

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

AILTON TRINDADE DA SILVA

**O ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO:
Uma proposta para a formação do profissional docente**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Mello Costa De Liberal

São Paulo
2008

AILTON TRINDADE DA SILVA

Proposta Para Formação Docente do Profissional de Ensino Religioso:
uma proposta para a formação do profissional docente

Projeto de Pesquisa para Qualificação de
Mestrado do Curso Ciências da Religião da
Universidade Presbiteriana Mackenzie.

São Paulo
2008

AILTON TRINDADE DA SILVA

O ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO: uma proposta para a formação do profissional docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Aprovado em: ____ / _____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Mello Costa De Liberal
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof Dr. Carlos Ribeiro Caldas Filho
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria Elisa de Matos Pires Ferreira
UNIFIEO

A MINHA FAMÍLIA:
IRINEIDE (QUERIDA
ESPOSA, HEBER,
ELANA LÍDIA E
HADASSA: MEUS
TESOUROS E
ALEGRIAS.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela sua infinita graça, que fortalecendo-me em todos os momentos da minha vida, capacitou-me a chegar até aqui. “Ebenezer!”

Aos meus pais (pai in memória), os quais guardo com tanta lembrança, agradeço-lhes a honrosa cooperação que tiveram na minha vida escolar, pelo grandioso amor e sacrifício dedicados nessa trajetória.

A minha esposa querida que em todo tempo apoiou-me e encorajou-me, e aos meus filhos, que com paciência e obediência facilitaram os meus estudos.

A Oitava Igreja Presbiteriana de Uberlândia que abriu mão de meu tempo para que eu pudesse concretizar o meu sonho.

Aos irmãos em Cristo Juliano Portes Rodrigues e Ilva Portes Rodrigues, que carinhosamente apoiaram-me nas idas e vindas a São Paulo, pela DALEANO TURISMO. Sem eles, eu não teria tido condições financeiras de concretizar esse sonho.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie pela visão em investir na qualificação dos pastores da IPB, concedendo-me a bolsa integral para que se tornasse possível essa formação.

Aos meus professores que ajudaram-me a construir essa história, agradeço-lhes de coração,

A minha orientadora pela paciência e estímulo que deu-me.

Aos meus colegas de sala de aula, pela amizade e cooperação mútua e encorajamento nessa caminhada estudantil.

“Bons professores educam para uma profissão, professores fascinantes educam para a vida.

Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de idéias”.

Augusto Cury

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

ABREVIATURAS

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	APRESENTAÇÃO DO TEMA	18
1.2	JUSTIFICATIVA	23
1.3	DELIMITAÇÃO DO TEMA	26
1.4	REVISÃO DE LITERATURA PRELIMINAR	27
1.5	OBJETIVOS	28
1.6	HIPÓTESES	29
1.7	METODOLOGIA DO TRABALHO	30
2	DESVELANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	
	DO ER: PESQUISA	31
2.1	QUANTO À FORMAÇÃO ACADÊMICA	32
2.1.1	Nível de Graduação	32
2.1.2	Nível de Pós-Graduação	39
2.1.3	Nível de Satisfação	43
2.2	QUANTO À PRÁTICA DOCENTE	45
2.2.1	Dificuldades	46
2.2.1.1	Falta de Material Didático Adequado	47
2.2.1.2	Desvalorização do Ensino Religioso	49
2.2.1.3	Motivar os Alunos a Valorizarem a Disciplina	52
2.2.1.4	Manter a Unidade em Meio à Diversidade Religiosa	53
2.3	QUANTO AO PROGRAMA DO ENSINO RELIGIOSO E SEUS RESULTADOS	58

2.3.1	Avaliação do Conteúdo	59
2.3.2	Grau de Satisfação do Docente com o Rendimento dos Discentes	61
2.3.3	O Valor que os Discentes Atribuem à Disciplina ER	64
2.3.4	Estado de Ânimo do Docente	67
2.4	QUANTO A QUESTÃO TEOLÓGICO	70
2.4.1	Quanto ao Nível de Conhecimento Teológico	70
2.4.2	Leitura da Bíblia	72
2.4.3	Uso da Bíblia Como Material Didático	74
2.4.4	Filiação Religiosa	75
2.5	OPINIÕES CONTRA OU A FAVOR DO ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO	77
2.5.1	Opiniões Favoráveis	79
2.5.2	Opiniões Contrárias	80
2.5.3	Críticas	83
3	O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS:	
	Uma Questão Polêmica	85
3.1	QUANTO A LEGISLAÇÃO: Novas e Velhas tendências	85
3.2	UM NOVO OLHAR PARA A QUESTÃO TEOLÓGICA	95
3.3	UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA BÍBLIA COMO UM DOS RECURSOS DIDÁTICO DO ER	99
4	REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO	102
4.1	SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA	104
4.1.1	Caráter Social da Educação em Durkheim	109
4.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	113
4.2.1	A Pertinência do Campo de Ação e sua Abrangência	114
4.2.2	Modelos de Ensinos	120
4.2.2.1	Modelo Catequético	121
4.2.2.2	Modelo Teológico	123
4.2.2.3	Modelo das Ciências da Religião	124
4.3	A INCOMPLETUDE HUMANA DO PROFESSOR: Um Projeto em Construção	130

4.4	A IDENTIDADE DO PROFESSOR E AS MULTIDIMENSÕES DO SEU TRABALHO	142
4.5	A REINVENÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO PROJETO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
	APÊNDICE A: Modelo de questionário: fundamentação da pesquisa	166
	APÊNDICE B: Levantamento de dados pela Internet: fundamentação da Pesquisa – 2	172
	ANEXO 01: Parecer Nº 493/06	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Formação Acadêmica: Graduação	32
Gráfico 02	Formação Acadêmica: Pós-Graduação	39
Gráfico 03	Grau De Satisfação da Grade Curricular da Pós-Graduação	43
Gráfico 04	Dificuldades Encontradas na Prática do Ensino Religioso	47
Gráfico 05	Qualidade dos Conteúdos do Programa de Educação Religiosa	59
	Aplicados em Sala de Aula.	
Gráfico 06	Graus de Satisfação do Docente com o Rendimento dos Discentes	62
Gráfico 07	Valor que os Alunos Atribuem ao ER	64
Gráfico 08	Estado de Ânimo Pessoal com A Disciplina Educação Religiosa	64
Gráfico 09	Nível de Conhecimento Teológico	70
Gráfico 10	Leitura da Bíblia	72
Gráfico 11	Uso da Bíblia Como um dos Recursos Didáticos no Ensino Religioso	74
Gráfico 12	Filiação Religiosa	76
Gráfico 13	Opiniões Contra ou a Favor do ER nas Escolas Públicas ...	78

LISTA DE TABELA

TABELA 01	Graduação	33
TABELA 02	Áreas da Especialização	39
TABELA 03	Grau de Satisfação do Currículo da Pós-graduação	43
TABELA 04	Dificuldades Encontradas na Prática do Ensino Religioso	47
TABELA 05	População Residente por Religião Segundo a Freqüência Em Creches ou Escola e os grupos de Idade	57
TABELA 06	Qualidade dos Conteúdos	59
TABELA 07	Grau de Satisfação do Docente	62
TABELA 08	Valor Que os Alunos Atribuem ao ER	64
TABELA 09	Estado de Ânimo do Docente	64
TABELA 10	Conhecimento Teológico	68
TABELA 11	Leitura da Bíblia	71
TABELA 12	Uso da Bíblia Como Um dos Recursos Didático no ER	73
TABELA 13	Filiação Religiosa	76
TABELA 14	Opiniões contra ou a favor do ER nas Escolas Públicas	78
TABELA 15	Modelo Catequético	122
TABELA 16	Modelo Teológico	123
TABELA 17	Modelo das Ciências da Religião	126

LISTA DE ABREVIATURAS

- Art. - Artigo
- Org. - Organizador(a)
- Orgs. - Organizadores(as)
- Ed. - Editora
- ed. - edição
- Pe. - Padre
- v. - Volume
- trad. - Tradução

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- AEC - Associação de Educação Católica
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COMUNER - Comissão Municipal de Educação Religiosa (Uberlândia/MG)
- CONER - Conselho do Ensino Religioso
- CRB - Conferência dos Religiosos do Brasil
- FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
- GRERE - Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso
Escolar
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBER - Lei de Diretrizes e bases do Ensino Religioso
- LDBEN - Lei de Diretrizes e bases de Ensino Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico.
- PUCMINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
- PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PR
- PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

- SPA - Síndrome do Pensamento Acelerado
- UCG - Universidade Católica de Goiás/GO
- UEPA - Universidade do Estado do Pará
- UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora/MG
- UMESP - Universidade Metodista de São Paulo/SP
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a
Cultura
- UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco/PE
- UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba/SP
- UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros/MG
- UNIVILLE - Universidade da Região de Joinvile/SC
- UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP

RESUMO

O escopo desta dissertação é refletir sobre a formação do professor de Ensino Religioso dentro de uma Licenciatura plena, com vistas a uma formação qualitativa abrangente, isto é, capaz de suprir habilmente as vertentes do Ensino Religioso laico e também do Ensino Religioso confessional, ao visar a ocupação de ambos os espaços. Para tanto, apontamos sugestões diferenciadas na epistemologia, enquanto Ciência da Religião, no que se refere ao papel da Teologia, enfocando a quebra de paradigmas do uso da Bíblia Sagrada como um dos materiais didáticos na prática docente. Discute-se esse novo caminho a partir das experiências pessoais de docentes dessa referida área do saber, e da perspectiva de múltiplos olhares, que se posicionam contra ou a favor do Ensino Religioso no sistema público de ensino. Nesse ensejo, desenvolve-se uma pesquisa de campo de caráter exploratório, fundamentada em questionários aplicados a 35 professores de Ensino Religioso do sistema estadual de ensino em Uberlândia / MG e visa-se conhecer a realidade da prática pedagógica no seu ambiente escolar. Visando conhecer a multiplicidade de opiniões, a favor ou contra o ER nas escolas públicas fez-se uma pesquisa virtual, no site: www.educacaopublica.ri.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=25 cujas amostras são pertinentes ao objetivo da pesquisa. A estrutura do trabalho ficou assim sistematizada com os seguintes eixos: Introdução; Desvelando o campo de atuação docente do Ensino Religioso: pesquisa; O Ensino Religioso nas Escolas Públicas uma questão polêmica; Refletindo sobre a formação de professores para o Ensino Básico. Por todo o trabalho percebe-se a insistência de construção de um profissional qualificado, bem preparado, apto para atender as reais necessidades do seu campo de ação, na construção de um novo homem, moldado pelos valores nobres da alma. O texto conclui enunciando sugestões que poderão ser usadas numa possível formação de docente nos cursos de Licenciatura do Ensino Religioso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso, Formação docente, professor(a), escola pública, habilidade, qualidade, valores éticos e morais, transcendência.

ABSTRACT

The target of this work is to reflect about the teacher's formation of religious education in Strict Sense, with sights in an including qualitative formation, capable to supply skillfully the sources of secular and confessional Religious Education, in aiming the occupation of both spaces. For that, we point out differentiated suggestions in epistemology, while Religion Science, in what refers the paper of Theology, focusing on the rupture of paradigms of the Sacred Bible use, as one of the didactic materials in the professor's practice. This new way is argued from professors personal experiences in this related area and from the perspective of multiple looks that are located against or in favor of Religious Education in the public education system. In this way, is developed a field research of exploratory character, based on questionnaires applied to 35 professors of Religious Education in the public education system in Uberlândia/MG and is aimed to know the practical pedagogical reality in its school environment. Aiming to know the multiplicity of opinions, in favor or against Religious Education in the public schools, a virtual research was made in the site: www.educacaopublica.ri.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=25 whose samples are pertinent to this research objective. The structure of the work was thus systemized with the following axles: Introduction; uncovering the field of professor's performance of Religious Education: Research; The Religious Education in Public Schools a controversial question; Reflecting on the formation of professors for Basic Education. Through all the work is perceived the insistence of a qualified professional construction, well prepared, suitable to take care of real necessities of its action field, in the construction of a new man, molded by the noble values of the soul. The text concludes enunciating suggestions that could be used in a possible professor formation in the courses of Strict Sense of Religious Education.

KEY WORDS: Religious education. Teaching formation, professor, public school, ethical and moral values, ability, quality, transcendence.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A discussão do Ensino Religioso, tem apontado para a questão social do fenômeno religioso na contemporaneidade, assim como, para o estudo das Ciências da Religião e sua significação no mundo moderno.

O fenômeno religioso se inclui na perspectiva da mudança social, educacional formativa do cidadão, e por assim dizer, também aponta sua importância e pertinência pedagógica.

Os docentes do ensino religioso nas escolas públicas emergem como novos atores, dialogando e construindo interfaces com os mais diversos campos do saber e do viver. “Para tanto, será necessário: resgatar o entendimento da nova legislação brasileira sobre a questão, revisitar os conceitos de currículo e conteúdo escolar e construir o perfil do professor, como profissional do Ensino Religioso.” – MENEGHETTI, (2003. p. 89 - 90).

O Ensino Religioso escolar possui características próprias advindas da sua estrutura e diversidade, caracterizada por aspectos que são inerentes ao seu próprio universo. Pensando nisto este trabalho enfoca a formação do Profissional de Ensino Religioso a partir da vertente de uma pedagogia própria, privilegiando a Licenciatura Plena, numa perspectiva de laicidade. Permitindo uma formação desse docente, centrada nas reais necessidades do ser humano ainda infante, que valoriza e vivencia uma fé simples, *in natura*, e adotando uma postura madura de não confessionalidade.

A complexidade do campo de ação que abrange o Ensino Religioso é desafiador, mesmo porque, ela sai do reduto eclesiástico para um universo sem fronteira denominacional, enquanto que o Estado com novas leituras e enfrentamentos com outras fontes do saber, na esfera científica e cultural, não está

devidamente aparelhada para atender os ideais propostos na implantação desse projeto educacional.

Este trabalho enfoca a questão prática do exercício dessa disciplina a partir das realidades vivenciadas pelos professores que se propõem a exercer sua docência em uma área do conhecimento tensa, complexa e que ligado a isso, não tem a experiência necessária que lhe certifica e credibilise perante as já existentes ciências.

Este trabalho pretende conhecer: a distância entre a formação teórica e a realidade prática de sala de aula desse professor e dessa disciplina, no sistema de ensino público; as experiências empíricas na área de atuação desse docente que podem apontar um caminho conciliatório entre a fundamentação teórica epistemológica rígida e a sensibilidade dos elementos envolventes no processo razão/fé, aprendizagem/mudança, caráter/valores, cidadania/transformação social, família/Estado, professor/aluno.

Qual a melhor formação que esse profissional precisa ter para ser bem qualificado, preparado para o exercício dessa docência? O que precisa ser revisto, com um novo olhar, principalmente na questão de tensão: Teologia e uso da Bíblia nesse universo do conhecimento?

É uma nova experiência educacional, que incorpora novos paradigmas e considera que o ensino religioso durante muitos anos no Brasil, na esfera pública, adotava um modelo confessional, catequético, essencialmente católico cujos docentes eram basicamente padres e freiras, profissionais preparados pela mesma instituição.

Quando o poder público toma para si essa gestão, cabe ao Estado a responsabilidade de oferecer todas as condições necessárias para que esse projeto educacional tenha seu cumprimento e atenda satisfatoriamente seus objetivos conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Estamos falando de ofertas das condições: físicas, do espaço, do conteúdo didático, da formação do agente concretizador, do docente. Para tanto, a academia precisa oferecer uma formação qualificada e que atenda as reais necessidades dos alunos, da família, da escola e do Estado, em prol de uma sociedade melhor, mais justa e mais humana.

Nesse espaço, do mundo religioso, lida-se com as questões mais relevantes que diz respeito à vida humana: a organização em sociedade, a família, o papel do homem como cidadão, o transcendente (a fé em Deus, em talismãs, vida após a

morte, etc.); as múltiplas religiões, e sobre tudo, depara-se com uma crise de valores: éticos, morais, sociais e espirituais.

Esse trabalho pretende chamar a atenção dos especialistas do Ensino Religioso e Ciências da Religião, para o lado sensitivo de docentes e discentes, para a necessidade urgente de qualificar melhor os docente do ER considerando que o mundo moderno, hodierno, valoriza em todos os seguimentos das profissionalizações, a qualidade, a eficiência, o melhor preparo técnico para possibilitar ganhos, lucros, valorização. Ora, se a educação é o meio que possibilita e concretiza esse ideal, como pode ela mesma, negligenciar uma vertente do seu reduto educacional, o agente promotor desse passo de qualidade – o professor. Se as empresas são exigentes quanto ao profissional que contrata, como pode a escola, o Estado e a sociedade negligenciarem na exigência dessa qualificação profissional de seus professores?

Dedicaremos um bom espaço deste trabalho falando do assunto da incompletude do docente, na sua formação cultural, na necessidade de investir na educação continuada.

Essa necessidade é comum a todas as demais docências, no caso específico do ER tem haver com a própria natureza da disciplina e o que dela se espera, no que tange a opinião pública como força de expressão. O grande problema embutido nisso é que na perspectiva cientificista, seu objeto de pesquisa precisa ser estudado com base nas leis iluminista, às quais premiam a razão como aferidor do conhecimento científico límpido. Tudo que não estiver na esfera do real, no universo palpável, tangível, enfrenta uma resistência por parte dos associados cientistas, para ser aceitos no seu clube.

Assim sendo, o que merece uma reflexão mais acurada, por parte dos atores envolvidos nesse projeto, (Estado, cientistas, professores, alunos, pais, igrejas e escolas), é a maneira como estão sendo conduzidas as aplicações das vertentes hermenêuticas quando da interpretação dos elementos do “sagrado”, de fé, de rito, presentes na religião.

Saído da visão geral para uma vertente deste trabalho, o que diz respeito ao livro sagrado dos cristãos quanto da sua pertinência ou não de ser livremente usado como um dos recursos didáticos na sala de aula. Tal assunto merece nessa pesquisa, um lugar especial. Procuraremos quebrar alguns paradigmas existentes quanto a seu conteúdo e propósito que foi escrito. Tem-se a preocupação de não

confundir ensino religioso com confessionalismo e secularismo, uma vez que, quando da interpretação de passagens bíblicas, segundo a vertente iluminista, liberal, os fatos na sua maioria, são considerados e classificados como “mitos”, “utopias”; apenas simbólicos, irrealis e inexistentes.

Mesmo sabendo que este trabalho se propõe a tratar de assuntos por demais polêmico, a construção do mesmo e a construção dos elementos formadores do profissional especializado em Educação Religiosa se incluirá dentro da nova legislação do sistema educacional brasileira. Constitui por si só um grande desafio.

As redações acerca da matéria - Ensino Religioso no sistema público de ensino, já sofreram várias alterações na tentativa de se adequar aos interesses ora do Estado, ora do CNBB. Convém salientar que não há um consenso de pareceres entre os intelectuais das áreas dos diversos segmentos dos saberes. Logo, quem se atreve a trabalhar esse assunto, corre o risco, sem dúvida alguma, de ser mal interpretado e criticado duramente, ou de ser excluído e diminuído da casta intelectualizada. Por mais que um trabalho se proponha ser científico, não existem, em absoluto, “neutralidade total, absoluta” sobre os temas pesquisados, pois qualquer que seja o pesquisador, leva consigo consciente ou inconscientemente, seus pressupostos empíricos.

A grande controvérsia nessa questão é, de que maneira pode-se ensinar o Ensino Religioso de forma laica, respeitando todos os expoentes religiosos do nosso país e especialmente, dentro de uma cultura regional específica e premiar a Teologia e o uso da Bíblia mantendo-os na esfera da não confessionalidade? É o que se pretende demonstrar nesse trabalho.

Para tanto se fez necessário ouvir os atores envolvidos diretamente nesse processo, o interlocutor e o receptor desse conhecimento: professores e alunos, pais e a opinião pública em geral proposta para a formação do profissional de Educação Religiosa nas escolas públicas do Ensino Fundamental. Dessa forma, sugere-se uma proposta pautada na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade que atenda as reais necessidades do sujeito, consciente de que não é uma proposta inovadora mais que almeja ser útil na formação desse profissional, no âmbito da Graduação, seguindo os critérios exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional.

Na tentativa de cumprir o que manda a LDB tem-se usado meios e intervenções possíveis, ao deslocar professores de outros espaços para suprir a

demanda de vagas nessa disciplina - Educação Religiosa. Os prejuízos são imensos, porque na maioria dos casos, tais profissionais não primam por sua espiritualidade, não estão capacitados para responder aos questionamentos dos alunos no campo religioso, nem sempre têm credibilidade moral e ético quanto aos conteúdos que ensinam.

Visualiza-se conseqüências desastrosas para a família, para a sociedade, para a cidadania, uma vez que a Escola estará produzindo uma geração que ver DEUS como uma abstração hipotética, se, desde já, não primar pela formação desse profissional numa perspectiva profética, que o autorize a falar sobre DEUS.¹

Para isso, adotar-se-á uma ampla pesquisa de campo entre professores da área, procurando conhecer suas dificuldades, deficiências e propostas de mudanças do ensino e da sua formação em prol do melhoramento e adequação à realidade dos alunos no sentido de contribuir com a mudança social, com a formação do cidadão, com a moral, a ética e os valores essenciais da vida.

O desenvolvimento desse trabalho obedecerá os seguintes procedimentos:

Em primeiro lugar, no capítulo dois procura-se desvelar a atuação do docente do ER no seu campo de ação, é o papel da pesquisa. Ficando assim dividido em seis categorias: Quanto à formação acadêmica dos professores: seu nível de qualificação, especialização e as dificuldades advindas da relação teoria/prática vivenciadas na sala de aula; quanto ao programa do ER e seus resultados; quanto ao ânimo dos docentes; quanto ao nível de conhecimento teológico. Na segunda pesquisa – virtual; conheceremos as opiniões contra ou a favor do ER como disciplina escolar. Esses dados coletados, foram analisados e fundamentados teoricamente classificados em três categorias: as opiniões favoráveis; as opiniões contrárias e as críticas.

No terceiro capítulo, tratar-se-á da questão polêmica que envolve o ER no sistema de ensino público, faz-se um breve relato histórico da tensão que sempre envolveu essa disciplina na educação brasileira, contempla-se os aspectos constitucionais, uma tentativa da quebra de alguns paradigmas envolvendo o uso da Bíblia como um dos matérias didáticos em sala de aula e na formação dos professores, o papel da teologia ou que tipo de teologia que poderia ser largamente

¹ Secretaria da Educação e Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Programa de currículo mínimo para o ensino fundamental e médio de Ensino Religioso**. Goiânia: SUPEFM, 1992. Cultura do Estado de Goiás. (1998, p. 29)

usada no curso de formação docente sem prejuízo ao caráter laico do ensino brasileiro e de um repensar na questão epistemológica até então adotado e sem definição, isto é, sem consenso geral.

No quarto e último capítulo, refletiremos sobre a questão do ensino, sob a ótica sociológica como fundamentação teórica na valorização do mesmo, enfatizando o conceito de Durkheim, sobre o ensino o papel da religião na construção dos valores éticos e sociais.

Dar-se-á atenção especial à formação do professor de Ensino Religioso refletindo sobre a incompletude humana do professor, sua identidade e a necessidade de reinventarem-se e reinventar no exercício da sua missão de educador.

Finalmente, concluiremos o trabalho com as considerações finais.

1.2 JUSTIFICATIVA

A dimensão pública do Ensino Religioso pressupõe um profissional capaz de atender as aspirações de mudanças e construções do cidadão, considerando a vida de modo integral em suas múltiplas dimensões.

O fenômeno religioso integra a construção social, faz parte ativamente das maiores mudanças políticas e sociais do mundo. Portanto, deve ser tratada com seriedade e responsabilidade. Lembrando que a maioria das guerras ocorridas na história humana estão relacionadas com os interesses religiosos.

No contexto brasileiro, na sua pluralidade religiosa, uma vez que o Ensino Religioso passou a fazer parte do grupo de disciplinas acadêmica, necessário se faz formar o educador para exercer com capacidade, habilidade e competência, essa função que tem um caráter todo especial na construção social brasileira, do cidadão que precisa aprender a conviver com os diferentes e diferenças, que precisa aprender a viver no estado democrático, aprender a ter limites e a respeitar os outros e ser respeitado, a buscar conhecer melhor os fenômenos transcendentais como ser transcendental e inserir-se no universo que tem sua centralização no Criador, em YAHAVÉ. Porque a educação precisa ser de qualidade, para que se obtenha um resultado benéfico para a sociedade como um todo.

Na perspectiva de propormos uma reflexão acurada sobre o profissional de Ensino Religioso, tomamos como objeto de pesquisa a formação desse profissional, visto que a mesma está num estágio inicial, informe, como acontece com as demais Licenciaturas em todo o país, uma vez que o exercício desse saber por parte do Estado ou da iniciativa privada educacional encontra-se em fase de maturação e aprofundamento, a fim de possibilitar uma formação específica e de qualidade que atenda a perspectiva curricular do Ensino Religioso.

Outro motivo apontado para a importância desse trabalho é o fato de existir poucas Universidades oferecendo o curso de Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências da Religião, e por não haver um consenso quanto à interpretação do princípio de laicidade e da multiplicidade religiosa existente no Brasil. Como também, por não existir um discernimento claro quanto à epistemologia dessa disciplina de forma consensual.

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica por si só, pelo fato de pretender contribuir com informações da praticidade vivenciada pelos seus agentes diretos. Ou seja, eles precisam ser ouvidos e compreendidos, é a partir da realidade do campo que as mudanças devem acontecer.

Entendemos que o professor de Ensino Religioso pode ser um profissional competente e habilitado para atender essas questões de maneira a efetivar uma prática pedagógica que proporcione e possibilite a transmissão desses conhecimentos e de valores éticos, morais sem conflitos com saberes científicos.

Para atender aos aspectos legais, o Ensino Superior tem procurado formar profissionais comprometidos com a Educação em valores, sem qualquer cor denominacional ou confessional, que condicionem assim, a discussão do Ensino Religioso por um princípio formativo de cidadania e de laicidade na educação, em volta a multiplicidade religiosa.

Em meio a todas essas questões encontramos professores cuja formação não apresenta caracteres que justifique a atuação efetiva no Ensino Religioso, que satisfaça as reais necessidades do alunado, de maneira que os conduza ao aprofundamento das questões transcendentais, históricas/sociais, ligadas ao fenômeno religioso e as transformações do ser humano na contemporaneidade.

Além do que, encontramos ainda no seio da comunidade escolar, profissionais que carregam o ranço do confessionalismo, que dificulta o trabalho de

Ensino Religioso na perspectiva de formação e esclarecimento do assunto de forma justa e imparcial.

O que se percebe é uma prática educacional que não está empenhada com as diferenças, que não dialoga com os demais conhecimentos e culturas, e o pior, que não cumpre os aspectos legais, do respeito às diferenças, os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, nos quais se inserem as questões religiosas

Supõe-se que a formação docente do professor de ensino Religioso, contemple a perspectiva da Ciência da Religião e os conhecimentos teológicos.

Conforme os PCNs, (1997) os conteúdos do Ensino Religioso tem no seu eixo as seguintes propostas:

Eixos Organizadores:

Culturas e tradições Religiosas

Escrituras Sagradas e ou Tradições Oraís.

Teologias

Ritos

Ethos

Dessa maneira é que discutimos e entendemos que a identidade do profissional em questão, há de se caracterizar pela formação recebida, que deve ser contemplada pelos conteúdos propostos, pelas instâncias nacionais da Educação Brasileira. Dele se requer uma vivência de valores nobres da alma, do conhecimento das Ciências Sociais, (Filosofia, Teologia, Antropologia, Psicologia, História, e outras disciplinas afins).

É preciso que o mesmo carregue em seu bojo profissional, caracteres de alguém que trabalha com a alma, com a questão subjetiva, que atenta para os sentimentos humanos, que privilegia a transcendência ao falar do Divino, que seja exemplo de fé, de vida íntegra, de conduta moral e ética.

A convivência com o professor pode favorecer o crescimento, a maturidade e a autonomia do aluno. As pesquisas mais recentes valorizam as ações de professores, alunos e a participação de ambos no trabalho em equipe, e a explicitação das necessidades e expectativas mútuas. Isso significa a participação dos aluno, sua interferência e interação. É um processo de avaliação de

desempenho do professor e do aluno. Ao professor cabe incentivar os questionamentos, a argumentação e a exposição de diferentes pontos de vista e, além disso, criar momentos nos quais o aluno possa discutir as próprias vivências e suas experiências com o professor.

Conforme Arroyo (2000, p. 46),

Educar educadores desse dever – ser, é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias; é manter-se numa escuta sempre renovada, porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico mais para ser vivido do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto, filhos, amigos, alunos.

O conhecimento é um objetivo a ser buscado conjuntamente pelo professor e pelo aluno. Aceitar a aula como este espaço de convivência é assumir a dimensão humana desta aula e do processo de aprendizagem que nela ocorre.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa limita-se especificamente ao estudo da formação docente para a disciplina de Educação Religiosa nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental a partir das experiências de professores da cidade de Uberlândia/MG

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que reza os seguintes termos: “O ensino religioso...constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” ; no parágrafo 1º reza que: “Os sistemas de ensino regulamentarão os conteúdos... e estabelecerão as normas para a habilitação e administração dos professores”

Com um olhar nesses enunciados, verifica-se a existência da abertura na construção desse profissional, que aparentemente, no primeiro olhar, seria uma ação democrática, porém contestada. Isto é, a formação do docente está fragmentada, por regiões, nesse imenso Brasil. A formação desse profissional vive um momento que, acredita-se, de transição entre o amadorismo e o profissionalismo.

Por isso, este trabalho se limita a refletir o ensino religioso no sistema de ensino a partir da realidade empírica dos professores de ER de Uberlândia/MG, entretanto, tomando o cuidado de colher e inserir no trabalho, posicionamentos de coesão nacional, através da pesquisa virtual que envolve profissionais da área e o povo em geral..

A formação do Docente de modo geral, mesmo nas tradicionais academias, é um assunto em discussão, pois o que se busca é, como melhorar o ensino no país a partir da formação, daqueles que são responsáveis direto pelo desenvolvimento cognitivo de seus alunos, e pela formação dos mesmos..

Uma proposta para a formação docente do profissional de ensino religioso nessa perspectiva pretende premiar a realidade do docente em suas dimensões empíricas. E de alguma forma, tentar contribuir com outros que venham viajar nesse “trem”.

1.4 REVISÃO DE LITERATURA

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente**. 2. ed. - São Paulo: Paulinas, 2007. É um livro recente, que trata desse assunto com muita propriedade. A autora (Org.) trás a publico vários temas apresentados por especialistas do Ensino Religioso de diferentes universidades do país no IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso, promovido em parceria entre FONAPER e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em outubro de 2005.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

A doutrina da solidariedade de Durkheim encontra na religiosidade do homem campo de ação fértil.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

Ele teoriza as relações entre religião, teoria de conhecimento sagrado e profano, anomia e consciência coletiva. Dá importância a religião para organização da sociedade com base na moral.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1965. A moral como elemento fundamental na formação do sistema educacional e coesão social.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais** – Ensino religioso. São Paulo: A M edições. 1997.

Reuni um vasto material de pesquisa sobre o ensino Religioso, e tem sido decisivo e fundamental nas tentativas de resolver os problemas que envolvem o ER como disciplina de conhecimento, perante a comunidade científica e o MEC.

Mantendo uma constante reflexão sobre as questões teóricas, epistemológicas que deve delimitar essa disciplina, enquanto área de conhecimento.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Programa de currículo mínimo para o ensino fundamental e médio de Ensino Religioso**. Goiânia: SUPEFM, 1992.

Um projeto de excelência que me inspirou na temática deste trabalho.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do ensino religioso no currículo escolar. In: GUERRIERO, Silas. (Org.). O estudo das religiões: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003.

A autora aborda as questões legais do ER na escola pública; uma nova concepção de conteúdo, a questão da formação docentes e outros.

1.5 OBJETIVOS

Os objetivos almejados quando da implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil, são dignos de aplausos, porém carentes de ajustes quanto a sua aplicabilidade, ou seja, para lograr êxito, se faz necessário equipar os atores dessa missão, qualificá-los, levando em consideração a importância da Disciplina no seu contexto histórico, ideológico, político e cultural.

A complexidade do campo de ação que abrange essa disciplina exige desse profissional, conhecimentos múltiplos; para tal, a proposta desse trabalho adotará os seguintes objetivos:

1. Conhecer a realidade do dia a dia do profissional de ensino religioso e seu campo de ação, seu universo tangível.

2. Oferecer sugestões (como fruto da pesquisa e estudos científicos correspondente as carências e deficiências apresentadas na vivência desse professor), para uma formação específica desse profissional, com uma boa qualificação acadêmica;

3. Valorizar o Ensino Religioso mostrando a sua relevância para a construção do saber, da socialização do ser humano, da formação da família, e de uma cidadania sólida.

4. Refletir quanto ao aspecto do papel da Teologia e do uso da Bíblia na formação desse profissional e da sua extensão na prática em sala de aula respeitando os parâmetros curriculares nacional e a não confessionalidade.

1.6 HIPÓTESES

A formação do professor pauta-se pelos princípios de inclusão. Tendo em vista que a religião é um fenômeno de múltiplas transformações, e sendo o docente formador de opinião ele(a) se depara com um grupo de alunos com múltiplas religiões, que o(a) desafia, exigindo dele(a) diariamente paciência e perseverança, além de uma excelente formação acadêmica, sabendo que o resultado do seu trabalho perpassa o hoje, o agora, pois na maioria dos casos, ele só será visto e notado a médio e a longo prazo.

Esse profissional deve ser especial, porque lida ou lidará como o transcendente, com a vida, com a formação do caráter das crianças, com as mudanças de comportamento, com o emocional de cada aluno, com sua sexualidade, com seus sentimentos e crises. A Física, a Química, a Matemática enquanto disciplinas de conhecimento, não podem e não oferecem nenhum elemento que atenda a tais necessidades que os alunos carregam em si. Elas afetam suas relações sociais, familiares e profissionais, mas o ER vai mais além, na construção de valores permanentes.

Assim sendo, tais profissionais carecem de uma formação apropriada, diferenciada, especial comparada às demais disciplinas, não pressupondo com isso, superioridade, ao contrário, ela hoje, sofre discriminação das demais; seu diferencial abrange seu campo de ação, sua complexidade de conteúdo, sua

epistemologia atípica dos elementos das demais ciências, por lidar com o transcendente, com as múltiplas religiões. Além de agregar uma multi-interdisciplinaridade de conhecimentos como objetos da sua episteme.

1.7 METODOLOGIA

Considerando seu objetivo, o trabalho será fundamentado na pesquisa exploratória a partir da vivência dos professores do Ensino Religioso da rede Estadual de Educação no município de Uberlândia/MG, com vista à obtenção de variável de estudo, tal como se apresenta, no contexto onde ela se insere; pois, pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre os fatos, a prática, o emprego do teórico.

Constará de um questionário respondido pelos professores da referida área; uma pesquisa de opinião pública a nível nacional com 187 participantes, que deram suas opiniões a respeito da inserção do Ensino Religioso como disciplina de conhecimento, pertencente à grade curricular do Ensino Básico no sistema público de ensino no país. Proceder-se-á uma análise dos extratos classificados por categorias e o embasamento teórico que lhe fundamentará.

Nesse sentido, o enfoque das perguntas será voltada para a humanidade e incompletude do professor, enquanto ser humano e profissional, procurando identificar os pontos carentes que envolvem o professor e a relação: realidade/conhecimento teórico, experiência/dificuldades, satisfação/desânimo. Ou seja, o enfoque vai premiar o aspecto antropológico do fenômeno religioso.

A interpretação das informações, bem como a tabulação dos resultados obtidos, certamente possibilitará uma análise qualitativa do profissional do Ensino Religioso, assim como, da qualidade de ensino aplicado na escola e sua conseqüente valoração.

O levantamento bibliográfico contemplará autores das seguintes áreas:, , Sociologia, Teologia, Ciências da Religião, Ensino Religioso, periódicos, sites, documentos, etc.

CAPÍTULO II

2 DESVELANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DO DOCENTE DO ER: Pesquisa

Foram feitas duas pesquisas, adotando-se o método exploratório com o objetivo de conhecer as realidades do universo pedagógico em que o professor de Ensino Religioso está inserido, bem como conhecer as opiniões da população de modo geral, isto é, como elas vêem o ensino religioso na escola pública, o que elas esperam do professor, e os resultados práticos na formação dos alunos como cidadãos. A primeira pesquisa contou com a participação de 35 professores da área de Ensino Religioso de várias Escolas Estaduais no Município de Uberlândia/MG, adotou-se o critério do questionário. Na segunda pesquisa seus elementos foram obtidos pela internet num enquete com 187 pessoas que estão diretamente envolvidas com esse assunto. site: www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=25, deram suas opiniões sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas do país, (Brasil), conforme a Lei 9475/97 que regula o Ensino Religioso no referido sistema de ensino; se posicionando contra ou a favor da mesma como disciplina curricular no ensino fundamental e básico do sistema de educação nacional.

Nessa pesquisa pela Internet foram codificados os nomes das pessoas que se expressaram publicamente por números, para preservação da identidade pessoal e por respeito as suas opiniões, embora todas as pessoas que participam de tais discussões, automaticamente estão entrando num círculo de debate público, aberto e, ao mesmo tempo, livre, sem discriminação de rótulo de fé, ou grau de conhecimento; são pessoas dos mais variados níveis do saber, algumas são leigas,

outras se mostram profundamente inteiradas da legislação (LDB) para o Ensino Religioso.

A pesquisa teve duas vertentes principais: A opinião dos docentes especialistas (35 professores) e as opiniões de pessoas (187) dos diversos universos dos saberes. Essas amostras foram analisadas e divididas em categorias²

2.1 QUANTO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

Esta primeira categoria, objetiva conhecermos as formações acadêmicas originais dos professores que migraram de outras disciplinas para o Ensino Religioso.

