf.5) nunca produziu artigos científicos e/ou participaram de congressos relacionados ao ER:

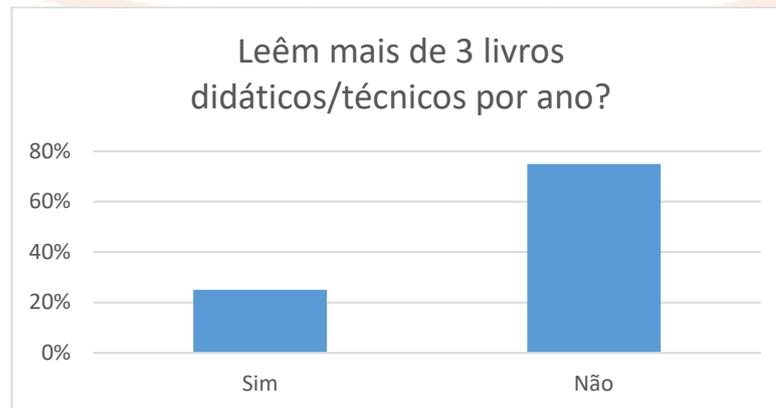
Gráfico 5: Participação dos/as docentes de ER em congressos ou produção de artigos



Fonte: próprio autor¹¹⁶

Quanto ao ato de lerem e atualizarem-se com livros didáticos e/ou técnicos, os mesmos se situam com a leitura entre “menos de três livros/ano” (75%). Este é um ponto negativo, pois mostra a falta de atualização dos profissionais da educação.

Gráfico 6: Leitura e atualização de livros feitos por docentes de ER



Fonte: próprio autor¹¹⁷

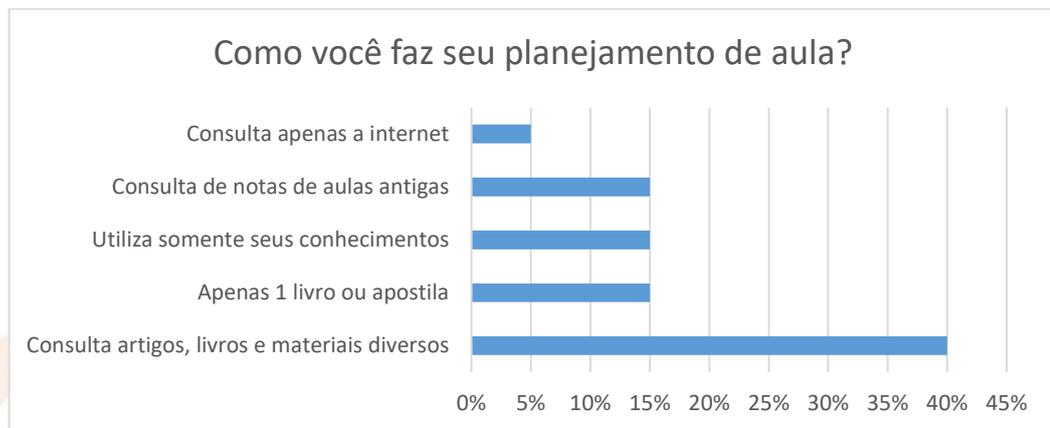
Neste grupo da pesquisa estão incluídos os tópicos relacionados ao planejamento de aula, opiniões sobre o ensino, dificuldades no ensino/aprendizagem e carências da escola no ensino de ciências. As perguntas chave deste tópico são: Como é feito seu planejamento de aula

¹¹⁶ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

¹¹⁷ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

(Gráf.7)? Das respostas obtidas, menos da metade dos entrevistados faz o planejamento das aulas com consultas a vários livros, artigos e materiais diversos, o que poderia enriquecer o conteúdo (40%). Logo após, o planejamento feito pela consulta de apenas um livro ou apostila para planejar as aulas é o preferido (15%). Apenas a minoria utiliza os seus conhecimentos sem consultar outro meio (15%), consulta notas de aulas antigas (15%) e consulta apenas à internet (5%) para fazer seu planejamento de aula.

Gráfico 7: Como é feito o planejamento de aula dos docentes de ER



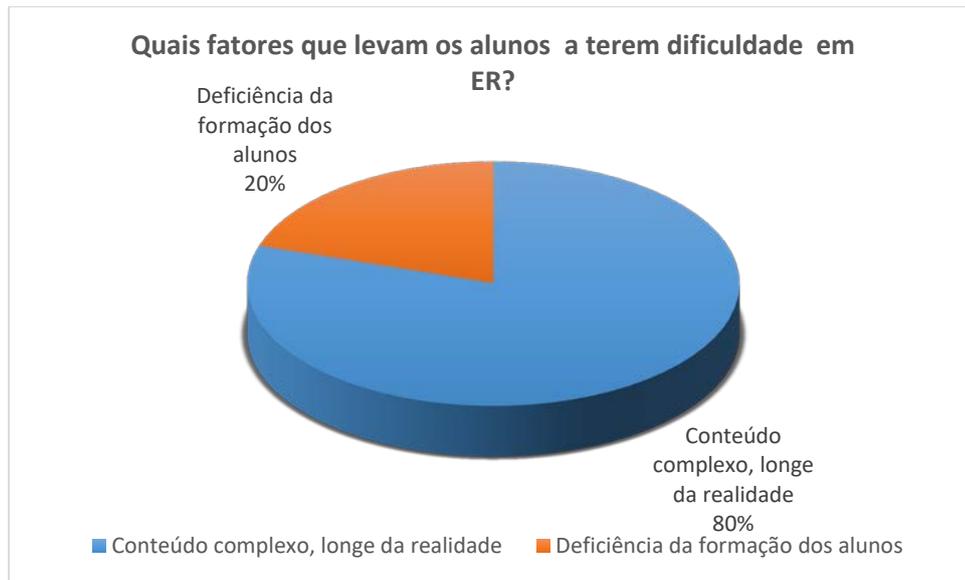
Fonte: próprio autor¹¹⁸

Segundo os entrevistados, o professor em sala de aula deve: dar aula utilizando – sempre que possível – exemplos e contextualizando (55%) de forma planejada, usando recursos tecnológicos como internet, quadro digital e data show (25%). A minoria acha que a aula deve ser efetuada em consideração a realidade sócio/cultural/econômica dos alunos (15%) ou priorizar a clareza e a objetividade (5%).

É fato que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em disciplinas que envolvam o uso de pensamento abstrato. Segundo os entrevistados, os fatores (Gráf.8) que levam os alunos a ter dificuldade no aprendizado de ER são conteúdo complexo e longe da realidade dos alunos (80%), seguido de 20% da “deficiência de formação dos alunos”.

¹¹⁸ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

Gráfico 8: Dificuldade dos alunos de ER em absorver a disciplina



Fonte: próprio autor¹¹⁹

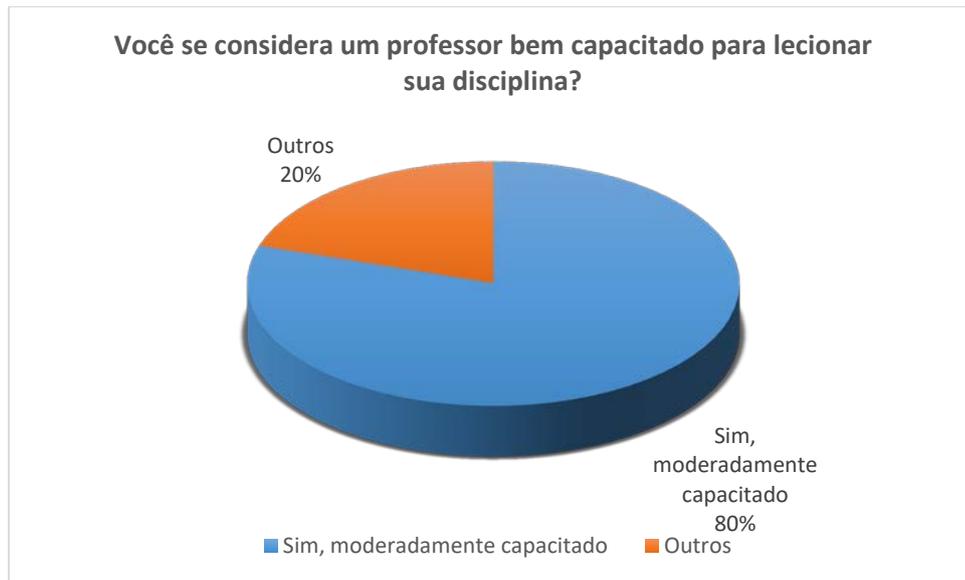
O ER, assim como outras áreas das humanidades, possui uma linguagem simbólica específica e há a necessidade de abstração no entendimento de seus postulados teóricos. Nesse sentido, os alunos devem desenvolver essa compreensão para o entendimento das disciplinas de ER com o auxílio de um professor bem treinado. É de suma importância para o ensino de ER a contextualização dos temas abordados, a realização de simulações que levem o aluno a compreender os fenômenos, a utilização de aulas de campo, a integração com outras disciplinas. Ao se observar o atual ER, enxerga-se claramente a preocupação com o conteudismo, isto é, a promoção de um campo de conhecimento descontextualizado e isolado de outras disciplinas.

3.2 A percepção do docente de ER sobre sua profissão

Você se considera um professor bem capacitado para lecionar sua disciplina? 80% responderam sim, moderadamente capacitado. Quanto ao ensino recebido pelos alunos, os docentes entrevistados classificaram seus alunos com alto grau de deficiência educacional.