2.1.1 Graduação:

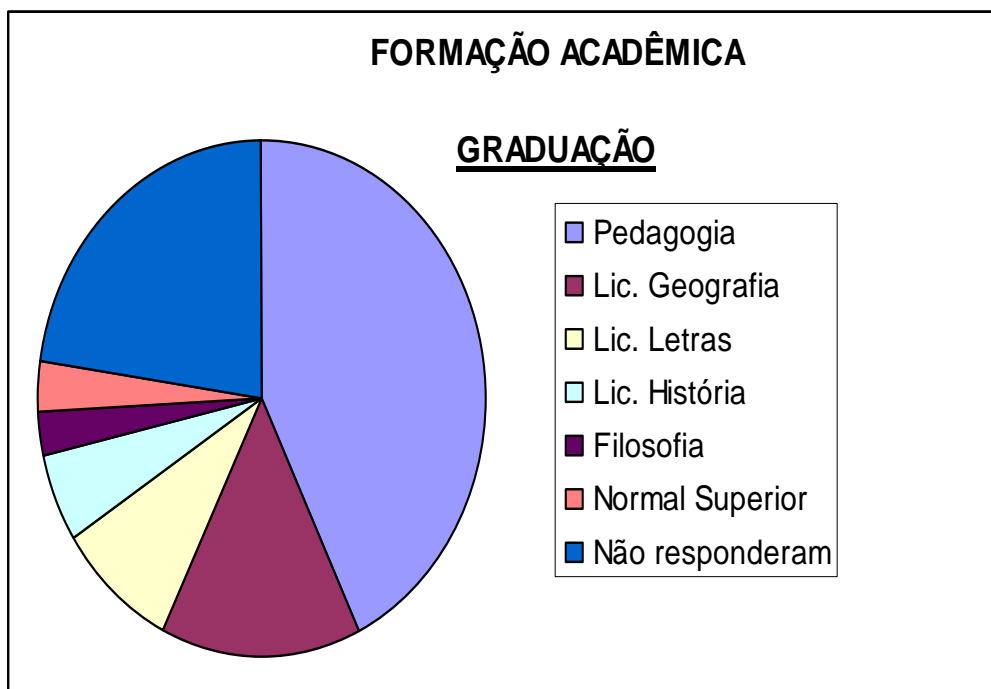


GRÁFICO 01: Formação acadêmica

Fonte: dados da pesquisa

² Cf. APENDICE:A; APENDICE;B

TABELA 01

Graduação

	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Pedagogia	15	42.86 %
Licenciatura em Geografia	5	14.28 %
Licenciatura em Letras	3	8.57 %
Licenciatura em História	2	5.71 %
Normal Superior	1	2.86 %
Filosofia	1	2.86 %
Não responderam	8	22.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Num primeiro olhar, verifica-se uma predominância de pedagogos como atores presentes, a ocupar uma nova função que certamente não estava nos seus planos iniciais, quando da sua opção por esse curso, uma vez que agora se vêem atuando em um novo campo. Esse fato, como se mostra, aconteceu com as outras graduações, que pouco tem haver com a disciplina Ensino Religioso.

Desse grupo a disciplina que mais se aproxima do Ensino Religioso é a Filosofia, no entanto, a participação desse profissional não é até então, numericamente expressiva.

Esse problema faz parte de uma velha política governamental, do não planejamento de políticas amplas e eficientes capazes de atender as necessidades intrínsecas, centrais e marginais de uma determinada Lei Constitucional. Ao aprovar a educação religiosa como disciplina do âmbito do conhecimento nas escolas públicas o Estado reconhece a sua necessidade, a sua importância e pertinência. Porém, o mesmo Estado não mediu a dimensão das dificuldades que teria de transpor inicialmente, para só depois, implantar tais medidas.

Maria Cristina Caetano na sua pesquisa para dissertação de mestrado, encontra esse mesmo retrato e embasando-se em (Brandenberg apud CAETANO, 2007, p.168), diz:

Assim, pode-se afirmar que o Ensino religioso vem se constituindo como uma “área de todos”, mas, ao mesmo tempo, é “área de ninguém”. É uma disciplina “*sui generis*”. Por um lado tem espaço garantido nos currículos escolares, através da Constituição Federal (Art. 210, parágrafo 1º), mas, por outro lado, não conta com políticas adequadas para a inserção do professor nas escolas e para a sua formação.

Daí, esse resultado não surpreende ao revelar a realidade da deficiência do sistema de ensino, até então, adotado pelo governo para atender à Lei 15.434/2005 Art. 5º. Percebe-se nesse primeiro item que há uma carência do profissional de “carreira” no ensino religioso e ao mesmo tempo, há uma migração de profissionais de áreas “afins” e não “afins” que estão ocupando funções que no início da sua formação acadêmica jamais cogitaram exercê-la. Isto com base na vocação. Esta, deveria preceder aquela, pois fala mais alto e forte no interior de cada profissional.

Quando se projeta à formação do profissional de Ensino Religioso seriamente falando, pensa-se formar um profissional completo e não por implante, remendos, improvisações ou adaptações, pois não se deve brincar com a educação.

Embora no primeiro momento essa argumentação pareça um tanto extravagante, ela se baseia também numa experiência do universo educacional.

O Parecer nº 493/06³ do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais manifesta-se sobre expediente de interesse de uma Universidade⁴ acerca da oferta no Curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Religiosa, que aqui o documento é transcrito parcialmente, a nível de análise problematizada por um contingente emergencial mas que continua a se repetir em outras escolas não só em Minas Gerais, mas por esse Brasil a fora.

“Considerando que:

- *fomos procurados pela Superintendência Regional de Ensino de... **com vistas à solução do problema de alto contingente de professores excedentes**, (grifo meu), da rede pública estadual, graduados em Pedagogia, porém sem habilitação específica para as últimas séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; (grifo meu)*
- *o Anexo V da Resolução nº 716, de 11.11.05, da Secretaria de Estado da Educação/MG exige, como critério prioritário para*

³ Disponível em: www.sinepe-mg.org.br/legislacao/ens_superior/493.doc Acessado em: 14/3/2008

⁴ id

classificação no cargo de Professor de Educação Básica, Nível 2 ou Nível 3 – para atuar como regente de aulas de Educação Religiosa em todos o anos do Ensino Fundamental – que o candidato seja portador de ‘Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião, ou Educação Religiosa ou curso de Pedagogia com ênfase em Educação Religiosa’;

- *não há Diretrizes Curriculares para Licenciatura Plena em Ensino Religioso;*
- ***a ênfase em Educação Religiosa poderia ser obtida em período curto, solucionando, assim, a falta de docentes com habilitação específica, uma vez que os professores excedentes relacionados pela SRE já possuem graduação em Pedagogia.*** (grifo meu)

A Instituição solicita deste Conselho: “(...) parecer sobre a possibilidade de oferta da ênfase em Educação Religiosa no curso de Pedagogia do Universitas para atender a essa demanda.”

A solução apontada comumente tem sido essa, a maioria das Academias num esforço emergencial, e solidário, têm corrido atrás de soluções imediatistas, que num primeiro momento foi salutar, mas agora, precisa de uma revisão e de um aprofundamento teórico e prático no seu conjunto, isto é: conjunto de habilidades e competências diferentes daquelas em que o sistema de ensino anterior não contemplava.

Faz-se necessário discutir a questão da formação profissional que a nosso juízo, é uma das finalidades da educação. Isto porque partimos da concepção de que a educação deve preparar para o ‘saber ser’ e para o ‘saber fazer’.

Desta forma, no universo dos profissionais de educação que atuam no Ensino Fundamental e Médio, há necessidade da formação de profissionais para o Ensino Religioso de modo mais sistemático, através dos cursos de graduação.

Essa proposta visa contribuir para constituição do quadro dos profissionais de educação que pretendem atuar na área do Ensino Religioso, desencadeando um processo de formação mais sistemático e efetivo frente às urgências de um novo tempo. (FONAPER, p. 6)

Desde a sua criação o FONAPER⁵ juntamente com a CNBB e o GRERE⁶ têm promovido um intenso debate nacional com diversas instituições de ensino superior, desencadeando um processo de debates, estudos e reflexões sobre esse assunto, com a participação de vários especialistas da área. Como fruto desse debate democrático, foi que essa Lei chegou a esse melhoramento, aprovada pelo Congresso, corrigindo assim uma distorção na sua primeira redação, Art. 33 Lei nº 9394/96, estabelecia que o ensino religioso seria oferecido sem ônus para os cofres públicos. Sendo o mesmo de caráter confessional de acordo com a opção religiosa do aluno ou responsável, e ministrado por professores ou autoridades religiosas preparadas e credenciadas pelas respectivas igrejas, podendo também ser este ensino de caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizariam pela elaboração do respectivo programa.

Esse conteúdo, foi alvo de críticas exacerbadas, pois a mesma era preconceituosa, originando uma categorização de inferioridade em relação às demais disciplinas do sistema de ensino.

Junqueira, (2002, p. 51) transcreve um manifesto elaborado pelos membros da XXXIV Assembléia Geral do Episcopado Brasileiro, realizado em 22 de abril de 1996:

Surpreendeu-nos o acréscimo da expressão sem ônus para os cofres públicos no artigo que estabelece o ensino religioso... O ensino religioso é disciplina global inserida nos horários normais das escolas públicas e compete ao Estado arcar com o devido ônus. Por isso, não pode ser tratado como adendo nem como favor prestado a determinada denominação religiosa. Ele é parte integrante de um processo de educação garantido pela Lei Maior [...].

A redação do Artigo 33 da LDB 9394/96 na sua nova roupagem, sancionada em 22 de julho de 1997, mediante a Lei 9475/97, estabeleceu que:

⁵ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, é uma sociedade civil de âmbito nacional. “Foi criada em 1995 e vem desde então buscando acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no campo deste componente curricular. Não é possível entendê-lo de forma estática, ou mesmo linear. Em um primeiro momento ocupou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, simultaneamente com a estrutura do Ensino Religioso através da produção do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso” Disponível em <http://www.fonaper.com.br/hp/>. Acesso em: 15/03/2008

⁶ Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar, criado pela CNBB em 1985 para acompanhar os debates da Assembléia Constituinte.

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

§ 1º - **Os sistemas de ensino** regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e **estabelecerão as normas para a habilitação e administração dos professores** (grifo meu).

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

A parte grifada no parágrafo primeiro é alvo de trabalhos acadêmicos que pretende chegar a bom senso, que permita o reconhecimento por parte do MEC do Curso de Licenciatura em Ensino Religioso pelo viés da Ciências da Religião em todo o Brasil.

No capítulo quarto tratar-se-á da necessidade da construção do especialista, da qualificação profissional como exigência do mercado, em todas as suas vertentes.

REBOUL (1974, p. 24), diz que a especialização em profundidade nos permite conhecer, pelo singular, o universal, o Triângulo no triângulo, a Lei num experimento.

O mesmo autor citando (WHITEHEAD, p. 24), acrescenta:

Só um estudo especializado pode permitir apreciar as idéias em sua formação exata, depois em suas relações mútuas, enfim, no auxílio que trazem à inteligência da vida. Espírito assim disciplinado seria, a um tempo, mais abstrato e mais concreto, por ter sido formada para compreender o pensamento abstrato e para analisar os fatos... Ensina pouca coisa; mas, o que ensinardes, ensina-o a fundo.

Essa formação que este trabalho pretende focar, está no âmbito da graduação, da licenciatura, área ainda em construção, em estudo, em debates acirrados envolvendo todos os interessados no cumprimento da Lei acima referida.

Uma pesquisa⁷ recentemente apresentada no IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso, realizado na PUC-SP, campus Consolação, nos dias 3 e 4 de outubro de 2006, com tema: Curso de Formação de Professores⁸. No que se refere aos cursos de graduação, foram encontrados [dez]⁹, sete deles são em Licenciaturas em Ciências da Religião: Universidade Metodista de Piracicaba¹⁰ - UNIMEP (Piracicaba/SP), Universidade Regional de Blumenau¹¹ – Blumenau/SC - , Universidade da região de Joinville¹² – UNIVILLE – (Joinville/SC), Universidade do Estado do Pará¹³ – UEPA – (Belém/PA), Faculdade Social da Bahia¹⁴ – (Salvador/BA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte¹⁵ – UERN – (Natal/RN). Universidade Estadual de Montes Claros¹⁶ – UNIMONTES – (Montes Claros/MG), Um em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais¹⁷ – (Belo Horizonte/MG), Uma de Bacharel em Ensino Religioso – Escola Superior de Teologia e Filosofia do Brasil¹⁸ – (Brasília/DF), Um em Teologia¹⁹ – (UPM) - Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo/SP)

Outros estudos, sinalizam para a problemática da fragmentação desses cursos, mesmo já tendo o FONAPER formulado as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura Plena em Ensino Religioso e para a Pós-graduação em Ciências da Religião.

⁷ Equipe de pesquisadores: Lílian Blanck de Oliveira, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Claudino Gilz, Edile Maria Fracaro Rodrigues e Rachel de Moraes Borges Perobelli

⁸ Trabalho publicado no livro organizado por Luzia Sena: Ensino religioso e formação docente, pp. 91-101.

⁹ No livro consta oito cursos, mas nas minhas pesquisas, com data mais atual, encontrei mais dois que não fora relacionado nesse trabalho mencionado acima.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.inimep.br/fcr/relig.html>>

¹¹ Disponível em: <<http://www.furb.br/>>

¹² Disponível em: <http://www.univille.net/index.phtml?id_secao=4443>

¹³ Disponível em: <http://www.uepa.br/grad_cursos.html>

¹⁴ Disponível em: <<http://www.icame.hpg.com.br>>

¹⁵ Disponível em: <http://www.uern.br/faculdades.asp?fac=CANATAL&cur_cd=10192008&menu=Curso>

¹⁶ Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=26&menu=2>>

¹⁷ Disponível em: <http://www.pucminas.br/cursos/index_graduacao.php?tipo=1&pai=37&menu=cabecalho=1&lateral=1&curso=53>

¹⁸ Disponível em: <<http://www.icame.hpg.com.br>>

¹⁹ Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/CursosOferecidos.php>>

2.1.2 Pós-graduação

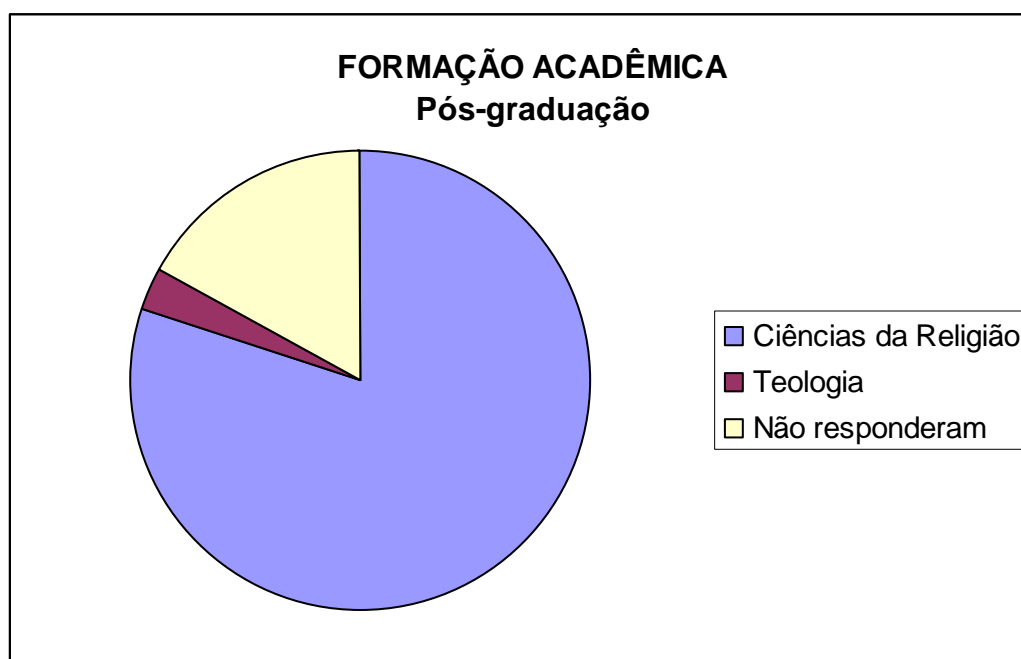


GRÁFICO 02: Formação acadêmica

Fonte: dados da pesquisa

TABELA 02

Áreas da Especialização

ÁREA DA ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ciências da Religião (<i>Lato Sensu</i>)	28	80,00 %
Teologia	6	17,14 %
Não responderam	1	2,86 %
TOTAL	35	100,00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro mostra que a maioria dos graduados fizeram especialização em Ciências da Religião e 2.86 % fizeram Teologia com um destaque para o número acentuado de pessoas que se omitiram a responder a esta pergunta, o que leva a várias suposições, entre elas a de seus cursos de pós-graduação não estarem inseridos na área específica de Ciências da Religião, ou fazem parte daquele primeiro grupo de professores que foram credenciados apenas com o curso emergencial de 120 horas aulas. O fato positivo é que apesar de toda a falta de definição e estruturação por parte do governo, quanto o não reconhecimento do Curso de Licenciatura do Ensino Religioso e das carências de profissionais licenciado nesta cadeira, as pessoas e instituições de ensino superior estão correndo atrás procurando preencher essa lacuna, procurando se enquadrar nas exigências da LDB para o exercício dessa nova função.

Ainda seguindo a leitura do trabalho de pesquisa de Oliveira e equipe, já identificados, constatou-se que em relação ao programa de pós-graduação (Stricto Sensu e Lato Sensu) são oferecidos por várias modalidades: alguns são presenciais, outros são semi-presenciais e outros a distância. Constata-se até esse momento [16]²⁰ cursos lato sensu, seis deles são oferecidos por instituições católicas, sete não especifica sua posição, dois são aconfessionais e um é ecumênico. Localizam-se principalmente no eixo regional Sul e Sudeste do país. Seis no Sudeste: (3 em Minas Gerais²¹, 3 em São Paulo²²). Oito no Sul: (2 no Paraná²³, 1 em Santa Catarina²⁴ e 5 no Rio Grande do Sul²⁵), Um no Pará²⁶

Quanto à pós-graduação stricto sensu, foram encontrados sete programas, seis deles são em Ciências da Religião: Universidade Presbiteriana Mackenzie²⁷, UPM (São Paulo/SP); Universidade Católica de Pernambuco²⁸ – UNICAP

²⁰ Oliveira e equipe, catalogou 15 cursos, porém eu encontrei mais um cf. Anexo n°

²¹ Disponível em: <<http://www.pucminas.br>>; <<http://www.unicor.br>>; <<http://www.catolicaonline.com.br/posgraduacao/>>

²² Disponíveis em: <<http://www.puc-campinas.edu.br>>; <<http://www.pio.unisal.br>>; <<http://www.claretsp.com.br/>>

²³ Disponíveis em: <<http://www.ibpex.com.br>>; <<http://www.bagossi.edu.br>>;

²⁴ Disponível em: <<http://www.furb.br>>

²⁵ Disponíveis em: <<http://www.est.com.br>>; <<http://www.unisinos.br>>; <<http://www.itepa.com.br>>; <<http://cesuca.com.br>>; <<http://www.facosfacad.com.br>>

²⁶ Disponível em: <<http://www.iespes.edu.br>>

²⁷ Disponível em: <http://ww.mackenzie.com.br/pos_graduacao/index_stricto.htm>

²⁸ Disponível em: <<http://www.uicap.br/>>

(Recife/PE); Universidade Católica de Goiás²⁹ – UCG (Goiânia/GO); Universidade Metodista de São Paulo³⁰ - UMESP - [mestrado e doutorado] (São Bernardo do Campo/SP); Universidade Federal de Juiz de Fora³¹ - UFJF [mestrado e doutorado] (Juiz de Fora/MG); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo³² - PUCSP [mestrado e doutorado] – (São Paulo/SP); e um em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná³³ – PUCPR (Curitiba/PR).

Como se observa, há uma mobilização significativa por parte das academias, em vários rincões desse país, por tradição sempre mantiveram-se um passo a frente do seu tempo, utilizando a cultura como recurso natural e abundante, dialogando com a cidadania, com a religiosidade, com o lúdico, para produzir novas culturas, transformando e movimentando o mundo, Como disse Reoul (1974, p. 23), “a cultura é o que permite a um homem utilizar todos os seus recursos para fazer face a uma situação nova, resolver um problema novo; *ela ensina a aprender*”. (grifo meu).

Um profissional qualificado, habilitado dignifica a sua profissão. E considerando o ensino religioso como uma jovem disciplina, promovida a categoria de conhecimento, num contexto brasileiro, com seus véis multifacetados por inúmeras religiões e culturas regionais que se impõe e se interpõe, é fundamental que tenha a capacidade de construir pontes.

A parceria consiste na tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e de possibilitar a interpretação em suas diversas áreas.

Seguindo o raciocínio do autor, a formação do professor, do especialista tem como princípio, a interdisciplinaridade, como paradigma de superação dos limites epistemológicos das várias áreas de conhecimento, superando a solidão imposta pelos rígidos limites “territoriais” das áreas do conhecimento.

A partir de 1993, o Colegiado das Licenciaturas passou a construir um novo profissional docente: bacharéis e especialistas; fundamentados na interdisciplinaridade, numa perspectiva de formar professores para o trabalho pedagógico do ensino fundamental e médio. Essa construção deve ser solidificada

²⁹ Disponível em: < <http://www.ucg.br/>>

³⁰ Disponível em: < <http://www.metodista.br/posreligiao/td.php>>

³¹ Disponível em: < http://www.prog.ufjf.br/ciencia_da_religiao.htm>

³² Disponível em: < <http://www.pucsp.br/pos/cre/>>

³³ Disponível em: < <http://www.pucpr.br/template.php?codlink=123> >

dentro do currículo³⁴ específico, para cada curso, num modelo tridimensional: dos conteúdos, das habilidades didáticas e da competência política³⁵

Reboul (1996, p. 69), pontua nesse sentido que:

Essa tridimensionalidade deve ser garantida pelos cursos que formam o pedagogo, os professores, os bacharéis e os especialistas (lato sensu), objetivando elevar a qualidade desses cursos. A qualidade dos cursos implica três requisitos básicos, conforme aponta Severino: a competência pela qual se supera o imprevisto, o amadorismo, a mediocridade, e é adquirida mediante a aplicação do método científico, do rigor filosófico, da precisão técnica da disciplina metodológica; a criticidade que é a qualidade superadora da relação causa e efeito, da alienação, da impregnação ideológica, do dogmatismo das verdades absolutas, do ceticismo vulgar e que consiste na forma de entender o conhecimento como situado sempre em um contexto mais amplo e mais envolvente do que a simples relação linear sujeito-objeto. A criticidade permite ao homem a recuperação de sua autenticidade enquanto sujeito histórico; a criatividade que supera a aprendizagem mecânica e é levada a efeito mediante uma participação ativa e inteligente, estimuladora da imaginação solta.

Nisso se constitui uma formação do profissional de ensino de qualidade. Que contempla a interdisciplinaridade e a verticalidade do saber.

Como se pode observar na fala de Olivier Reboul de conformidade com Severino a qualificação e a competência são requisitos fundamentais para combater o amadorismo e a improvisação, que, no contexto brasileiro é um vício histórico, presente no sistema educacional, principalmente no que se refere ao preenchimento desse espaço quando da obrigatoriedade do Ensino Religioso no Sistema de Educação brasileira.

Os Governos Municipais e Estaduais e Federal, legislam sem atentar para todos os elementos agregados facilitadores para o cumprimento das medidas legislativas aprovadas por eles. O cumprimento da Lei 9.475/97 exige que se

³⁴ O termo currículo provem da palavra latina “currere”, que se refere à Carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade, [...] Implica, pois, a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino, [...] estabelece a ordem de sua distribuição. SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.126.

³⁵ Para um maior aprofundamento sobre essa tridimensionalidade da formação dos professores são encontradas em BRZEZINSKI, I. A formação dos profissionais da escola. São Paulo: Ande, v 13, p. 21-29, 1994

elaborem medidas facilitadoras para que o projeto de lei se cumpra em todas as suas nuances.

Nesse sentido, muitas Universidades não abriram o curso de Licenciatura em ER por que o MEC não aprovou ainda seus pedidos de liberação. Aprovando até então, os curso na esfera da Pós-graduação.

2.1.3 Quanto ao Grau de Satisfação do Currículo da Pós-graduação

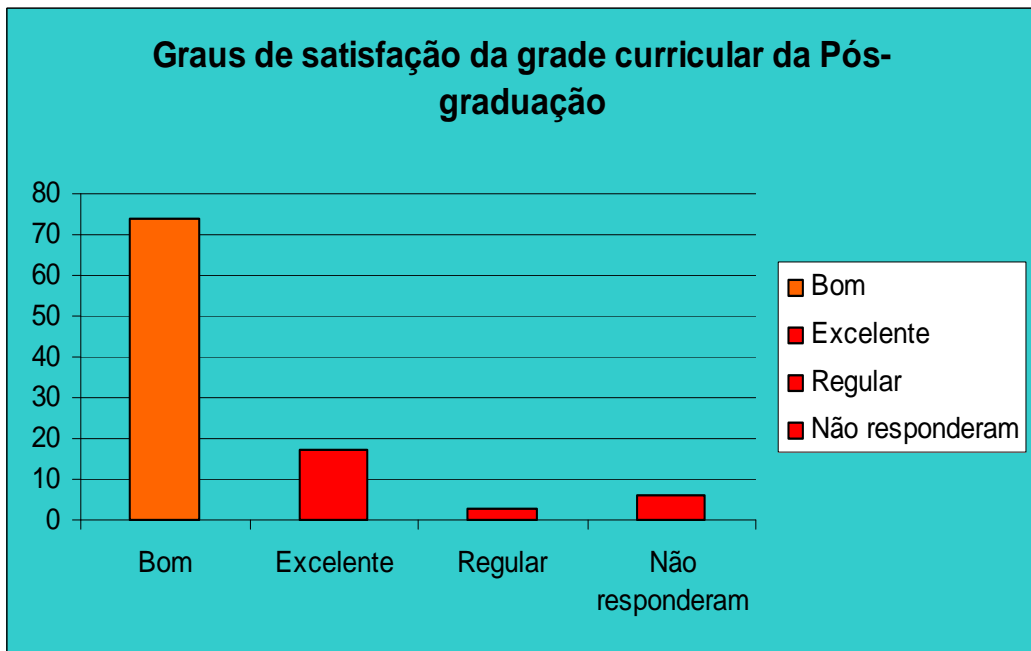


GRÁFICO 03: Grau de satisfação da grade curricular da Pós-graduação
Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 03

Grau de Satisfação do Currículo da Pós-graduação

GRAU DE SATISFAÇÃO DO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Boa	26	74.29 %
Excelente	6	17.14 %
Regular	1	2.86 %
Não responderam	2	5.71 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse quadro percebe-se o grau elevado de satisfação das disciplinas curriculares que esses professores cursaram na sua especialização. O que é um fator positivo e estimulador para expandir o processo de formação do profissional de educação religiosa numa vertente qualitativa.

Se o agente transformador está bem com o domínio da sua disciplina, esse gesto pode produzir confiança, na proposta educacional para o ensino religioso numa perspectiva duradoura; esperança de que é possível mudar para melhor a vivência entre as diferenças; a motivação, por sua vez alimenta as faculdades mentais no seu movimento criativo, transformador.

Conforme diz Freire, (2001, p. 115-116):

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber...

Pode-se incluir nessa análise, que essa satisfação, ainda que o grau de excelência tenha ficado com menos de vinte por cento, significa que há muito espaço para construir um profissional melhor qualificado. Freire, (2001, p. 116) comenta:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

O profissional motivado produz na esfera do extraordinário. A paixão, o interesse são ingredientes necessários para a concretude desse projeto educacional. E, quando se pensa na formação do cidadão pautado por valores humanos, espirituais e éticos; na formação de uma sociedade sólida, de famílias ajustadas e bem estruturadas, a motivação é fundamental nessa trajetória, porque estamos falando de um investimento a longo prazo.

Como diz as Escrituras: *Ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velha, não se desviará dele*³⁶.

2.2 QUANTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Costuma-se dizer que “essa é a hora da verdade”, do “vamos ver”. A realidade sempre exigiu mais do agente do que o lado teórico, não que este seja fácil, ou inferior, ao contrário, ele é o inovador, o idealizador, o sonhador, o criador das técnicas, dos meios, de concretudes, e do ensinar fazer.

Mas é só na prática do exercício intelectual que experimentamos a sua eficiência, o seu valor e a sua ética.

A prática é sem dúvida um laboratório para as experiências empíricas de testar a capacidade de recriar a partir dos pressupostos teóricos experimentáveis nas circunstâncias emergentes apresentadas atipicamente. O professor de Ensino Religioso principalmente, que convive em meio a uma multiplicidade de religiões, de costumes e culturas e de valores éticos, com crianças irrequietas e curiosas desejosas de sair da sua caverna e conhecer o mundo; os desafios práticos são uma constante, exigindo do mesmo, preparo e habilidade na exposição das suas temáticas, do conteúdo curricular da sua disciplina. Muito se espera do professor de Ensino Religioso, mesmo que ele, a princípio, esteja no início da sua carreira docente.

No pensar de (Tardif, 2006, p. 21)

[...] os saberes, oriundos da experiência de trabalho cotidiano, parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes, reutilizando-

³⁶ Provérbios 22.6

os, no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pela e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Segundo o autor a prática do saber se consolida pelo viés da experiência adquirida no dia-a-dia do exercício docente.

É no casamento da prática com o saber que se multiplicam as capacidades e se aperfeiçoa o conhecimento.

Seguindo o pensamento de Tardif (2006, p. 108), quando diz:

[...] a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes, é difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam, muito cedo, em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais, durante o resto da carreira. Todavia, esses saberes não se limitam, de modo algum, a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem, igualmente, aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc.

2.2.1 As dificuldades Encontrada em Sala de Aula:

Esses dados foram obtidos dando oportunidade aos professores de responderem todas as quatro opções da questão, que pontuassem as suas dificuldades. As mesmas serão analisadas individualmente e comentadas enfocando a parte teórica de cada uma delas.

Essas dificuldades são reflexos de vários fatores que abrangem desde a própria incompletude humana do professor e dos alunos, como também, de todos os envolvidos com a proposta de construção de vida, de valores humanos.

Nesse sentido, as cobranças passam a ocupar a mente e o coração dos professores, pois todos nos cobramos perfeição dos outros, esquecendo-nos infelizmente das próprias limitações. O que se pretende, não é a perfeição, mas a determinação de melhorar sempre. Que professores, pais, escola, governo se unam para participar ativamente no sentido de diminuir a ineficiência e remover esse hábito histórico do “jeitinho brasileiro”.

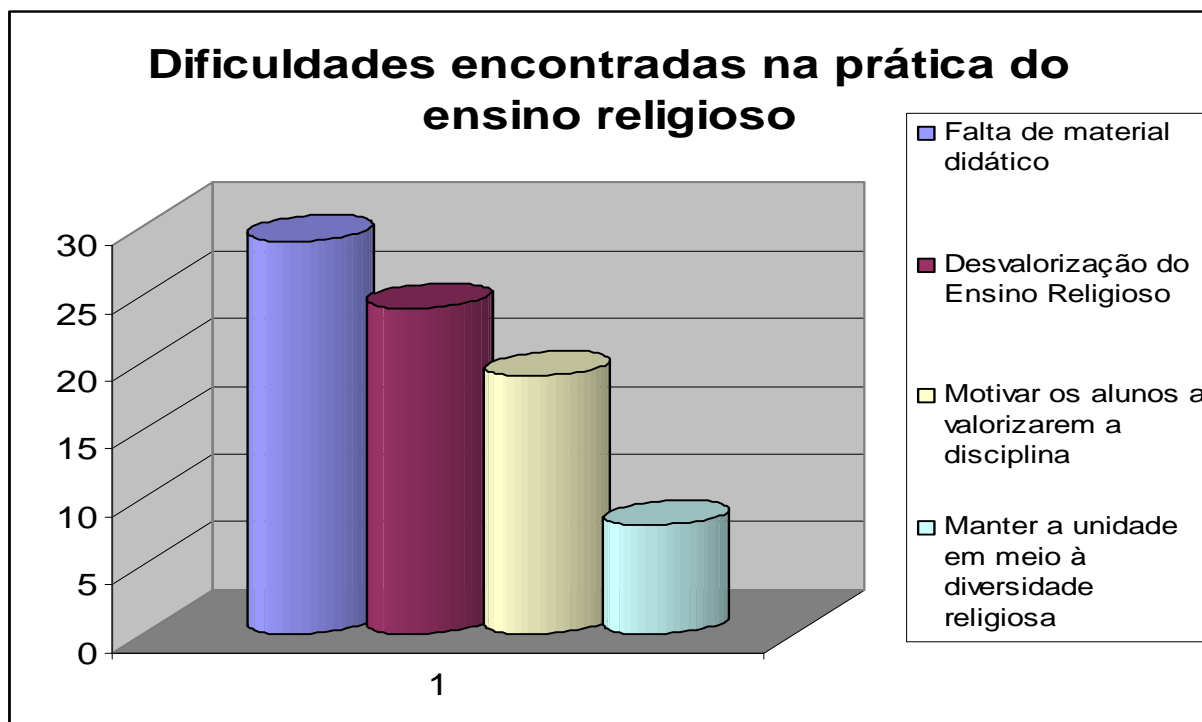


GRÁFICO 04: Dificuldades encontradas na prática do ensino religioso

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 04

Dificuldades Encontradas na Prática do Ensino Religioso

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Falta de material didático apropriado	29	82.85 %
Desvalorização do ensino religioso	24	68.57 %
Motivar os alunos a valorizarem a disciplina	19	54.28 %
Manter a unidade em meio à diversidade religiosa	8	22.86 %

Fonte: Dados da pesquisa

2.2.1.1 Falta de material didático apropriado

Mais de 80 % dos professores apontaram para essa deficiência. Isto é sério e comprometedor, por vários fatores: O primeiro deles é que na falta do principal recurso didático, - o livro; o aluno perde o estímulo de estudar essa disciplina. Segundo, os conteúdos ficam comprometidos por lhes faltar coerência, direção, e unidade. O conteúdo é passado como peças soltas, arranjadas, improvisadas. Terceiro, os professores para suprir essa lacuna, fazem uso, muitas vezes, de materiais didáticos confessionais, o que coloca em risco o descumprimento da Lei nº 9.475/97 que veda qualquer forma de proselitismo.

É cabível acrescentar nesta fala, pedidos e reclamações de professoras, que participaram da enquete na internet – O Discutindo³⁷. Suas falas fazem parte do material de pesquisa que usamos. elas disseram:

Estou precisando de material novo na área de educação religiosa para todas as séries – INTERNAUTA 10.

Sou educadora de ensino religioso, estou fazendo ciências da religião, e até me pergunto, se as autoridades querem o ensino religioso, porque não dar subsídios, ficamos perdidos, sem saber como elaborar um plano de aula dentro dos eixos e respeitando todas as crenças dentro da sala de aula. – INTERNAUTA 29.

Certamente é difícil, pois envolve várias crenças, diferentes religiões, pais que não aceitam que seus filhos estudem sobre outras religiões a não ser a sua própria. Quem puder, poste material pois os alunos ficam desmotivados, falta material de apoio. – INTERNAUTA 37

Convém salientar que as instituições educacionais confessantes, na sua maioria, possui um material didático para o ensino religioso bem elaborado, completo, que abrange todas as séries do Ensino Básico, com recursos visuais atraentes e motivadores. Em algumas dessas instituições seu material de ensino religioso é de qualidade superior aos das demais disciplinas. Tal é o valor e a responsabilidade ética que eles demonstram na formação do cidadão, do futuro profissional, e de futuros pais.

A partir dessa realidade percebe-se a necessidade de se intensificar as reflexões, os debates e os estudos em torno desse assunto, conforme afirma o

³⁷ Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?

segundo parágrafo da Lei 9.475/97: “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos de ensino religioso.”

Por outro lado tem a questão da didática,³⁸ que sem ela as finalidades sociais desse tipo de educação não responderá satisfatoriamente para que veio o ensino religioso nas escolas públicas. O que fazer no Ensino Religioso e como fazer o Ensino Religioso fica disperso, perde-se na falta de estrutura operacional dirigida por processos técnicos, e ineficientes.

Viesser (1995, p. 13 -14), discorrendo sobre a didática do ensino religioso, comenta:

Efetivamente, ensinar é um ato pedagógico e a parte da Pedagogia que se ocupa desse processo é a Didática. Ou seja, a Pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação numa sociedade e determina os rumos para este processo através de finalidades e meio da ação: o tipo de seres humanos a formar para essa sociedade e com que propósitos. Ela explicita no ensino escolar as contradições entre a educação e as finalidades sociais e políticas. E a Didática é a forma prática de explicitar essas contradições. É por isso que a Didática assegura o fazer pedagógico no processo de ensinar, ocupando-se de objetivos, conteúdos, meios e condições de operacioná-lo.

Segundo a autora, o tipo de ser humano que se projeta para a nossa sociedade passa pelo processo de planejamento de conteúdos, de formas de aplicação. Mas segundo os professores pesquisados, a falta de material didático específico, compromete o propósito do fazer no Ensino Religioso.

2.2.1.2 A Desvalorização do Ensino Religioso

Como se pode ver, quase 70 % dos professores questionados, sofrem do preconceito, da estigma religiosa. Preconceito que se apresenta em duas vertentes: por parte da própria classe docente, que não valoriza ou não vê o Ensino Religioso ou Ciências da Religião como área do conhecimento, colocada no mesmo nível que às demais disciplinas, como: Língua Português, Matemática, História, Ciências, etc.

³⁸ Didática, etimologicamente, vem do grego *didasco*, significando ensinar, instruir, aprender. Logo, ocupa-se eminentemente da prática pedagógica. (VIESSER, 1995, p. 14). Para um maior aprofundamento sobre esse assunto consultar seu livro: Um paradigma didático para o ensino religioso. São Paulo: Ed. VOZES, 1995.

Tardif, Lessard e Lahaye apud Candau (1991 p. 59), comentando sobre esse assunto elucida:

O saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizada porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite.

A desvalorização do saber pedagógico é epidêmica e histórica em nosso país. O pedagogo, o professor, sempre foi colocado em segundo plano no processo de educação no Brasil, independentemente de qual tenha sido a sua especialização ou formação. Ora, se é assim com áreas do conhecimento cujo “peso” é maior no vestibular, quanto mais com o Ensino Religioso, que é matéria facultativa, não reprova ninguém. Quais interesses que professor / aluno, escola / pais teriam para valorizarem essa Disciplina?

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 1998, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovou a Resolução nº 02/98 sinaliza em seu art. 3º - item IV, que:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a) vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens e b) as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para população indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

Essa resolução aponta para a necessidade de reconhecimento igualitário entre os saberes, em conjunto com as tradicionais disciplinas curriculares.

Muitos deles se entristecem pela maneira como a escola vê o professor (a) de Ensino Religioso, mesmo com o aval da legislação. Uma disciplina que não reprova, que é facultativa, opcional, com isso não tem o incentivo que ela merece.

Mas o grande viés dessa resolução é que ao reconhecer o Ensino Religioso³⁹ como área de conhecimento, ela automaticamente reconhece que a mesma possui uma episteme própria, que por sua vez, remete-se para a necessidade de formalização da profissão do(a) professor(a) de Ensino Religioso (MENEGETTI, 2004)

Um outro preconceito enfrentado pelos professores de Ensino Religioso é o da própria disciplina em si mesma; devido à especificidade da sua natureza, despertando uma certa resistência por parte de alguns alunos. O ensino religioso no seu processo educativo tende a processar mudanças no indivíduo no que diz respeito a valores, a quebra de paradigmas, na forma de convivência social, no esforço de interação e socialização solidária e piedosa dos indivíduos nos núcleos de socialização mais influentes: a escola e a família. Esta última, pode se apresentar como a principal força de resistência (confessionalistas) às finalidades do Ensino Religioso laico uma vez que o aluno trás para sala de aula em sua subjetividade as cores da sua casa como pressupostos norteadores da sua conduta e posicionamento.