¹¹⁹ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

Gráfico 9: Grau de aptidão para lecionar ER



Fonte: próprio autor¹²⁰

Investigar a percepção que os próprios profissionais de ER inseridos na escola pública têm do seu campo de atuação é um trabalho de extrema complexidade. Isso porque o ser humano como objeto de pesquisa é concomitantemente sujeito, existindo assim, um forte envolvimento da questão valorativa.

Para que exista a relação de valor é necessário que exista o sujeito que valora, valor e valoração são vistos como fatores recíprocos, interdependentes, dialeticamente relacionados.¹²¹ O valor é aquilo que determina um maior interesse, é para o indivíduo mais valioso, e a valoração se dá em razão das necessidades pessoais ou sociais. Isto se dá a partir da vivência pessoal de cada indivíduo.

De outro lado, a reação do cidadão não é exclusivamente pessoal. O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente e a sua apreciação das coisas ou juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm, portanto, uma significação social.¹²²

Portanto, os valores são passados como herança de um dado sistema cultural no qual a humanidade está inserida. Dessa forma, tendo em vista a historicidade da sociedade, isso

¹²⁰ Dados retirados dos questionários aplicados aos docentes de ER de escolas públicas da rede estadual de Serra/ES.

¹²¹ SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 128.

¹²² VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Objetivos da Ética*. In: *Ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p. 5-48.

indica que “os quadros de valores, como as civilizações e as pessoas, são mortais, têm ciclos de duração, surgimento e decadência final”¹²³.

O quadro de valores é formado em muitas vezes não conscientes, fazendo com que as condutas das pessoas favoreçam a consolidação de valores com os quais nem sempre existe concordância. Nesta situação contraditória entre valores reais e proclamados, o ser humano é levado a procurar a realização pessoal e profissional na busca da felicidade. Definir realização humana é tão difícil quanto definir o que é felicidade. Nesse sentido, a realização humana é sempre um vir-a-ser, um projeto eternamente inacabado.

Sobre esse paradigma, é que o profissional de ER que atua na escola pública, pode elaborar o imaginário sobre sua profissão, o que acaba influenciando e refletindo na sua conduta pessoal e profissional e que determina sua postura diante dos/as companheiros/as de trabalho.

Essa busca de compreensão da função do ER escolar gera as seguintes questões: O que trabalha o ER? Quais conteúdos abordarem no Ensino Fundamental?

Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados permanentemente em face da realidade social.

Os conteúdos são realidades exteriores ao/a aluno/a que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades oficiais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.¹²⁴

O processo de seleção de conteúdos deve seguir princípios curriculares. São eles:

A relevância social - este deverá estar ligado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. Contemporaneidade – garantir aos alunos o conhecimento do que demais moderno existe no mundo contemporâneo. Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno – adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade – os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea confrontando-se ao etapismo (idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora). Espiralidade da incorporação da referência do pensamento – significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las, rompe-se dessa forma com linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Provisoriedade do conhecimento – apresentar o conteúdo ao aluno desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.¹²⁵

¹²³ SILVA, 1986, p. 57.

¹²⁴ BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino de Educação*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 29.

¹²⁵ BRACHT, 1993, p. 50.

O processo de ensino e aprendizagem não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas responsabilidades cognitivas e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.¹²⁶

O ER tem como objeto a reflexão sobre a cultura, contribuir para afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão do ser, a emancipação, negando dominação e submissão pelo ser.¹²⁷

Ainda de acordo com PCN, uma questão que deve ser sempre considerada ao se tratar dos conteúdos da ER é a importância dos temas transversais, a saber: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

As aulas de ER se configuram como excelente campo para se inserir discussões a respeito dos temas transversais, pode-se perfeitamente abranger aspectos diversos da cultura brasileira.

Ao abordar os PCNs, a questão ética deve ser aprofundada em todos os momentos nas aulas de ER.

A reflexão sobre a ética (como tema transversal), é situada como um dos conteúdos conceituais necessários para a formação de uma cidadania crítica. Ademais, os conteúdos atitudinais são apontados como 'objetos de ensino e aprendizagem' que devem se manifestar nas vivências concretas do aluno, possibilitando a 'construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro'.¹²⁸

Cabe ao professor de ER conhecer as necessidades que cada ciclo escolar apresenta de acordo com sua realidade, garantindo o processo ensino aprendizagem de forma ampla e adequada.

¹²⁶ FONAPER, 1997, p. 29.

¹²⁷ BRACHT, 1993, p. 84

¹²⁸ FARIAS Isabel Maria Sabino. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber, 2009, p. 28.