O fato de não ser uma disciplina obrigatória, o aluno assiste se quiser, passa à impressão de que ela é destituída de valor acadêmico e conseqüentemente não tem importância nenhuma para a formação cultural.

Alguns profissionais da área disseram assim:

[...] Mas será mesmo que a religião é uma prioridade? –
INTERNAUTA 51

O ensino religioso deve ser ministrado nas séries iniciais, porque ele irá preparar o futuro cidadão a se manter mais consciente do seu papel e de sua responsabilidade no mundo em que vive. Mesmo sendo por vezes descartado e desvalorizado por algumas escolas, [...] –
INTERNAUTA 19

³⁹ Podemos observar que a terminologia aqui aplicada é “Educação Religiosa”

São dificuldades que desafiam o professor de ensino religioso e que exigem dele um preparo especial para saber administrar essas situações desconfortáveis e imprimir o respeito e a autoridade que desejam. Só a capacitação abrangente, isto é, uma formação acadêmica com um currículo próprio⁴⁰ de Ensino Religioso ou Ciências da Religião, pode quebrar esses paradigmas preconceituais.

Está se falando de um profissional de carreira, que abrangeria as formações academicamente falando, Licenciatura Plena, as Pós-graduações: Lato Sensu, Strict Sensu e Doutorado.

2.2.1.3 Motivar os Alunos a Valorizarem a Disciplina

Mais da metade dos professores responderam que têm dificuldades de motivar os seus alunos. Por um lado, eles se mostram pessoalmente motivados, porém, não acontece o mesmo com os seus alunos. O porquê desse contraste? Se nos transportarmos para o que foi dito na questão da falta de materiais (livros didáticos e visuais) adequados às necessidades da disciplina, podemos ter aí, um elemento identificador da falta de motivação do alunado.

Uma outra questão que deve ser considerada é a distância entre uma aula e outra, o contado é semanal, haja vista que esse contato abrange apenas uma aula, dificultando o estreitamento do processo de relacionamento, cumplicidade e de aprofundamento dos conteúdos dados.

Meneghetti (2004, p. 98) aprofunda a questão dizendo:

O novo perfil do professor de Ensino Religioso, fundamentalmente, está vinculado à noção de dinamicidade. É um profissional que precisa estar conectado à dinâmica dos fatos e que precisa apropriar-se do movimento que perpassa as relações interpessoais. Assim, é um sujeito capaz de perceber que, ao se construir, constrói o outro, ao caminhar, traz consigo outros caminhantes, ao aprender, ensina outros, ao ensinar, aprende com os outros

⁴⁰ Para maiores detalhes o FONAPER têm trabalhos desenvolvidos sobre a formação do profissional do Ensino Religioso, as diretrizes curriculares para essa capacitação. Os documentos traz as propostas para: As Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na área de Ensino Religioso: Curso de Licenciatura em Ensino Religioso
Curso de Especialização “Lato Sensu” em Ensino Religioso
Curso de Extensão em Ensino Religioso

Essa autora pontua a dinâmica, a capacidade de interação de influenciar de motivar ao perfil desse novo professor. Isso está relacionado à formação desse profissional, está ligado à esfera do domínio e das capacidades de locução e da mediação entre conhecimento e aprendizagem; da interação professor/aluno, escola/família.

É preciso aprofundar esse assunto através de pesquisas que incluam os discentes e seus vários olhares para o que se propõe essa disciplina como ferramenta de moldura, de valores, caráter e cidadania.

A autora ainda acrescenta que “o olhar que inclui a diferença como seu determinante é amoroso. Incluyente, acolhedor. Capaz de ver no gesto do(a) interlocutor(a) traduções constantemente renovadas da religiosidade⁴¹.”

2.2.1.4 Manter a Unidade em Meio à Diversidade Religiosa

Esse foi o menor problema encontrado por eles (professores), apenas 22.86%, isto é, oito pessoas apenas, apontaram como tendo uma certa dificuldade na questão da convivência na pluralidade religiosa.

Nada grave, que comprometesse a prática dessa disciplina em sala de aula. Aliás, é até natural que o professor encontre certa dificuldade no exercer da sua docência. Mesmo porque, as crianças não têm noção do que é estudar o Ensino Religioso numa perspectiva de Ciência da Religião, como expressão social, e sociológica; do papel das religiões nas relações sociais e suas construções antropológicamente falando.

Verifica-se a presença do elemento positivo, a maioria dos professores questionados, estão demonstrando habilidade na convivência pacífica entre as diferenças.

Esse é um dos perfis que todo professor de Ensino Religioso deve ter, a capacidade de respeitar e compreender as diferenças.

Gadamaer (200, p. 23), menciona que:

[...] Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele

⁴¹ Ibid

poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer.

Compreender o outro é uma virtude, é a capacidade de ser sensível ao mundo a sua volta, aos fatos, as idéias, e interagir com seu universo, sem deixar de ser ela mesma, sem corromper os seus princípios.

Como observa Tracy apud Teixeira (1997):

[...] Compreender o outro é, antes de tudo, uma “arte” que exige uma atitude de grande abertura e despojamento, e sobretudo uma sensibilidade hermenêutica, na medida em que a relação com o outro envolve sempre a possibilidade efetiva de uma apropriação de outras possibilidades.

Num contexto brasileiro essa convivência é desafiadora, mesmo porque, o pluralismo religioso encontra na cultura nacional um terreno fértil. Historicamente o país conviveu com três culturas e religiões desde a sua colonização, mesmo sob o domínio da Igreja Católica, as culturas indígenas e africanas fincaram raízes, e podem ser identificadas hoje quando o país goza de plena liberdade religiosa, amparada pela Constituição Brasileira. Junqueira e Alves mencionam que,

O pluralismo religioso tem dimensões mundiais, mas em cada país e continente apresenta características próprias. No Brasil, ao lado da presença de todas as religiões clássicas e tradicionais do mundo, o pluralismo religioso se caracteriza por um constante aparecimento de novos movimentos religiosos, que podem ter inspiração cristã, oriental, nativas, religiosidades populares ou sincretizadas num todo, constituindo-se assim num grande ecletismo, que irá atender aos interesses e carências imediatas deste homem contemporâneo. Ecletismo que julgamos inconveniente e pernicioso para a religiosidade do povo, por entendermos que este, por reunir elementos de fé, crença, ritos, doutrina e moral muito díspares, não será capaz de elaborar uma síntese. Ante essa realidade, percebe-se uma mobilidade religiosa intensa entre os fiéis, troca-se de tradição religiosa e ou movimento religioso, como faz o consumidor num supermercado ao optar por uma outra marca, devido a diversos fatores, entre eles o do preço. O pluralismo religioso é uma realidade cada vez mais percebida como um fenômeno que ocorre em diversos países e culturas, devido à globalização mundial e também às necessidades de transcendência do homem atual, que procura, no transcendente, aquilo que a sociedade, fundada num modelo de econocracia, não consegue lhe proporcionar. Pluralismo que nem sempre funciona como elo de integração de pessoas e

povos, mas que, ao contrário, contribuem para reforçar separações, incentivar discriminações e propagar idéias fundamentalistas que são incapazes de alteridade.

O Brasil, no aspecto religioso, é o resultado de encontros e desencontros de diferentes realidades religiosas, o que acabou gerando um rosto religioso diferenciado do restante dos países sul-americanos.⁴²

Aqui se deslumbra a complexidade do ensino Religioso no contexto de Brasil. A religiosidade do povo é muito forte, e o professor é colocado no centro dessa aldeia global, em volta de uma variedade de elementos de fé, símbolos, crenças, pontos doutrinários divergentes. E, a pergunta que surge é, o que fazer, como fazer.

Constata-se com isso, a reafirmação da necessidade de haver uma formação totalmente voltada para os interesses e necessidades desse saber, enquanto Ensino Religioso, como veículo capaz de não só interpretar o papel das religiões nas transformações culturais e sociais dos povos, no transcorrer da história e na contemporaneidade, mas também, adquirirmos consciência solidária capaz de construirmos uma sociedade melhor e mais justa, pautada pelo respeito, pela compreensão e pela igualdade social.

Conforme Meneghetti (2004, p. 95), menciona:

[...] está claro a necessidade de formação de profissionais que, no Ensino Fundamental, não apenas “dêem aulas”, mas também compreendam a ação pedagógica em sua totalidade. Assim, a preocupação com a cultura geral e profissional, o domínio do conhecimento específico para a área de atuação e a compreensão da dimensão cultural, social, religiosa, política e econômica da educação são fatores permanentes na concepção do perfil desse profissional-docente.

Nesse sentido a LDB no seu art. 62 aponta para a necessidade de atenção à formação profissional que atuarão na educação básica, responsável pelas diversas áreas de conhecimento. Diz o texto:⁴³

⁴² Sérgio Rogério Azevedo Junqueira¹ e Luiz Alberto Sousa Alves². O contexto pluralista para a formação do professor de ensino religioso. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p. 229-246, set./dez. 2005.

⁴³ Id.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa prática pedagógica deve nesse sentido, contemplar a diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro respeitando a faixa etária em que estão inseridos.

O censo demográfico de 2000, realizado pelo IBGE aponta dados que clareiam de como está a distribuição dos alunos nas salas de aula e nas creches, tendo em vista a origem religiosa, idade, variáveis de transferência religiosa de acordo com a mudança da idade.

Percebe-se que no trâmite religioso, a religiosidade não obedece regras rígidas, quanto a sua posição religiosa, as pessoas estão sempre mudando de acordo com as suas convicções, e com isso, agrega-se novos valores, novos conhecimentos que no contexto de sala de aula, tem suscitado calorosos debates de acordo com o nível de consciência religiosa de cada um. Nesse sentido, o professor como agente representativo do Estado, precisa usar suas habilidades e capacidades conciliatórias no sentido de manter-se na linha da laicidade, da não confessionalidade e ao mesmo tempo, manter ativo o interesse de dos seus alunos na sua disciplina, no tema em questão, e demais proposta do seu ensino. A tabela abaixo testifica do que fora dito acima.

Nota-se nesses dados demográfico, que ocorre um pique de crescimento no interesse religioso na faixa dos adolescentes até a idade de 17 anos, para em seguida, a partir dos 18 anos, registrar um desinteresse muito grande pela religião. É nesse momento que o jovem se sente livre, de maior idade, em condições de viver sua própria vida, na maioria das vezes se deixando influenciar pelas drogas, bebidas, violência, crimes, etc.

Isso significa que o trabalho de base precisa ser revisto, e melhorado didaticamente, dinamicamente, com propostas coerentes com as reais necessidades dos futuros jovens.

TABELA 05

Tabela 1.3.6 - População residente, por religião, segundo a frequência à creche ou escola e os grupos de idade - Brasil

Frequência à creche ou escola e grupos de idade	População residente										
	Total (1)	Religião						Espírita	Umbanda e Candomblé	Outras religiões	Sem religião
		Católica apostólica romana	Evangélicas								
			De missão	De origem pentecostal	Outras evangélicas						
Total	169 872 856	124 980 132	6 939 765	17 617 307	1 627 869	2 262 401	525 012	3 044 013	12 492 403		
0 a 4 anos	16 386 239	11 592 888	582 129	1 835 703	163 972	106 023	28 260	250 220	1 724 045		
5 a 9 anos	16 576 259	11 987 883	683 988	2 032 321	179 384	129 900	28 133	289 481	1 179 391		
5 e 6 anos	6 739 018	4 846 340	268 707	816 505	73 340	49 328	11 776	112 809	532 865		
7 a 9 anos	9 837 241	7 141 544	415 281	1 215 816	106 044	80 572	16 356	176 672	646 526		
10 a 14 anos	17 353 683	12 848 465	727 271	1 934 946	173 482	146 717	28 563	319 963	1 136 979		
15 a 19 anos	17 949 289	13 305 461	695 649	1 659 146	154 831	174 533	40 747	296 285	1 591 183		
15 a 17 anos	10 727 038	7 979 227	416 464	1 008 417	93 581	98 385	21 934	178 203	911 517		
18 e 19 anos	7 222 250	5 326 235	279 185	650 729	61 250	76 147	18 813	118 081	679 666		
20 a 24 anos	16 142 935	11 807 106	626 394	1 517 087	142 667	186 037	47 620	270 629	1 514 925		
25 a 29 anos	13 847 499	10 018 439	577 629	1 420 669	139 514	185 318	49 724	246 159	1 186 158		
30 a 39 anos	25 289 921	18 450 773	1 086 973	2 635 321	254 582	426 721	101 167	479 049	1 819 627		
40 a 49 anos	19 273 412	14 342 681	793 981	1 920 617	184 315	396 510	90 630	362 139	1 159 089		
50 anos ou mais	27 053 619	20 626 435	1 165 751	2 661 499	235 122	510 642	110 168	530 087	1 181 005		
Freqüentavam creche ou escola	53 406 320	39 272 550	2 384 155	5 669 697	535 175	640 206	109 098	989 012	3 699 874		
0 a 4 anos	2 604 282	1 856 949	122 857	263 510	26 934	36 540	4 965	46 643	236 761		
5 a 9 anos	14 091 914	10 230 905	612 835	1 729 152	153 359	123 316	23 176	254 951	926 486		
5 e 6 anos	4 816 385	3 485 064	211 085	571 644	52 259	43 800	7 937	85 645	345 889		
7 a 9 anos	9 275 529	6 745 841	401 750	1 157 508	101 100	79 516	15 239	169 306	580 597		
10 a 14 anos	16 419 755	12 177 951	704 464	1 840 257	165 839	144 611	27 105	308 169	1 020 443		
15 a 19 anos	11 896 398	8 897 961	513 147	1 077 207	104 542	143 554	24 831	213 045	904 339		
15 a 17 anos	8 335 926	6 241 186	356 894	777 566	74 359	91 183	16 157	150 077	615 806		
18 e 19 anos	3 560 472	2 656 775	156 253	299 641	30 183	52 371	8 674	62 968	288 533		
20 a 24 anos	4 075 418	3 038 034	189 250	312 283	35 500	85 195	10 938	72 011	326 672		
25 a 29 anos	1 598 596	1 144 752	85 689	148 230	17 359	36 814	6 157	31 379	126 174		
30 a 39 anos	1 690 086	1 194 492	98 149	179 628	19 111	42 543	7 056	37 572	109 545		
40 a 49 anos	673 850	479 863	38 024	73 056	7 992	19 544	3 211	16 146	35 198		
50 anos ou mais	356 021	251 642	19 741	46 374	4 539	8 089	1 658	9 096	14 256		
Não freqüentavam creche ou escola	116 466 535	85 707 582	4 555 610	11 947 610	1 092 694	1 622 195	415 915	2 055 000	8 792 528		
0 a 4 anos	13 781 957	9 735 939	459 273	1 572 193	137 038	69 483	23 295	203 577	1 487 284		
5 a 9 anos	2 484 345	1 756 978	71 153	303 169	26 025	6 584	4 957	34 530	252 905		
5 e 6 anos	1 922 633	1 361 275	57 622	244 861	21 081	5 528	3 839	27 164	186 976		
7 a 9 anos	561 712	395 703	13 532	58 308	4 944	1 056	1 118	7 366	65 929		
10 a 14 anos	933 928	670 515	22 807	94 689	7 643	2 106	1 458	11 794	116 536		
15 a 19 anos	6 052 891	4 407 500	182 502	581 939	50 289	30 979	15 916	83 240	686 844		
15 a 17 anos	2 391 112	1 738 040	59 570	230 851	19 222	7 203	5 777	28 126	295 711		
18 e 19 anos	3 661 779	2 669 460	122 932	351 088	31 067	23 776	10 139	55 113	391 133		
20 a 24 anos	12 067 517	8 769 071	437 144	1 204 803	107 167	100 841	36 682	198 618	1 188 254		
25 a 29 anos	12 248 904	8 873 686	491 940	1 272 439	122 155	148 504	43 567	214 780	1 059 983		
30 a 39 anos	23 599 835	17 256 282	988 824	2 455 694	235 472	384 178	94 111	441 477	1 710 082		
40 a 49 anos	18 599 562	13 862 818	755 957	1 847 561	176 323	376 966	87 419	345 993	1 123 891		
50 anos ou mais	26 697 598	20 374 793	1 146 010	2 615 125	230 582	502 553	108 510	520 992	1 166 749		

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de religião.

2.3 QUANTO À QUESTÃO DO PROGRAMA DE ENSINO E SEUS RESULTADOS

Essa categoria buscava analisar do profissional docente suas considerações sobre os seguintes aspectos curriculares: sua qualidade; o rendimento dos alunos ou como eles se interagem com o programa oferecido; e o grau de satisfação de ambos: professor/aluno.

Convém salientar aqui, que esse grau de satisfação se refere não à formação acadêmica do professor como já foi analisado neste trabalho, mas ao fazer docente.

A questão curricular recebe por parte de Fuchs (2005, p. 24), uma abordagem que precisa ser considerada pela sua relevância. Ele diz:

A partir dos relatórios das observações feitas pelos alunos e alunas do curso de Pedagogia, o Ensino Religioso está muito atrelado à idéia de valores, comportamentos, atitudes. As aulas abordam temas como amizade, respeito, amor, família, campanha da fraternidade, datas comemorativas, violência, drogas, injustiça, gravidez, namoro, entre outros. Estas práticas indicam um currículo turístico que passeia pelos temas como se fosse uma viagem na qual cada pessoa olha, fotografa, filma aquilo que mais chama a atenção e segue adiante. Mas não há relação com a vida, com a cultura, com a história. É um currículo que não provoca transformações. Pelo contrário, provoca acomodação ou revolta. Mas não proporciona um espaço de produção de conhecimento, pois não consegue estabelecer a relação dos conteúdos com a vida num contexto específico. neste sentido, a identidade individual e grupal passa a ser substituída por uma relação superficial das pessoas com a sua história familiar e social.

O autor chama a atenção para o modelo curricular veiculado pela maioria dos docentes, uma vez que, falta um programa abrangente do Ensino Religioso que contemple todas as idades com conteúdos integralizadores, de ascendência continuada, cujos propósitos sejam de formar de fato um cidadão completo.

Convém salientar que essa avaliação, envolve todas as séries do Ensino Fundamental.

2.3.1 Avaliação do Conteúdo

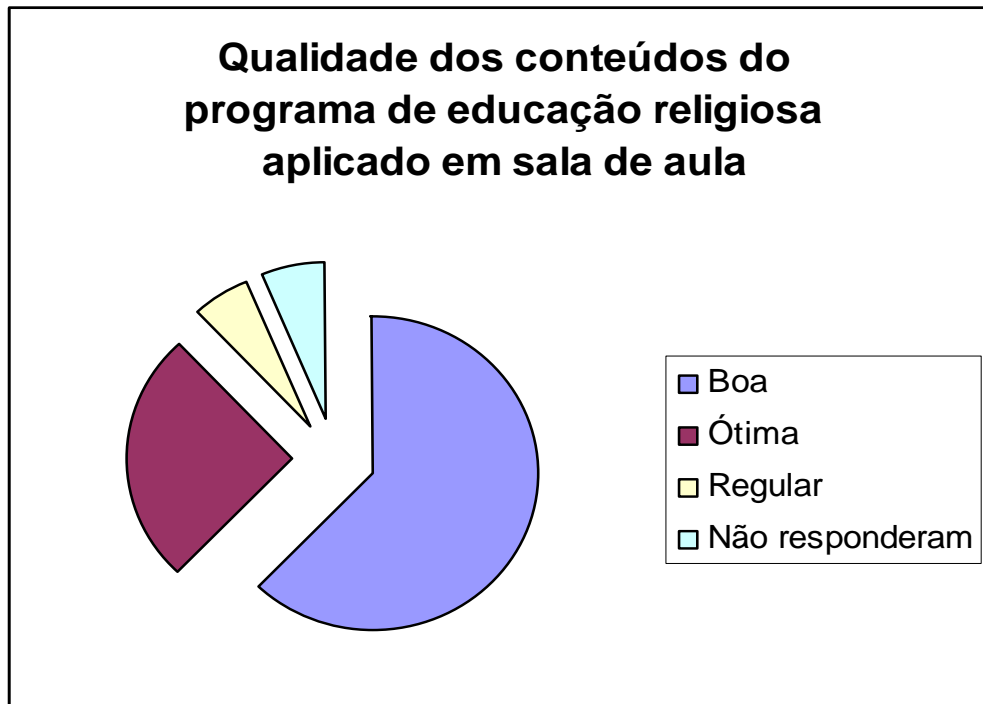


GRÁFICO 05: Qualidade dos conteúdos do programa de educação religiosa aplicado em sala de aula.

Fonte: Dados da Pesquisa

TABELA 06

Qualidade dos Conteúdos

QUALIDADE DOS CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE ER APLICADO EM SALA DE AULA		
NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Boa	22	62.86 %
Ótima	9	25.71 %
Regular	2	5.72 %
Não responderam	2	5.71 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que os conteúdos temáticos têm-se mostrado satisfatórios, atingindo o patamar de qualidade ou de aceitação de quase 63 %; um patamar realmente bom, tendo em vista todas as precariedades que envolvem a prática dessa docência.

No entanto, é preciso observar nesse resultado que o patamar da qualidade “boa” está longe de atingir os 100 %, e muito mais longe ainda, encontra-se o nível “ótimo”

Deve-se levar em conta, a instabilidade da política administrativa escolar que muda freqüentemente os professores de sala de aula, de turma, de colégio. Se para as disciplinas que gozam de certo “status” na cadeia de conhecimento, é difícil tanto para o docente quanto para o discente, readaptarem-se, quanto mais se referindo ao Ensino Religioso que sofre com o descaso da própria política interna do sistema de ensino. Naut (1993, p. 48), explicita sobre esse assunto muito bem:

[...] os professores, em situação precária, levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam freqüentemente de turma e defrontam-se com as turmas mais difíceis. Nesse sentido, sua busca de um bem-estar pessoal, na realização desse trabalho, é, muitas vezes, contrária por inúmeras tensões, decorrentes de sua situação precária.

Por outro lado, esse resultado aponta para a necessidade de melhorar tanto os conteúdos do curso básico, quanto à pedagogia aplicada, quanto da competência docente de qualidade.

Ghedin (2004, p. 407), explicita assim:

[...] Os professores precisam aprender a construir uma visão cultural de modo que, ao ensinar, não só transmitam e possibilitem a construção dos conhecimentos dos alunos, mas também sejam eles próprios agentes de transformação cultural. Quero dizer, que os professores (e também seus formadores) devem ter claro um projeto cultural que servirá de orientação para as suas ações. Esse “projeto de formação cultural” pode ser entendido como um modelo de sociedade que se quer construir em concordância ou em oposição à sociedade dominante hegemonicamente. Isso quer dizer que os professores precisam manter-se numa postura crítica ante as ideologias, com uma visão de mundo que possibilite repensar a utopia como horizonte de reconstrução da sociedade. Esse horizonte utópico, expresso por um “projeto de formação cultural”, serve de orientação e guia para a escolha dos conteúdos que

comporão os planos de ensino e o currículo da escola. É diante de um projeto de tal natureza que escolhemos os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais que serão ensinados aos alunos nas escolas.

Nesse sentido, o corpo docente e a escola precisam articularem-se em torno de uma reflexão, procurando continuamente trilhar pelo horizonte da atualização dos conteúdos aplicados à realidade do seu habitat cultural.

Os alunos sentem essa necessidade ou carência, de terem seus questionamentos respondidos, suas dúvidas esclarecidas, seus medos dissipados, suas esperanças acesas, seus sentidos de pertencimento integrado com o meio em que vivem e sonha.

2.3.2 Grau de Satisfação do Docente com o Rendimento dos Discentes

O que se pretende conhecer com essa categoria é se os alunos, como objeto e sujeito, agente e reagente do processo de aprendizagem; do ponto de vista do professor este como observador, estão reagindo aos novos conhecimentos que recebem. Ele(a) procura ver as mudanças que estão ocorrendo no comportamento dos seus alunos, a tolerância, o respeito, a sexualidade, os princípios morais, a convivência, a tolerância religiosa, a socialização do grupo, enquanto ser social, etc.

Alguém já disse que a “verdadeira aprendizagem produz mudança de comportamento”⁴⁴ O Ensino Religioso tem como um dos seus propósitos orientar os alunos na sua compreensão de mundo, do sagrado, da formação do bom cidadão. São esses os fatores que estão presentes nessa avaliação.

⁴⁴ Esta frase eu ouvi de terceiros, confesso que não conheço a sua origem.

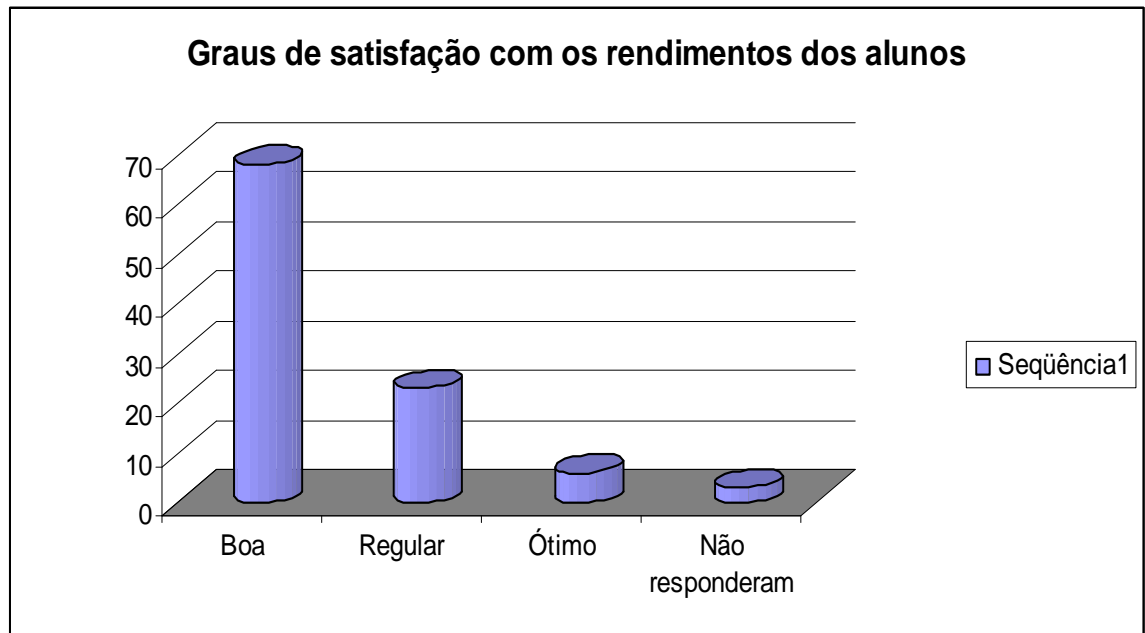


GRÁFICO 06: Graus de satisfação do docente com o rendimento dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 07

Grau de Satisfação do Docente

GRAU DE SATISFAÇÃO DO DOCENTE DO RENDIMENTO DOS DISCENTES		
NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Bom	24	68.57 %
Regular	8	22.86 %
Ótimo	2	5.71 %
Não responderam	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos apontam que o grau de satisfação avaliado pelos professores de Ensino Religioso em relação ao rendimento dos alunos com o conteúdo recebido em sala de aula são bons, 68.57 % deles localizam nos seus alunos algumas mudanças positivas no seu convívio social.

O surpreendente foi o grau “ótimo” que não passou de 6% na observação dos professores. Só dois professores estão satisfeitos com os resultados obtidos. A grande massa de professores está no nível - “regular”.

Fica assim claro que a missão de educar não é nada fácil, demanda tempo, paciência e esmero.

A participação da família nesse processo é fundamental e preponderante. Cabe aqui a escola atrair não só os alunos, como também os pais, para participarem mais ativamente desse processo de educação. É papel da escola facilitar mecanismos que possam gerir o desenvolvimento harmonioso e intelectual da criança, envolvendo toda a sociedade. Como orienta os PCNs:

[...] A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.[...]⁴⁵

Percebe-se que a política escolar no seu olhar um tanto preconceituoso para com essa disciplina e seu(a) agente transmissor(a), a deixa isolada, solitária, sobregarregando o professor(a), que por sua vez, se sente limitado(a), cobrado(a) pelos pais, às mudanças comportamentais de seus filhos.

No entanto, a sociedade sabe que é pelo processo educacional que se dá a formação do indivíduo e sua socialização; a formação de um ser crítico, participativo, apto para recriar, construir novos tecidos sociais mais humano.

Desta forma, é necessário que se enfatize “o papel participativo como componente essencial para que se atinja o objetivo que é comum a ambos” COMUNER⁴⁶

É preciso que se considere e inclua como fator de influência nesse resultado, o modelo atual de família, onde a maioria dos pais são ausentes, passam a maior parte do seu tempo no trabalho, transferindo para as instituições de ensino, creches, hotéis pra bebês, a responsabilidade de educar seus filhos.

É por isso que o resultado dessa pesquisa, neste item, não alcançou a média sete, isso quer dizer que a média ou o nível de satisfação geral está mais para o “regular” do que para bom.

⁴⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, 5ª a 8ª séries. p. 87

⁴⁶ Comissão Municipal de Educação Religiosa Uberlândia) 2º Encontro Municipal de Educação Religiosa. 11/2002. (autoria não identificada)

2.3.3 Valor que os Alunos Dão a Essa Disciplina

Com um olhar do ponto de vista do discente, interpretado pelos professores, confirma a análise da questão anterior, pois ela aponta para uma regularidade e uma coerência dentro da realidade escolar.

Procura-se com esta pergunta conhecer a percepção que os professores estão tendo daquilo que estão dando em sala de aula com relação ao conteúdo curricular e a didática. Ao mesmo tempo, perceber as mudanças que precisam ser compreendidas para que os alunos correspondam com que é proposto pela disciplina.

Na verdade, o problema do desinteresse, da falta de estímulo por parte dos alunos, não se localiza apenas em relação ao Ensino Religioso, é um problema generalizado, todas as professoras das outras disciplinas, se vêem com esse problema. Basta verificar o rendimento que eles tem tido quando comparado as de outras nações. Recentemente, uma pesquisa colocou o Brasil entre os piores em matemática e em capacidade de leitura; segundo um estudo elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴⁷

Segundo apontamentos da ONU⁴⁸ os jovens entre brasileiros entre 15 e 17 anos, estão entre os que menos tempo ficam na escola na América Latina. Ente as pessoas de 24 a 59 anos essa média cai ainda mais.

Mas no que tange ao Ensino Religioso, essa perspectiva tem que mudar, uma vez que o seu conteúdo poder ser atraente desde quando os profissionais sejam um exemplo de conduta e moral. Creiam no que está ensinando, desde que, não ensine mentiras, utopias. Os alunos precisam ser atingidos nas suas necessidades vitais, é preciso compreendê-los, dialogar com eles para saber o que pensam e por que pensam desse jeito.

⁴⁷ Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/imprime/0..012165006-EI8266.00.html> > acessado em: 19/12/2007

⁴⁸ Ibidem, 19/12/2007

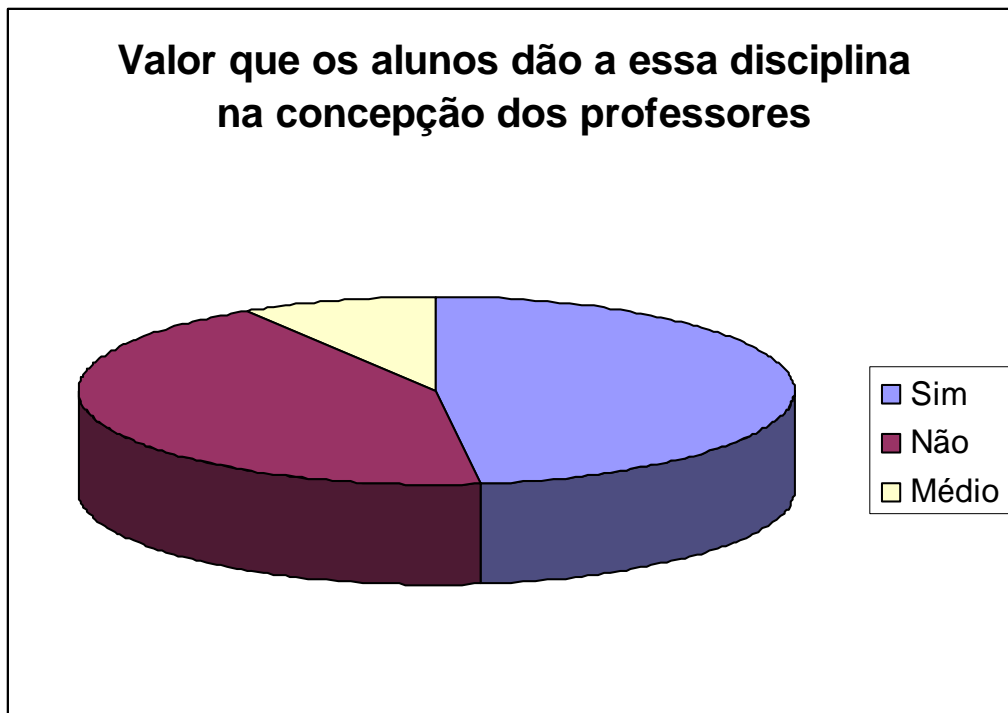


GRÁFICO 07: Valor que os alunos dão a essa disciplina na concepção dos professores
 Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 08

Valor Que os Alunos Atribuem ao ER

VALOR QUE OS ALUNOS ATRIBUEM AO ER	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	17	48.57 %
Não	15	42.86 %
Regular	3	8.57 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que há um empate técnico entre os professores, alguns há que não vêem que os alunos estão valorizando o ensino religioso que estão recebendo; outros acham que estão sim valorizando essa disciplina. O que deve ser objeto de preocupação por parte do educador e da instituição de ensino porque os índices referenciais ficaram abaixo de 50 %, o que certamente deve remeter às iniciativas de debates, estudos e reflexões entre escola, professores, alunos e pais, na busca do

melhor aproveitamento do ensino religioso, pois segunda reza o parágrafo segunda da Lei 9.475/97, “*Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso*”⁴⁹

A grande questão que deve-se levar em consideração nesse resultado é que as questões relacionadas a vida, o sagrado, o transcendente conseqüentemente está enfraquecida, ou que os alunos não acordaram para essa realidade e necessidade do ser humano.

Figueiredo, (1993, p.8) comenta que:

Mais do que antes, o ser humano tem necessidade de desenvolver sua sensibilidade diante das questões relacionadas com a plenitude da vida. Percebe que não é possível chegar a essa plenitude sem o fortalecimento da dimensão religiosa, que, auxiliada pelas demais dimensões do ser, lhe oferecem uma adequada concepção de homem e de mundo. É nessa concepção que compreenderá a vida como um todo; e a própria razão de ser como homem e como parte da sociedade que constrói.

Essa sensibilidade de que se refere a autora, tem na religiosidade a sua fonte. A insensibilidade presente no mundo hodierno reflete um pouco essa carência. Carência de DEUS, de vida solidária e piedosa.

Como se percebe nesse resultado, é fácil desacreditar no projeto de ensino religioso, no entanto, ele deve suscitar predisposições

para novas buscas, o educando, fortalecido pelas razões que o animam, desempenha, agora, o papel de educador, inserindo outras pessoas nesse processo de busca da perfeição do SER. Renova-se o itinerário já percorrido, em que os novos educandos e o novo educador interagem numa relação de ajuda mútua.⁵⁰

Esse ponto, requer uma atitude positiva do docente. Ele precisa crer, está convicto de que o conhecimento que tem nessa área é importante para a formação de uma sociedade melhor. Daí se insistir com a formação desse docente a nível de

⁴⁹ LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Câmara dos Deputados, 2003, p.20

⁵⁰ Id p.4

graduação como já fora anteriormente mencionado. Alguém que é vocacionado, bem preparado. Nunca um amador ou tapador de brecha.

Outra questão que reflete esse posicionamento dos alunos é o aumento da violência urbana e doméstica como elementos influenciadores dessa postura indiferente ao fenômeno religioso *in nato*. Violência esta que tem sido objeto de estudo e dissertações por parte de alunos e pesquisadores do Ensino da Religião e Ciências da Religião, procurando apresentar sugestões que venham contribuir com a construção de programas educativos que possibilitem uma mudança radical no comportamento hostil de grande parte dos alunos.

2.3.4 Estado de Ânimo do Docente

Procurou-se conhecer aqui, a motivação do docente, uma vez que grande parte deles, migraram para o Ensino Religioso como uma mudança de trajeto da carreira, não programada. Muitos(as) deles(as) caíram de para-queda nessa disciplina e não tem nenhuma vocação. Mas devido a sua necessidade de estar empregada, por força da sobrevivência, continua professor(a) de Ensino Religioso. Porém, nem sempre são pessoas vocacionada ou que descobriram a sua vocação quando mudaram para essa disciplina. Há certamente, pessoas que se sentem mais realizadas com Ensino Religioso do que quando lecionavam na sua primeira formação acadêmica.

Essa situação é comum nesse círculo docente, porque entende-se que todo profissional para poder sempre se manter motivado, precisa primeiramente ter consciência da sua vocação, amar o que faz; sem amor não se consegue alcançar a plena realização.

É salutar que o docente do ER esteja de bem com a vida. A eficiência da sua mensagem é facilmente percebida pela maneira com que fala, age, sorrir, trata as pessoas a sua volta.

Convém que se refira, a questão sensitiva presente no ambiente de sala de aula, há uma complexidade de sentimentos em um só lugar, se o professor não estiver capacitado psicologicamente, emocionalmente para enfrentar os distúrbios emocionais dos alunos, certamente ele(a) não vai muito longe na concretização das mudanças esperadas por todos (pais, sociedade).



GRÁFICO 08: Estado de ânimo pessoal com a disciplina educação Religiosa
 Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 09

Estado de Ânimo do Docente

ESTADO DE ÂNIMO DO DOCENTE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	25	71.43 %
Não	8	22.86 %
Regular	2	5.71 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Ver-se que o panorama é muito bom, animador, isso é extremamente positivo, estimulante. Esse resultado é uma reafirmação de que o Ensino Religioso apresenta com grandes possibilidades de desenvolver-se e conquistar o seu degrau de honra entre as demais disciplinas existentes na rede de ensino público; como também seu espaço dentro da escola.

Deve-se levar em consideração esse estado de espírito, no que diz respeito a alguns elementos já analisados nesta pesquisa: as dificuldades que esses docentes enfrentam, a falta de interesses por parte de grande parte dos alunos, os preconceitos culturais, a falta de apoio de algumas escolas e a própria limitação desses docentes, uma vez que não tem nenhum formado(a) em Licenciatura em Ciências da Religião ou Ensino Religioso; foram inseridos num espaço a princípio, completamente desconhecido.

É louvável esse resultado, esses professores estão de parabéns, pela bravura que têm demonstrado no desbravamento dessa nova disciplina nos moldes da categoria de conhecimento.

Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia” em uma das suas pontuações sobre: o ensino exige alegria e esperança, ele diz:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justapõe. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do incabimento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e , segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 1996, pp. 80-81)

Essa alegria predispõe o docente a continuar seus sonhos apesar de tudo, das dificuldades, das limitações, etc. Isso implica dizer que o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião para o ensino religioso deve contar com um número considerável de pessoas interessadas. Porém não só o agente desse saber está interessado, animado com a disciplina mas também, grande parte da sociedade, como veremos na outra pesquisa.

2.4 QUANTO A QUESTÃO TEOLÓGICA

Essa categoria, visa conhecer um pouco das possibilidades que os professores têm em lidar com questões de fé, que inevitavelmente surgirão em sala de aula; as questões transcendentais muitas vezes pode pegar alguns professores despreparados.

Nesse extrato foram obtidas elementos condicionantes nas seguintes vertentes: conhecimento teológico; leitura da Bíblia; uso da Bíblia como um dos livros didáticos; e denominação religiosa que pertence.

2.4.1 Nível de Conhecimento Teológico

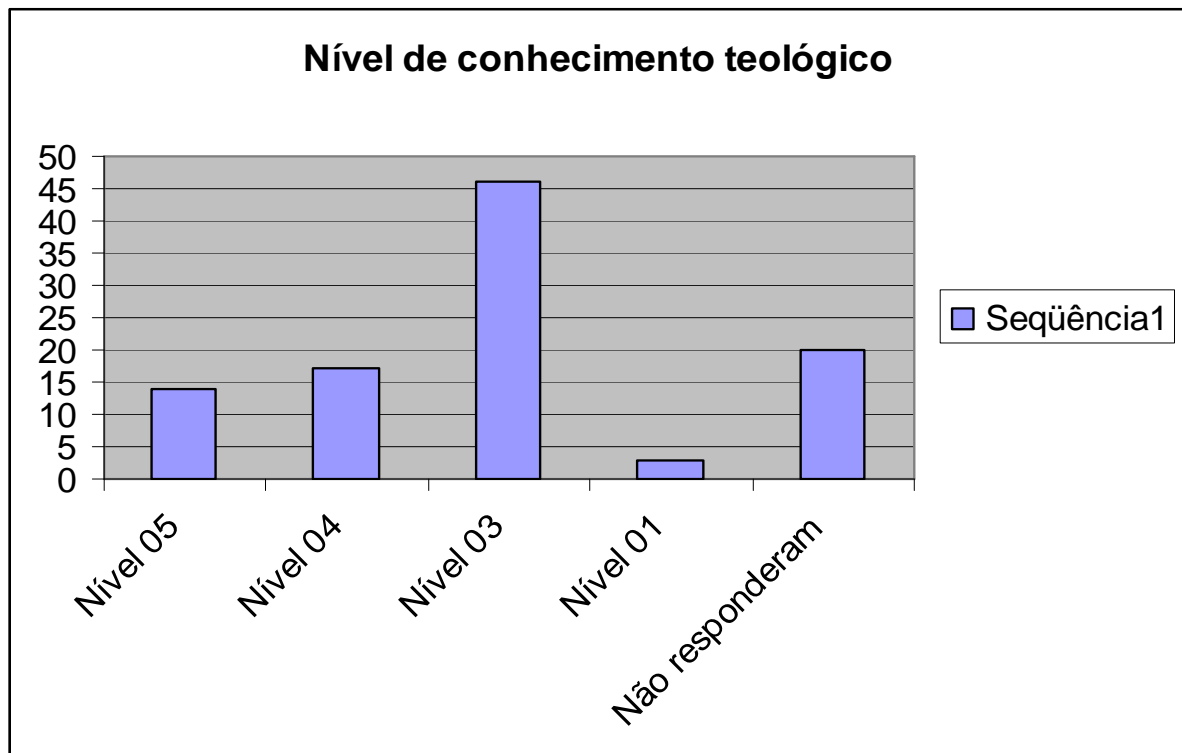


GRÁFICO 09: Nível de conhecimento teológico

Fonte: Dados de pesquisa

TABELA 10
Conhecimento Teológico

CONHECIMENTO TEOLÓGICO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
NÍVEIS		
Nível 3	16	45.71 %
Não responderam 7	7	20.00 %
Nível 4	6	17.14 %
Nível 5	5	14.29 %
Nível 1	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Esse nível segue uma escala de 0 a 50. O que se verifica a princípio são variáveis preocupantes, uma vez que menos da metade dos professores estão no nível 03 considerado médio ou regular. Outro resultado que merece uma análise especial é o número de pessoas que não quiseram responder; leva sem dúvida a questionar o por quê? Uma vez que se conhece aquele ditado, “quem não deve não teme”. Não tem o por que esconder um conhecimento tão importante para a vida do docente de Ensino Religioso.

Percebe-se uma carência nessa área do saber; mesmo que, em sala de aula das escolas públicas, a filosofia do ensino religioso siga o princípio da laicidade, o Art. 210 da Constituição Brasileira de 1988, conforme a Lei de Diretrizes e Bases no Art. 33 que reza:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo.⁵¹

No entanto, a formação do professor não deve ser limitada, o professor deve ser capacitado e qualificado para lecionar tanto no sistema de ensino público como também para exercer sua profissão nas instituições de ensino confessionais. Pois o

⁵¹ Com nova redação dada pela Lei nº 9.475, de 22/07/1997

que se pleiteia é que se construa um profissional habilitado para essa cadeira, e que atenda a todas as necessidades do mercado de trabalho, no âmbito do Ensino Religioso e que seja reconhecido pelo MEC.

2.4.2 Leitura Bíblica

Segundo as pesquisas do IBGE, sobre o senso demográfico do Brasil, no que tange às religiões, obteve-se resultados que sinalizam uma presença expressiva de cristãos, 89.2 % em todo o país, isto a oito anos atrás. A pergunta fica no ar: Como pode um país se denominar cristão e pouquíssimas pessoas tiveram o interesse de ler o livro sagrado na sua totalidade? percebe-se que a falta de conhecimento nessa área é escandalosa, principalmente para um profissional da área do sagrado. Voltarei a comentar sobre esse assunto no capítulo onde concentro o diferencial que se pretende dar a esse trabalho.

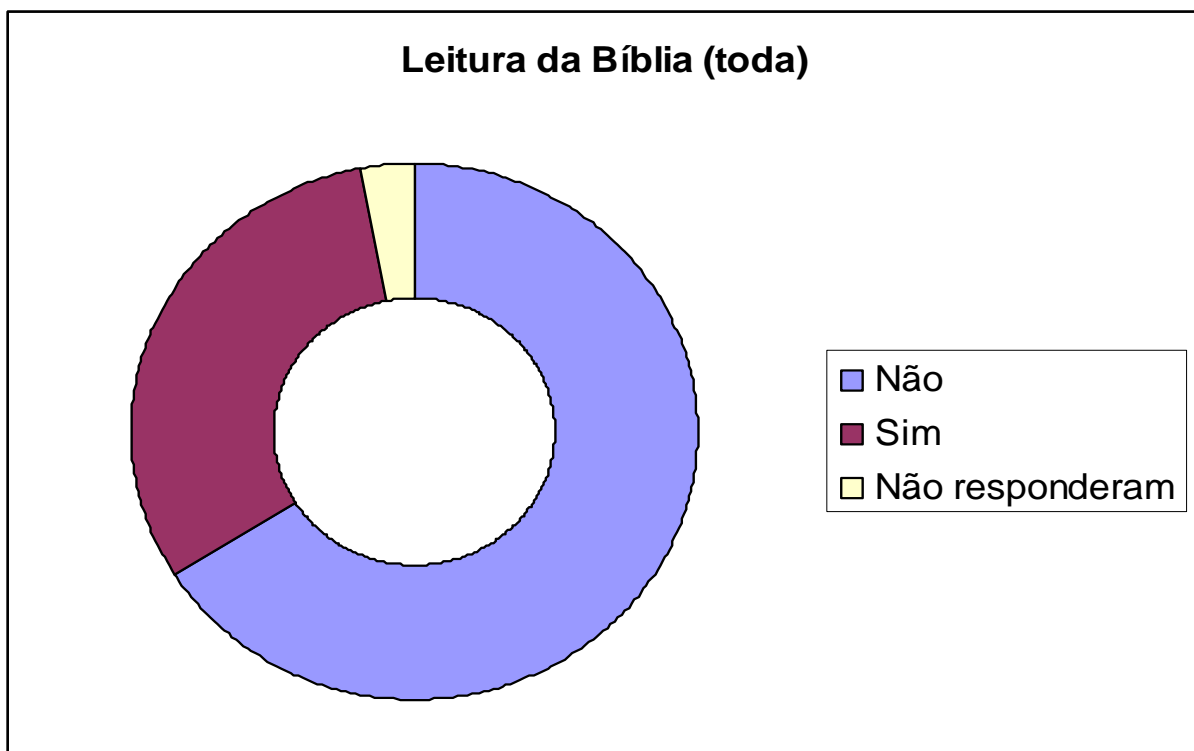


GRÁFICO 10: Leitura da Bíblia
Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 11
Leitura da Bíblia

LEITURA DA BÍBLIA (TODA)	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não	23	65.71 %
Sim	11	31.43 %
Não responderam	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando os resultados obtidos, a maioria dos professores não leram o livro sagrado dos cristãos na sua inteireza. Apenas 11 pessoas das 35 que participaram desta pesquisa de campo, responderam positivamente e dentre elas, 3 leram mais de duas vezes.

O profissional do ensino religioso não deve ser leigo nessa área. O espírito do docente deve premiar a pesquisa, o estudo, o conhecimento. Para tanto, tem-se investido muito na formação continuada, uma vez que se almeja o grau de excelência no exercício profissional, principalmente no mundo hodierno, tecnicista, analógico em que ele(a) está inserido; por são atores de transformação e construção de saberes éticos, transcendentais e morais.

Quando o IBGE divulgou senso demográfico religioso, apontou o Brasil como sendo um dos países onde o número de cristãos é grande. Independentemente de religião o resultado desta pesquisa aponta para uma negligência perigosa que coloca em risco o que se ensina nas escolas, corre-se o perigo de estar construindo uma geração secularizada, alheia as questões do sagrado, tornando-as ateístas, indiferentes aos princípios de fé, moralidade e amor.

Convém que se atente para a falta de conhecimento bíblico, porque ela é luz, isto é, ilumina o entendimento das pessoas para que compreendam a finalidade pelo qual existem, qual é a finalidade da vida, do existencialismo humano.

Não se pode esquecer, que a verdadeira aprendizagem trás mudança de comportamento.

2.4.3 Uso da Bíblia Como Um Dos Recursos Didáticos no ER



GRÁFICO 11: Índice de concordância do uso da Bíblia como um dos recursos didáticos no Ensino Religioso

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 12

Uso da Bíblia Como Um Dos Recursos Didático

ÍNDICE DECONCORDÂNCIA DO USO DA BIBLIA COMO UM DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO RELIGIOSO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não	16	45.71 %
Sim	16	45.71 %
Não responderam	1	2.86 %
Às vezes	2	5.72 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se nesse extrato mais um empate técnico, os professores estão divididos quanto a esse assunto. Realmente, isso confirma a tensão e o debate no que diz respeito à falta da definição epistemológica que envolve Ciências da Religião, enquanto novo campo das ciências, a quais fundamentam suas hermenêuticas nos princípios iluministas, da razão, e da laicidade do Estado brasileiro.

O assunto é complexo, o qual tem merecido longos debates e reflexões por partes dos cientistas da religião, sociólogos, filósofos e teólogos e o próprio Estado Brasil.

O que se deve considerar no âmbito da reflexão, é que professores se vêem numa encruzilhada, alguns posicionaram-se a favor da abstinência da Bíblia como material didático (um dos) seguindo uma linha de laicidade, digamos radical, seca, separada de qualquer resquício confessional. Por outro lado, há o grupo que não vê perigo algum em extrair elementos construtivos dela uma vez que na Proposta Curricular Nacional para o Ensino Religioso - PCNER (1997) está incluso como um dos eixos organizadores, o estudo das Escrituras Sagradas e das Tradições Orais.

Essa reflexão voltar-se-á ao tecido deste trabalho, onde será mais exaustivamente trabalhada.

Porém, convém uma análise aqui, em forma de observação: Essa preocupação com o uso ou não da Bíblia como um dos livros didáticos em sala de aula pode refletir a falta de preparo acadêmico nessa área, uma vez que, nessa pesquisa, foram detectados algumas amostras que revelaram a falta de intimidade com o livro sagrado dos cristãos, o que poderiam transparecer a existência de um medo, ou preconceito, em relação a ele. Ora, se essa postura existe, se for comprovada, esse professor está desqualificado para o exercício dessa disciplina, ele(a) precisa ser sincera consigo mesmo(a).

Pensando assim, esse professor(a) não tem autoridade de exigir que seus alunos leiam determinado livro, e cobre deles um compromisso com o conteúdo que está sendo repassado, porque ele também está em falta primeiro com o próprio curso que fez, depois consigo mesmo(a). É uma questão de confiança, de valores, de sinceridade, honestidade, que tanto queremos implantar na sociedade, via escola.

2.4.4 Filiação Religiosa

A finalidade da obtenção dessa amostra foi mais para fazer-se uma comparação eclética com os elementos religiosos predominante no país, na perspectiva de haver algum indicador de anomalia na conjuntura social e religiosa que se apresenta no Brasil, com base no senso demográfico religioso de 2000.

Outra finalidade foi de observar a questão do vínculo com alguma área do transcendente, e sua dimensão pública, como também sua articulação na comunidade religiosa.

[...] Portanto, mesmo sendo uma opção pessoal, a opção religiosa tem expressão pública, implica na co-responsabilidade da sociedade, do Estado e do sistema escolar, a quem também compete fornecer condições para que a “liberdade religiosa” desabroche em seu pleno potencial.⁵²

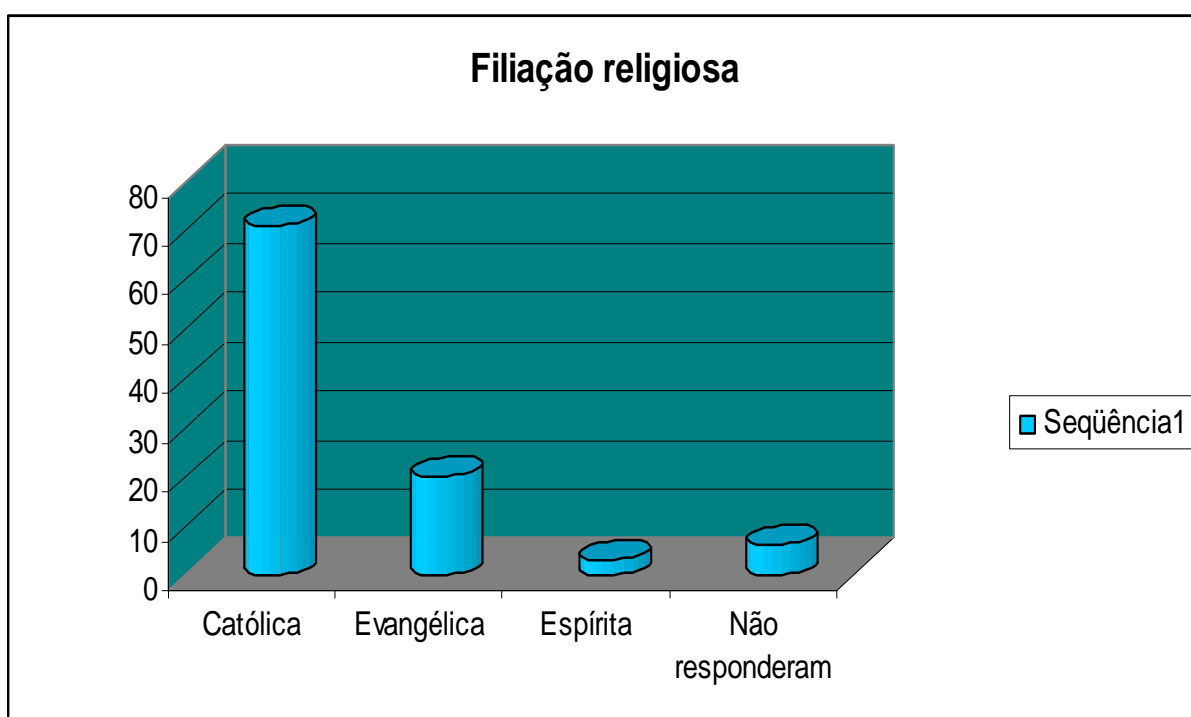


GRÁFICO 12: Filiação Religiosa

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 13
Filiação Religiosa

FILIAÇÃO RELIGIOSA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Católica	25	71.43 %
Evangélica	7	20.00 %
Não responderam	2	5.71 %
Espírita	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

⁵² Programa de Currículo Mínimo para o Ensino Religioso e Médio do Estado de Goiás, p. 27

Nessa amostra vemos refletindo os dados do senso demográfico religioso de 2000, é mais um resultado que corresponde aquilo que se apresenta na camada social brasileira, que tem na sua formação religiosa a predominância do cristianismo sendo na verdade o maior país cristão do mundo, incluindo nesse pacote, católicos e evangélicos.

Nesse extrato, pode-se observar a presença do elemento religioso na vivência dos professores, elemento testemunhal importantíssimo no processo de ensino por modelo. Considerando que “o exemplo fala mais alto do que as palavras”, e que o professor na maioria dos casos se situa na própria “polis”⁵³, o compromisso público com a mesma fica transparente, o que poderá lhe dar ou não autoridade e credibilidade na ministração das suas aulas.

2.5 OPINIÃO CONTRA OU A FAVOR DO ER NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Essa foi uma outra vertente da pesquisa que buscou a opinião pública, valorizando-se o aspecto democrático, uma vez que o assunto atrai muita polêmica e envolve a sociedade como um todo.

Não foi encontrado unanimidade nem no meio acadêmico nem nas opiniões da população em geral.

Outro motivo pelo qual fez-se uso dessa pesquisa virtual, é porque ela possibilita a obtenção de dados muito mais confiáveis em comparação com o primeiro, porque as pessoas que deram suas opiniões o fizeram sem ter que encarar a presença dos outros; certamente foram mais transparentes em seus posicionamentos.

Neste trabalho foram selecionadas opiniões contra, a favor e as críticas a respeito do ensino religioso nas escolas públicas, - sugestões, apoio e críticas. Para evitar repetições desnecessárias, optou-se pela transcrição de tipos comuns e distintos que contemplou assim todas as variáveis.

⁵³ Quero dizer, no núcleo da comunidade da própria cidade.

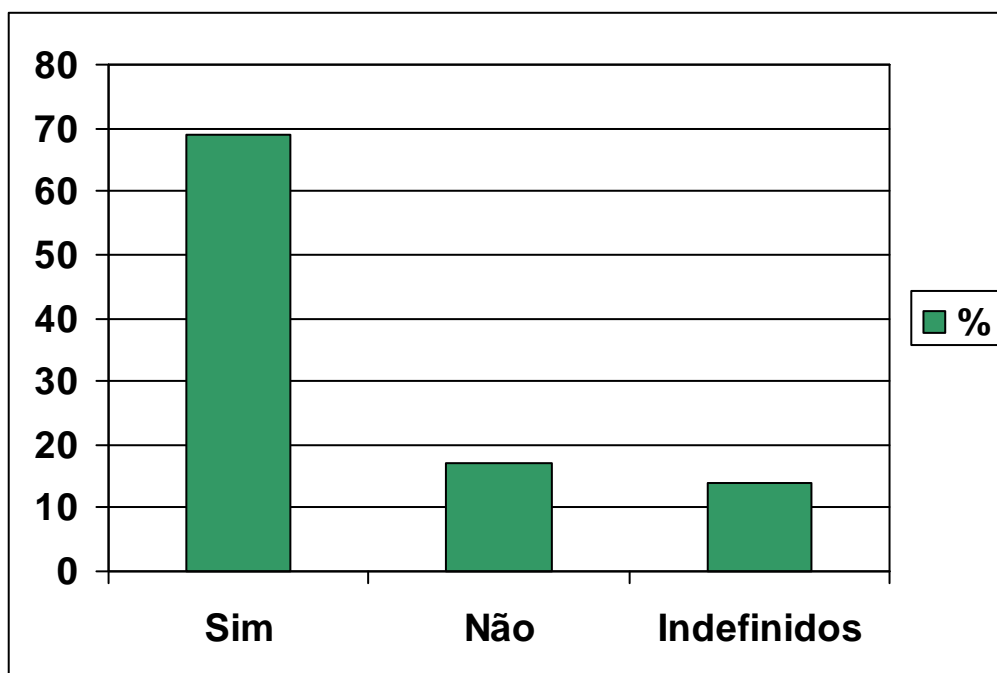


GRÁFICO 13: Opinião Contra ou a Favor do ER Nas Escolas Públicas no Brasil

Fonte: www.educacaopublica.ri.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=25

Entre 06 / 11 / 2003 à 19 / 03 / 2008

TABELA 14

Opinião Contra ou a Favor do ER Nas Escolas Públicas

OPINIÃO CONTRA OU A FAVOR DO ER NAS ESCOLAS PÚBLICAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	129	69,00 %
Não	32	17,10 %
Indefinidos	26	13,90 %
TOTAL	187	100,00 %

Fonte: www.educacaopublica.ri.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=25

Entre 06 / 11 / 2003 à 19 / 03 / 2008

2.5.1 Opiniões⁵⁴ Favoráveis:

Nas opiniões desses internautas fica evidente a valorização do conhecimento religioso como veículo de desenvolvimento no processo da formação do ser humano, enquanto ser social, solidificando os laços familiares, solidários, e os valores permanentes para vida como um todo.

Destaca-se também, o reclame da necessidade da formação do profissional dessa docência, na busca da qualificação, capacitação, e da eficiência na aplicação deste ensino. Sobretudo, que o mesmo se mantenha fiel às leis que regulam o Ensino Religioso, sob a bandeira de um Estado laico.

“Todo conhecimento é importante para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano. O Ensino Religioso deve ser trabalhado, sempre buscando conhecer o processo de fundamentação histórica, e de ideais das mais variadas religiões e nunca induzir o educando a seguir uma ou outra religião. (INTERNAUTA, 07).

Acredito que somente uma educação global poderá alicerçar as nossas crianças para um futuro mais equilibrado. [...] o Ensino Religioso não pode ser excluído e nem tão pouco dado apenas para cumprir um dever, mas sim levado muito a sério e até ser obrigatório. [...]. (INTERNAUTA ,12)

Sou totalmente a favor do ensino religioso nas escolas. O governo estaria beneficiando, e muito, a sociedade, se desse mais apoio aos professores desta área para que pudessem trabalhar com mais segurança e dignidade. [...] (INTERNAUTA ,13).

Sim. O ensino religioso é um acréscimo ao processo de formação das crianças, de valores permanentes na vida, reforçando laços familiares, combatendo excesso de individualismo, ressaltando a solidariedade e a cooperação como formas de estar melhor no mundo. [...] O homem é um ser espiritual e através de nossos professores qualificados as crianças vão buscando respostas para os vazios existenciais na vida delas. Temos elaborado ótimos planos de aula, sem sermos proselitistas. (INTERNAUTA, 16)

Sim, devem oferecer o ensino religioso como já reza na Constituição (art. 210) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 33). [...] Porém, se pudermos contar com profissionais verdadeiramente comprometidos com a educação e formação de indivíduos éticos e moralmente saudáveis, para construir os pilares futuros de nossa sociedade, logicamente teremos um saldo

⁵⁴ Observação: As opiniões foram transcritas na íntegra, isto é, não foram corrigidos os erros de português por questão ética e para que se preserve a originalidade do texto.

altamente sólido e benéfico para o futuro social de nossa nação. [...].
(INTERNAUTA ,17)

Com certeza, [...] A necessidade é que o educador tenha a devida especialização. (INTERNAUTA, 34)

Verifica-se que a sociedade está interessada nesta temática, fruto consciente de um sonho. Como arquitetos sociais, o ser humano projeta-se para o futuro, na perspectiva de corrigir as distorções deixadas pelas gerações passada; como alguém disse certa vez: “*O mundo de amanhã precisa ser melhor do que hoje, porque eu vivi nele hoje*”.

As pessoas mostram-se preocupadas e interessadas com a formação de valores; significando que a vida no seu aspecto vivencial, subjetivo ou espiritual, precisa ser cativada, priorizada para que a mesma tenha significado e possibilite a convivência salutar e afetiva entre as pessoas, independentemente do credo, da cor da sua pele, da sua origem nacional.

Percebe-se que a sociedade espera muito do O Ensino Religioso; o projeta como salvador da pátria. É perigoso esse posicionamento, porque os telespectadores, aqueles que depositam tudo na proposta do Ensino Religioso porém não participam dele pessoalmente, isto é, não se envolvem com o projeto, são os que mais cobram da escola e principalmente do professor. É conveniente salientar que esse docente, enquanto ser humano, também está no processo de desenvolvimento, de transformação, de completude.

Não se pode vaticinar o êxito dessa disciplina portando-se de forma gratuita, isto é, sem pagar um preço devido. Pais, professores e a escola, precisam ser cúmplices na proposta educacional do ER.

2.5.2 Opiniões Contrárias:

Para fugir de uma grande e polêmica responsabilidade seria melhor deixar a escola longe desse compromisso. [...] Ministar uma aula de Ensino Religiões não é o mesmo que ensinar língua portuguesa, matemática ou ciência. Essas três disciplinas, os alunos e seus pais sabem que são comuns a todos, sem discriminação. O professor de Ensino Religioso vai se deparar com alunos das mais diferentes religiões, seitas e adeptos de rituais diversos, dentre outros. Entrar na área do transcendente requer muito preparo e conhecimento. [...] A nossa crítica não é aos colegas docentes, mas ao sistema que nos impõe responsabilidades sem nos preparar para assumi-las. (INTERNAUTA, 35)

Não creio que as escolas públicas devam oferecer o ensino religioso, pois o Estado é laico e assim deve proceder. (INTERNAUTA, 43)

Penso ser uma perda de tempo ser ensinado nas escolas, porque essa é uma obrigação dos pais e não da escola. (INTERNAUTA, 59)

Não. Pois algumas atividades podem facilmente substituir essa prática, como idas a igreja ou conversas com seus pais. Assim sobraria mais tempo para aulas importantes, como matemática, física e química. (INTERNAUTA, 81)

Não. O ensino religioso nas escolas seria conflitante pois sabemos que há muitas religiões que são seguidas. Seria mais conveniente aulas sobre ética e cidadania. (INTERNAUTA, 86)

Discordo completamente. [...] deveria ser ensinado filosofia. Até mesmo noções de cidadania ou a boa e velha EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA, que ajuda a construir pessoas úteis ao seu país e a sua sociedade. Religião se ensina na igreja. (INTERNAUTA, 90)

As escolas deveriam ensinar apenas o que são verdades científicas. Verdades científicas são universais, mas as verdades religiosas não são! [...] (INTERNAUTA, 98)

Não vejo vantagem nenhuma no ensino religioso. Afinal, [...] Não adianta usar a desculpa da tal “Ética”, atribuída às diversas religiões, pois uma pessoa atéia ou agnóstica também tem ética, respeito, tolerância e amor como todo mundo. Uma pessoa pode ser boa, simplesmente entendendo que todas as pessoas são iguais, temos um tempo de vida e devemos aproveitar ao máximo, amando, sendo amados, respeitando e sendo respeitado por nossos semelhantes. [...] Filosofia, isso sim, algo muito bom, pois ensina as pessoas a pensar e tirar suas próprias conclusões, ao contrário da Religião, que só prega Dogmas (tipo assim: acredita e cala a boca, pois você é um imbecil). Em suma, sou totalmente CONTRA!!! (INTERNAUTA, 125).

[...] Creio que não estamos preparados para enfrentar e respeitar a diversidade cultural-religiosa do nosso país sem a influência da tradição cristã. Acho que o assunto deve ser mais estudado, afinal de contas a temática religiosa é totalmente subjetiva. (INTERNAUTA, 139)

Acredito que a inclusão da disciplina “cultura e cidadania” trabalharia os conceitos necessários tratados neste tema. São necessários a formação do indivíduo valores que perpassam pelos princípios religioso. Esta proposta deve ser desvinculada da “orientação tendenciosa” e a religião apresentada como o “religare” ao Deus que cada um acatará, cada um escolherá a orientação religiosa conforme sua afinidade e identificação. Visto ser a religião exatamente um apoio, “ainda nossa bengala” rumo ao progresso moral, onde encontramos preceitos que nos servem de ensaio a um propósito mais amplo e coletivo, que é a ética. Sugiro discutirmos

uma perspectiva de inclusão da disciplina “CULTURA E CIDADANIA”, a fim de valorizarmos algumas idéias das extintas “moral e cívica e OSPM” [...] (INTERNAUTA, 156)

Certamente que não seria exagerar dizer que, de uma certa forma, esta aqui estabelecido um espírito beligerante entre ciência e fé, entre um Estado laico e o Ensino Religioso nas escolas públicas. Algumas considerações destacam-se pela sua coerência, quando apontam para as incoerências do poder público, ao inserir o Ensino Religioso sem antes preparar academicamente tais profissionais para o exercício dessa função. Destaca-se também a questão da dificuldade de coesão entre o que se propõe como estado laico e a liberação e aprovação do Ensino Religioso no reduto que deveria ser exclusivo do Estado. É visto como um retrocesso, como uma incoerência, e sobre tudo, como uma intromissão do sistema clerical no Estado.

Nessas críticas, percebe-se que a maioria delas, buscam uma identidade própria, para o modelo de ensino público, a inserção do ER descaracterizou a identidade do ensino público num contexto de laicidade.

A alternativa sugerida por muitos opositores, é que, deveria sim, haver outras disciplinas no lugar de ensino Religioso, tais como: OSPB, Cultura e Cidadania, Educação Moral e Cívica ou Filosofia. Percebe-se que esses posicionamentos não discernem as questões epistemológicas de cada disciplina, não percebem a linha divisória de cada uma delas em relação ao Ensino Religioso. O campo de ação do ER transpõe as demais disciplinas pelos seus objetos de pesquisa. O ER ou Ciências da Religião têm no seu epicentro: o fenômeno religioso, a transcendência do ser homem e sua relação interativa com o mundo sociologicamente falando. É evidente que pelo vasto campo de ação que possui, ela por natureza, é uma disciplina que abarca uma interdisciplinaridade na sua estruturação epistemológica. No que se refere aos aspectos sociais, ela interage com todas essas disciplinas sugeridas.

Segundo Passos (2007, p. 41- 42):

O pressuposto pedagógico sustenta a proposta do ER escolar. A religião é um dado de realidade que, por si mesmo, não deve ser classificado como negativo ou positivo, apenas um dado antropológico e sociocultural que tem a força de fundamentar as

ações mais conservadoras ou transformadoras, mais perversas ou benéficas. A história humana contou com a religião nas suas diversas construções e não precisamos recordar a ligação intrínseca entre o cristianismo e todos os fatores que construíram o chamado Ocidente, inclusive nas suas instituições mais secularizadas. O fato é que a religião não desapareceu da sociedade, embora tenha passado por espetaculares processos de adaptação e transformação no seio das sociedades modernas.

O ER decorre, portanto, do fato de o fenômeno religioso fazer parte da sociedade, assim como qualquer outro fato coletivo, e dever ser compreendido para garantir a formação plena do cidadão. O ER como objeto e razão algo de todos, e que a todos toca de alguma forma; tem como base epistemológica os estudos científicos de religião acumulados no curso de elaboração das ciências humanas modernas e como objeto a educação dos cidadãos. Nesse sentido, o que estamos denominando pressuposto pedagógico se torna um pressuposto também ético que cobra da ação pedagógica uma teleologia: educar para que?

O estudo da religião é um mais que visa a um fim educacional maior, e não um fim em si mesmo, [...]. A tese de Hans Küng de que uma ética mundial passa pela paz entre as religiões aponta para a urgência da compreensão das tradições hegemônicas, mas também daquelas minoritárias, para que o planeta possa conviver planetariamente, sendo também um dado real a vida cada vez mais planetarizada.

O Ensino Religioso segundo o autor, insere-se na vertente da transreligiosidade, nas ciências humanas, cujo fim é participar das ações pedagógicas no âmbito educacional e não clerical.

2.5.3 Algumas Críticas:

Para a Constituição Federal de 1988, religião é direito individual (art. 5º, VI) e educação, direito social (art. 6º). O art. 210, § 1º, situa o ensino religioso no espaço, ao mesmo tempo, público (escola) e privado (liberdade de consciência). Essa localização ambígua implica dilema epistemológico. A LDBEN tenta supera-lo pela: a) proibição do proselitismo; b) frequência optativa; c) não-integralização da carga horária da disciplina nas 800 horas; e d) concessão do direito à audição pelo sistema de ensino de entidade civil representativa das igrejas. Tais medidas não resolvem o dilema, porque o sistema de ensino republicano pressupõe separação entre Igreja e Estado (Constituição Federal, art. 19). Educação é direito universal (de cada pessoa!) e dever do poder público, conforme o consenso pactuado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).[...] (INTERNAUTA, 39)

Para que serve o ensino religioso? (INTERNAUTA, 27)

[...] qual é o ensino religioso? Há um programa definido para isto? Quem são os professores? São teólogos? Todos estão aptos para exercer esta função? Se não vai haver rigor na escolha do professor, o salário será mais baixo que o dos professores das demais disciplinas. (INTERNAUTA,102)

As escolas não tem material próprio para trabalhar educação religiosa. (INTERNAUTA, 95).

Teólogo não ensina Religião, somente os cientistas da religião estão aptos para isso, devem ter formação inter-cultural. Quem quiser pregar a palavra de um deus específico deve sair da sala de aula e ir para a Igreja, ministrar catequese, por exemplo! (INTERNAUTA, 96)

Nesses comentários, as críticas apontam para várias vertentes que envolvem o ER; desde as questões constitucionais, ou inconstitucionais, como para aqueles que não sabem qual é a finalidade do ER no sistema de ensino publico, como também aquele que critica a falta de material didático para o ER nas escolas, a falta de motivação por parte dos alunos, como também a questão da aptidão e capacitação dos professores que estão exercendo esse ofício.

Percebe-se que elas (críticas), servem para que as autoridades portem-se com clareza e objetividade no que estão propondo como Ensino Religioso. A falta de clareza constitucional, até agora, não permitiu que o MEC autorizasse os pedidos já encaminhados por diversas Universidades. Servem também para que o poder público se mobilize para oferecer com igualdade de condições o ER como as demais disciplinas, oferecendo-lhes material didático gratuito bem elaborado.

Percebe-se que essas pessoas não estão alheias ao seu mundo, elas querem entendê-lo, querem encontrar coerência, clareza, propósitos nos programas oferecidos pelo governo, sobretudo na área educacional.

Podemos chegar a uma breve conclusão, os professores(as) são cobaias do sistema educacional, são também corajosos(as), sonham com uma escola dos seus sonhos; pelo que já fazem, mesmo com todas as deficiências pessoais e espaciais, merecem respeito por parte de pais, alunos e governos.

Este trabalho continua a jornada de conhecer mais profundamente as questões que envolvem o ensino religioso, para tal, tratar-se-á no próximo capítulo das questões polêmicas que desde tempos remotos nas terras brasis tem havido.

CAPÍTULO III

3 O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA QUESTÃO POLÊMICA

Neste capítulo, pretende-se abordar as questões polêmicas, que sempre envolveu o Ensino Religioso e sua inserção no ambiente escolar. Essa tensão transita pelo viés político, pelos casamentos e divórcios entre Igreja e o Estado no contexto histórico brasileiro. O fato é que essa oscilação perdura desde a colonização, mesmo quando esse termo “ensino religioso” não era ainda empregado nos termos e colocação de Disciplina na área de conhecimento.

Referir-se-á as questões constitucionais ao longo das mudanças políticas brasileira, suas perdas e conquistas, através das constantes e indefinidas legislações pelo qual o Brasil elaborou.

Como também, tratar-se-á da questão do uso da Bíblia como um dos matérias didáticos proposto neste trabalho, para o uso por parte dos professores e dos alunos em sala de aula, para tanto, é necessário que esse docente seja preparado cabalmente para esse desafio e que certos paradigmas e preconceitos sejam quebrados ao longo das suas leituras.

Nesse sentido, apontaremos alguns paradigmas que precisam ser quebrados, da mesma forma a questão teológica, que tem sido um obstáculo a harmonia de uma epistemologia apropriada, definida para essa disciplina.

Neste trabalho, todos esses posicionamentos serão conduzidos dentro do princípio da laicidade, e da não confessionalidade.

3.1 QUANTO A LEGISLAÇÃO: NOVAS E VELHAS TENDÊNCIAS

Começando a passear pela nossa história iniciando no período colonial, nota-se que esse assunto no âmbito educacional sofreu alterações as vezes significativas, outras nem tanto. A começar pelo período hegemônico absoluto da Igreja Católica na educação do novo mundo. Embora o termo “ensino religioso” não tenha sido empregado nesse período histórico com o mesmo sentido que é

empregado hoje. A história já registrou a primeira divergência interna quanto ao modelo e propósito da educação geral aqui implantado.

O padre Manoel da Nóbrega priorizou os índios e os filhos dos colonos. Para isso, foi elaborado o plano de estudos de forma diversificada, cujo objetivo era atender à diversidade de interesses e de capacidades. O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas (PAIVA, 2000).

Incluía-se o aprendizado do Português, doutrina cristã, escola de ler e escrever. Em caráter opcional ficaria o canto orfeônico, música, instrumental e aprendizado profissional e agrícola, e ainda, a gramática e viagem de estudos à Europa.

Em 1556 começam a vigorar as “Constituições da Companhia de Jesus”⁵⁵, que trouxe ao Pe. Nóbrega grandes conflitos educacionais, por se impor mudanças que interferiram drasticamente no plano do Pe. Nóbrega, levando-o conseqüentemente a morte em 1570.

O novo Plano de Estudos a vigorar, seria o Ratio Studiorum⁵⁶, que visava uma formação humanista preconizada pelo processo da Contra-Reforma europeia tendo sua concentração nos elementos culturais europeus, atendendo à clientela burguesa, em evidência a constatação de que não havia interesse de instruir o índio.

Na perspectiva de estudos, a elite era preparada para o trabalho intelectual, conforme o modelo Católico.

Na verdade a expectativa da educação dessa época era de imprimir o ensino religioso Católico confessional e de se precaver contra qualquer outro ensino, que

⁵⁵ Ordem Católica fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) em 1540 com dez membros.

NICHOLS, Robert H (1985, p 185-186), escreve no seu livro História da Igreja Cristã que “o propósito da Sociedade era promover o progresso eclesástico e lutar contra os inimigos da Igreja Católica Romana por todos os meios possíveis.

Trabalhavam incessantemente, num espírito de lealdade ao papa, mas lealdade inquestionável. ‘cada membro [...] era ligado por um juramento aos seus superiores imediatos, como se ele ocupasse o lugar de Jesus Cristo, até ao ponto de fazer o que ele, o membro, considerasse mesmo errado [...]’

Os jesuítas tinham, entre outros, três métodos principais de contra-atacar o protestantismo. **Nas igrejas** → colocavam hábeis pregadores e promoviam reuniões atraentes. **Por meio do ensino** → abriam escolas primárias que logo se enchiam, pois o ensino era gratuito e bom. Os alunos eram, naturalmente treinados a prestar devoção à Igreja Católica Romana e, através dos filhos, os jesuítas alcançavam também os pais. O terceiro método era de **caráter político** → Os jesuítas dedicaram-se a inspirar nos governantes católicos, devoção à Igreja e ódio ao protestantismo. Como resultado dessa política, levantaram-se tremendas perseguições aos protestantes em vários países.... o espírito deles era o da Contra-Reforma e o seu ideal era esmagar os dissidentes”.