3.3 A formação do professor de Ensino Religioso no município de Serra

A Secretaria de Educação de Serra está atenta aos novos paradigmas da educação e quer analisar todos os docentes envolvidos na nova proposta de ensino da disciplina de ER. Na preocupação de fornecer instrumentos teóricos e práticos é imprescindível uma proposta de ação pedagógica mais coerente que nos leva a um válido projeto histórico de transformação.

Paulo Freire propõe um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo [...] A educação reprodução, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana.¹²⁹

Os seres humanos, em direção à defesa da vida, procuram significados, palavras para sua sobrevivência ao longo da história, buscam desenvolver os mais variados modos de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente, na tentativa de superação de suas limitações, dentro do processo histórico de produção. Dessa forma, hoje, há um desafio marcante no município de Serra/ES referente ao ER e à formação do profissional docente dessa disciplina, bem como à complexidade, ao racionalismo e aos conflitos religiosos. No contexto dessa realidade, os seres humanos constroem conhecimentos que lhes possibilitam inserirem-se no meio e desenvolverem-se como humanos. O ER visa tornar os educandos mais humanos e dispostos à prática da alteridade, ligados ao Transcendente de forma a combater o processo de crise de valores e conhecimentos.

Sem dúvida, a formação docente de ER comporta uma real mudança de paradigmas, para a qual é indispensável estar atento. É preciso pensá-la a partir da escola, atendendo a questão da linguagem, do enfoque e da base de experiências em que devem ser tratados todos os temas, considerando a sua dimensão interdisciplinar e transversal.

Como disciplina normal do currículo, o ER é inserido no projeto político-pedagógico das escolas do município de Serra, não como um remendo inútil, mas numa perspectiva positiva de educação à religiosidade, parte integrante da formação básica do cidadão. O conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a

¹²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 13.

realidade Transcendental está ao lado de outros, que, articulados, explicam o significado da existência humana.¹³⁰

Com esta caracterização, nasce, em Serra, a proposta educacional da formação docente da disciplina de ER envolvendo-o numa perspectiva mais abrangente, aquilatando o pluralismo religioso e a diversidade cultural típica do município, promovendo a compreensão das formas que manifesta o Transcendente na superação da finitude humana. No abrolhar das experiências religiosas abrangidas na conjuntura do educador e educando, compõe-se o fenômeno religioso, ajudando o educando a responder questões existenciais, analisando o papel das tradições religiosas, nas diferentes culturas, e facilitando a compreensão do significado das afirmações de fé nas tradições religiosas, refletindo as questões morais.

Na proposta pedagógica de formar o docente de ER, concebe-se uma nova roupagem para a compreensão do fenômeno religioso, ou seja, este passa a ser entendido como *relegere*, que significa reler. Entendido assim como o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo.

Esta caracterização geral do ER norteia essencialmente a acepção da vida além da morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral, o Nada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso:

Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum, e é dessa estrutura comum que são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Assim, na pluralidade da Escola brasileira, esses critérios para os blocos de conteúdos são: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, Ethos¹³¹

Para a compreensão da razão de ser do ER, os cursos de formação de professores no município de Serra partem de uma concepção de educação que a entenda como um processo global, integral, enfim, de uma visão de totalidade que reúne todos os níveis de conhecimento, dentre os quais está o aspecto religioso. Baseando-se no pressuposto de que o ER é um conhecimento humano e enquanto tal deve estar disponível à sociabilização. Os conteúdos do ER não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com esses pressupostos, o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula,

¹³⁰ FONAPER, 2000, p. 30.

¹³¹ FONAPER, 2000, p. 20.

salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando. O tratamento didático subsidia o conhecimento.

A formação de professores de ER do município perpassa pelos seguintes eixos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos vai sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítica simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente. O critério didático dos conteúdos do ER no município de Serra prevê a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos. Se a educação no processo histórico sempre esteve ligada ao Transcendente, como foi visto, ela pode ser considerada como um “sacerdócio”. Portanto, a internalização da própria missão de educar torna-se uma experiência religiosa.

Apesar dessa afirmação ser característica da disciplina de ER, pode-se abrangê-la à formação de professores de qualquer área de conhecimento. Outra questão que tem sido alvo de discussão entre os futuros professores de ER do município é a questão curricular que é utilizada nas escolas, pois há urgência em construí-la de forma contextualizada e transformadora. Nessa perspectiva, a reconstrução da política curricular das escolas do município passa pela contribuição do futuro docente de ER, pois ele é um dos grandes artífices, quer queiram ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo formalmente planejado e desenvolvido, quanto ao currículo oculto. Daí a obrigação do profissional da educação de ER participar na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Investigar a percepção que os próprios/as profissionais de ER inseridos na escola pública têm do seu campo de atuação é um trabalho de extrema complexidade. Isso porque o ser humano como objeto de pesquisa é concomitantemente sujeito, existindo assim, um forte envolvimento da questão valorativa.