⁵⁶ Plano de Estudos. Ratio significa “plano”, “ordem”, “regra”, “razão”. Studiorum significa “estudos”. Publicado em 1599, associava-se à política católica portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas (HANSEN, 2000, p.13).

na Europa acontecia paralelamente denominado de Reforma Protestante, e que para isso as práticas docentes eram extremamente vigiadas.

Nesse período não se falava ainda do ensino religioso como uma disciplina, se tratava de uma formação religiosa. O termo técnico mais plausível seria “evangelização” ou “catequese”.

Segundo Ribeiro (2008), o Jesuíta só estaria apto para exercer a profissão de professor do ensino superior depois de 14 anos de estudos distribuídos da seguinte forma: dois anos de estudos introdutórios sobre a Moral onde o noviço deveria aprender a dominar suas paixões, seus caprichos, suas tendências impulsivas, como também, exercitar as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. Em seguida, passava-se para o segundo biênio dedicado ao estudo das Letras Clássicas: Latim, Grego e Hebraico. Após essa formação cursava-se três anos de Filosofia agregando-se: Matemática, Astronomia e Física, completando assim sua formação intelectual.

Para complementação da formação o jesuíta teria que acrescentar mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que pretendia ensinar e mais uma formação pedagógica. (BRZEZINSKI, 1987),

Esse contingente de sacerdotes/professores constituía a força da educação, tanto religiosa quanto científica, do período colonial do Brasil.

Mesmo após a reforma Pombalina, as Aulas Régias⁵⁷ o Estado/Império, não assumiu como deveria sua responsabilidade econômica / financeira na efetivação de uma educação que contemplasse a população como um todo, a fim de erradicar o analfabetismo cujos índices eram alarmantes.

“O Império inscreve a gratuidade das escolas primárias pelo art. 179, nº 32, mas sem reconhecê-la como direito. Até 1834, o Império tem a responsabilidade de manter tais escolas como oferta gratuita aos que viessem procurá-las. (CURY, 1996, p. 6).

A constituição de 1824 manteve o privilégio da Igreja Católica como Religião do Império. As demais religiões terão seus cultos restritos apenas no ambiente doméstico e as reuniões em locais construídos especialmente para esse fim, sem aparência de templo.

⁵⁷ As **aulas régias** compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público.

A Constituição não fez nenhuma referência ao Ensino Religioso nas escolas.

No entanto a organização do sistema educacional do Império continuava sob a direção da Igreja. Em 1827 uma Lei Imperial⁵⁸ “determinava que os professores das escolas além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina da religião”.

Deve-se levar em consideração que as províncias não tinham recursos nem disposição política para alavancar o ensino no Brasil, o país se valeu sempre da capacidade da Igreja na condução da educação. Santo (2005, p. 102), pondera a esse respeito, fazendo esse julgamento:

Cabe aqui uma avaliação mesmo que parcial de um período marcado pelo domínio do pensamento religioso na educação. Para sermos justos em nossa avaliação, temos que admitir que o que acontece no Brasil em termos de atraso não se deve a um modelo educacional eclesiástico, mas ao descaso que a educação foi submetida tanto pelos governos coloniais, como imperial. Sem a participação da Igreja a educação estaria em condições muito pior.

Ainda acrescenta:

A oposição foi mais à educação oferecida pela Igreja que ao conteúdo de ensino, queriam retirá-la da influencia da Igreja, o que consistia uma medida fundamental para o fortalecimento do estado nacional. É por isso que o ensino religioso constitui-se em excelente categoria de análise das estratégias de dominação, pois reúne em um único objeto, duas estâncias fundamentais da formação humana: a educação e a religião. Daí que analisar as políticas de ensino religioso pode desvelar as mais funestas estratégias de dominação.⁵⁹

No período do Governo Imperial, a Igreja e o Estado eram coligados. Em 1827 num documento oficial datado do dia 15 de outubro deste, menciona pela primeira vez o termo Ensino Religioso ligado à educação escolar: “manda” criar escolas de “primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. O inciso XXXII do Art. 179 da Constituição Imperial, no art. 6º rezava:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua

⁵⁸ Disponível em: WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%ao24.htm. Acessado em: 02/05/08

⁵⁹ Id. p. 102

nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil (BRASIL, 1996).

Nova e significativa mudança nessa área da educação estava por vir, quando em 1890 o Brasil inspirado nos ideais de prosperidade e liberdade inicia a gênese da laicidade na educação.

Rui Barbosa, foi o mentor do Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que oficializava o rompimento de uma união entre o Estado e a Igreja que perdurava a mais de três séculos sob o regime de Padroado.⁶⁰ Naturalmente, uma ala da Igreja Católica manifestou-se veementemente contrária a essa decisão do Governo. Mas foi na nova Constituição que ela foi sacramentada pelos congressistas.

Na Constituição de 1891 art. 72 parágrafo 6º enuncia: “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”, expressão essa oriunda do pensamento francês, que por sua vez, influenciou a sua hermenêutica. A expressão “*será leigo*”, era interpretada por grande parte dos legisladores republicano do país como irreligioso, ateu, laicista, destituição das crenças populares da vida estudantil.

Assim reza o art. 72 reza nos parágrafos 6º e 7º:

Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos; Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

É evidente que o decreto não neutralizou a ação educacional da Igreja de imediato, mas a mudança foi profunda. O Estado assume de uma vez por todas a responsabilidade da Educação no país.

Esse posicionamento já fora tomado por muitos países europeus a Alemanha tinha declarado a sua laicidade a mais de cem anos atrás (1799), a França no período da Revolução, também se tornou laico. Como se constata, o Brasil levou mais de cem anos para declarar essa dependência.

⁶⁰ Aliança ou acordo firmado entre o Sumo Pontífice e o Rei de Portugal, posteriormente, o imperador do Brasil; dando-lhe prerrogativas de chefes da Igreja Católica no Brasil, podendo nomear os eclesiásticos para o exercício das funções de liderança da Igreja local.

A primeira Constituição da República inovou não só na construção política brasileira, com uma nova forma de governo, como também, marcou a quebra do domínio da política educacional Católica confessional, a qual influenciava e formava as mentes pensantes do país, dando-lhes a cara e o formato do império clerical Católico Romano da Idade Média e da sociedade cristã européia.

Como já fora referido nesse trabalho, essa ruptura não foi consensual. A medida do Governo Republicano foi compreendida como uma vitória dos liberais.

Os ortodoxos católicos entendia que a “neutralidade escolar” significava a ausência, a exclusão de todo tipo de ensino religioso na escola (FIGUEIREDO, 1995).

A discussão esta estabelecida, como a história relata, ela nunca atingiu uma unanimidade nacional.

Exemplo desta reação está na Pastoral do episcopado brasileiro de 1890, que procura demonstrar os males que podem advir de um Estado laico, divorciado da Igreja.

Para os conservadores católicos a idéia de um ensino laico nas escolas públicas era inconcebível e utópico, contraditório com o discurso democrático pregado pela República e pelos liberais. Carlos de Laet era um desses e registra sua ojeriza, seu conservadorismo contra a ruptura Estado/Igreja no âmbito educacional e político. Em 8 de dezembro de 1905, quinze anos depois da aprovação do Decreto (119-A), em seu discurso como paraninfo na colação do grau de bacharel em Ciências e Letras, no Colégio Diocesano São José, localizado no Rio de Janeiro, ele declarou:

Triunfante a revolução e separado da Igreja o Estado; rotos assim os vínculos que através do Brasil Império nos vinham desde as mais remotas origens da nossa nacionalidade; proclamado o indiferentismo religioso no mundo oficial e erguida uma barreira entre a Nação Brasileira e o Deus de nossos pais, — nem por isto se aniquilou a crença dos brasileiros e antes lhes recresceu o dever de acudir às necessidades da religião, entre as quais avulta a da educação dos filhos.

A dissociação da crença religiosa e da instrução é uma utopia que não resiste à menor análise. O sentimento e as idéias do professor no tocante às causas finais e à constituição do universo inevitavelmente se refletem no ensino que ele tem de ministrar à juventude. O ideal de uma escola em que jamais se esforce, sequer, um assunto de religião, é uma vã criação da falsa democracia, que pretende guerrear a Deus, proibindo que n'Ele se fale.

Já por alguém foram assinaladas as fases de oposição e hostilidade que tem atravessado o cristianismo...

As constituições que ele inspira, não perseguem nem contradizem, nem zombeteiam: mandam simplesmente calar o nome adorável do Criador e fonte de todo o bem. Chamou-se isto — separação da Igreja do Estado. Na falange adversa ao cristianismo formigam lemas que propugnam tal *modus vivendi*: nas cortes católicas — ai de nós! — também não falta quem praticamente o sufrague, atenta a dureza dos tempos... Mas, Deus, senhores, o eterno regedor dos povos, o indefectível dispartidor dos bens e males que opulentam ou degradam as nações na devida conta leva estas apostasias públicas, estas negações afrontosas, que tão diretas se opõem aos desígnios providenciais de formação de sua Igreja...⁶¹

Observa-se que a Primeira Constituição da era republicana deixou muitas feridas e descontentamentos na sociedade conservadora católica, que assiste o secularismo conquistando espaços cada vez maior entre a população intelectualizada; tirando do reduto da Igreja Católica privilégios até então, de sua exclusividade, como: a instituição do casamento civil, a secularização dos cemitérios, o fim da subvenção estatal a qualquer culto religioso

É conveniente salientar que essa quebra de paradigma educacional adotado pela República, na Primeira Constituição, tem sua inspiração no contexto das mudanças: sócio-político-cultural-internacionais. A Revolução Industrial Inglesa, a Revolução Francesa e a Revolução Americana⁶², dão início a grandes mudanças sociais, políticas, e econômicas mundiais irreversíveis. A primeira introduz novos elementos como: mercado consumidor, livre comércio, novas tecnologias, sociedade industrial, etc. a segunda, estabelece a igualdade civil, produz a Declaração dos Direitos do Homem, inserindo a liberdade religiosa como direito do cidadão, pôs fim às estruturas do regime absolutista; institui a monarquia constitucional, em que o rei perde os seus poderes absolutos, (FIGUEIREDO, 1995). A terceira, os ideais de liberdade, inspirado no racionalismo Iluminista do século XVIII, e a democracia.

Matos (2001), discorre sobre esse assunto, assim:

[...] essa tendência é reforçada com o racionalismo do século XVIII, conhecido na história como a época do iluminismo. Toda a atenção se volta para o homem como indivíduo, e sua capacidade cognitiva é sumamente valorizada. Desenvolve-se um espírito crítico aos tradicionais “dogmas da fé” e às autoridades que os sustentam e

⁶¹ <http://www.permanencia.org.br/revista/Pensamento/laet9.htm>. Acesso em: 07/05/2008

⁶² Para um maior aprofundamento sobre o assunto, cf.: ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 1976. p 151-171.

defendem. Semelhantes correntes manifestam-se fortemente na Inglaterra, onde verificamos também suas primeiras aplicações práticas (a 'Revolução Industrial'), mas é na França que vigoram com maior intensidade e recebem sua expressão filosófica mais elaborada. A nota característica de seu conteúdo é o anseio por liberdade em todos os setores da atividade humana. E isso em detrimento da tradicional submissão religiosa e aceitação dos poderes estabelecidos [...] Também no campo religioso essas idéias têm sua ressonância, dando origem ao deísmo⁶³[...] Cresce um indiferentismo ou até ceticismo em relação às formas religiosas convencionais e particularmente à instituição eclesiástica. (MATOS, 2001, p. 283-284). *(a nota de rodapé, (21) acréscimo nosso)*

FIGUEIREDO (1995, p. 26) ainda comenta que na França:

A Convenção Nacional de 1795 vota a separação entre o Estado e a Igreja, pois até meados do século XVIII há o predomínio do sistema da Igreja do Estado, associado ao particularismo religioso em nível de Estado, desvinculando-se da unidade institucional eclesiástica. Daí a repercussão de tal fato no Brasil, onde a separação se dará mais de um século depois.

Começa assim a expansão do secularismo europeu, que permeia as culturas, originando novos tecidos sociais e culturais por onde ela é absolvida. Sua publicidade de marketing fora: a modernidade, o cientificismo, a liberdade, o racionalismo.

A perspectiva era de que o Brasil desse um salto qualitativo na educação, uma vez que laicização se confundia com modernização do ensino.

A história brasileira sempre conviveu com esse conflito. Os que são a favor de uma educação religiosa confessional, não confessional, outros que defendiam a separação. A construção de um entendimento tem sido longa e lenta, haja vista as interpretações que a expressão "laico" tem recebido.

Esse conflito foi intensificado trinta anos depois com os escolanovistas.

Nesse sentido, Santos (2005, p. 104), comenta:

A década de 20 viria a ser marcada por grandes embates entre liberais e antiliberais. Novas idéias no campo educacional

⁶³ O deísmo admite que existe um Deus pessoal, que ele criou o mundo e lhe imprimiu as leis que o governam. Tendo feito isto, Deus se afastou do mundo, deixando-o entregue ao domínio da lei natural. Não há revelação, nem milagres, nem encarnação do Verbo, nem manifestação sobrenatural de Deus na vida e nas atividades dos homens, nem providências, nem controle. Deus não se envolve mais com o mundo que ele criou. CLARK, David S. *Compêndio de Teologia Sistemática*. São Paulo: Cultura Cristã, 1988, p. 92

alimentavam os debates. Nesse contexto o ensino religioso estava sempre na pauta das discussões. Por um lado os escolanovistas, que influenciados pela concepção liberal de Dewey, defendiam a laicidade do ensino, por outro, educadores católicos que buscavam, entre outros interesses, a reintrodução do ensino religioso. Prevaleceu a tese da laicidade na emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926.

Por trás desse debate, “que envolve o ensino religioso há interesses nada religiosos que movem opositores dessa modalidade”⁶⁴

A constituição de 1934, no seu art. 153, trás a seguinte enunciação:

O Ensino Religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas, secundárias, profissionais e normais.(GRUEN, 1995, p. 56).

A constituição de 1934, no seu art. 153, trás a seguinte enunciação:

O Ensino Religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas, secundárias, profissionais e normais.(GRUEN, 1995, p. 56).

Esse foi um período da historia brasileira de grande instabilidade política.

O Ensino Religioso retorna com força ao cenário público de ensino. Destaca-se nessa lei, o princípio de liberdade – “facultativa”, a não obrigatoriedade, a não imposição. Ao mesmo tempo, oferece-se a oportunidade para estudá-la segundo sua corrente de fé.

Observa-se nesse postulado, as brechas que prejudicam a sua operação, ela não aponta para as questões de gestão: Quem estaria apto para exercer o ofício de professor dessa disciplina? Como seria o procedimento para qualificar esses profissionais? E Quanto aos conteúdos curriculares como defini-los? Quanto ao espaço, se dentro de uma sala de aula cinco alunos optarem por confissões de fé diferentes como resolveria o problema?

⁶⁴ Idem. p. 101

Isso aponta para o despreparo do Estado em lidar com o eixo da Educação Pública e o que envolve a relação teoria/prática.

A constituição de 1967, Art. 168 parágrafo 3º item IV, sem muitas alterações, reza que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

Gruen (1995), resume bem em três aspectos desses posicionamentos constitucionais:

Primeiro, a alternância da presença ou não do Ensino Religioso nas escolas públicas;

Segundo, a alternância da obrigatoriedade ou não, do ER nas escolas, (os alunos nunca foram obrigados a se matricularem no Ensino Religioso);

Terceiro, a confessionalidade de tal ensino explicitada nas Constituições de 1934 e de 1946, mas não nas de 1937, 1967, e 1969.

A Lei 4024/61 da LDB Art. 97 continua a legitimar a presença do clericalismo no Sistema de Ensino Público ao enunciar:

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 seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

A expressão “*sem ônus para os cofres públicos*”, foi infeliz, porque deu lugar a uma discriminação da disciplina. O parágrafo segundo promove a preterização do acordo com os interesses eclesiais interconfessionais.

Surpreendeu-nos o acréscimo da expressão sem ônus para os cofres públicos no artigo que estabelece o ensino religioso.[...] O ensino religioso é disciplina global inserida nos horários normais das escolas públicas e compete ao Estado arcar com o devido ônus. Por isso, não pode ser tratado como adendo nem como favor prestado a determinada denominação religiosa. Ele é parte integrante de um processo de educação garantido pela Lei Maior [...] (JUNQUIRA, 2002, p. 51).

A conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sempre interessou-se com questões até então omissas em todas essas resoluções. Passou-se a se preocupar com as linhas de atuação do ER nas escolas, com a avaliação da qualidade desse ensino. A mesma desencadeia uma série de encontros, conferências, debates públicos, visando à formação de uma identidade do ER, a construção de mecanismos eficientes para esse projeto de vida.

A Constituição de 1988, no seu art. 210⁶⁵, incorpora Ensino Religioso na responsabilidade do Estado é um marco para o ER. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.304/96 reza no segundo parágrafo os princípios de educação:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, o ensino religioso pode participar desse processo de educação, contribuindo com a formação desse cidadão, haja vista, seu reconhecimento como área de conhecimento.

O sentido dessa nova lei está em garantir que toda a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso, dentro do horário normal de aulas, respeitando a diversidade cultural e religiosa dos mesmos. Conhecimento esse que precisa ser, epistemologicamente focado nas dimensões antropológicas, sociológica, psicológica e teológica. (CARON, 2005, p. 9-10).

3.2 UM NOVO OLHAR PARA QUESTÃO TEOLÓGICA⁶⁶

A problemática tem sua origem a partir da resolução nº 02/98⁶⁷ da câmara Básica de Educação do Conselho Nacional de Educação, quando o Ensino Religioso

⁶⁵ “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 27 ed., São Paulo: Saraiva, 2001, p. 124-125.

⁶⁶ Este trabalho discerne esse termo em atribuição a Teologia Cristã.

⁶⁷ Cf. p. 50

foi inserido no campo de conhecimento. Esse tratamento remete para a discussão da sua epistemologia, a Teologia é do ponto de vista científico, o grande gargalo.

Meneghetti (2004, p. 94), salienta que:

Há diferenças conceituais entre as duas expressões que se vinculam ao Ensino Religioso e que lhe dão fundamentação epistêmica: teologia e ciências da religião; Essa questão é importante, porque se trata de afirmar a concepção de ensino religioso, presente na legislação maior, como originária do campo das ciências da religião e não vinculada aos elementos próprios da teologia, a qual remeteria o entendimento para o âmbito das confessionalidades.

Segundo a autora, as diferenças conceituais entre a teologia e ciências da religião, esta primeira aponta para o âmbito da confessionalidade, na perspectiva do prolongamento da Eclésia; enquanto as ciências da religião seu campo de ação e atuação, vincula-se aos elementos comuns, próprios às diversas religiões. É uma das muitas formas de explicar o sentido da vida, do homem na sua humanidade.

A teologia sempre esteve vinculada a revelação bíblica e a Igreja, procurando de uma forma inteligente interpretar de forma sistemática todo o conhecimento revelado nas Escrituras Sagradas, para que o homem criado a imagem de Deus pudesse se relacionar com seu criador.

Ela antecede a ciência da religião possui maneira própria de interpretar o mundo e dar respostas as questões humanas num contexto pessoal sem desvinculá-lo do contexto social.

Porém, antes de dar prosseguimento a essa idéia, convém-nos ler o que Fuchs (2005, p. 19), escreveu sobre a crise do paradigma científico:

Vivemos num tempo de ambigüidade e complexidade nas ciências. Até há pouco, o conhecimento era pautado pelas ciências naturais, oriundas do século XVI. Somente no século XII, de forma preliminar e "no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes."⁶⁸ Este modelo de racionalidade está presente em todas as esferas e níveis da ciência moderna. A racionalidade criou uma estrutura totalitária, controladora de fronteiras entre o que é considerado científico e o que é senso comum e as humanidades. Todo conhecimento que não segue os princípios epistemológicos e as regras metodológicas é negado pela

⁶⁸ SANTOS, 2005, p. 20

racionalidade científica⁶⁹. Atualmente vivemos uma complexidade que não consegue ser respondida pelas regras e princípios da racionalidade.

Entende-se que a racionalidade com base nos pressupostos iluminista do século XIX, exerce um domínio ditatorial em tudo o que se chama ciência. Os mesmos princípios aplicados na pesquisa de elementos inanimados, materiais, etc. são pretendidos aplicar às ciências sociais.

Nesse sentido, convém apontar para algumas ambigüidades às leis científicas no contexto Iluminista na busca do saber: primeiro, ao aplicar determinada metodologia científica ela o faz em busca do que? Entende-se que um ser inteligente que pesquisa algo o faz em busca da verdade. Ele quer conhecer para não errar. Ambas preposições, - verdade e erro; afetam o destino do ser humano. Portanto, o orientador, o professor, de certa forma direta ou indiretamente é cúmplice na formação interior do ser, enquanto pessoa em formação. Há várias formas de conhecimentos: senso comum, conhecimento teológico, filosófico e científico. Todos têm sua área de conhecimento. Quando um deles postula o absolutismo para si, instaura-se a crise do paradigma dominante⁷⁰.

Outra ambigüidade a ser refletida, está na própria epistemologia do Ensino Religioso na sua estrutura interdisciplinar.

Fazenda apud FUCHS, 2005, p. 22), diz que a interdisciplinaridade:

Nasce da proposta de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a superação do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessário a eliminação de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las

O assunto em questão remete-nos à investigação científica, via questionamentos e perguntas, como expressão de um esgotamento racional do educando, no sentido de operar cognitivamente novas perspectivas de conhecimentos, de maneira que o ser humano seja compreendido como um ser

⁶⁹ Id. p. 21

⁷⁰ Ibidem, p. 20.

racional e capaz de construir conhecimentos, que superam a racionalidade técnica da modernidade.

A impressão que temos, é que a dominação da ciência esta em crise e que as formas de se buscar o conhecimento precisam se inovarem e se multiplicar, numa perspectiva epistemológica interdisciplinar.

A interdisciplinaridade está sendo colocada no universo da prática pedagógica, como alternativa dialógica do repasse do conhecimento.

É o advento de um novo olhar pedagógico que veio para se instaurar como proposição do respeito e reconhecimento à dignidade do educando, uma vez, que o conhecimento construído a partir da experiência vivida, não pode ser deixado de lado ao adentrar o espaço escolar.

O conhecimento das ciências da religião e o Ensino Religioso escolar encontram-se também em conflito, nessa nova perspectiva. Pois, o ensino religioso tem como desafio o cumprimento legal, de inclusão obrigatória no currículo escolar.

O espaço que lhe era destinado há até pouco tempo, permitia-lhe a pregação confessional com uma metodologia catequética e dogmática. A partir da nova perspectiva legal, que foi uma grande conquista salutar para o sistema educacional brasileiro, não mais se aplica o antigo modelo; Isto põe em discussão o fenômeno religioso, a partir de sua história, da antropologia e do transcendente.

Observemos que os eixos temáticos apontam o enfoque científico, cultural e sobretudo, o que está relacionado com o campo da história, da ciência, da filosofia e especialmente, o divino, quando se ponta a questão transcendental.

A aplicação dos métodos interdisciplinares no ensino religioso é essencial, a religiosidade está no coração do homem, ainda que não entenda.

Portanto, há uma conscientização de que não se pode desvincular o ensino religioso de parte dos conteúdos teológico. A grande pergunta é como isso seria possível se construir esse intercâmbio e manter o ensino religioso na perspectiva da laicidade?

Em primeiro lugar, deve-se entender que existem várias teologias: Teologia Sistemática ou Dogmática, Teologia do Velho Testamento, do Novo Testamento, Teologia de Paulo, Teologia Bíblica, etc. O grande problema é generalizá-las por falta de conhecimento de causa. Comumente, pessoas se posicionarem contra algo sem de fato conhecer a abrangência do seu conteúdo.

Nesse sentido, remete-nos a reflexão do que venha ser a teologia adéqua da relação de interfaces triangulares, Ensino Religioso/Teologia/Legislação.

A teologia sistemática nesse contexto legal, ela fere o princípio laico do Estado brasileiro. A sua epistemologia é totalmente confessional, eclesiástica, fechada. Qual dessas teologias teria condições de construir interfaces com o ER dentro do respeito à diversidade religiosa? Certamente que seria a Teologia Bíblica. De modo geral, ela tira do texto bíblico suas afirmações primárias e exegeticamente elabora afirmações decorrentes. Sua aplicabilidade de caráter contextual e flexível permite de maneira apropriada construir o que se propõe o Ensino Religioso na perspectiva social.

Teologia é espiritualidade, no sentido de exercer uma influência, boa ou má, positiva ou negativa, no relacionamento ou falta de relacionamento das pessoas com Deus. Se a nossa teologia não nos reaviva a consciência nem amolece o coração, na verdade endurece a ambos; se não encoraja o compromisso da fé, reforça o desinteresse que é próprio da incredulidade; se deixa de promover a humildade, inevitavelmente nutre o orgulho. Assim, aquele que expõe teologia em público, seja formalmente, no púlpito ou pela imprensa, ou informalmente, em sua poltrona, deve pensar muito sobre o efeito que seus pensamentos terão sobre o povo de Deus e outras pessoas.⁷¹

O homem é um ser transcendente, criado para viver com outros, nesse sentido o ensino religioso precisa está em interação com as outras disciplinas que estudam interpretar a vida nos seus mais variados aspectos.

3.3 UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA BÍBLIA COMO UM DOS RECURSOS DIDÁTICO DO ER

Nos parâmetros curriculares comumente aceito pela comunidade especializada em ciências da religião, consta no seu eixo epistemológico a temática

⁷¹ Fonte: Entre os Gigantes de Deus – Uma Visão Puritana da Vida Cristã – J.I. Packer – Editora Fiel
Disponível em:

<http://www.lideranca.org/cgi-bin/index.cgi?action=forum&board=teologia&op=display&num=2569>

Acessado em: 01/06/2008.

do estudo das Escrituras Sagradas e Tradições Oraís, até então pelo enunciado, parece não haver ambigüidade nenhuma, o conflito se revela quando esse tratamento é dado, sem que se faça uma análise cuidadosa dos elementos presentes nos conteúdos dos objetos acima citados. Remete-nos este fato, a uma análise histórica e cultural mais especificamente nos elementos presenciais do material de estudo.

Convém-nos atentar para o aspecto histórico daquele que é o livro mais discutido e debatido entre os povos Ocidentais e Orientais. – A Bíblia.

Em primeiro lugar, deve-se quebrar o paradigma de que a Bíblia está comprometida com alguma religião. Ela está comprometida consigo mesma. É um livro universal. É a revelação que Deus fez de Si mesmo ao homem. Portanto, ela está comprometida com a verdade. Ora, a verdade deve é universal, é uma das virtudes fundamentais na construção de relacionamentos, na construção do homem. Ela é o norte de tudo o que se busca, seja de âmbito físico ou transcendental. Nesse sentido, é dito, a Bíblia é a palavra de Deus.

Convém-nos acrescentar alguma coisa da sua estrutura que fundamentalmente a diferencia sobremaneira das pseudas “escrituras sagradas”. Ela foi escrita por diversas pessoas das mais variadas formações culturais: profetas, reis, sacerdotes, pescadores, médicos, boiadeiros, pecuaristas, etc.; em diferentes contextos culturais e sociais. Duraram 1600 anos para ser concluída, o que se poderia pensar que facilmente se tornaria antiquada, inapropriada, mas o que se testifica é que os anos não a envelheceram, não caio no desuso.

Quanto ao seu conteúdo, o seu tema centra, - Jesus Cristo. Ele foi predito, anunciado milhares de anos atrás, o que jamais ocorreu com outros líderes religiosos, como Buda, Confúcio, etc. Sua vida foi descrita e revelada com antecedência histórica; seus ensinamentos sobre a vida, sobre valores, sobre verdade, sobre relacionamentos com Deus e o próximo; sobre a vida por vir, o futuro são insuperáveis.

Convém que se diga, que nenhum dos líderes religiosos mundiais doou sua vida para salvar a humanidade, só Jesus Cristo.

A Bíblia tem um vasto material de conduta e princípios, extremamente elevados, porque são padrões divino.

A pesquisa que fizemos muitas pessoas esperando por transformações radicais no ser humano, a moral por si só não tem o poder de construir um mundo

verdadeiramente solidário. Portanto, é conveniente que se faça uso da Bíblia na construção desse novo sujeito social, uma vez que o contato com o sobrenatural de Deus não é apenas simbólico é real.

Contudo é preciso muito cuidado na praticidade do seu uso, é necessário que o professor de Ensino Religioso tenha habilidade e conhecimento altamente suficiente para manter as distância espaciais entre o que é confessional daquilo que não é confessional e manter-se na esfera legal da lei brasileira de laicidade.

No capítulo seguinte, refletiremos sobre a formação do professor como um todo, ciente de que os princípios formativos devem contemplar igualmente a todos, numa perspectiva de incompletude, de que todos estamos vivenciando o processo de formação.

CAPÍTULO IV

4 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO

A intencionalidade deste capítulo é de múltipla dimensão. A princípio, procura-se focar caminhos trilhados por sociólogos que tiveram um olhar “do ‘alto’ do sistema social, [...] que se movem a partir da observação dos comportamentos e da experiência religiosa de sujeitos agentes nos ‘mundos vitais’”⁷².

Nesse sentido, privilegiou-se Émile Durkheim pelo caráter conceitual de “educação” que no contexto brasileiro, conquistou e ocupou um espaço especial. É também um resgate histórico no âmbito da “educação”, uma vez que neste capítulo ocupar-se-á do ensino, a partir da vertente formadora do agente responsável pelo êxito das propostas de ensino – o professor do Ensino Básico.

Reflete-se também, o papel do imperialismo econômico capitalista na mudança do caráter educativo, numa perspectiva formadora de recursos humanos qualificados, especializados para atender as suas ambições. O lado positivo se referindo a educação, ao ensino, é que passou-se a exigir mais material humano qualificado, refletindo diretamente a filosofia do ensino em todas as especializações.

Os mesmos princípios de formação devem ser aplicados indistintamente a todas as áreas de conhecimento. Os princípios formativos são os mesmos, ainda que, na prática, o docente do Ensino Religioso vivencie discriminações a partir do próprio meio, envolvendo a própria escola, alunos, e muitos colegas de profissão.

A partir de então, dividiu-se esse capítulo em cinco sub-tópicos ou sub-temas, procurando dar um formato mais aproximado possível, dentro das limitações do autor.

Tais apontamentos darão ênfase às seguintes vertentes:

⁷² Buralassi, Silvano professor ordinário de Sociologia na Universidade de Pisa. No prefácio do livro de Stefano MARTELLI, Stefano. A religião na sociedade pós-moderna: entre secularização e dessecularização. Trad. Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995, p. 6

A sistematização da educação na visão dos clássicos da sociologia com especial concentração em Durkheim, como acima foi mencionado. Em seguida, trataremos da formação do professor de Ensino Religioso, onde se aborda sua pertinência, seu campo de ação, modelos sistematizados de ER. A seguir, trata-se da incompletude humana do professor.

Procura-se com isso, apontar para o seu processo de desenvolvimento intelectual, numa necessidade contínua de atualização, melhoramento, e capacidades.

Nesse processo construtivo, no campo da realidade, teoria e prática procuram se completar à medida que as experiências em sala de aula exigem além da teorização apreendida até então, pelo professor na academia. Alunos e professores e escola constituem em objetos experimentais do saber, são de certa forma cobaias da teorização.

Nessa reflexão, pontua-se a questão da identidade do professor, no 4º subtema, e as múltiplas dimensões do seu trabalho. Procuramos saber o que é ser professor de fato e de verdade. Quais são as dimensões do seu trabalho. E o que dá identidade ao seu trabalho.

Queremos falar de sua competência, da sua profissionalidade, do que está relacionado à sua prática. Como a sociedade o vê? Certamente que ele atua em diversas situações, ora como bombeiro – na obrigação de apagando o fogo, da violência; ora como psicólogo – compreender as múltiplas diferenças comportamentais e ter uma opinião pronta e eficiente para resolver os dramas psíquicos dos alunos; ora como pastor(a) – tem que apascentar o rebanho, mantê-los unidos, comportados; e, tem que ser professor para ensiná-los a se tornarem bons cidadãos, mais humanos, gentis, conscientes das suas responsabilidades sociais e ambientais.

Por último, enfatizamos a reinvenção do trabalho docente como alternativa para ressignificação da educação numa perspectiva de autonomia e libertação na visão centrada em Paulo Freire.

Nesse sentido, aborda-se a questão da didática, do planejamento e do espaço de atuação – a Escola, enquanto instituição, estrutura, equipamento. Esse conjunto em atuação mútua faculta a reinvenção do trabalho pedagógico; possibilitando uma dinâmica de trabalho que incorpora novos significados e importância.

4.1 SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA

Durkheim nos seus estudos das “grandes estruturas”⁷³ desde as suas origens a seus esforços de sustentação para mantê-los ativos, prioriza o estudo da sociologia e da educação percebendo-os como elementos convergentes. Este último, se manifesta como fenômeno eminentemente social.

E, dentro dessa perspectiva, formula seu conceito de “Educação” com elementos essencialmente da sua Sociologia.

Para Durkheim os sistemas de educação são mutáveis, adaptados as necessidades sociais vigentes; embora seus paradigmas repousem sobre base comum, como elemento de identidade própria e de definição. Está bem presente nela sua organização política, religiosa, moral e cultural.

A definição de educação em (Durkheim, 1973, p. 57) primariamente passa pelas influências exercidas das gerações adultas sobre as gerações juvenis.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Nesse sentido, fica evidente, que a educação é instrumento de socialização metódica, perpassada sistematicamente pelas gerações, integrando assim, as novas gerações, compreendida como a constituição do ser social.

Ainda, acrescenta:

A palavra educação tem sido muitas vezes empregada em sentido demasiado amplo, para designar o conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os

⁷³ Sistema econômico, sistema de classes, o Estado, a Igreja, etc.

outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza [...] A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes. (DURKHEIM, 1973, p. 59)

A educação se processa em constantes movimentos empíricos, dialéticos e pluralistas. Construindo e modificando o presente, enquanto universo social. No entanto, tais construções não se processam de forma uniforme e universal. Percebe-se a existência de vertentes do saber mais avançadas em comparação com outros e, que também, se diferenciam quanto ao *status quo* e quanto aos valores. Ex. as ciências exatas e biológicas, gozam de uma posição privilegiada. Seus profissionais são bem remunerados. Enquanto que a área de humanas são bem pouco valorizadas, principalmente o magistério e seus docentes.

Assim, Durkheim (1973), elabora a sua definição de educação de forma genérica fundamentando-se nos sistemas educativos históricos, comparando-os, e acrescentando novos elementos determinantes para o seu desenvolvimento. Consciente de que a variação dos tipos de educação, não produzirá uma educação homogênea e igualitária mesmo porque seus elementos são montados de forma a atender as adequações de uma sociedade heterogênea.

Na verdade, [...] cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. E uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos [...] mesmo quando as qualidades pareçam à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social que as prescreve como necessárias (DURKHEIM, 1973, p. 63)

Com isso, ele lança por terra a idéia de que haja uma educação perfeita, já que a educação se altera quanto aos métodos, postulados, necessidades, tempo e o meio.

Cada sociedade marca um tempo na história particular, todo seu; com sua própria moldura, embora não isolada ou desprendida do contexto hereditário sócio/educacional.

A educação nas sociedades mais simples se processava de geração em geração no ambiente familiar. Enquanto que nas sociedades complexas, caracterizadas por estruturas especializadas e interdependentes, a solidariedade substitui o parentesco e os sentimentos tradicionais pelo contrato, permitindo a articulação funcional de todos os elementos da realidade social.

O Estado assume a responsabilidade e a autoridade moral e disciplinar, constitui-se como agente harmonizador, responsável pela construção da educação nos seus múltiplos fragmentos apropriada a todos os cidadãos e cidadãs indistintamente. Mantendo a disciplina, a moral e a autoridade.

Conforme o pensador francês,

Não podemos, nem nos devemos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe [...] em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem [...] Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e as religiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer [...] Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. (DURKHEIM, 1973, p. 83)

Nessa perspectiva de Durkheim sobre a educação foi fundamental na expansão do espírito científico do século XX como também das mudanças sociais oriundas da expansão do conhecimento, este, mesmo de forma coercitiva, o conceito de solidariedade possibilitou a articulação funcional de todos os elementos da realidade do tecido social

É a partir desse contexto histórico que surpreendentemente os países do primeiro mundo envolvidos na segunda Guerra Mundial e em um segundo momento,

alguns países asiáticos, dão um salto nas mudanças sociais, transformações que mudaram o curso do mundo.

Os primeiros se recomporam tão rapidamente do seu estado de fragelação, desordens políticas, sociais, e econômicas com dívidas imensas, pobreza, etc. passando a ocuparem uma posição de grandeza econômica e cultural e até mesmo de dominarem o mundo. Desta feita, não por meio de fuzis ou dos canhões mas por meio da tecnologia, por meio da educação, fazendo da escola seu novo campo de concentração.

O novo foco da educação a partir da década de 50 se fazia presente com novas leituras dos clássicos da Sociologia, com novas análises de caráter crítico, revisados, substituídos, ampliados, remodelados, enriquecidas com novas roupagens que a tecnologia e a aceleração das descobertas científicas proporcionaram.

A educação passa a ser focada sob a égide do sistema produtivo. É à força do capitalismo que se impõe as demais proposições do educar, deslocando seu eixo primário da construção das boas maneiras, da moral e da ética, para a partir dos seus interesses econômicos, de produção, doutrinar a sociedade convencendo-a de que o bem-estar ou a realização pessoal depende diretamente do fator econômico e do poder aquisitivo.

A questão econômica passa ser a força determinante e motivadora das relações sociais. A educação é uma forma de auto-investimento, portanto, de constituição de capital humano. A educação como fonte de investimento proporcionou aos países desenvolvidos a formação de profissionais mais habilitados, especializados, com maior conhecimento, para atender as exigências do mercado.

Nesse contexto, constata-se um espírito de competição mundial pela superioridade do domínio tecnológico, tendo este, no seu interior, um sistema essencialmente tecnicista educacional, com capacidades inovadoras sem limites de produções científicas e tecnológicas.

Na sociedade industrial a qualificação é uma constante, tornando-se uma necessidade básica e fundamental.

Nesse sentido, temos o exemplo brasileiro, existe uma oferta de empregos que exigem habilidades especializadas, em contra partida, a escola não acompanhou a demanda do setor industrial.

A educação como temos visto é capaz de promover habilidades gerais e específicas, exigindo do aluno cada vez mais tempo dentro da escola.

Dentro dessa visão, A Universidade deve projeta-se na elaboração de projetos educacionais capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o professor de Ensino Religioso é um profissional que deve ser formado nessa mesma visão de qualidade, de especialização, de competência.