A formação de docentes para o ER no município de Serra/ES assume os mesmos passos e trâmites previstos na legislação para formação de profissionais das demais áreas de conhecimento, assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando à sociedade uma formação para a cidadania que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o pleno desenvolvimento de seus educandos.

A Secretaria de Educação de Serra tem-se comprometido com uma educação de qualidade e não tem limitado investimentos na formação inicial de professores para o ER, pelo

contrário, tem-se ampliado e completam com propostas e ações de formação continuada e com pesquisas para esta área do conhecimento. No curso de formação de professores de ER do município de Serra, por exemplo, essa habilitação se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes da Ciência da Religião, e outro pedagógico, constituído por conhecimentos necessários da educação para cidadania. Em ambos os casos, a formação destes professores busca abranger à docência da Educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. É relevante observar que vários destes professores são graduados em outros cursos de licenciatura, como por exemplo, Letras, Filosofia, Sociologia, caracterizam-se como “generalistas” e especializam-se em Ciência da Religião.

Atendendo ao que é preconizado na proposta elaborada pela Secretaria de Educação de Serra no que concerne à formação do professor de ER e sua atuação em sala de aula, segue-se no próximo capítulo uma pesquisa de opinião feita a docentes dessa disciplina sobre sua prática pedagógica, a percepção do/a docente sobre sua profissão, seus anseios e dificuldades em adequar a proposta da Secretaria de Educação com a realidade vivida pelos/as alunos/as.



CONCLUSÃO

A presente dissertação apresentou uma revisão bibliográfica relacionada à história da disciplina de Ensino Religioso e sua legislação em vigor, tendo como escopo de delimitação o município de Serra/ES.

A coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionário distribuído aos docentes, através de entrevistas. No questionário havia 15 questões fechadas e de múltipla escolha, divididas em: o perfil do entrevistado e a sala de aula. As respostas foram coletadas no período de três meses, especificamente nos meses de março, abril e maio de 2018. As entrevistas ocorreram em escolas do município de Serra/ES. A partir das respostas apresentadas pelos professores em pesquisa de campo, foi possível traçar o perfil dos docentes de Ensino Religioso do município de Serra/ES, bem como sua *práxis* pedagógica.

Pesquisar um dado da realidade e tentar compreendê-la é um exercício que requer muito cuidado, principalmente, quando se lança em um tema polêmico como o Ensino Religioso. Diante desse panorama, a reflexão filosófica é um convite a uma releitura interpretativa, uma busca de sentido e de rumos para a ação educadora do Ensino Religioso.

A história do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil foi um desenrolar-se no bojo da tradição religiosa, na qual predominou a exposição de valores a serem absorvidos e vivenciados pelos educandos. A prática pedagógica demonstra que a formulação de objetivos e metodologias do Ensino Religioso cabe ao docente, para o seu desenvolvimento.

Ao rever a história do Ensino Religioso e observado um esforço secular de transformar as escolas em “paróquias” e as paróquias em “escolas”. Estabelecido o panorama do Ensino Religioso, o que se percebe é que há a pretensão de inovar, mas não na perspectiva de reinventar a história do Ensino Religioso. Inovar sem consagrar o que se fazia, e nem trabalhar apenas com o repasse de conteúdos. O que se deseja é renovar a interpretação do Fenômeno Religioso, presente há muito tempo na história da humanidade.

O novo contexto social que se tem vivido nas últimas décadas não pode ser desconsiderado como também as transformações amplas e profundas, em um ritmo acelerado. Assim também o Ensino Religioso, diante destas transformações, tem necessidade de uma mudança, não sendo mais apenas “aulas de religião”, porém colaborando de forma mais ampla e profunda na formação do educando.

Pode-se perceber que os professores do Ensino Religioso estão sem um norte, perdidos no processo histórico e que ainda não fizeram a passagem para a nova proposta curricular, apresentada pelos PCNERS. Isto pode ser observado através de conceitos errôneos, falta de

metodologia, respostas vagas e sem direcionamento, de uma didática que leve a ensinar e a compreender o Fenômeno Religioso, que é o objetivo do Ensino Religioso. Em resumo, os professores não têm os saberes básicos para a transmissão do Ensino Religioso.

Constata-se que os professores de Ensino Religioso no município de Serra carecem de formação e epistemologia do Ensino Religioso. Para isto percebe-se a necessidade de uma licenciatura em Ensino Religioso. Enquanto isto não é possível, há formas de conseguir-se uma melhoria na qualidade deste Ensino, de forma que ele venha realmente a cumprir sua missão de ensinar. Tal formação pode se dar, primeiramente através da criação de grupos de estudo, nos quais não apenas os PCNs e PCNERs seriam discutidos, mas outros materiais que pudessem enriquecer sobre os conceitos e as diversas tradições religiosas, pois foi observada grande deficiência deste conhecimento através da pesquisa realizada.