Como vemos, o mercado é exigente, cada dia aqueles que não se especializam perdem a credibilidade, a capacidade de competir, de está inserido num universo social que lhe possibilite um poder de realização pessoal maior, e mais humana e, por que não dizer, solidária e mais justa?

Fica claro, a valorização e o papel da educação na construção das habilidades técnicas e da sua relação mercado de trabalho/recursos humanos. Isto não significa dizer que existe um equilíbrio entre absorção de mão-de-obra qualificada e mercado de trabalho. Mesmo porque esse processo de formação primariamente, dar-se a partir dos interesses individuais em função dos variados níveis salariais e do próprio status sociais que a própria sociedade da a determinadas formações profissionais.

Ver-se com isso, que a educação mesmo oferecendo os meios de formação e construção de várias habilidades especializadas não recebe um tratamento político justo para todas as suas “produções humanas”. A sociedade industrial, não consegue promover uma justiça social no universo do saber. A trajetória escolar é determinada pelos interesses econômicos

A educação por natureza ideológica defende o princípio da promoção humana numa perspectiva de humanização, de construção social justa, criando espaço equivalente para as habilidades formadas nas múltiplas especializações.

A esperança de uma sociedade melhor está depositada na Educação. Só ela é capaz de interligar os diversos saberes democraticamente, levando em consideração os valores éticos, morais, religiosos e científicos e sistematizá-los tendo em vista, a construção de um tecido social igualitário, onde os preconceitos: raciais, profissionais, de posição econômica, culturais, religiosos sejam gradativamente excluídas da sociedade. É a esperança para que a diferença entre pobre e ricos diminuam.

4. 1.1 Caráter Social da Educação em Durkheim

Margaret Archer⁷⁴ no seu texto *The sociology of educational systems*, de 1980, analisando a concepção da educação do ponto de vista dos pais fundadores da Sociologia, Karl Max, Émile Durkheim e Max Weber, aponta as seguintes convergências entre eles: Archer apud Graziella

Although education was never a major concern of Marx and Weber, unlike Durkheim, all three shared a common orientation towards it despite their differences in theoretical approach. Firstly, they unanimously treated education as a macroscopic social institution rather than a bunch of organizations (schools, colleges, universities), a set of collectivities (teachers, pupils, principles), or a bundle of properties (inputs, processes, outputs). Secondly, Marx, Weber and Durkheim placed the educational institution firmly in the wider social structure and set interesting problems about its interface with other social institutions (the economy, bureaucracy and polity respectively). Thirdly, all three saw that it was education's position in the social structure and relationship to other institutions, which were the keys to the dynamics of educational change. Although only Durkheim went far in theorising about the actual mechanics of educational development, they all left no doubt that this should form an integral part of their macroscopic theories: for Marx educational change was born along by the dialectical interplay of infrastructure and superstructure; for Weber it was associated with the dynamics of bureaucracy, though the link was 'hidden in some decisive point'; and for Durkheim it would, and should, be tied to the polity and through it to the development of the normatively integrated organic society. (Archer, 1980, p. 234) ⁽⁷⁵⁾

⁷⁴ Socióloga britânica

⁷⁵ *“Embora a educação não tenha sido uma questão central para Marx e Weber, diferentemente de Durkheim, os três autores compartilhavam uma orientação comum, apesar de suas diferentes abordagens teóricas.*

Primeiramente eles unanimemente trataram a educação como uma instituição social macroscópica, e não como um amontoado de organizações (escolas, faculdades, universidades), ou como um conjunto de coletividades (professores, alunos e diretores), nem como um aglomerado de propriedades separadas (inputs, processos, outputs). Em segundo lugar, Marx, Weber e Durkheim colocaram firmemente a instituição educacional na estrutura social mais ampla e propuseram problemas interessantes sobre sua relação com outras instituições sociais (economia, burocracia e ação política, respectivamente). Em terceiro lugar, todos os três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram as chaves para compreender a dinâmica da mudança educacional. Embora somente Durkheim tenha teorizado profundamente sobre os reais mecanismos do desenvolvimento educacional, nenhum deles deixou dúvida de que esta deveria ser uma parte integrante de suas macroteorias – para Marx, a mudança educacional nasceu do jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura; para Weber, ela estava associada à dinâmica da burocratização, embora esta ligação estivesse ‘escondida em algum ponto decisivo’; para Durkheim, ela estaria, e deveria estar, unida à ação política e, deste modo, ao desenvolvimento de uma sociedade orgânica integrada e normativa.”

Esses grandes pensadores da sociologia fundamentaram teses nas suas análises empíricas a partir de sistemas educacionais vigentes em espaços sociais diferentes: Karl Marx (1996) centralizou seu debate na proposta educacional de Gotha; Max Weber (1946) fez uma análise comparativa entre a educação alemã àquela dos *literati* chineses; e Émile Durkheim (1990) desenvolve sua análise a partir do histórico do sistema educacional francês.

Dentre os tais pensadores, Durkheim se sobressai quanto ao tema Educação. Ele dedicou parte dos melhores anos de sua vida, tanto à educação como à sociologia. De 1887 a 1902 deu aulas na Faculdade de Letras de Bourdeaux, lecionou sobre métodos e a disciplina pedagógica. Nesse autor, encontra-se a definição de uma educação alicerçada nos princípios morais, ou seja, uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdo e de conhecimento Instrumental. Durkheim percebe a modernização como um processo claro de transição da solidariedade mecânica para a orgânica⁷⁶. Tendo em vista, a ordem social como produto final. A educação em sua obra é preponderante e fundamental para a manutenção dessa ordem, sobretudo, porque ela permite certa autonomia do sujeito.

Para Durkheim a educação teria três funções complementares: disciplina, pertencimento ao grupo (*attachment*) e autonomia. Mas o interesse maior está ligado ao estudo da moral. A educação seria a melhor maneira de socializar os indivíduos, ⁷⁷ desde a sua infância aplicando as regras sociais fundamentais. (Durkheim,1965, p. 12):

[...] Pela cooperação e pelas tradições sociais é que o homem se faz humano. Sistemas de moral, línguas, religiões, ciências – são obras coletivas, produtos sociais. Ora é pela moral que o homem forma em si a vontade, que governa o desejo; é a linguagem que o eleva acima do domínio da sensação; é nas religiões, primeiramente, e depois na ciência, que se elaboram as noções cardeais com que a inteligência vem a tornar-se propriamente humana.

Tradução: SILVA, Graziella Moraes Dias da Silva Sociologia e educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. Enfoques – Revista Eletrônica. Rio de Janeiro, v. 1. n 1, p. 66 -117, 2002.

⁷⁶ Ibid p. 68

⁷⁷ Ibid p. 69

Segundo Durkheim (1965), educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações.

Nós possuímos dois seres: o individual e o social, ou seja, o primeiro refere-se aos nossos estados mentais, relacionados ao que somos, pensamos ou fazemos. O segundo, manifesta-se através dos grupos dos quais fazemos parte (crenças religiosas, práticas morais, tradições, opiniões coletivas, etc.)

Esse conjunto define o ser social que deve ser formado em nós, pela educação. É criação do novo ser, edificado pelo processo educativo e representado pelo que há de melhor no homem.

A sociedade exerce sobre o homem poder de lançá-lo fora dele mesmo, incorporando e admitindo outros interesses e atitudes, ensinando a subordinação, o domínio das paixões e dos instintos e a necessidade da lei.

O legado de cada geração é passado e conservado por meio da sociedade na vida de cada indivíduo, tornando-o cada vez mais humano.

Admite-se em primeiro lugar que a educação é dever da família, em construir os princípios intelectuais e morais que regem o comportamento do indivíduo.

Na concepção do autor, o Estado só se obriga a intervir na condição de a família não se portar a cumprir seus deveres de formação. O mesmo deverá tornar o mais fácil possível a tarefa educativa por meio da criação de escolas.

Esse aspecto resulta em que os pais deveriam enviar seus filhos à escola, se assim o entendessem.

A colocação do autor, refere-se a tempos remotos, pois na atual constituição brasileira, à família obriga-se o dever de enviar seus filhos à escola.

A sociedade deve estar presente para obrigar o dever pedagógico, e conseqüentemente, o Estado jamais poderá se desinteressar por ele.

Conforme o autor, a prioridade na educação se daria pelas vias públicas e na iniciativa privada o processo deveria acontecer sob sua inteira vigilância.

A doutrina pedagógica expressa pelos clássicos da Sociologia, apóia-se na idéia da relação entre o homem e a sociedade.

As instâncias em destaque da responsabilidade pelo processo educativo são: a família, a igreja, a escola e a comunidade, que se constituem como agentes sociais da educação formal e informal.

No processo de humanização o homem necessita de ser trabalhado e lapidado a partir dos valores expressos e vividos por cada uma dessas instâncias.

A partir da perspectiva de formação humana do indivíduo, é que acontece o fato social, o fenômeno educativo, que é imposto de forma coercitiva como norma jurídica, (Noé, 2000).

Para Durkheim (1965), a educação é uma necessidade do indivíduo e não se espera que o mesmo a procure, pelo contrário a família e a escola a passam de maneira que o dever e a moral sejam cumpridos, não como expressão de autoritarismo arbitrário, mas por responsabilidade.

Também para Parsons, o processo educativo é entendido como socialização, e que sem ele o sistema não encontra significado e torna-se ineficaz na preservação da ordem, do equilíbrio e dos limites.

O pensamento de Durkheim diferencia-se de Parsons, no sentido de que para Durkheim a educação é imposta, enquanto, para Parsons a educação é uma complementação do sistema social e da personalidade. Porém, ambos consideram que a educação é um elemento funcional para o Sistema Social, ela mantém a conservação do mesmo por meio dessa dinâmica.

Em contrapartida, ao pensamento destes, a corrente teórica de Dewey e Mannheim se direcionam para uma educação que privilegia a mudança social, ou seja, ela constitui-se em um mecanismo dinamizador das sociedades em modificar o comportamento das mesmas.

O pensamento de Dewey e Mannheim se adequam ao modelo de educação brasileira, pela sua característica de reprodução social, por meio dos aparelhos ideológicos que trabalham com a internalização da idéia de sociedade capitalista, em que um grupo está subordinado e outro de exploração, exercendo também a hegemonia política.

Enquanto que processa na sociedade as idéias e manifestações do capitalismo, surgem conflitos que por sua vez não se restringem apenas às questões econômicas, mas que transcendem o econômico, manifestando a visão mais clara da reprodução social direcionada a outros aspectos.

A escola tem sido objeto da reprodução social, em face das questões relacionadas à ideologia dominante.

Nesse sentido, os problemas da sociedade passaram a serem temas de discussão e vivência no seio da escola, de maneira que, o processo educacional

está diretamente ligado aos interesses prioritários da classe dominante, sob o comando da hegemonia política.

O sistema escolar age em função da manutenção da reprodução ideológica, ou melhor, da reprodução da sociedade capitalista.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

A prática pedagógica do Ensino Religioso no contexto brasileiro, já está sendo exercida por muitos profissionais docentes com a formação da especialização, mestrado e doutorado, credenciados pela Capes. Na esfera da graduação, existem vários cursos oferecidos por muitas universidades, alguns com autorização das secretárias estaduais; porém, o MEC tem negado a validação de todas as solicitações recebidas, alegando a preservação da autonomia das confissões religiosas e da laicidade do ensino.

Localizam-se também alguns cursos na área teológica, bacharelado, reconhecido pelo MEC, no entanto, tais cursos não são elaborados na sua estrutura curricular dentro da epistemologia das Ciências da Religião, seu foco é norteado pelas múltiplas tendências religiosas, poucos são aqueles que se mantêm na perspectiva de neutralidade, indenominacional, ecumênica. A maioria segue os princípios confessionais de suas denominações religiosas.

No entanto, o Estado se contradiz na sua própria legislação quando pronuncia-se a respeito da inserção do Ensino Religioso no sistema de ensino nacional público. A logística dessa disciplina como área do conhecimento, automaticamente, pressupõe o reconhecimento e a aceitação de uma epistemologia que lhe é própria, peculiar e autônoma.

A LDB através da Lei 9.394/96 no Art. 62⁷⁸ se refere especificamente à formação de professores para o ensino básico.

Como pode ser interpretada essa Lei, tais profissionais da docência independentemente da sua área de formação, tem que necessariamente ser formado em Licenciatura para poderem ensinar no Ensino Fundamental. As diretrizes curriculares, os PCNs específicos, já foi elaborado pelo consenso de vários

⁷⁸ Cf. p. 55

seguimentos da sociedade, representada pelas instituições credenciadas, entre elas: Universidades, Igrejas, Especialistas da área.

Antes de adentrarmos nos modelos de Ensino Religioso é salutar visualizarmos a pertinência do campo de ação e sua abrangência.

4.2.1 A Pertinência do Campo de Ação e Sua Abrangência

É fato histórico, não existe uma etnia destituída da prática religiosa. Ainda que fora constatado a ausência da palavra “religião” no léxico de alguns povos tribais, no entanto, o exercício religioso, o contato com o sobrenatural, se revelam tão antigos quanto à existência humana.

A religião transita por várias categorias da cosmovisão humana, dando-lhe uma identidade própria. Por ser uma força poderosa tem sido muitas vezes usada por pessoas inescrupulosas para fins esdrúxulos, de dominação, de governos tiranos. .

Não se pode desvincular a participação da religião na construção cultural dos povos.

Conforme Durkheim (1998, p. 155),

A religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são as maneiras de agir que não nasceram senão no seio de grupos reunidos e que estão destinados a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos. Mas então, se as categorias têm origem religiosa, elas devem participar da natureza comum de todos os fatos religiosos: devem ser elas próprias, coisas sociais, produtos do pensamento coletivo.

Muitos povos estão unidos sob um ideal religioso e não por um partido político. Nesse caso, ambos se misturam de forma que não se discerne quando um começa e quando o outro termina. A guisa disso é o Islamismo e as religiões animistas.

No contexto brasileiro, projetam-se imagens arquetípicas com elementos simbólicos proveniente do fértil imaginário religioso presentes nos elementos fundantes do povo, refletindo-se na sua religiosidade, mesclada por diversos elementos culturais.

A Educação Religiosa não deve ter fronteiras. Seus raios de ação devem iluminar e construir uma sincronia entre os diferentes atores formadores da sociedade, embasado no respeito, nos valores da vida, da família, da boa convivência política.

Sua área de ação envolve o abstrato, os sentimentos inerentes ao ser, a formação do caráter pessoal, desenvolvendo uma condição de imanência e transcendência espiritual. Sua estrutura psicológica e o conhecimento de DEUS.

Ela também navega pela História, pela Antropologia, porque está inserida no tempo, e no espaço.

Nesse campo de ação, o Ensino Religioso não pode deixar a filosofia na gaveta. Ela faz parte da construção do seu saber.

Deve-se a Tomás de Aquino a aproximação e associação entre fé e razão, a teologia e a filosofia, interpretando-os como unidade, como categorias universais, levando em consideração esse axioma: somente Deus é autônomo⁷⁹

O Ensino Religioso escolar possui características próprias advindas de sua estrutura, caracterizada por aspectos que estão inerentes ao seu próprio universo, como já foi mencionado.

No entanto, ele tem um elemento diferencial e fundamental, à sua “alma”. Por isso, o ensino religioso em sua essência não é uma disciplina qualquer, de maneira que possamos ensiná-la como qualquer outra de cunho meramente científico-cultural.

Na perspectiva interconfessional, ela se processa em articulação com igrejas ou entidades religiosas responsáveis pelo ensino bíblico que direciona a vida cristã, e conseqüentemente, é impossível pensar nessa questão sem se pensar em fé.

Seguindo as orientações da LDB Art. 1º O artigo 33 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Inciso 2º*, já descrito nesse trabalho, orienta a participação da comunidade nesse processo construtivo, valorizando a religiosidade laica com seus valores morais inerentes à sua religiosidade.

Dessa maneira entendemos que a visualização da fé no campo do Ensino Religioso é inerente à sua natureza; não é uma imposição nem exigência dos programas de ensino apesar de estar legalmente colocado.

⁷⁹ Francis Schaeffer. A morte da razão. p. 32

Sendo a escola responsável por perpassar o Ensino Religioso, não poderia realizá-lo sem uma formação adequada ao mesmo. Nesse sentido, considera-se que o professor do ensino Religioso, ao menos, compreenda e visualize as questões da fé, antes mesmo da devida formação acadêmica.

O Ensino Religioso é assim, a articulação da fé no campo da interdisciplinaridade com outras fontes do saber, onde se deve privilegiar a transcendência do ser humano e o reconhecimento do absoluto, que é DEUS. Habilmente, inserir os elementos ideológicos, culturais, sociais, políticos e econômicos, que comungam com os valores e princípios cristãos sincronicamente.

Durkheim (1965, p.19) ainda diz que:

A religião e a moral têm estado tão intimamente ligadas, na história da civilização, que a sua separação não poderia ser coisa de simples realização. Se nos contentarmos em despir a moral de seu conteúdo religioso, ela fica mutilada. Porque a religião exprime, a seu modo, em linguagem simbólica, coisas verdadeiras. E será preciso não perder tais verdades, com os símbolos que venham a eliminar; é preciso retomá-las, projetando-as sobre o plano do pensamento leigo.

A ênfase do autor repousa na relação religião e moral, e na cumplicidade existente entre eles, de maneira que uma sem a outra não tem sentido. Assim, ele valoriza tanto uma como a outra e a desintegração pode trazer prejuízos para o tecido social.

O elemento essencial da religião é a fé, sem ela a religião não existiria.

Viana (2005, p. 149), falando sobre a validade da intersubjetividade da fé, diz:

Ora, a linguagem religiosa, em todos os níveis, pressupõe, além das expressões lingüísticas usadas cotidianamente, outros enunciados que contém assertivas sobre a realidade divina e a criada por Deus.

Ainda, nesse mesmo raciocínio, Pannenberg apud Viana (2005, p. 149), acentua:

Não se pode pôr em dúvida que os indivíduos que expressam suas convicções religiosas aludem, com tais expressões, a realidades específicas, normalmente divinas, criadas por Deus, e que querem afirmar algo sobre elas como verdadeiro

Pannenberg valoriza as assertivas da fé do povo laico. Essa atitude certamente é condizente com a realidade da formação religiosa encontrada pelo Docente.

Deve-se registrar que os grupos religiosos desenvolveram um trabalho todo especial na área de Educação Religiosa principalmente os evangélicos de missão, dando uma boa formação teológica aliado a um bom conteúdo temático atualizado e aplicando uma metodologia didática de excelência.

Quem se propõe a “ensinar” sobre Deus precisa vivenciar uma interação com ele. Do contrário, Deus será equiparado a um mero “ente de razão”, a uma abstração hipotética, que não chega a envolver a totalidade de cada pessoa... Caso contrário, a prática educativa pode cair numa mera atividade burocrática sem vida e sem sentido. (Programa de currículo mínimo para o ensino fundamental e médio – Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás.

Para falar do professor, precisamos falar do fazer pedagógico, da construção de saberes, da transformação e construção de vidas, e ainda e muito mais, de amor, de afeto, e acima de tudo da construção de conhecimento.

Sendo o professor o grande transmissor responsável pelo conhecimento construído e perpassado no âmbito da sala de aula, muito se espera dele. A expectativa que se tem de um professor é que o mesmo saiba transmitir o ensino, domine o conhecimento de sua área, que envolve os aspectos transcendentais, ético, moral, teológico, cultural e científico.

Para Maciel e Neto apud Silva (2005, p. 49),

A formação de professores deve fornecer as bases para a construção dos saberes docentes. É necessário propor uma formação inicial e continuada que desencadeie ao exercício profissional. É fundamental considerar os saberes da experiência. Trata-se de saberes múltiplos, que devem ser articulados na prática, no contexto do processo docente na ótica da atividade reflexiva.

Conforme as colocações do autor, a formação do professor precisa ser o veículo que o equipará para sua atuação na construção dos saberes, levando em consideração a complexidade do seu campo de ação. Daí seu grande diferencial,

embora deva ser uma pessoa cuja espiritualidade condiga com o conteúdo disciplinar, ela vai lidar com a difícil tarefa de inter-relacionar os conhecimentos científicos com as experiências da fé.

O Programa de Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio da Secretária do Estado de Goiás (1992 p. 38), relaciona algumas posturas que devem ser encontradas no docente do Ensino Religioso nas Escolas Públicas daquele Estado e que são relevantes

Uma condição de testemunho, anunciando com a palavra, sob mediação da didática, aquilo que vivencia como experiência religiosa;
Uma postura profética, que o autorize falar acerca de Deus (que se personificou na história)...

Empatia, isso porque a educação religiosa se faz entre gerações, experiências e interpretações conflitivas;

O exercício da linguagem da fé, buscando o sentido mais profundo da existência da pessoa humana em sua relação com a transcendência, tendo presente a realidade pluralista e as opções pessoais que formam o conjunto da realidade escolar. (grifo nosso)

A docência do Ensino religioso não se traduz em ser diferente dos demais ensinamentos na escola, uma vez, que o mesmo, está inserido no contexto escolar com todas as complexidades próprias do sistema.

O Professor de Ensino Religioso, enquanto educador, vivencia todas as experiências que são inerentes à Prática Pedagógica, como: Planejamentos, cumprimento de carga horária, organização e elaboração do conhecimento que deve ser passado, participação da vida escolar e atividades normais da Prática Educativa.

Sendo assim, o profissional do Ensino Religioso, além de ser tudo isso, ainda é responsável por algo que é próprio da vida religiosa; estamos agora falando da questão transcendental, referente ao Sagrado, daí seu trabalho não se restringe ao mero exercício do ensino, mas também do serviço pastoral; o professor de ensino Religioso tem um compromisso com o ensino sobre DEUS e isso requer interação com ele e com sua Palavra.

O Professor do ensino Religioso é especial no sentido de estar se propondo a ensinar sob a mediação da Didática, a palavra do conhecimento da fé e do seu Autor. Esse profissional deve dar testemunho de vivência como o Ser Sagrado, obedecendo às diretrizes da LDB respeitando à diversidade cultural brasileira.

Espera-se desse Docente uma conduta totalmente profissional que respeite a diversidade religiosa e cultural da comunidade. Dialogando com todos os seguimentos religiosos sem preconceitos, conhecedor que deve ser da origem de cada vertente religiosa, dos seus fundamentos teóricos e da sua história.

As mudanças sociais desempenham um processo histórico de cobrança ao professor para que o mesmo cumpra todas as novas tarefas que lhe são atribuídas. Paralelamente, observa-se que não houve mudanças significativas na sua formação acadêmica. Esteve (1995, p. 100) dá-nos uma boa contribuição nesse aspecto:

Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre... para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da...ou da filosofia.

Os valores a serem transmitidos pela disciplina de Ensino Religioso requerem o acesso imediato a novas fontes de informação, tais como: A Antropologia, História da Igreja, História das Religiões, História da Educação Religiosa no Brasil, Sociologia da Religião, Psicologia Infantil e Educacional, Artes e Culturas, Filosofia, Teologia Reformada e Católica, Relações Humanas, Aconselhamento Cristão.

O campo de ação dessa disciplina, a sua imagem social e religiosa, o valor que a sociedade atribui à própria educação acentuam essas novas fontes de conhecimento como indispensáveis para o alcance dos objetivos propostos e almejados pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela sociedade que anseia por uma vida pautada pela dignidade, pelos valores nobres da alma, pela justiça social, pela igualdade de direito, pela ética, etc.

De todas essas disciplinas citadas, a Teologia consiste num desafio a ser transposto. Tem sido mais cômodo deixá-la à parte. O que se pretende é extrair o saber de todas as fontes de conhecimento ainda que a Teologia não seja uma ciência de cunho científico é a ciência divina. O ser humano para ser completo, precisa de DEUS. Sem Ele, nada somos e nada podemos fazer.

Para combater essa tendência de isolamento e independência disciplinar Schaeffer (2002, p. 24), escreve:

Hoje temos um ponto fraco no nosso sistema educacional, na falha em entender a associação natural entre as disciplinas. Tendemos a estudar todas as disciplinas isoladamente, como linhas paralelas que jamais se tocam. Isto tende a valer tanto para a educação cristã quanto para a secular. Esta é uma das razões porque os cristãos evangélicos têm sido pegos de surpresa pelas tremendas mudanças que acontecem em nossa geração. Temos estudado a exegese pela exegese, a teologia pela teologia, a filosofia pela filosofia; estudamos algo sobre a arte enquanto arte, estudamos algo sobre a música enquanto música, sem entender que estas coisas são relativas ao homem, e as coisas relativas ao homem não estão sobre linhas paralelas que nunca se tocam.

A filosofia da educação moderna, precisa ser acima de tudo democrática. Ao se falar tanto de inclusão social e escolar, não podemos excluir o ensino religioso das reflexões acadêmicas uma vez que a religião sempre fez parte do tecido social de maneira atuante e influente.

4.2.2 Modelos de Ensino Religioso

Passos (2007), apresentou no IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso na PUC-SP em outubro nas 2006, um trabalho científico onde ele procura mostrar de forma pressupostamente tecida, tendências predominantes nas práticas do Ensino Religioso no decorrer da história, modelos operacionais metodológicos a partir da fundamentação epistemológica. Os modelos sistematizados por ele não são rígidos em si mesmos, podendo haver uma articulação entre eles gerando novos modelos hipotéticos. São eles: o catequético, o teológico, e o das Ciências da Religião. Pode-se somar a esses os modelos de confissões religiosas e de critérios pedagógicos.

A epistemologia nesse sentido, visa captar os fundamentos teóricos / práticos com vista a análise genética fundantes do fazer o Ensino Religioso e o que fazer no Ensino Religioso. Construção que passo por um processo de formação e afirmação legal.

Seguindo a linha histórica do Ensino Religioso, é possível obter elementos muitas vezes hegemônicos e subjacentes, que possibilitaram o autor a chegar a

essas conclusões, modelando-os criteriosamente nesses modelos; os quais, seguem uma linha cronológica.

O modelo catequético é sem dúvida, o mais antigo; faz parte de um período em que a religião gozava de uma posição política preponderante, homogênea quanto ao tecido social/religioso. Em seguida, vem o modelo teológico numa dialética com a sociedade secularizada e os fundamentos antropológicos. O terceiro modelo, ainda informe, é do âmbito das Ciências da Religião, o qual, “fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares” (PASSOS, p. 28, 2007)

4.2.2.1 O Modelo Catequético

Esse modelo é o mais duradouro historicamente falando; durante a Idade Média ou Idade das Trevas, sob a hegemonia da Igreja Católica no mundo ocidental, não sofreu nenhuma oposição quanto à prática do ensinamento religioso com a finalidade catequética, doutrinadora e expansionista dos fundamentos da fé. A seu favor estava a cultura pacífica convencida que ela era a única Instituição que representava o governo de Deus na terra, todos lhe deviam honras, respeito, obediência irrestrita e absoluta. Como mediadora entre Deus e os homens, seus ensinamentos eram vistos e recebidos pela sociedade da época como sendo a própria vontade divina e por isso devia-se temer e obedecer, (quem tinha juízo obedecia), caso contrário, eram excomungados e queimados.

Esse sistema não se reportava apenas internamente, isto é, no reduto eclesiástico, mas ocupava também as escolas públicas e confessionais.

Os reformadores protestantes também utilizaram esse modelo no contexto escolar próprio, confessional.

No Brasil com a mudança do regime de Governo, quando da implantação da República e a primeira Constituição Republicana em 1891, o país se definiu como laico, rompendo o vínculo que a séculos vinha mantendo com a Igreja Católica, política e religiosamente

A partir década de 1930, nas diversas Constituições, o Ensino Religioso volta à arena do sistema de ensino sob a égide das confessionalidades, o aluno tinha a liberdade de escolher sua própria corrente religiosa.

Passos, (2007, p. 29), diz que:

O caráter facultativo mantinha sua ligação com as confessionalidades, garantindo, ao mesmo tempo, o direito à formação religiosa e a laicidade dos currículos escolares como m todo. Essa ligação manteve uma continuidade entre as comunidades religiosas e as escolas e reproduziu no interior destas as catequeses das Igrejas que conquistavam espaço. Ainda que estejamos longe de uma legitimação dessa prática, o modelo catequético ainda subsiste em algumas práticas de Ensino Religioso.

Sob um olhar didático da sua estruturação e operacionalidade entre os modelos, ou comum a ambos, favorecendo uma visão sinótica e comparativa entre eles (PASSOS, 2007).

TABELA 15
Modelo Catequético

Cosmovisão	Unirreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado
Fonte	Conteúdos doutriniais
Método	Doutrinação
Afinidade	Escola tradicional
Objetivo	Expansão das Igrejas
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Proselitismo e intolerância

Fonte: PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente. São Paulo: Ed. Paulinas, 2007, p. 30.

O autor aponta que cada modelo foi elaborado sob um olhar a partir da cosmovisão religiosa que os sustentavam, como: o contexto político, que contemplava a relação entre Igreja e a sociedade; verifica-se ainda, a questão dos conteúdos a serem ministrados em todas as séries; a didática adotada e as afinidades que mantêm com as respectivas correntes pedagógicas. Cada modelo aponta para seus objetivos de forma expressiva, e revela os sujeitos responsáveis por sua gestão e execução sem esconder os riscos que toda a prática pedagógica educativa possui, o mesmo autor, alerta os leitores, e estudiosos, para o significado

dessa operação metodológica que trás consigo riscos de simplificações e incompreensões. (Passos, 2007).

4.2.2.2 O Modelo Teológico

Segundo Passos (2007), A expressão “teológico” privilegia uma concepção de Ensino Religioso que almeja uma fundamentação que se projeta além da confessionalidade estrita, de tal forma, que supera a prática catequética. A justificativa teológica do Ensino Religioso se apresenta de forma contextual, com discurso dialógico envolvendo a sociedade de modo geral e as diversas confissões religiosas. Nesse aspecto, é um modelo moderno que supera a visão proselitista à medida que apresenta questões religiosas em diálogo com as demais fontes do saber dentro do ambiente escolar e acadêmico.

TABELA 16
Modelo Teológico

Cosmovisão	Plurirreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Antropologia, teologia do pluralismo
Método	Indução
Afinidade	Escola nova
Objetivo	Formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Catequese disfarçada

Fonte: PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente. São Paulo: Ed. Paulinas, 2007, p. 31.

A convicção de que a religião é fundamental para a construção do cidadão respeitador, ético, piedoso, sensível a necessidade do homem como ser social e transcendente, norteia esse modelo, embora sua ação na maioria dos casos esteja vinculado aos sistemas confessionais e por vezes, aos atores do Ensino Religioso nas escolas.

Assim, não deve-se relaxar no que diz respeito a sua prática, evitando o discurso catequético em sala de aula; preservando o espírito laico, valorizando o respeito e as liberdades religiosas de cada componente do grupo.

Passos, (2007, p. 31), diz que:

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. A religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a ser educada, o princípio “fundante” e o objetivo fundamental do ER escolar.

4.2.2.3 O Modelo das Ciências da Religião

Esse modelo envolve demolições e construções de natureza política, cultural, eclesial e teórica em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino religioso (Passos, 2007). Autonomia pregada insistentemente pela comunidade acadêmica, especializada, e cientistas.

Tworuschka apud Usarski (2006, p. 16), numa frase a Ciência da Religião é “a filha emancipada da Teologia”. Corta-se o cordão umbilical, dando-lhe o caráter emancipador, independente institucionalmente falando, da sua disciplina-mãe, no universo acadêmico.

A Ciência da Religião como vertente do conhecimento, aproxima-se de seus objetos de pesquisa procurando fundamentar-se no pretencioso princípio científico da neutralidade.

Como descreve Usarski, (2006, p. 17):

Diferentemente da Teologia, cujos representantes são geralmente comprometidos com o Cristianismo tanto como referência religiosa particular quanto como privilegiada matéria de análise, a Ciência da Religião é virtualmente irrestrita quanto aos fenômenos considerados por ela dignos de investigação. Aproxima-se de seus objetos por um interesse primário isento de motivos apologéticos ou missionários. A consciência da “relatividade” e a postura de um não “não-etnocentrismo” diante das expressões múltiplas no mundo religioso, “a capacidade potencial de abstração religiosa de si mesmo” e “indiferença” a respeito das contraditórias pretensões da

verdade com as quais o pesquisador é confrontado na realização de seus projetos, são competências-chave que caracterizam a Ciência da Religião. Porém, os resultados de uma pesquisa realizada a partir desses princípios variam segundo as preferências particulares dos cientistas da religião envolvidos

Percebe-se que nesse texto o autor pontua a liberdade do pesquisador quanto ao objeto de seu interesse, de conduzir o resultado da pesquisa dentro do parâmetro da “relatividade”, do “não-etnocentrismo” e de uma capacidade de abstração de si próprio no que diz respeito aos pressupostos da fé e da religiosidade, parece que esse ideário, se perde ou se contradiz quando ele conclui que os resultados sofrem ingerência de acordo com as preferências pessoais dos pesquisadores. Logo, os fundamentos epistemológicos ficam prejudicados e comprometidos; uma vez, que tudo o que é analisado segundo os princípios do relativismo é destituído de solides. Lembrando, a busca da verdade não faz parte do seu fundamento ideológico ou teórico. Ora, se o objetivo das pesquisas científicas é descobrir o que é óbvio, descobrir a verdade deve ser o que venha ocupar todo interesse metodológico empregado nas pesquisas científicas para que haja méritos, confiabilidade, caráter, segurança, etc.

Concomitantemente, sem uma epistemologia definida não é possível haver ensino na área do conhecimento. Esse deve ser o MR⁸⁰ (marco de referência) a ser estabelecido na formação dos docentes dentro de uma moldura epistemológica definida e concreta.

Retornando as colocações de Passos (2007), o modelo das Ciências da Religião se enquadra na categoria do “Ideal”. Abordando-a numa perspectiva antropológica e sociocultural.

⁸⁰ MR é uma nomenclatura usada nas Engenharias Civil, Agrimensura, etc. como marco inicial de uma determinada medição topográfica da área poligonal a ser medida. Todo levantamento topográfico começa a partir dela

TABELA 17
Modelo das Ciências da Religião

Cosmovisão	Transreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	As Ciências da Religião
Método	Indução
Afinidade	Epistemologia atual
Objetivo	Educação do cidadão
Responsabilidade	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Neutralidade científica

Fonte: PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente. São Paulo: Ed. Paulinas, 2007, p. 33.

O conhecimento ofertado pelo Ensino Religioso contribuirá significativamente na formação do cidadão, devendo a mesma está debaixo das mesmas exigências que submetem as demais disciplinas do sistema educacional.

Portanto, nesse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos. As religiões particulares são transcendidas, na busca de uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano. (PASSOS, 2007, pp. 32-33)

Seguindo essa perspectiva antropológica e sociológica do Ensino Religioso, O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), elaborou, assim, Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na área do Ensino Religioso a nível de: Graduação – Licenciatura; Pós-graduação: Lato Sensu; e Extensão.

O FONAPER fundamenta essas diretrizes nos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ER, demonstrando uma preocupação em atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, de forma ética e sem proselitismo.

Pressupondo desta forma, a respectiva formação, competência, qualificação e capacitação do profissional docente nesta área do conhecimento.

Na sua Episteme, o Ensino Religioso transcende ao conhecimento dogmatizado, institucionalizado no espaço tradicionalmente religioso. Seu enfoque repousa nas dimensões: psicológica, teológica e as já citadas acima, antropológica e sociológica.

Ver-se que o cerne do conhecimento enfoca o ser humano como humanidade diversificada culturalmente, historicamente e religiosamente. Assim, o seu objetivo é investigativo quanto ao fenômeno religioso e as suas implicações nas ações humanas, no seu relacionamento com as diferenças culturais e a forma como ela se insere e se adapta na construção do tecido social, levando consigo, os elementos pertinentes ao transcendente, ao divino, e com eles, cria e recria novos modelos sociais, renovando as gerais na perspectiva de um mundo melhor, de homens e mulheres solidários.

Transcreve-se neste trabalho as Diretrizes Curriculares da Licenciatura, todo o programa, na página seguinte, como um método visual fundamental e seqüencial do assunto exposto, com vista a futuras comparações, investigações e análises por parte de algum leitor que se interesse no aprofundamento do assunto.

TABELA 18

Currículo do Curso de Licenciatura em Ensino Religioso (3anos) mais às 405 horas/aulas de especialização

Formação	Áreas Temáticas	Disciplinas	Características	Créditos			Hora Aula	Créditos
G E R A L	Língua Portuguesa	Linguística	Obrig.	2			30	2
	Produção do Conhecimento	Metodologia do trabalho científico	Obrig.	2			30	2
		Projetos de Pesquisa	Obrig.	2			30	2
	Informática	Informática e Educação	Obrig.	2			30	2
	SUB-TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL				8			120
B A S I C A	Sociologia	Sociologia da Educação	Obrig.	2			30	2
	Filosofia	Filosofia na Educação	Obrig.	2			30	2
	Historia	Historia da Educação	Obrig.	2			30	2
	SUB-TOTAL DE FORMAÇÃO BÁSICA				6			90
E P I S T E M O L Ó G I C A	Fundamentos Epistemológicos do Ens. Religioso	Epistemologia do Fenômeno Relig.	Obrig.	6			90	6
		Psicologia e Trad. Religiosas	Obrig.	4			60	4
	Culturas e Tradições Religiosas	Cultura Religiosa	Obrig.	4			60	4
		Historia e Trad. Religiosas	Obrig.	4			60	4
		Filosofia das Trad. Religiosas	Obrig.	3			45	3
		Sociologia e Trad Religiosas	Obrig.	3			45	3
	Escrituras Sagradas	Historia das Narrat. Sagr. I e II	Obrig.	2			90	6
		Textos Sagrados I e II	Obrig.	4			120	8
		Hermenêutica das escrituras sagradas	Obrig.	4			60	4
	Teologia Comparada	Cosmogonia e Cosmologia	Obrig.	4			60	4

		Teologia nas tradições religiosas I, II e III	Obrig.	3			105	7
	Ethos	Antropologia Teológica	Obrig.	2			30	2
		Ética nas tradições religiosas	Obrig.	4			60	4
		Ética no Ensino Religioso	Obrig.	4			60	4
	SUB-TOTAL FORMAÇÃO PISTEMOLÓGICA			51	10	2	945	63
P E D A G O G I C A	Didática	Didática do ER	Obrig.	4			60	4
		Metodologia do ensino religioso	Obrig.	4			60	4
	Psicologia da educação	Psicologia do desenvolvimento	Obrig.	4			60	4
		Psicologia da aprendizagem	Obrig.	4			60	4
		Psicologia e religiosidade	Obrig.	4			60	4
	Integração curricular	Seminário de integração	Obrig.	2			30	2
		Trabalho monográfico	Obrig.	6			90	6
	Prática de ensino	Estágio de supervisionado em ER I e II	Obrig.	10			300	20
	Legislação de ensino	Estrutura e funcion. de educação básica	Obrig.	4			60	4
	Paradigmas educacionais e o ensino religioso	Paradigmas educacionais	Obrig.	4			60	4
		Paradigmas do ER	Obrig.	4			60	4
		SUB-TOTAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA			50	10		900
TOTAL GERAL DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM ENSINO RELIGIOSO				115	20	2	2055	137

4.3 A INCOMPLETUDE HUMANA DO PROFESSOR, UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Falar em formação de professor é falar de construção, de criação, de interação de todo um projeto que está em constante progressão.

O professor será sempre um ser incompleto, por isso falamos que no projeto de construção ou de formação, levamos em conta, os seus sentimentos, suas mentalidades e desejos; desejos que se expressam no ensinar e no aprender, na troca do conhecimento repassado e recriado.

Na perspectiva formativa do professor, é preciso destacarmos a incompletude dos aspectos humanos, que permeiam as esferas do seu intelecto, e apontam os alcances da sua formação.

É necessário primeiro pensar no homem ou na mulher que se debruça sobre a expectativa acadêmica com todas as suas limitações.

A formação do professor envolve um ser que vive e que é sujeito do conhecimento ao longo da vida, que na perspectiva da humanização, enquanto processo, o mesmo se insere para aprender a ser.

Como já ouvimos dizer, que ninguém nasce feito. O ser humano nasce humano em sua essência, porém terá que aprender a sê-lo, (Arroyo, 2000).

Os ideais da educação configuram-se a partir da própria LDB – 9394/96, em uma proposta de humanização que se traduz na emancipação, ou seja, no alcance da formação humana, na atividade da construção crítica, da nova mentalidade globalizada, moderna e contemporânea.

O processo civilizatório, insere-se na formação do professor do Ensino Básico, por meio dos saberes repassados e construídos a partir da relação professor-aluno, da convivência, da troca de ensinamentos e experiências que nos ensinam a sermos humanos.

Como já disse Arroyo (2000, p. 54)

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.

O ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos.

O humanizar-se é adquirir os artifícios que constroem o ser aprendendo a ser gente a despojar-se da imaturidade, da infantilidade do pensar, do agir e assumir novas perspectivas de pensamentos, ações e atitudes comportamentais, que ao apropriar-se de novas posturas, também constroem em colaboração com a humanização de outros, num processo contínuo. Isso, essencialmente acontece no processo educacional, como não dizer mais, especificamente, na formação do professor, que ao deparar-se com todo o universo envolvente da escola, acaba por entender que uma simples formação acadêmica, um curso de graduação não é suficiente para atender às diversas necessidades que envolvem a constelação escolar.

Nisso, encontramos de maneira explícita e implícita, a incompletude humana do professor. Para esclarecer com mais precisão a questão, podemos dizer que, essa incompletude está explícita quando o professor se depara de maneira clara em situações do universo escolar, que o faz pensar, agir e descobrir respostas ou soluções para determinados conflitos. Na formação acadêmica lhe foi passado teoricamente que ele terá respostas e estratégias para todas as questões da prática pedagógica. Enquanto que o mesmo, ao deparar-se com essa prática, percebe e comprova a sua incompletude e afirma-se ainda que, de maneira subjetiva, a sua incompletude humana; é o que faltou na formação inicial, é o completar-se humanamente e o sentir-se em processo de construção, como sujeito do mesmo.

É preciso ter sempre em mente que a escola é a que temos e não a que sonhamos e queremos ter. Que a escola é real e não ideal e que, portanto, o professor também deve ser real, que deve ser formado vivendo e convivendo com a realidade do sistema educacional. Com a realidade muitas vezes caótica do sistema de ensino e da escola pública para que ao sair para o exercício da profissão não leve para o campo de luta apenas as teorias idealizadas e construídas por uns poucos educadores de gabinete e sob a égide dos caprichos políticos de cada governo que a cada quatro anos edita um sistema “novo”.

Faz-se necessário e urgente estabelecer relações entre as concepções de educação, o pensar e o agir do homem que leva em conta o ser que vive e é sujeito do conhecimento ao longo da vida.

O homem, o professor e o aluno são seres gregários que participam simultaneamente de um universo, de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural. E o professor à medida que ensina, constrói seu trabalho e participa da construção do conhecimento do outro, modifica o mundo ao seu redor, pois pode interferir nas políticas educacionais das gerações futuras, construindo, discutindo e rediscutindo os valores morais, éticos e religiosos, bem como os princípios e as práticas pedagógicas.

Maria Cândida Morais em seu livro *O paradigma educacional emergente* (2004, p. 22), diz que: “a nossa maneira de viver-conviver, de ser, de perceber ou não as contradições e injustiças determinam as nossas realizações e a qualidade do conhecimento que construímos”. Isto porque o professor é alguém que pode estrategicamente formar opiniões, transformar a sociedade já que forma o sujeito para construir a sua própria história enquanto tempo de possibilidade e não de determinações que podem contribuir para as transformações do mundo.

Deve-se pensar não na formação do professor ideal, mas na formação do professor real, haja vista que a escola é real e não ideal. Um professor que acredita que cada escola é fruto das suas próprias contradições, que consegue transformar a sociedade, e não que o melhor, é preparar o aluno para se adaptar a ela. Sabendo-se que a maneira como age o professor revela seus valores éticos, morais e religiosos, a sua consciência crítica, seus princípios e finalidades.

A escola bem como os cursos de formação de professores recebe e acolhe pessoas, gente diferente, *in-divíduos*. Cada um com a sua individualidade trás seus olhares, sua sabedoria e seus saberes que se junta a outros tantos, que se completam e complementam. Contudo, é nesse espaço, nas construções coletivas, nos diálogos do ensinar e aprender que a identidade do professor e as multidimensões do seu trabalho vão se construindo. E é na construção contextualizada e crítica que estabelece inter-relações de conhecimento e produz com criatividade a identidade do professor, que caracteriza o que é “ser professor” e não “estar professor”, que compreende, e faz acontecer às dimensões do trabalho docente, e não uma linha de produção de profissionais para o mercado que vende o ensinar e não o conhecimento.

Desta forma e nesse ambiente acontecem as conversas, a formação e os saberes com quem gosta e quer aprender para aprender a ensinar.

A incompletude humana está implícita na formação do professor, justamente na esfera da subjetividade; quando o mesmo compreende suas limitações, suas dúvidas, necessidades e conflitos, e busca ao mesmo tempo o enriquecimento de suas idéias, alívio de tensões, afim de que o desenvolvimento da prática seja prazerosa, seja também um ato de realização e de satisfação.

As questões subjetivas que envolvem a formação do professor, não aparecem nos currículos da faculdade. Por exemplo, aprendemos as várias áreas do conhecimento, bem como as suas metodologias, porém nunca nos é ensinada como sermos humanos, como ensinar e aprender a arte do relacionamento, da convivência social, do respeito, da mutualidade, que nada mais é do que a compreensão e a vivência do relacionamento humano, o *con-viver (vivência com o outro)*.

O aprender a ser é justamente essa dimensão básica da ação educativa. É desenvolver-se no convívio com os semelhantes.

O mestre Arroyo (2000), nos remete a essas questões, quando aponta que, esse convívio é expresso entre sujeitos, que ele acontece como expressão de significados de aprendizagens da cultura, etc.

Ainda reitera, (p. 66 - 67):

Recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos. Aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes, educadores em nossa condição humana. É nosso ofício, é nossa humana docência.

Essa humana docência está permeada de caracteres essencialmente humanas, que revelam a ingenuidade do pensamento, a fraqueza humana, mas também a grandeza dessa humana docência, no sentido de aprender a aprender, no convívio, na parceria, na mobilidade dos projetos educativos em construção e desenvolvimento.

Nesse processo, humanos se fazem adultos e jovens que aprendem o que é crescer; tornam-se maduros na busca de aprendizados e conquistas, por meio de

opções e possibilidades que lhes são oferecidas através da construção do conhecimento.

Muitas vezes essa humanização acontece de forma programada, intencional no processo pedagógico e às vezes até em forma de adestramento para adequar o ser ao que a sociedade quer e cobra. É o tempo da escola na representação dos papéis, e na construção do saber dirigido, que se constrói no âmbito da sala de aula.

É curioso observar a adolescência excitada, rebelde, resistente, auto-suficiente, mas carente, e carente do quê? Carente de família, de amor, de limites, de disciplina e de ser cobrado e não de trocar a falta de tempo por presentes, por bens materiais. Essa carência pode facilmente ser identificada, no rosto ingênuo, nos questionamentos e nas atitudes imaturas que querem chamar atenção cobrando limite, atenção e carinho. Nisso todos crescem e todos se humanizam, docentes e discentes.

Nessa experiência, todos são aprendizes, não existem maiores nem menores, a relação é de cumplicidade, de entrega e de igualdade.

Para Cury (2003), a educação precisa humanizar o professor, cruzar sua história, contar das suas lágrimas e alegrias, dos sonhos e frustrações.

“A Educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, em fim, separa o sujeito do objeto.” (CURY, 2003, p. 139).

Por essa razão, muitos jovens sabem lidar com a tecnologia mas não consigo mesmo. Nesse sentido essa proposta educacional produz executivos capazes e pais e filhos frustrados, que não conseguem superar conflitos.

Para se valorizar o conhecimento, é preciso saber quem foi o seu autor, conhecer sua vida, seu sacrifício para obtê-lo. É bom que o aluno saiba das noites perdidas de sono de seus professores, do seu stress, do seu esforço para estar ali. Que todos os cientistas tiveram seus chorar, suas dúvidas, suas lutas interiores e que as venceram.

É preciso fazer o resgate de suas histórias, com técnicas de aulas que estimulem a paixão pelo conhecimento e os torne engenheiros de idéias (Cury, 2003).

Ainda comenta Cury (2003, p. 137)

Os jovens sairão do ensino médio e universitário desejando se espelhar em modelos de empreendedores, tais como cientistas, médicos, juristas, professores, enfim, os atores que transformam o mundo, e não em modelos fotográficos e artistas que do dia para noite ganham os holofotes da mídia.

A proposta da relação humanizada de professores e alunos, tem sido apontada com veemência pelos autores citados, porém, não tem sido a perspectiva vivida em grande parte do universo escolar, que ainda se conserva hermético, intocável na conservância de aspectos e tendências tradicionais, e liberais de uma educação bancária, conservadora, que está mais preocupada com o repasse da informação, do que a vivência da mesma.

Estes são aspectos que não cabem mais no modelo atual de sociedade que temos nas propostas de gestão democrática emergentes, e muito menos na qualidade e tipo de aluno que queremos formar.

Precisamos, como já propunha Paulo Freire, praticar a Pedagogia do Oprimido, libertar o nosso aluno, formá-lo com capacidades e habilidades que consigam resolver conflitos, amar a liberdade do saber na auto-configuração responsável.

Para Freire, (1981, p. 3), “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

As palavras de Freire referentes ao oprimido são as mais claras expressões da capacidade humana, não só do aluno, mas também do professor, no sentido de que ao ensinar, ao formar, ao viver e construir o conhecimento anteriormente aprendido, também está ali, completando seu projeto de vida, complementando sua incompletude humana.

Pensando em todas as questões que envolvem o contexto da Educação Básica em nosso país acabamos interpretando nossa idéia de maneira utópica no tocante às relações humanas de sala de aula. Na verdade, o que temos falado está mais para uma proposta, do que para a realidade, vivida e experimentada.

A educação em nosso país, principalmente o processo educacional da escola pública, tem passado desde os primórdios de sua implantação até o momento atual, por delicadas indefinições, buscas, estudos, conflitos, acertos, conquistas que

influenciaram e influenciam a formação do professor diretamente. Muito mais ainda, no tocante a incompletude humana do mesmo.

O trabalho do professor está intrinsicamente ligado ao trabalho de sua alma, por isso, ele aponta as questões subjetivas, o esforço emocional, psíquico, a luta pela permanência da boa auto-estima, no transpor da experiência.

Ensinar envolve todo o estado emocional, mental e psíquico que compõe a personalidade humana. Precisa-se estar bem em todas essas esferas para transpor os conhecimentos aprendidos e vivenciados.

Para entender a humanidade e a incompletude do professor, precisamos levar em conta, a realidade caótica das nossas escolas, o clima de tensão e violência que envolve a sociedade como um todo, a inconstância e a incapacidade das famílias em criar seus filhos dotados de valores morais, éticos e espirituais. Assim, diante destes pontos frágeis que colaboram para o fracasso da escola, o professor é o primeiro alvo atingido nessa guerra.

Dessa maneira, o professor que também é um ser em formação, adquire determinadas imperfeições que se instalam em sua personalidade profissional, em suas crenças, etc. Daí, tão grande a quantidade de docentes doentes, stressados, afastados de suas atividades, aguardando aposentadorias.

Nas colocações de Freire (1981), estão colocadas de maneira enfática as discussões sobre a educação bancária e suas implicações, bem como, a educação libertadora como agente construtor da personalidade autônoma.

A educação bancária foi em décadas passadas o agente responsável pela frustração do professor hoje, pela sua incompletude profissional e humana.

Entendemos o fracasso, a frustração do professor no ensino básico, é que diante de tantos desafios, o mesmo sente-se sem chão, sem estrutura, sem condições de lidar com situações em conflito.

O sistema educacional, não lhes preparou sombra para esse momento, que seria de angústia e de impaciência.

A incompletude do professor é revelada a partir dessas questões, no que passamos a entendê-lo melhor.

A educação da qual temos falado, não lhes preparou sobra, quando não trabalhou a emoção da criança em formação; não educou os jovens, propiciando-lhes uma consciência crítica e investigativa.

Para Freire, (1981, p. 67),

Na concepção “bancária” que estamos criticando, na qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se pode verificar esta separação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição.

Nesse sentido, o ato de educar aparecia de forma imposta, totalmente subordinadora, sem efeito para construção do saber experienciado. A experiência era narrada ou transmitida, mas nunca vivida.

O próprio educador, no estilo da educação bancária, acompanhava o ritmo e ele próprio não se dá conta da prática do bancarismo.

No sistema educacional, de proposta passiva e doméstica, os que praticam a educação bancária, estão a serviço da desumanização sem perceber; dessa forma que nos “depósitos” encontram-se as contradições do ato de educar, revestidas de uma exterioridade enganadora. (FREIRE, 1981)

O contexto educacional contemporâneo, apesar das muitas “súplicas” que partem do ser estudantil por uma prática libertadora de educação; ainda permite em determinados seguimentos educacionais, uma prática que carrega em seu bojo, muitos resquícios bancários. Pois, encontramos escolas que permitem o ensino mecanizado, comprometido com a prática dissociada dos princípios de autonomia.

A pedagogia da autonomia, nacionalmente discutida por Freire, ainda não foi incorporada na prática pedagógica de maneira geral e sistemática, no universo estudantil e escolar.

Isso tem sido um conflito para a maioria dos educadores da Educação Básica. Quando recebem da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), mandos de uma proposta educacional baseada em princípios da autonomia acoplados a uma gestão democrática, que deve promover a autonomia dos educadores e dos educandos, bem como uma cultura participativa na comunidade.

Para Padilha, (2002, p. 63 - 64),

A gestão democrática implica permanente consulta, divulgação de informações, realização de debates, seminários e assembleias, etc. de modo a criar uma verdadeira cultura de participação. [...] Para ser eficaz, a gestão democrática precisa ser regulamentada, deixando

claro quais as regras da participação. As secretarias de educação, por isso, precisam discutir e definir suas políticas de gestão democrática e estabelecê-las em leis próprias que garantam organicamente a participação.

Em meio a tudo isso, o educador em sua incompletude humana, que nada mais é do que o desenvolvimento do processo de formação depara-se com situações que lhe impõe dificuldades, Nessa perspectiva, o educador divide sentimentos e expectativas que de maneira direta e indireta, atrapalham o desenvolvimento do processo formativo.

Na angústia do seu ser humano em desenvolvimento e de seres em desenvolvimento, ou seja, sujeitos em processo de emancipação, avolumam-se transtornos emocionais que denotam a falta de uma incorporação da pedagogia libertadora ou melhor, no dizer de Freire, Pedagogia da Autonomia.

Arroyo, (2002, p. 41), diz que:

A formação do ser humano possível à espera na infância sempre nos interrogará em nosso próprio percurso humano. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora. Quando educamos uma criança, ou interrogamos a formação do espírito possível, à espera na infância dos educandos, estaremos interrogando essa questão em nós. A função pedagógica, educativa não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser o protótipo de ser humano possível em nós.

Na verdade a Pedagogia da Autonomia ou melhor se expressando educação emancipadora, como expressão do amor na escola, vivência e trocas da experiência, na conquista de saberes e educativos, que se concretizam a partir de uma prática educativa comprometida com a igualdade dos sujeitos envolvidos no processo.

Mais uma vez o dizer de Freire, (1981, p. 77) menciona que:

A Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência

especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Quanto a isso, observamos as metodologias utilizadas por professores de escolas públicas principalmente, em que os conteúdos são repassados, sendo tirados literalmente dos livros didáticos; transcrevem-se os exercícios para a lousa, mandam-se que os alunos copiem e façam os exercícios individualmente nos cadernos e depois serão corrigidos com alguns voluntários indo até a lousa.

Essa prática acompanha o dia-a-dia dos nossos professores, de maneira impregnada e os mesmos não conseguem enxergarem-se fora dela, não vêem outra opção, de forma que a aula possa envolver aspectos que privilegiem a socialização e a autonomia do aluno.

A problematização não passa por essa prática, e é dessa forma que as escolas estão cheias de estudantes alienados, acostumados a mesmice das aulas, sem criticidade, sem experiências e vivências que trabalhem com a formação do cidadão em processo de emancipação, tendo como alternativa a pedagogia da autonomia.

No dizer de Arroyo (2002, p. 45),

Podemos e devemos aprender saberes, conhecimentos, conteúdos e ensiná-los. Porém, não será fácil ensinar com esses métodos o trato da infância. Pressupõe esses saberes e exige outros. A infância e a adolescência, seu desenvolvimento, seu tornar-se possível nem sempre é o foco na formação de educadores e menos ainda é o foco do próprio percurso formador dos docentes. Entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância. Poderiam contribuir para que as professoras e os professores se descubram educadores, pedagogos a acompanhar o pleno desenvolvimento dos educandos. Educar essas dimensões exigirá mais do que tematizar práticas de ensino.

A receita para uma prática formativa através da metodologia do ensino, teria que se munir de exercícios questionadores fundamentados no livro, mas nem sempre tirados literalmente deles; distribuição de tarefas como trabalhos em grupo ou em duplas, dinâmicas essenciais às vivências dos alunos e dos professores no relacionamento humano.

O tipo de prática mecânica ainda é resquício das tendências educacionais liberais, que nada têm a ver com a Pedagogia da Autonomia.

A tendência Pedagógica atual tem sido apontada como: Crítico Social dos Conteúdos, o que se interpreta pela proposta de formação do aluno crítico, participativo e pleno. O que vem isto dizer? Temos tido essa resposta na formação dos cidadãos? Que sociedade temos? Quais aspectos se privilegiam nos relacionamentos entre as pessoas, nas vivências sociais?

Todas essas perguntas precisam ser feitas em processos de avaliações de professores e educadores em geral. Em fim, a escola que temos é a escola que queremos? Ou alongando-se mais na questão: a sociedade que temos é a que queremos?

A inserção do Ensino Religioso na escola pública talvez tenha sido adicionada com o intuito de alcançar ou de construir uma sociedade mais humana e mais solidária, que é o sonho da sociedade. Embora sabendo-se que todo o conjunto das disciplinas curriculares têm esse objetivo, no entanto, seus conteúdos são por assim dizer, indiretos, margeiam esse foco, enquanto que, o conteúdo do Ensino Religioso configura-se cerne desse ideário.

Voltando para o ensino de âmbito geral, se essas perguntas não podem ser respondidas com inteireza então há que se rever o sistema de ensino, as relações humanas na sala de aula e fora dela, bem como, as práticas pedagógicas existentes.

Conforme a perspectiva freireana da educação como prática da liberdade, Freire (1981 p. 80) pronuncia-se com a seguinte fala:

“Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca *emersão* das

consciências, de que resulte sua inserção crítica da realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais desobrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captando o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada”

É verdade que a Escola que temos não é a escola que queremos, mas não podemos ficar apenas no sonho, precisamos tentar fazer a escola que temos, pelo menos parecida com a escola dos nossos sonhos.

Se temos visto tanta violência na sociedade, pessoas descontentes, revoltadas e sem solidariedade, podemos detectar aí o reflexo da educação sem perspectiva de vida que é oferecida na escola.

O princípio de cidadania explicitado na LDB não tem sido a prática, nos princípios que regem a maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos na escola.

Cidadania é a razão de existir a escola como meio de educação eficaz. Uma sociedade justa e igual só se consegue com um projeto de educação eficaz, afinal trabalhamos com sujeitos capazes de serem de fato plenos e educados em todo o seu potencial humano.

Nessa perspectiva, não estamos nos referindo apenas aos alunos. A escola também será justa e igual, atendendo as necessidades dos professores no que tange aos aspectos formativos.

Arroyo (2002, p. 41), realça essa formação, apontando que:

É mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que, o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma auto-interrogação. O primeiro nos expõe a nossos domínios e competências, o segundo nos expõe a nossa emancipação da condição infantil. Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever – ser. O que é bem mais complicado do que um saber – fazer. É bem mais complicado do que cuidar bem das flores da infância.

Assim sendo, a formação do professor deve ser pensada dentro de um contexto complexo que visa transformações abrangentes. Estas transformações no seu sentido mais amplo não devem se conformar com um mundo regido pela desigualdade, já que no ofício de ensinar e de aprender devemos sonhar um mundo com um mínimo de desigualdades e um máximo de diferenças.

Portanto formar alguém para exercer o ofício de mestre ou para ser professor que dará continuidade à dinâmica do conhecimento é hoje viver a aventura de devolver à educação, dentro e fora do espaço educativo, é encarar o desafio do diálogo entre ensinante e aprendente. É criar, é reinventar, é rever e ressignificar métodos e meios para que ele se realize sempre como uma relação dentro de ritos proveitosos em que a troca seja a regra.

4.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR E AS MULTI-DIMENSÕES DO SEU TRABALHO

O que é ser professor? Quais as dimensões do trabalho do professor? O que dá identidade ao seu trabalho? São aspectos inerentes ao magistério que nas interfaces da vida do professor, tem sido os grandes vilões da dúvida, da passividade, da desesperança e da descrença na educação.

Refletir sobre essas questões nos vêm de encontro às vivências e crises, pelas quais passam os educadores na contemporaneidade, e com mais precisão os educadores de escolas públicas brasileiras.

Vivemos em tempos de crises em vários setores da esfera social; a educação, a saúde, a família, a religião e outros; denotam crises relacionadas às suas estruturas financeiras, administrativas em vários aspectos.

A escola pública brasileira, como parte integrante desses agentes sociais, talvez se apresentaria aqui em escala de pontuação máxima, se fôssemos calcular dados estatísticos de crises.

As dificuldades de sobrevivência, de luta pelo emprego, de se permanecer junto em família e muitas outras, são pontos que atingem a escola e de forma direta o professor.

A Escola como agência educacional, que trata diretamente a pessoa humana, na formação do seu caráter, encontra-se em crise de sua própria identidade.

“Afogada” em tantos assuntos mal resolvidos, no que diz respeito às leis, governos, sistemas, competências, etc. Tem em sua estrutura como agente de formação e transformação, o professor, essa peça indispensável à sua razão de ser e de existir.

O professor para a escola é como o combustível para o automóvel, não funciona sem ele. Dessa forma, trata-se de algo que é fundamental à sua sobrevivência.

Cury (2003, p.168), homenageia a classe dos professores, destacando-os como os profissionais mais importantes da sociedade dizendo o seguinte:

Em nome de todos os alunos do mundo, queremos agradecer todo o amor com que trataram até hoje a educação. Muitos de vocês gastaram os melhores anos de suas vidas, alguns até adoeceram, nessa árdua tarefa. O sistema social não os valoriza na proporção da sua grandeza, mas tenham a certeza de que, sem vocês, a sociedade não tem horizonte, nossas noites não têm estrelas, nossa alma não tem saúde, nossa emoção não tem alegria. Agradecemos seu amor, sabedoria, lágrimas, criatividade, perspicácia, dentro e fora da sala de aula. O mundo pode não os aplaudir, mas o conhecimento lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade.

Concordamos com Cury quando aponta tal reconhecimento, pois uma abordagem sensata e coerente entenderá que os professores devem ser tratados como o principal recurso formador, do qual a escola dispõe para execução de seu projeto educativo, no qual os mesmos aplicam suas próprias vidas para fazê-lo acontecer.

A crise da escola é a crise do professor; ela é identitária, encontra-se nisso, os vários aspectos da identidade do professor e as multidimensões do seu trabalho.

Diante do quadro, o nosso pensar, discutir, questionar e perguntas estão sempre voltados para a escola e na escola, em aluno e no aluno, e conseqüentemente no ofício e ou no trabalho de ensinar e aprender, no ser professor.

O ser professor é inerente ao trabalho escolar, mas esse ser professor não quer dizer apenas da pessoa do professor, é muito mais que isso; na verdade queremos falar de sua competência, sua profissionalidade, do que está relacionado à sua prática de trabalho. Quem é essa peça tão importante? Que lugar ocupa o

professor? Que visão tem a sociedade desse profissional? Arroyo (2000, p. 37) comenta sobre a identidade do professor:

Nos queixamos de que a educação é um campo onde todo mundo dá palpite. Chama-me a atenção como esses palpites se traduzem em conselhos quando são referidos aos professores e às professoras de Educação Básica. Seja nas noites de formatura, seja no dia do professor, na mídia e até nos encontros da comunidade escolar, a tônica não é na competência técnica dos mestres, mas nos comportamentos e nas condutas que deve ter todo mestre. Cobra-se deles um dever ser: seja um bom professor, uma boa professora. “A professora de meus filhos é muito boa”, comenta uma mãe com outra à porta da escola. Boa não tanto no sentido de competente, mas de amável e carinhosa com seus filhos.

Os apontamentos do autor são na direção do que o ofício de mestre do ser professor estar configurando na visão imaginativa da sociedade, de como ela interpreta o professor, enquanto profissional.

A discussão se aprofunda em que estão as bases do ser professor. Percebe-se com muita clareza nas palavras do autor, que um forte e indefinido sentimento de identidade permeia as falas das mães. Na verdade o que é ser um bom professor?

O ser bom professor nessa visão, está atrelado ao cuidado ao sentimento materno que está presente nas relações educacionais familiares e que não pode e não deve ser confundido com competência técnica e profissional.

Durante muitos anos, tem-se conversado essa forma de interpretação para professores primários (séries iniciais) em que a sua identidade e perfil são demarcados por traços ligados ao cuidado.

Também para Arroyo, (2000, p. 29 - 30), as imagens do ser professor são diversas no imaginário social.

Começamos por um traço, a imagem social de professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas, e além do mais, é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professor de primário, fundamental, médio ou superior. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com

traços bem diferenciados. Somos diversos. Há imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens diversas também. O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas por cada um, cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?

É nesse ponto, que retomamos a afirmação: a crise da escola é a crise do professor, pois ambos estão intrinsecamente ligados.

A crise da identidade não possibilita ao professor, a consciência do seu ofício, de sua profissionalidade; em virtude do seu envolvimento com as muitas ações que o impedem de refletir sobre elas e suas escolhas. Desta forma, vai se construindo uma identidade aleatória, e quase sem consciência de si como pessoa e do seu próprio trabalho. Sabendo-se que toda identidade é constituída nas teias das relações sociais e que a constituição da mesma, do sujeito em suas dimensões sociais, éticas e políticas tem como referência a escola.

Assim sendo, a formação acadêmica, bem como as propostas educacionais, precisam pensar na identidade profissional, pensar no professor como trabalhador, no ofício de mestre pelo ângulo da profissão e não apenas da vocação.

É necessário se pensar na mulher bondosa, carinhosa, na pessoa cuidadosa da professora primária, agregando-se esses valores à sua profissão, à sua competência técnica, de maneira que as multidimensões do seu trabalho de professora, apareçam em forma de atividade prática, como resultado de sua formação. Além do que, o seu trabalho seja reconhecido socialmente como qualquer um outro, que possa se efetivar uma cultura social que o legitime em consonância com valores sociais.

A figura do professor precisa ser vista no coletivo social, como categoria.

Conforme Arroyo (2000, p. 192-193):

Os avanços nessa imagem de coletivo podem ser importantes na configuração de uma imagem social mais reconhecida e definida, menos difusa e desfigurada. Entretanto, insisto em que o reconhecimento social irá se dando na medida em que o campo da Educação Básica for se afirmando em nossa cultura social como convicção moral, política. Como direito.

Especificamente, os professores aprenderam que, sua sorte está amarrada à consolidação de uma cultura pública que legitima seu ofício, seu saber-fazer profissional, no campo específico da garantia

dos direitos de toda criança, jovem ou adulto à educação, ao conhecimento e à cultura.

O reconhecimento social da profissão é sem dúvida um processo em andamento, que está sendo desenvolvida mediante a afirmação dos próprios professores em buscar essa cultura.

É nesse sentido que percebemos a necessidade de uma auto-afirmação dessa cultura, com determinações próprias da categoria. O professor terá que “alçar” vôo de uma posição de insignificância para “galgar” lugares altos na prática docente.

É claro que essa é uma perspectiva ousada, mas necessária. Uma vez que o professor acostumou-se a não ser visto, a não ser contado e apresentado diante de outras categorias como profissional de fundamental importância para a sociedade.

É o levante da auto-estima, em entendimento de que se o próprio professor não assumir seu lugar na sociedade, a educação, a escola e conseqüentemente, o aluno sairá sempre perdendo. E, na fala de muitos, ficará ainda a afirmação: “A Educação Brasileira está falida!”

É nesse aspecto que precisamos pensar, para agir, para problematizar como disse Paulo Freire. Concordamos que não depende apenas do posicionamento do professor, como que num toque de mágica, e tudo se resolveria, mas com certeza, uma imposição profissionalizada dos professores ajudaria muito. Para tanto, será necessário refletir sobre si mesmo e sua prática, bem como, o lugar que ocupa, o de professor ensinante, mas também o de sujeito aprendente, nivelando-se aos educandos no ato pedagógico e formativo.

O trabalho do professor como prática social que lhe é atribuída, não se restringe a apenas ensinar; como já temos falado anteriormente, também como produção própria do conhecimento, como individuação, no processo de se constituir em sujeito autônomo na reflexão de si mesmo,

Para Soares, (2007, p. 221),

Neste processo de refletir sobre si mesmo e, assim, tornar-se autônomo, vai definindo o seu “ser professora, ser professor”, não como uma identidade apenas, mas como processo de diferenciação em relação a outros sujeitos, na medida em que delimita um lugar, uma diferença. Garantir este processo de diferenciação significa ter

consciência dele e refletir continuamente de modo a entender as forças que o sustentam e, assim, agir. Ser sujeito, para os professores, é um vir a ser contínuo, pois, tanto em suas crenças, quanto em sua prática, estão em relação ao social, num constante devir, por ser subjetivo e participante de formações sociais. Há, no entanto, nestas formações sociais determinadas crenças traduzidas em modelos de comportamentos esperados. Espera-se dos professores que conheçam, que saibam agir, saibam “ensinar”. Esta é a sua identidade. Esta identidade revela-se e consubstancia-se no que denomino gestão do pedagógico. Sabe-se que, no âmbito da escola, há processos de gestão do pedagógico, incluindo a elaboração do Projeto Pedagógico institucional. Refiro-me, entretanto, a um outro nível de gestão do pedagógico, que considero basilar para este da escola: a elaboração e produção da aula, por parte da professora, do professor. Esta gestão, produzida e significada no coletivo, é realizada individualmente, tendo os professores, sua profissionalidade como referências.

Nesse sentido, a formação do professor e a educação precisam reinventar-se como projeto de ressignificação permanente da realidade enquanto construção do saber, cujo objetivo mais preciso é o sujeito que aprende. Estabelecendo assim uma relação contraditória, conflituosa que desenha e redesenha, dimensiona e redimensiona e não fogem à experiência da partilha que perpassa todas as novas teorias e propostas, dentro da prática pedagógica na busca de desenvolver ensinante e aprendente. É uma construção e desconstrução, é mais do que uma metodologia que induza as pessoas a desejos e realizações, sentidos e sentimentos dentro de uma relação ao mesmo tempo contraditória e harmônica, de construção e desconstrução de valores, de desajustes que se ajustam, é a eterna harmonia dos contrários, o eterno vir a ser. É a constante probabilidade que movimenta a mobilidade que se aproxima e se afasta fazendo acontecer de fato a harmonia dos contrários que faz acontecer de fato e sedimentar o ensinar e o aprender. E que consiste no relacionamento pleno entre seres que dialogam, unindo em sua amplitude os sentimentos e a idéia de quem ensina e de quem aprende. É a rica experiência da reciprocidade

Nas multi-dimensões do trabalho pedagógico, insere-se a questão em pauta. A rica proposta da reciprocidade, na troca da construção dos saberes.

Nisto também, se configura a dimensão da identidade, pois na contemporaneidade a ordem é recriar e inovar. Por que não assumir a identidade com aspectos autônomos e recíprocos?

Segundo Arroyo (2000), a profissão professor ainda é uma discussão nova; devido a visão pouco profissional do Magistério. Na verdade, a profissionalização docente se traduz em uma questão de afirmação da própria identidade. Nesse discurso, a identificação e a valorização do professor como profissional, ainda é insegura e permanece o sonho de uma profissão reconhecida socialmente com melhor preparo, tornando a escola melhor, e melhor equipada, em todo seu contexto; espera-se que a competência defina ou altere a concepção que a sociedade tem desse ofício.

Estamos discutindo que no inovar e recriar, também insere-se a afirmação da identidade docente com reentrâncias de aspectos autônomos ou seja, é preciso que atribua-se ao caráter docente, a autonomia no exercício do seu serviço; a flexibilidade para um trabalho proveitoso, feito de coração aberto, com proposições de crescimento recíproco, solidário e intelectualizado, de maneira a alcançar toda a equipe envolvida, especialmente a condição de formação do seu aluno.

Silva (1996), em sua abordagem sobre o núcleo dinâmico da identidade do professor, nos faz perceber que para se discutir autonomia, é preciso refletir criticamente a totalidade social, como diz o autor. É lutar por mudanças sociais, nisto aparece o professor que se impõe, isto é, se politizar e propor a eficiência da prática docente numa condição reagente ao sistema capitalista, do qual ele é vítima.

É aí que percebemos a sugestão freireana de uma prática docente problematizadora, na qual o caráter autônomo do professor delinea sua identidade; é mostrar sua reação ativa no que tange a imobilidade diante da imposição ideológica do sistema capitalista.

Isso deve partir dos princípios de autonomia que direcionam o planejamento dialógico, inserido no projeto de gestão democrática.

É nesse sentido que Padilha (2002) difundindo as idéias freireanas apropria-se da seguinte afirmação de Freire:

Há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando. (FREIRE apud PADILHA p. 23).

Esse é um tipo de diálogo em que se requer a fala, ou seja, ela é totalmente permitida, numa perspectiva de aprendizagem estendida à todos, tanto educadores como educandos. A crítica é aberta com vistas à aprendizagem; a postura do educador no processo de ensino-aprendizagem, nivela-se a dos educandos, como sujeitos de um processo político, democrático, socializado, de maneira a atender a uma dinâmica democrática de aprendizagem e formação (PADILHA, 2002).

Dessa forma, é que compreendemos que no sentido identitário, o professor do Ensino Religioso Básico está em pleno processo de apropriação de uma nova identidade, que deverá ser assumida mediante as próprias atitudes, ao progredir rumo ao sucesso da educação

4.5 A Reinvenção do Trabalho Docente Como Alternativa Para Ressignificação da Educação

Estamos refletindo a formação do professor do Ensino Básico, numa perspectiva de autonomia e libertação, pondo em discussão algumas idéias de Paulo Freire e outros.

A complexidade do trabalho docente com suas características peculiares, tem exigido dos professores uma redobrada de atividades múltiplas, as quais não permitem aos mesmos, colocar em prática o aprendizado muitas vezes riquíssimo proposto na formação inicial.

O trabalho prático do professor da escola pública principalmente está atrelado a conflitos gerados pelo próprio sistema que não lhes possibilita a boa qualidade da educação; a qual encontra-se em busca de ressignificação, de resolução de conflitos de toda sorte, como alternativa para essa ressignificação, apontamos que o trabalho docente precisa ser reinventado, ou seja, o trabalho do professor deve ser sempre recriado, tomando como ponto de partida o planejamento, a dinâmica enriquecida de técnicas de ensino que tragam sentido e facilite a aprendizagem.

Nessa perspectiva, também, colocamos que a assessoria pedagógica torna-se fundamental e preponderante.

Para tanto, faz-se necessário que a escola esteja munida dessa assessoria com tempo e planejamento disponíveis ao trabalho docente.

O projeto político pedagógico também deve direcionar o trabalho docente como referencial, através do qual o professor sinta-se seguro na preparação do seu próprio projeto didático, bem como a sua aplicação.

A aprendizagem nesse sentido, precisa ser significativa, no interior da sala de aula.

A importância dada ao trabalho pedagógico, parte do princípio de que esse trabalho é o foco da escola, por isso, deverá ser assistido, repensado, replanejado, recriado e reinventado na perspectiva dessa discussão, afim de ressignificar qualidade da educação.

E nessa perspectiva, que se instala a discussão e a busca das práticas de gestão democrática, de direcionamento da gestão do pedagógico no aprendizado coletivo, sempre focando a ressignificação da educação.

Alarcão (2001, p. 18), aponta que “a escola precisa abandonar os modelos estáticos, para fazer face às demandas da sociedade,” É uma mudança de paradigma, sobretudo da gestão escolar, e da gestão que rege o pedagógico da escola.

A tematização da prática é hoje, um dos assuntos mais discutidos nos aspectos de uma escola reflexiva.

Desse modo, a reinvenção do trabalho docente está diretamente ligada a essa discussão, uma vez que, para se dar significado a algo faz-se necessário refletir sobre o objeto ou aspecto da pauta.

Para Alarcão (2001, p.19),

A escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si próprio. Para mudá-la é preciso envolver as decisões política administrativo-pedagógicos, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Reinventar o trabalho pedagógico segue ainda uma alternativa interdisciplinar; desse modo aplicar-se a mesma intencionalidade de mudança paradigmática. O que para muitos, ainda é comprometedor, duvidosa, conflitiva; uma vez que estamos acostumados ao tecnicismo, à prática burocratizada.

Peña, (1999, p. 63), completa essa forma de pensamento, apontando que:

É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente, e transcender à busca do ser maior que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar e principalmente, ouvir. Ouvir você e o outro.

É aqui que tocamos num ponto de grandes discussões no âmbito escolar; o Ensino Religioso. Na perspectiva da interdisciplinaridade, como reinvenção do trabalho docente, o Ensino Religioso aparece inda de forma tímida, e lenta. Apesar das propostas riquíssimas de trabalho com a educação em valores, por meio de práticas relacionadas à vida, em conexão com o contexto social, o currículo do ensino Religioso não provoca atração forte, para o eixo do seu interesse, pelo menos no que tange às transformações almejadas, como tolerância, respeito, paciência, amor, justiça, etc.