Sem dúvida, a formação docente de ER comporta uma real mudança de paradigmas, para a qual é indispensável estar atento. É preciso pensá-la a partir da escola, atendendo a questão da linguagem, do enfoque e da base de experiências em que devem ser tratados todos os temas, considerando a sua dimensão interdisciplinar e transversal.

Os debates da atualidade no contexto mundial no que fere às questões relacionadas às desordens étnico-religiosos, intolerância religiosa dentre outras questões, mostra para uma postura de um docente preparado ao diálogo com aprendizagem dos discentes. Um profissional com competência de ser interlocutor entre a escola e a comunidade, reconhecendo que a escola oportuniza a socialização do conhecimento religioso sistematizado e de forma plural. Sem uma formação adequada frente a tais demandas, esta tarefa se torna muito difícil de ser alcançada.

O trabalho do Ensino Religioso indica a necessidade de um profissional com várias competências. Há de ser criado curso que profissionalize o docente do ER, a fim de que venha a desenvolver junto ao seu corpo discente, pensamentos a partir de seu contexto sócio cultural. A postura do professor, frente à dimensão da religiosidade, pode contribuir tanto para a formação de sujeitos ativos, éticos, comprometidos com a realidade social e diversidade cultural, quanto para a conservação e a reprodução social.

Portanto, faz-se necessário que as instituições formadoras criem cursos de formação inicial e aumentem também os cursos de formação continuada para que este professor esteja habilitado para o seu pleno exercício pedagógico, buscando construir seu conhecimento a partir do fenômeno religioso, que é o objeto da disciplina.

É sobre estas características do professor de Ensino Religioso que se torna necessário considerar, na formação do docente desta disciplina, a competência científica para que se tenha uma visão mais ampla sobre a realidade em que atua e possa possibilitar e garantir no processo

de ensino e aprendizagem, o respeito às diferenças religiosas e culturais. Desta forma, com a possibilidade de uma formação inicial e continuada específica para o Ensino Religioso, se pode garantir no espaço pedagógico a relação entre teoria e prática para profissionais habilitados, viabilizando o ER, na escola, dentro de uma nova perspectiva, não mais com aulas de religião, mas como uma disciplina em que o aluno possa ser crítico frente ao fenômeno religioso e que este aluno aprenda a conviver com a diversidade religiosa presente no mundo atual.

Deste modo, o ER como disciplina por meio do fazer pedagógico e de uma formação sólida e específica deste professor atuante, favorece o processo de construção de um cidadão, atuando na transformação da sociedade, juntamente com as demais disciplinas.

No tocante ainda à formação do professor de Ensino Religioso, a legislação de ensino é clara na cobrança de um profissional competente. O grande desafio, neste momento em que o Ensino Religioso está em pauta, é voltar-se para a figura do professor que assume real importância neste processo de proporcionar uma adequada formação de docentes. A formação continuada para esse professor é de vital importância; por isso deve estar agregada ao projeto da escola, porque dela depende o encaminhamento deste componente curricular, respeitando a diversidade religiosa e cultural dos educandos, utilizando uma metodologia e conteúdos específicos, alicerçando o dia a dia do professor.

REFERÊNCIAS

- ALQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AMADO, João da Silva. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, Portugal: Bertrand, 2001.
- ALVES, Luiz. *Ensino religioso: culturas e tradições religiosas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ALVES, Luíz Alberto Sousa. *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. São Paulo: Champagnat, 2002.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- AZZI, Riolando. *Catolicismo popular e autoridade eclesiástica na evolução histórica do Brasil*. Religião e sociedade. São Paulo: Cortez, 1977.
- BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino de Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do BRASIL*. (1988).
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: volume 6: arte*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Decreto - Lei 4024, de 17 de abril de 1961. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Maria Aparecida de; CAMPOS, Maria Regina Machado de. *A Educação nas Constituições Brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988*. Campinas: Pontes, 1991.
- CARON, Lurdes. *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigência, documentários*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATROGA, Fernando. *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra: Almedina, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A laicidade em xeque: religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/97*. Rio de Janeiro: Observatório da Laicidade. 2007.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt, LUI, Janayna Alencar. *O ensino religioso e a interpretação da lei*. Trabalho apresentado no GT Religião, poder e Política, da XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina, PUC-RS, Porto Alegre, 2005.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Amauri Carlos. *A formação de valores frente às práticas educativas vivenciadas pelos professores de educação religiosa no ensino fundamental*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. *O Ensino Religioso no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FISCHAMANN, Roseli. (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas*. Impactos sobre o Estado laico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. São Paulo: Ave-Maria, 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Caderno Temático 2: Culturas e tradições religiosas*. São Paulo: Ave-Maria, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRISANCO, Fátima Arruda. *Ensino religioso na escola pública: uma questão política*. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GARCIA, Joe. *Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão*. *Revista Paranaense de Desenvolvimento* nº 95, abril/1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editores S.A., 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. *Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

- GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa. *Debates do NER*, v. 2, n. 14, 2009.
- GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GURVITCH, Georges. *Las tendencias actuales de la filosofía alemana*. Buenos Aires: Losada, 1939.
- ITURBE, Teresa. *Pequenas peças de teatro na sala de aula: para educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Madras, 2004.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Educação e religião*. Curitiba: Champagnat, 2002.
- KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, 2008.
- KLUCKHOHN, Clyde. *Antropologia – um espelho para o homem*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.
- KRONBAUER, Selenir, Soares, A. *Educação e Religião*. Múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANDAWALLI, Felipe. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Disponível em: <<https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002673/>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- MATOS, Henrique Cristiano José. *Nossa história 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. Tomo 1. São Paulo: Paulinas, 2001.
- MATOS, Junot Cornélio. *Apontamentos para o debate*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MENDONÇA, Antonio G. *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo, Pendão Real, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2015.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)* São Paulo: Nacional, v. 3, 1940.
- MOOG, Ana Maria Rodrigues. *A Igreja na República*. 1ª edição, Brasília: UNB, 1981.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2013
- MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2000.

- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PIAZZA, Wilson. *Introdução à fenomenologia religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1988.
- RODRIGUES, Elisa. *Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir das Ciências da Religião*. São Paulo: Cultura e Comunidade, 2013.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Cortez, 2003.
- SENA, Luzia. *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SIMÕES, Cristiano Campos (Org.). *Ensino religioso: desafios e perspectivas na pós modernidade*. Campos dos Goytacazes: Grafimar.
- SOARES, A. *Religião e educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello. *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*. Psicologia escolar em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 14 – mai./jun./jul./ago. 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1968.
- TOLEDO, Cesar. de. Alencar. Arnaut. O Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Fundamental. *Educação e Religião*. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- VAN DER LEEUW. *Fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Objetivos da Ética*. In: *Ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994.

USARSKI, Frank. *Constituintes da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2006.



ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Obrigado por dedicar parte do seu tempo para responder este questionário que possui o objetivo de coletar sua opinião sobre educação e Ensino Religioso. O tempo necessário para responder este questionário é de aproximadamente 10 minutos.

Não haverá qualquer tipo de identificação dos que responderem o questionário e suas respostas ficará totalmente anônimas. Seu *feedback* é muito importante, pois poderemos contribuir para melhorar ainda mais a educação em nosso município.

Em caso de dúvida, entre em contato com o e-mail: leomartins_es@hotmail.com

DADOS A – PERFIL DO ENTREVISTADO

Sexo

- A) Masculino
- B) Feminino

Idade

- a) 18-20
- b) 21-30
- c) 31-40
- d) 41-50
- e) mais de 51

Sua graduação foi:

- a) Em universidade pública brasileira com curso presencial
- b) Em universidade pública brasileira com curso à distância ou semipresencial
- c) Em faculdade/universidade privada brasileira com curso à distância ou semipresencial
- e) Em universidade fora do Brasil

Já publicou algum artigo ou teve participação em congressos da área de Ensino Religioso?

- a) Sim
- b) Não

Tempo de docência

- a) Menor que um ano
- b) Entre 01-03 anos
- c) Entre 03-05 anos
- d) Entre 05-10 anos
- e) Maior que 10 anos

Em média quantos livros você lê por ano?

- a) Menos de 3 livros
- b) Entre 03-05 livros didáticos ou técnicos
- c) Entre 03-05 livros diversos
- d) Mais que livros técnicos
- e) Mais que 05 livros diversos

Sua faixa de renda situa-se em:

- a) Acima de R\$5.000,00
- b) de R\$4.000,00 à R\$5.000,00
- c) de R\$3.000,00 à R\$4.000,00
- d) até R\$3.000,00

Você possui acesso a *notebook* ou *tablet* para auxiliar em suas aulas?

- a) Sim
- b) Não

DADOS B – SALA DE AULA

Qual a motivação de sua carreira como educador?

- a) Estou muito motivado/satisfeito
- b) Estou pouco motivado/satisfeito
- c) Faço pelo salário, mas estou moderadamente satisfeito
- d) Não encontro qualquer motivação e não estou satisfeito devido ao salário/carreira

e) Não encontro qualquer motivação e não estou satisfeito devido à falta de infra-estrutura/nível dos alunos

Quais os recursos são mais úteis como instrumento para uma boa aula?