O Ensino Religioso precisa se portar de modo a provocar transformações na sociedade, mas não tem conseguido fazer isto; não consegue estabelecer relações dos conteúdos de suas práticas, com a vida num contexto específico.

Ainda pautado nessa mesma discussão, Brandenburg (2005, p. 24), aponta que:

A interdisciplinaridade requer planejamento. Algumas professoras relataram que os conteúdos trabalhados em aula são escolhidos de acordo com o interesse dos alunos ou de órgãos vinculados aos sistemas de ensino ou à Igreja. Poucas observações relataram atividades que contemplam a diversidade cultural e a pluralidade religiosa presente nas escolas. A interdisciplinaridade praticamente inexistente como prática educativa. Raramente vemos algum projeto interdisciplinar que envolve outras áreas de conhecimento ou atividades planejadas a partir de temas geradores.

A proposta do ensino religioso pauta-se a auxiliar à escola a encontrar seu lugar junto à sociedade; a cada ser humano encontrar-se consigo mesmo, com o outro, e com o transcendente. Dessa forma, propicia uma vivência de valores, que vão da convivência escolar a família – sociedade, e ainda a valorização da vida espiritual. Além do que, pode propiciar o aperfeiçoar das relações pedagógicas, na

valorização do trabalho interdisciplinar, como alternativa de reinvenção para a melhoria da educação.

Essa reinvenção também está associada às atitudes de relacionamento e conhecimento que se tem com e do educando.

O trabalho docente para ter significado precisa ser prazeroso, e receber *feedback*, ou seja, na relação de conhecimento do aluno, perpassam comportamentos que sinalizam o valor dado ao educando na totalidade do seu ser.

Para reinventar, o professor precisa ser conhecedor do aluno por dentro; isto é, entender a mente, a emoção, a inteligência, a pessoa como um todo; numa perspectiva de superação de conflitos, gerenciamento e administração das emoções, pois o aluno precisa ser entendido como pessoa em desenvolvimento, com necessidades tais, que dependendo da maneira como forem encaradas, os marcarão para o resto de suas vidas e definirão de forma negativa ou positiva o entendimento de si mesmos e a razão de existir.

Cury, (2003, p. 58), faz colocações interessantíssimas sobre o funcionamento da mente e da emoção dos jovens:

A educação passa por uma crise sem precedentes na História. Os alunos estão alienados, não se concentram, não têm prazer em aprender e são ansiosos. De quem é a culpa? Dos alunos ou dos pais? Nem de uns nem dos outros. As causas principais são frutos do sistema social que estimulou de maneira assustadora os fenômenos que constroem os pensamentos. [...].

O palco da mente dos jovens de hoje é diferente dos jovens do passado. Os fenômenos que estão nos bastidores da mente deles e que produzem pensamentos são os mesmos, mas os atores que estão no palco são distintos. A qualidade e a velocidade dos pensamentos mudaram. Precisamos conhecer alguns papéis da memória e algumas áreas do processo de construção da inteligência para encontrar as ferramentas necessárias e capazes de dar uma reviravolta na educação.

O primeiro hábito de um professor fascinante é entender a mente do aluno e procurar respostas incomuns, diferentes daquelas a que o jovem está acostumado.⁸¹

⁸¹ Para maior aprofundamento desse assunto, ler CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Na reinvenção do trabalho do professor, saber lidar com essas questões, exige preparo e demanda aprendizagens, busca, atualização (principalmente o professor(a) do ER – é seu espaço de ação).

Para tanto, será necessário recriar o trabalho da sala de aula, no que se refere ao trato com o educando. Um novo modelo de educação seria a saída ou talvez a solução para alcançarmos esses objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estratos das pesquisas, verificamos a pertinência de um investimento maior na formação do professor do Ensino Religioso e a necessidade urgente de que as articulações em torno desse tema sejam intensificadas, procurando encontrar uma solução que se adeqüe às realidades e necessidades do docente, do discente e da escola; esta não só como espaço cultural que se propõe a ser, mas também como instituição pública de ensino, institucionalizada, privilegiada por ser responsável pela formação do homem como cidadão, capaz de vivenciar os valores apreendidos durante a sua formação intelectual, religiosa e cultural.

Pautou-se nesse trabalho, por conhecer as dificuldades que no exercício da prática docente comumente são apercebidas e sentidas; com o objetivo de apontar caminhos, que poderão juntamente com outras pesquisas, ajudar no futuro próximo, a encontrar melhores mecanismos de atuação na formação do docente do Ensino Religioso para o ensino público, levando em consideração questões que segundo as necessidades apontadas pelas pesquisas, precisam ser consideradas analisadas mais profundamente, como material relevante que é, pois nele encontramos: gritos, raivas, satisfação, esperança, dedicação, sonhos, falhas, imperfeições que precisam ser corrigidas, em prol da credibilidade, oriundas do aperfeiçoamento dos aparelhos que compõem toda a estrutura educacional.

Verificamos na pesquisa exploratória e virtual, que existe um distanciamento entre os elementos teóricos e a prática docente. O seu campo de trabalho não só é muito exigente, mas também, imprevisível. O professor convive com elementos “surpresas” em sala de aula, devido à farta imaginação, insegurança e medo que os alunos têm do desconhecido. Questões estas, do âmbito do Ensino Religioso, como: vida após a morte, o além, o céu, extraterrestre, direitos e deveres, responsabilidade social, etc. Isso requer uma preparação teórica muito ampla e atual que contemple a antropologia, a sociologia, a psicologia, a teologia, a filosofia, a história, a arte, e demais ciências que possa contribuir com sua epistemologia.

Nas leituras que esse autor fez, verificou-se que o problema epistemológico que envolve Ciências da Religião como área do conhecimento, tem sido por deveras muito debatido, colecionando uma gama de trabalhos acadêmicos muito bons.

Reflexões estas, que contribuiu com a evolução de Diretrizes Curriculares organizado pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), abrangendo os Cursos de Licenciatura Plena, Lato Sensu e Extensão. O cenário como se apresenta agora é de que os posicionamentos apresentados até então, estão se movimentando em círculo, cujo raio de ação se mostra rígido, inflexível.

Quero externar o cuidado que se deve ter quanto à questão epistemológica e no que diz respeito ao método hermenêutico adotado na interpretação dos PCNs, mais especificamente as Teologias e Tradições Oraís. Existem posicionamentos completamente antagônicos entre si, opostos nos seus pressupostos interpretativos. Deve-se primar por uma interpretação neutra, embora entenda-se que não existem neutralidade absoluta em nenhum pesquisador ou instituição acadêmica, mesmo porque, todos levam consigo inerentemente, uma pré-concepção das coisas, isto porque durante a sua formação acadêmica, religiosa, familiar e cultural naturalmente a mente foi formando valores pessoais, adquirindo autonomia própria, e liberdade, no exercício da sua própria individualidade.

Nesse sentido, todo posicionamento é fruto de pressupostos fundamentados nos elementos fundantes da intelectualidade individual, num contexto coletivo, associativo e social.

Seguindo esse raciocínio, se todos forem sinceros consigo mesmo e com o sistema ou método ou a escola que defendem, podem todos de certa forma, serem considerados fundamentalista no que diz respeito aos seus pressupostos, ou regras de interpretação.

Quando se aprofunda nessa linha de pensamento, não existem nos seres inteligentes nenhuma neutralidade de fato e de verdade. Filosoficamente falando, a palavra “neutralidade”, exigiria do ser inteligente, a própria inexistência do ser. Enquanto ser existencial, espacial, reagimos as emoções, as palavras, as experiências interpessoais e sociais. Evidentemente as reações são sinais de vida, de existência, de confronto como formas de visibilidade e de comunicação aos elementos presenciais no universo visível e invisível. As reações no âmbito humano codificam comportamentos identificadores do que somos interiormente. As nossas ações nos denunciam, embora possa às vezes ser camufladas.

DEUS por exemplo, não é neutro. É sim independente da criação, não influenciável, mas não é neutro. Suas ações estão fundamentadas em seus pressupostos de santidade, amor, justiça, verdade, perfeição, bondade.

Nesse sentido, apresentamos esse trabalho a partir de experiências comprobatórias, para focar a questão da formação do professor de ensino religioso numa perspectiva epistemológica que contempla o transcendente, como sendo parte fundamental na formação desse docente, procuramos ser transparentes, sabendo que o trabalho tem as suas limitações e falhas, no entanto, espero que o mesmo possa contribuir com a construção de um profissional para o ensino religioso pautado pela qualificação, habilidade e capacidade de concretude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30).

AMADO, Wolmir T.; AGUIAR, Alaor Rodrigues de. *Fundamento do Ensino Religioso para a Escola Pública do Estado de Goiás*. In. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia: IFITEG, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Ática, 1976, p 151-171.

BORGES, Inez Augusto. **Educação e Personalidade: A dimensão sócio-histórico da educação cristã**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

BORGES, Inez Augusto. **Educação e Personalidade: A dimensão sócio-histórico da educação cristã**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

BRAND, Pe. Iriney Aloysio. **Conteúdo do Ensino Religioso**. 9º ENER, Ago. 1992 (Mimeo)

BRANDENBURG, Laude Erandi; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos. (Orgs.) **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2005.

BRASIL:(IBGE).http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf Acessado em: 12/002/2008

BRASIL. Parecer CEE/MG 493/06. Manifesta-se sobre expediente de interesse do Universitas – Centro Universitário de Itajubá acerca da oferta no Curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Religiosa. Aprovado em 24/05/2006. Disponível em: http://www.sinepe-mg.org.br/legislacao/ens_superior/493.doc. Acesso em: 05/03/2008

BRASIL. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. **Plano de oferta de educação religiosa da SRE de Uberlândia/MG**.2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Programa de currículo mínimo para o ensino fundamental e médio de Ensino Religioso.** Goiânia: SUPEFM, 1992.

BRASIL. Secretária de Estado da Educação – ***Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, Ensino Religioso.*** Curitiba, PR:1992.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: Educação Religiosa Escolar.** Santa Catarina, PR: Nº 3.53.59 jun. 1990.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: Ed. UCG, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: UCG/SE, 1987 (Série: teses universitárias)

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/MG, 2007 Disponível em: www.sistemas.pucminas.br. Acessado em: 27/03/2008

CALVINO, João. **Instrução na fé. Princípios para a vida cristã.** Goiânia: Editora Logos, 2003.

CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos. (Orgs.) **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios.** São Leopoldo, RS: Oikos, 2005, p. 7-17.

CLARK, David S. **Compêndio de Teologia Sistemática**. São Paulo: Cultura Cristã, 1988, p. 92

CRUZ, Therezinha M. L. da. **Prática de Educação Religiosa**. São Paulo: FTD, 1987.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, mai/jun/jul/ago/, 1996, p. 4-17.

Discurso de Carlos de Laet em 8 de dezembro 1905. Disponível em: <http://www.permanencia.org.br/revista/Pensamento/laet9.htm>. Acesso em: 07/05/2008

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. FAUCONNET, Paul. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. RODRIGUES, Jose Albertino (org) 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ESTEVE, José M. Mudança Social e Função Docente. In. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FERREIRA, Lílana Soares. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista Ibero Americana de Educação – Políticas tecnológicas para a sociedade do conhecimento**. Madri, Espanha: OEI, n. 45, set./dez. 2007, p. 217-228.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **A educação da dimensão religiosa no ambiente escolar**. São Paulo: FTD, 1993

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências conquistas perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O tema gerador no currículo de educação religiosa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

FUCHS, Henri Luiz. A interdisciplinaridade no ensino religioso: uma análise circunspectiva. In: BRANDENBURG, Laude Erandi. et al. (Orgs.). **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 2. ed. São Paulo: A M edições. 1997.

FONAPER. **Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso**. Disponível em <http://www.fonaper.com.br/hp/>. Acesso em: 15/03/2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

GADAMER, Hans-George. Da palavra ao conceito. A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. et al. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-George Gadamer**: Porto Alegre: Edipucrs, 2000, p. 23.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editoras UNESP, 2004.

GRESCHAT, Hans-Jurgen. **O que é ciência da religião?** Tradução USARSKI, Frank. São Paulo: Editora Paulinas, 2005

GRENZ, Stanley J. **Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia do nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 1997

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUERRIERO, Silas (Org.) **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2004.

HANSEN, João Adolfo. A civilização Pela Palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

História da educação no Brasil. Período Imperial. Documentos complementares do Império do Brasil. Lei 15 de outubro de 1827. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> > Acesso em: 25/02/2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa. O contexto pluralista para a formação do professor de ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR: v. 5, n.16, p. 229-246, set./dez. 2005.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa História 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001. t 1-2-3.

LAERT, Carlos de. Discurso como paraninfo na colação do grau de bacharel em Ciências e Letras, no Colégio Diocesano São José, localizado no Rio de Janeiro: 1905. Disponível em: <http://www.permanencia.org.br/revista/Pensamento/laet9.htm>. Acesso em: 07/05/2008

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna: entre secularização e dessecularização**. Trad.: Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 1999.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Ed. 10 Campinas, SP: Papyrus, 2004.

NAULT, T. **Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire**. Montreal: Éditions La Découverte, 1993.

NOÉ, Alberto. Relação educação e sociedade. **Revista avaliação Universitária de Campinas**. Campinas, SP: v. 5 n. 3 setembro, 2000.

OLIVEIRA, Lílian Blanck. A formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, PR: v.5, n. 16, 2005, p. 247-267.

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G., (Org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3)

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: CORTEZ Editora, 2002.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARANÁ – Secretária de Estado da Educação – **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, Ensino Religioso**. Curitiba, 1992.

PEÑA, Maria de los Dolores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 57-78.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: 2000

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. v 124, São Paulo: ed. Nacional e ed da USP, 1974

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008.

RIBEIRO, Milton. **Liberdade religiosa: uma proposta para debate**. São Paulo. Ed. Mackenzie, 2003.

SALINAS, Daniel e ESCOBAR, Samuel. **Pós-modernidade: novos desafios à fé cristã**. São Paulo: ABU, 1999

SANTO, Eliseu Roque do Espírito. O ensino religioso nas constituições do Brasil. In: BRANDENBURG, Laude Erandi. et al. (Orgs.). **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos: 2005, p. 100-111

SANTOS, Augusto Schumann dos. **A importância do ensino religioso na formação integral do aluno do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

SCHAEFFER, Francis. *A morte da razão: A desintegração da vida e da cultura moderna*. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: São Paulo: Ed. Paulinas, 2007.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996

SILVA, Graziella Moraes Dias da Silva Sociologia e educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. Enfoques – **Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro, v. 1. n 1, p. 66 - 117, 2002. Disponível em: http://www.enfoques.ifcs.ufri.br/dezembro02/pdfs/dezembro_05.pdf>
Acessado em: 15/01/2008

SILVA, Maria Irineide de Araújo Trindade. **Vida escolar composição da lembrança** – Memorial descritivo / Faculdade Católica de Uberlândia / MG / 2005

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Apresentação. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSAARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, nº 04, 1991.

TEIXEIRA, Faustino. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie** / Universidade Presbiteriana Mackenzie. – 4. ed. – São Paulo: E. Mackenzie, 2006.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião**: Cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

WURMBRAND, Richard. **Era Karl Marx um satanista?** São Paulo: Editora A Voz dos Mártires, (ano?)

VIANA, Márcia Serra Ribeiro. *Linguagem, ciência e teologia no pensamento de Pannenberg*. **Revista Ciências da Religião**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005, ano 3, nº 3, p. 149.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. São Paulo: Ed. VOZES, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE A:

MODELO DE QUESTIONÁRIO - APOIO PARA A PESQUISA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO RELIGIOSA

FONTE DE PESQUISA: Corpo Docente de Educação Religiosa das Escolas Públicas do Município de Uberlândia / MG.

DATA: 05 / novembro / 2007

A pesquisa procurou conhecer a situação do professor de ER a partir das experiências obtida por eles nas escolas públicas de Uberlândia/MG. Enfatizando as questões humanas, as dificuldades e o aspecto de motivação pessoal.

Nesse sentido, dividiu-se em cinco categorias contemplando as seguintes vertentes: a formação acadêmica; a prática docente; o programa do ER e seus resultados; o ânimo do docente e o nível de conhecimento teológico.

Participaram dessa pesquisa 35 professores

1ª CATEGORIA

1.1 QUANTO À FORMAÇÃO ACADÊMICA – Foram obtidos os seguintes dados:

1.1 Formação acadêmica:

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Pedagogia	15	42.86 %
Licenciatura em Geografia	5	14.28 %
Licenciatura em Letras	3	8.57 %
Licenciatura em História	2	5.71 %
Normal Superior	1	2.86 %
Filosofia	1	2.86 %
Não responderam	8	22.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

1.1.2 Pós-graduação

ÁREA DA ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ciências da Religião (<i>Lato Sensu</i>)	28	80.00 %
Teologia	6	17.14 %
Não responderam	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

1.1.3 Grau de satisfação do currículo da especialização

Em que grau de satisfação a grade curricular de sua formação acadêmica na área de Ciências da Religião atende à sua realidade em sala de aula?

() nenhuma () regular () boa () excelente

Grau de Satisfação do Currículo da Pós-graduação

GRAU DE SATISFAÇÃO DO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Boa	26	74.29 %
Excelente	6	17.14 %
Regular	1	2.86 %
Não responderam	2	5.71 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

2ª CATEGORIA

2.1 QUANTO À PRÁTICA DOCENTE

Dentre as dificuldades encontradas na prática pedagógica dessa disciplina assinale a (as) que você tem encontrado:

- () Falta de material didático apropriado
- () Desvalorização do Ensino Religioso
- () Motivar os alunos a valorizarem a disciplina
- () Manter a unidade em meio à diversidade religiosa

Dificuldades Encontradas na Prática do Ensino Religioso

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Falta de material didático apropriado	29	82.85 %
Desvalorização do ensino religioso	24	68.57 %
Motivar os alunos a valorizarem a disciplina	19	54.28 %
Manter a unidade em meio à diversidade religiosa	8	22.86 %

Fonte: Dados da pesquisa

3ª CATEGORIA

3.1 QUANTO AO PROGRAMA DO ENSINO RELIGIOSO E SEUS RESULTADOS

3.1.1 Avalie a qualidade dos conteúdos do programa de Educação Religiosa aplicado em sala de aula.

() insatisfatória () regular () boa () ótima

Qualidade dos conteúdos

QUALIDADE DOS CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE ER APLICADO EM SALA DE AULA			
NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL	
Boa	22	62.86 %	
Ótima	9	25.71 %	
Regular	2	5.72 %	
Não responderam	2	5.71 %	
TOTAL	35	100.00 %	

Fonte: Dados da pesquisa

3.1.2 Qual é o grau de satisfação que você tem com o rendimento dos seus alunos?

() ruim () regular () bom () ótimo

Grau de satisfação do docente

GRAU DE SATISFAÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO RENDIMENTO DOS DISCENTES		
NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Bom	24	68.57 %
Regular	8	22.86 %
Ótimo	2	5.71 %
Não responderam	1	2.86 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

4ª CATEGORIA**4.1 QUANTO AO ÂNIMO DO DOCENTE EM RELAÇÃO AO ENSINO RELIGIOSO****4.1.1 Escreva “S” para afirmar e “N” para negar as proposições abaixo:**

- a) Você acha que os alunos dão valor a essa disciplina? _____
- b) Você está animado(a) com os resultados dessa disciplina? _____

a) VALOR QUE DÃO OS ALUNOS A ESSA DISCIPLINA

VALOR QUE OS ALUNOS DE ER DÃO A ESSA DISCIPLINA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	17	48.57 %
Não	15	42.86 %
Regular	3	8.57 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

b) ESTADO DE ÂNIMO DO DOCENTE

ESTADO DE ÂNIMO DO DOCENTE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	25	71.43 %
Não	8	22.86 %
Regular	2	5.71 %
	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

USO DA BÍBLIA COMO UM DOS RECURSOS DIDÁTICO

ÍNDICE DECONCORDÂNCIA DO USO DA BIBLIA COMO UM DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO RELIGIOSO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não	16	45.71 %
Sim	16	45.71 %
Não responderam	1	2.86 %
Às vezes	2	5.72 %
TOTAL	35	100.00 %

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE B:

LEVANTAMENTO DE DADOS PELA INTERNET - Segunda pesquisa

Esse critério de modelo de pesquisa procurou conhecer as opiniões de pessoas de diversas vertentes nacionais. É uma pesquisa que contempla a participação de todos, em um problema que envolve toda sociedade.

As 187 respostas não foram colocadas aqui neste trabalho, porque ocuparia muito espaço. Nesse sentido, relacionamos apenas as respostas que se destacaram pela sua relevância, entendendo que os demais internautas estão de alguma forma, inseridos em todos eles uma vez que, os dados foram classificados de acordo com a essência das respostas, isto é, os que não foram aqui apresentados, estão representados, pois partilham das mesmas idéias.

O site inicia assim:

“Atenção:

O *Discutindo* foi criado para que os professores troquem idéias e sugestões entre si. Não temos especialistas para resolver ou discutir todas as questões aqui levantadas. Aqueles que quiserem aprofundar mais o assunto aqui tratado podem nos mandar colaborações. Nós as publicaremos na seção ***Sua voz.***” (grifo nosso).

OBSERVAÇÕES:

1. Embora o site de opiniões – “Discutindo” seja de caráter aberto, livre, - evitamos citar nomes. Foram portanto, identificados por código numérico.
2. As opiniões que definiram seus posicionamentos estão em negrito.

A pesquisa de opiniões ficou assim classificada em três categorias:

A – PRIMEIRA CATEGORIA

1. AS OPINIÕES FAVORÁVEIS AO ER NAS ESCOLAS PÚBLICAS

1.1 Todo conhecimento é importante para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano. O Ensino Religioso deve ser trabalhado, sempre buscando conhecer o processo de fundamentação histórica, e de ideais das mais variadas religiões e **nunca induzir o educando a seguir uma ou outra religião.**
(INTERNAUTA 07)

1.7 Acredito que **somente uma educação global poderá alicerçar as nossas crianças para um futuro mais equilibrado.** Criança bem orientada conseqüentemente será o jovem, o adulto mais saudável. Como ensino global penso e tenho certeza que **o Ensino Religioso não pode ser constituído e nem tão pouco dado apenas para cumprir um dever, mas sim levado muito a sério e até ser obrigatório.** Ex: a criança doente que precisa tomar uma injeção, alguém vai perguntar se ela quer tomar? Ou na idade escolar os pais vão perguntar se a criança quer estudar? Porque não ser facultativas ou não obrigatórias estas opções?
INTERNAUTA 12

1.8 **Sempre fui a favor do ensino religioso na escola, pois à medida que constituí das escolas esse ensino as coisas viraram pelo avesso, começou entrar as drogas, a prostituição. O governo deveria colocar o ensino religioso nas escolas não como complemento de horários, mas com o mesmo peso de reprovação como português,** respeitando a religiosidade de cada aluno. E que **as aulas sejam dadas por pessoas devidamente preparadas na área.** Deus os abençoe. INTERNAUTA 13

1.9 **Sim. O ensino religioso é um acréscimo ao processo de formação das crianças, de valores permanentes na vida, reforçando laços familiares, combatendo excesso de individualismo, ressaltando a solidariedade e a cooperação como formas de estar melhor no mundo.** Já estou fazendo curso preparatório de ensino religioso (400 horas aula), tenho magistério e minhas colegas relatam o quanto é maravilhoso dar aula de E.R. e como as crianças curtem as aulas e são participativas. A mudança em suas atitudes é **constit** desde as aulas iniciais. **O homem é um ser espiritual e através de nossos professores qualificados as crianças vão buscando resposta para os vazios existentes na vida delas.**

Temos elaborado ótimos planos de aula, **sem sermos proselitistas**. INTERNAUTA 16.

1.10 **Sim**, devem oferecer o ensino religioso como já reza na Constituição(art.210) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(art.33). E isso, dentro de nosso entendimento, já é fato legal e definitivo. Quanto a riscos que podem gerar tal ensino, dentro das escolas, é o direcional e indutivo a determinadas instituições religiosas de nossa sociedade. **Porém, se pudermos contar com profissionais verdadeiramente comprometidos com a educação e formação de □onstituir éticos e moralmente saudáveis, para □onstituírem os pilares futuros de nossa sociedade, logicamente teremos um saldo altamente sólido e benéfico para o futuro social de nossa nação**. E realmente poder-se-á dizer: **“A EDUCAÇÃO FAZ A DIFERENÇA”** -. Um País que pode contar com excelentes educadores e orientadores como o nosso Brasil, um País rico em idéias, ideais, criativo, de gente que pensa e faz, pode sim, receber hoje esse conhecimento como parte de sua orientação de aprendizado. O Brasil do amanhã, saberá valorizar os **“Profissionais Pioneiros do Redirecionamento Educacional”**-(PPRE). Educadores do Brasil: Invistam no cumprimento dessa Lei. INTERNAUTA 17

1.11 **O ensino religioso deve ser ministrado nas séries iniciais, porque ele irá preparar o futuro cidadão a se manter mais consciente do seu papel e de sua responsabilidade no mundo em que vive. Mesmo sendo por vezes descartado e desvalorizado por algumas escolas**, não podemos esquecer da formação do caráter do futuro cidadão que irá atuar em sociedade, sendo capaz de tomar suas próprias decisões e desta forma interferir na história da humanidade, contruindo um mundo melhor. INTERNAUTA 19

1.12 **Com certeza**, pois sou professora de Ensino Religioso, sou formada em Ciências da Religião pela FURB/SC. **A necessidade é que o educador tenha a devida especialização**, para que possa realmente desenvolver um bom trabalho de conhecimento. INTERNAUTA 34

2ª - CATEGORIA

1 AS OPINIÕES CONTRÁRIAS AO ER NAS ESCOLAS PÚBLICAS

2.1 Para fugir de uma grande e polêmica responsabilidade **seria melhor deixar a escola longe desse compromisso**. Os problemas já enfrentados têm impedido a educação brasileira de cumprir o mínimo necessário para a formação do cidadão. Entretanto, se o ensino religioso é uma obrigatoriedade na escola pública, aqueles que elaboraram as leis devem, também, subsidiar as condições necessárias para o cumprimento dessa importante missão. Ao analisarmos o Currículo do Ensino Religioso em seus eixos: Culturas e Tradições Religiosas, Teologias, Textos Sagrados, Ritos e Ethos, nos perguntamos: quais e onde estão os professores capacitados para ministrarem os conteúdos programáticos desses eixos nos dias atuais. Considerando a falta de capacitação adequada na preparação docente para a disciplina Ensino Religioso e considerando, também, a cultura religiosa brasileira, afirmo que ao invés do cumprimento do Currículo, teremos aulas proselitistas em todo o território nacional. Ministrando uma aula de Ensino Religioso não é o mesmo que ensinar língua portuguesa, matemática ou ciência. Essas três disciplinas, os alunos e seus pais sabem que são comuns a todos, sem discriminação. O professor de Ensino Religioso vai se deparar com alunos das mais diferentes religiões, seitas e adeptos de rituais diversos, dentre outros. Entrar na área do transcendente requer muito preparo e conhecimento. A nossa fala está fundamentada naquilo que na prática vimos e ouvimos de professores de Ensino Religioso. Raríssimas são as excessões. A nossa crítica não é aos colegas docentes, mas ao sistema que nos impõe responsabilidades sem nos preparar para assumi-las. INTERNAUTA 35

1.2 **Não creio que as escolas públicas devam oferecer o ensino religioso, pois o Estado é laico e assim deve proceder**. As instituições sociais com estas finalidades devem assumir suas ações, e não a escola. Na escola pública deve existir um curso de filosofia, desde as séries iniciais, e no Ensino Médio, deve existir,

pelo menos, duas aulas por semana desta disciplina. Nada de religião.

INTERNAUTA 43

2.3 Penso ser uma perda de tempo ser ensinado nas escolas, porque essa é uma obrigação dos pais e não da escola. Poderia ser trabalhado mais língua portuguesa e matemática, onde os alunos têm mais dificuldades. Primeiro de tudo é que nem sabemos certo o que vamos ensinar, pois temos que criar coisas novas para não tornarem-se repetitivas e são quatro séries diferentes de idades também diferentes. Teríamos que ter algo pelo menos em que se basear para que fosse realizado um bom trabalho INTERNAUTA - 59

2.4 Não. Pois algumas atividades podem facilmente substituir essa prática, como idas a igreja ou conversas com seus pais. Assim sobraria mais tempo para aulas importantes, como matemática, física e química. INERNAUTA 81

2.5 Não. O ensino religioso nas escolas seria conflitante pois sabemos que há muitas religiões que são seguidas. Seria mais conveniente aulas sobre ética e cidadania. INTERNAUTA - 86

2.5 Discordo completamente. Como disse nosso amigo Silvio, **deveria ser ensinado filosofia. Até mesmo noções de cidadania ou a boa a velha EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA, que ajuda a construir pessoas uteis ao seu país e a sua sociedade. Religião se ensina na igreja.** INTERNAUTA - 90

2.7 Teólogo não ensina Religião, somente os cientistas da religião estão aptos para isso, devem ter formação inter-cultural. Quem quiser pregar a palavra de um deus específico deve sair da sala de aula e ir para a Igreja, ministrar catequese, por exemplo!!NATERNAUTA - 98

2.8 Não vejo vantagem nenhuma no ensino religioso. Afinal, quais religiões serão abordadas? Cristianismo Católico, Cristianismo Evangélico, Judaísmo, Islamismo, Budismo, Brahmanismo, Umbanda, Espiritismo, Os Deuses Do Olimpo, Os Deuses Nórdicos, Tupã, Saci- Pererê, O Monstro Espaguete Voador??? Se ensinarem as religiões como mitologia (na verdade elas são só isso) eu até concordo, mas como

sei que vão ensinar Cristianismo, e vão defender com unhas e dentes que essa é "Verdade Absoluta", então sou contra. **Não adianta usar a desculpa da tal "Ética", atribuída às diversas religiões, pois uma pessoa atéia ou agnóstica também tem ética, respeito, tolerância e amor como todo mundo. Uma pessoa pode ser boa, simplesmente entendendo que todas as pessoas são iguais, temos um tempo de vida e devemos aproveitar ao máximo, amando, sendo amados, respeitando e sendo respeitados por nossos semelhantes.** É sabido que o grande motivo de dicórdia entre os povos reside nas "Verdades Absolutas" das religiões. Pessoas religiosas tendem a ser prepotentes, pois acreditam que as "Verdades" de seu Deus as salvará, se acham superiores e consideram as pessoas de religiões diferentes e os Ateus, como seres inferiores que não merecem a "Salvação". Acredito que deveriam, mesmo, dar condições de aprendizado na atual grade curricular, com professores bem pagos e bem preparados. Mas se tiverem que incluir algo novo, que seja **a Filosofia, isso sim, algo muito bom, pois ensina as pessoas a pensar e tirar suas próprias conclusões, ao contrário da Religião, que só prega Dogmas** (tipo assim: acredita e cala a boca, pois você é um imbecil). Em suma, sou totalmente CONTRA!!!INTERNAUTA - 125

2.9 Essa é uma situação muito delicada, temos um país que se assume laico, mas que legitima o sacerdócio de religiões judaico-cristãs e acaba por deixar as demais manifestões religiosas de fora. **Creio que não estamos preparados para enfrentar e respeitar a diversidade cultural-religiosa do nosso país sem a influência da tradição cristã. Acho que o assunto deve ser mais estudado, afinal de contas a temática religiosa é totalmente subjetiva.**INTERNAUTA - 139

2.10 **Acredito que a inclusão da disciplina "cultura e cidadania" trabalharia os conceitos necessários tratados neste tema. São necessários a formação do indivíduo valores que perpassam pelos princípios religioso. Esta proposta deve ser desvinculada da "orientação tendenciosa" e a religião apresentada como o "religare" ao Deus que cada um acatará, cada um escolherá a orientação religiosa conforme sua afinidade e identificação. Visto ser a religião exatamente um apoio, "ainda nossa bengala" rumo ao progresso moral, onde encontramos preceitos que nos servem de ensaio a um propósito mais amplo e coletivo, que é a ética. Sugiro discutirmos uma perspectiva de inclusão da**

diciplina "CULTURA E CIDADANIA", a fim de valorizarmos algumas idéias das extintas "moral e cívica e OSPM" tirando delas o de melhor oferecem para moral e ética, estirpando delas o ranço da ditadura e a arbitragem do controle ditador do Estado (da época de sua inclusão) às massas. Acredito ser válido trabalhamos aos moldes da cidadania e democracia tais diciplinas. Verônica Leal INTERNAUTA - 156

3ª – CATEGORIA

3 CRÍTICAS:

3.1 Estou precisando de material novo na área de educação religiosa para todas as séries. INTERNAUTA 10

3.2 Para que serve o ensino religioso? INTERNAUTA 27

3.3 sou educadora de ensino religioso, estou fazendo ciência da religião, e até me pergunto, se as autoridades querem o ensino religioso, porque não dar subsídios, ficamos perdidos, sem saber como elaborar um plano de aula dentro dos eixos e respeitando todas as crenças dentro da sala de aula. INTERNAUTA 29

3.4 Certamente é difícil pois envolve várias crenças, diferentes religiões, pais que não aceitam que seus filhos estudem sobre outras religiões a não ser a sua própria. **Quem puder, poste material pois os alunos ficam desmotivados, falta material de apoio.** INTERNAUTA 37

3.5 Acredito que sim, desde que se considere as questões antropológicas, a religião deve ser ensinada como conceito. INTERNAUTA 39

3.6 Bom, como muitos amigos abaixo disseram, religião é uma prática extremamente pessoal. Acredito que ensinar a importância da religião sobre um contexto de cidadania seria muito interessante para os alunos, isso me referindo à rede pública.

Na rede particular a coisa funciona diferente, pois existem colégios de religiões específicas, onde o pai decide colocar. **Mas será mesmo que a religião é uma prioridade?** INTERNAUTA 51

3.7 As escolas não tem material próprio para trabalhar educação religiosa. Precisaria ter mais material, para podermos explicar melhor os assuntos religiosos aos nossos alunos. INTERNAUTA 95

3.8 Teólogo não ensina Religião, somente os cientistas da religião estão aptos para isso, devem ter formação inter-cultural. Quem quiser pregar a palavra de um deus específico deve sair da sala de aula e ir para a Igreja, ministrar catequese, por exemplo! INTERNAUTA – 96

3.9 Não. O ensino religioso poderá trazer benefícios, mas poderá trazer discórdia, no caso dos mais intolerantes. **Além disso, qual é o ensino religioso? Há um programa definido para isto? Quem são os professores? São teólogos? Todos estão aptos para exercer esta função?** Se não vai haver rigor na escolha do professor, o salário será mais baixo que o dos professores das demais disciplinas? INTERNAUTA - 102

ANEXOS

ANEXO 01

Parecer nº 493/06
Aprovado em 24.5.06
Processo nº **34.715**

Manifesta-se sobre expediente de interesse do Universitas – Centro Universitário de Itajubá acerca da oferta no Curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Religiosa.

1. Histórico

Mediante Ofício nº 143/ 2005, datado de 13 de dezembro de 2005, aqui recebido no dia 20 do mesmo mês e ano, o Prof. Erwin Rolf Mádisson Júnior, Reitor do Universitas – Centro Universitário de Itajubá - apresenta à consideração deste Conselho consulta vazada nos seguintes termos:

“Considerando que:

- *fomos procurados pela Superintendência Regional de Ensino de Itajubá com vistas à solução do problema de alto contingente de professores excedentes, da rede pública estadual, graduados em Pedagogia, porém sem habilitação específica para as últimas séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;*
- *o Anexo V da Resolução nº 716, de 11.11.05, da Secretaria de Estado da Educação/MG exige, como critério prioritário para classificação no cargo de Professor de Educação Básica, Nível 2 ou Nível 3 – para atuar como regente de aulas de Educação Religiosa em todos os anos do Ensino Fundamental – que o candidato seja portador de ‘Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião, ou Educação Religiosa ou curso de Pedagogia com ênfase em Educação Religiosa’;*
- *não há Diretrizes Curriculares para Licenciatura Plena em Ensino Religioso;*
- *a ênfase em Educação Religiosa poderia ser obtida em período curto, solucionando, assim, a falta de docentes com habilitação específica, uma vez que os professores excedentes relacionados pela SRE já possuem graduação em Pedagogia.”*

A Instituição solicita deste Conselho: *“(...) parecer sobre a possibilidade de oferta da ênfase em Educação Religiosa no curso de Pedagogia do Universitas, para atender a essa demanda.”*

Após os trâmites de praxe, a matéria foi à Superintendência Técnica, para análise preliminar, em 01.01.2006.

Em 22.02.06, fui designado relator da matéria.

2. Mérito

A questão relativa à formação do docente de Educação Religiosa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio já mereceu pronunciamento tanto do Conselho Nacional de Educação, quanto deste Conselho; disto são exemplos os Pareceres CNE/CES nºs 672/1999, CEE nºs 542/1999, 774/2003, 489/2004, 722/2005 e 775/2005.

Por sua vez, a Lei nº 15.434/2005, de 05.01.05, publicada no “MG” de 06.01.05, ao dispor sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, estabelece, em seu artigo 5º, *in verbis*:

“Art. 5º - O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I – conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;

III – conclusão do curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta Lei;

IV - conclusão do curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta Lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação.”

Da leitura dos referidos pareceres, pode-se verificar que, não existindo diretrizes curriculares para a Licenciatura em Ensino Religioso, pela própria natureza da matéria e, ainda, o que dispõe o inciso III, artigo 5º da Lei nº 15.434/2005, poderia a Instituição oferecer tal formação em nível de pós-graduação lato sensu em Educação Religiosa, organizada nos termos do retrocitado dispositivo, conjugado com a Resolução CEE nº 453/2005.

Todavia, os professores excedentes, relacionados pela SRE de Itajubá, pretensos candidatos ao curso, detentores da graduação em Pedagogia, não seriam classificados neste ano letivo de 2006, com a pós-graduação lato sensu, para atuar como regentes de aulas de Educação Religiosa em todos os anos do Ensino Fundamental, de vez que a própria Lei estabelece sua aplicabilidade tão-somente ao curso oferecido até a data de sua publicação, ou seja 05 de janeiro de 2005, procedimento reforçado pela Resolução SEE nº 716/2005 – Anexo V, de 11.11.05, publicada no “MG” de 12.11.2005.

Vê-se, pois, que é inócua a solicitação apresentada pelo Universitas. No entanto, seria de todo recomendável que a Instituição buscasse junto à Secretaria de Estado da Educação um entendimento quanto à aplicabilidade da Resolução SEE nº 716/2005, especialmente no que diz respeito a designação de docentes para Educação Religiosa, tendo em vista o considerável contingente de professores excedentes da rede pública estadual, graduados em Pedagogia, porém sem habilitação específica para as últimas séries de Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, aliado a obrigatoriedade de oferta da disciplina em todas as séries do Ensino Fundamental.

3. Conclusão

Face ao exposto, somos por que se responda ao Sr. Reitor do Centro Universitário de Itajubá conforme o mérito deste parecer e encaminhe-se cópia da Lei nº 15434/05, que dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 24 de maio de 2006.

a) Stéfano Barra Gazzola - Relator/vlco.