- a) Data show/computador/acesso à internet na sala de aula
- b) Laboratório para experimento
- c) Aulas de campo
- d) Apenas o quadro negro
- e) Livros didáticos, apostilas e vídeos educacionais

Como é feito o seu planejamento de aula?

- a) Utilizo apenas o meu conhecimento adquirido para planejar a aula
- b) Consulto apenas um livro ou apostila para planejamento de aula
- c) Consulto apenas notas de aulas antigas para o planejamento de aula
- d) Consulto apenas a internet para o planejamento de aula
- e) Faço consulta a vários livros, artigos e materiais diversos para o planejamento

Em sua opinião, o professor em sala de aula deve:

- a) O professor deve dar sua aula de forma clara e objetiva;
- b) O professor deve dar a aula de forma planejada e usando um recurso tecnológico como internet, quadro e data show;
- c) O professor deve dar aula utilizando sempre que possível exemplo e contextualizando o tema;
- d) O professor deve dar aula de acordo com realidade sociocultural/econômica do aluno;
- e) Não tenho opinião sobre o tema.

Em sua opinião, quais fatores levam aos alunos a ter dificuldade no aprendizado de Ensino Religioso?

- a) O conteúdo é complexo e longe da realidade dos alunos;
- b) Por falta de recursos necessários tais como laboratórios, softwares, aulas de campo que ajude a melhor compreensão do aluno;
- c) Devido à formação deficiente dos professores da área;

d) Devido à deficiência de formação dos alunos em outras séries;

e) Devido ao excesso de temas tratados na disciplina de Ensino Religioso.

Você se considera um professor bem capacitado para lecionar sua disciplina?

- a) Sim, muito bem capacitado;
- b) Sim, moderadamente capacitado;
- d) Não, necessito de treinamento/capacitação;
- e) Não, pois não gosto da disciplina que leciono.

Quanto ao ensino recebido por seus alunos, na média eles podem ser classificados como:

- a) Aluno com alto grau de deficiência educacional;
- b) Turma mista com aluno médio e muito deficiente;
- c) Turma mista com alunos que não apresentam deficiências educacionais;
- d) Turma totalmente capacitada para as disciplinas que estão cursando;
- e) Não tenho uma opinião formada sobre este item.

ANEXO II

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
GERÊNCIA DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
SUBGERÊNCIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS**

**Quantidade de Turmas e Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual - 2018.
(Dados consolidados em 25/02/2018)**

Turmas de Ensino Religioso Rede Estadual 2018	Quantidade
Espírito Santo	2.303
Serra	317
Professores que atuam com Ensino Religioso Rede Estadual 2018	Quantidade
Espírito Santo	195
Serra	24

Fonte: SEGES 2018 - SEDU/GEIA/SEE.
Secessrv01/Shared/Relatorios - Gestão 18/Informações sobre Ensino Religioso Rede
Estadual_25_02_2018

Data: 08/03/2018

mbdpiaz/mbdpiaz

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

ANEXO III

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
GERÊNCIA DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
SUBGERÊNCIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS**

Quantidade de Turmas por Escola do Município de Serra de Ensino Religioso da Rede Estadual - 2018. (Dados consolidados em 25/02/2018)

Cod. Inep	Escola	Quantidade de Turmas
32035390	EEEE CAMPINHO	16
32035403	EEEFM GETULIO PIMENTEL LOUREIRO	17
32035470	EEEE PROFª ADEVALNI AZEVEDO	9
32036051	EEEFM ANTONIO ENGRACIO DA SILVA	21
32036086	EEEFM ARLINDO FERREIRA LOPES	8
32036094	EEEE CARAPEBUS	10
32036191	EEEFM MARIA PENEDO	29
32036221	EEEFM MESTRE ALVARO	36
32036540	EEEE TAQUARA I	19
32036566	EEEFM CLOTILDE RATO	8
32036574	EEEFM IRACEMA CONCEICAO SILVA	26
32037163	EEEFM FRANCISCO NASCIMENTO	12
32037171	EEEE GERMANO ANDRE LUBE	23
32037260	EEEFM SILVIO EGITO SOBRINHO	11
32037350	EEEFM LARANJEIRAS	12
32065370	EEEFM PROF MARIA OLINDA DE OLIVEIRA MENEZES	8
32066333	EEEFM ZUMBI DOS PALMARES - SERRA	4
32070853	EEEE FRANCISCO ALVES MENDES	20
32074425	EEEFM ANTONIO JOSE PEIXOTO MIGUEL	4
32080735	EEEFM SERRA SEDE	24
Total Geral		317

Fonte: SEGES 2018 - SEDU/GEIA/SEE.

Secessrv01/Shared/Relatorios - Gestão 18/Informações sobre Ensino Religioso
Rede Estadual_25_02_2018

Data: 08/03/2018
mbdpiaz/mbdpiaz