



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA, PRAC COORDENAÇÃO
GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

AS PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA:
UMA ABORDAGEM DE PAULO FREIRE

MARIA EDJANE PAIXÃO

RECIFE

2017

MARIA EDJANE PAIXÃO

**AS PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA:
UMA ABORDAGEM DE PAULO FREIRE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada no Programa Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos exigidos obtenção do título de mestre em Ciências da Religião, elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Libório de Alencar

RECIFE

2017

**AS PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA:
UMA ABORDAGEM DE PAULO FREIRE**

MARIA EDJANE PAIXÃO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial do título de Mestre em Ciências da Religião.

Defesa Pública em:

Data: 24/11/2017

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Tadeu Batista de Souza

Profa. Dra. Rubenilda Maria Rosinha Barbosa

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

**RECIFE
2017**

Dedico este trabalho às minhas filhas, Ester Paixao e
|Maria Luiza que me inspiram e dão todas as razões para
continuar firme nos meus objetivos e metas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois confio e acredito que Ele permite tudo. Somos apenas instrumentos de Sua vontade.

Gostaria de compartilhar e deixar registrado a minha gratidão por algumas pessoas que diretamente ajudaram e fortemente estiveram junto a mim na construção desta pesquisa. Portanto agradeço a:

Ao professor e orientador, Dr. Luiz Libório de Alencar, sempre sereno, humilde, inteligente e técnico nas intervenções;

Aos professores que comporam a equipe da Pré-banca e defesa, contribuindo com críticas absolutamente construtivas e coerentes com a responsabilidade do trabalho científico;

Secretaria de Educação do Município de Recife, na atual gestão, que promoveu este mestrado;

Minhas Filhas Maria Luiza Paixao com sua inocência nos afagam e acalmam e Ester Paixão, pela paciência nos momentos de percalços, lidando com minhas dúvidas no trato com a tecnologia, além da imensa tolerância para compreender os momentos de angústia e de desânimo;

Minha mãe que de um jeito ou de outro se orgulha em puder compartilhar da alegria e das dores para realizar este trabalho;

Minhas irmãs: Edna Rejane Paixão, sempre motivando e Rosaline Paixão, que sempre contribuiu diretamente na realização dos meus objetivos;

Minhas amigas da UIAP (Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico), equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado;

A participação da Escola Antonio de Brito Alves – RPA 05;

Seria injusto esquecer alguém que de forma direta e/ou indireta contribuiu e ajudou no caminhar e na conclusão deste trabalho. Por isso agradeço afetosamente a todos e todas.

“É importante insistir em que, ao falar de “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. [...] A utopia, porém, não seria possível, se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização” (1992, p.51).

RESUMO

O estudo reflete sobre as práticas de ensino em uma perspectiva emancipatória e aborda as concepções de Ensino Religioso para uma fundamentação dessas práticas. Refletimos sobre a realidade do mundo pós-moderno, entendendo que o enfrentamento dessa realidade exige uma formação cidadã que liberta, isso significa ser crítico e participativo no enfrentamento do mundo recheado de contradições e de mudanças de valores que colocam o homem na situação subalterna frente ao sistema capitalista. A pesquisa relaciona a concepção epistemológica do Ensino Religioso às práticas de ensino que possibilita aos estudantes a formação crítica sobre a realidade/mundo. Partimos do princípio que o Ensino Religioso - ER apresenta uma realidade histórica que o coloca como o ensino de uma única religião, isso muda após a República, a partir da compreensão do Estado Laico. Este trabalho tem como objetivo refletir as práticas de ER em uma abordagem da Ciência da Religião, pois ajuda a compreensão do fenômeno religioso numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Pensar sobre as práticas de ensino numa concepção epistemológica nos remete a uma abordagem Freireana, mais especificamente à Pedagogia do Oprimido. O estudo nos mostrou que as práticas de ensino na perspectiva emancipatória exigem ampliação da formação dos docentes para uma valorização do componente Ensino Religioso e fundamentalmente para efetivação de práticas que ajudem a formação de sujeitos livres, autônomos e comprometidos com uma sociedade justa, ética e com equidade social.

PALAVRAS - CHAVES: Práticas de Ensino, Problematização, Ciências da Religião

ABSTRACT

The study reflects about practices of Religious education on a advanced perspective, illustrates conceptions to a foundation of this practices. We reflect about a reality of the world Post-Modern, understand that face this reality require a citizen formation that set free, this imply, to be critic and participatory to face the world replete of contradictions and a change of values, imposing to men and women a subordinate situation in front of capitalist system. The research relates a epistemological conception of Religious education to the practices of education that enable students the critical formation about reality/world. We assume the principle that Education Religious –ER has a historical reality that places it as the teaching of a single religion, which changes after republic, from understanding of Secular State. This Job has how porpuse reflect the practices of ER on an approach of Sciences of the Religious, because it helps the understanding of the religious phenomenon interdisciplinary and trandisciplinary perspective. Think about the practices of education on a epistemological conception remit to us **Freireana** approach, more specifically the Victim Pedagogy. The study show to us that practices od education on a advanced perspective requires enlargement of docent formation to an increase in value of component Religious Education and fundamentally to effectuation of practices that helps the subjects formation free, autonomic and engaged to a fair, ethical and equitable society social.

Key-words: Practices of Education, problematization, Sciences Religious.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ER (Ensino Religioso)

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

CF (Constituição Federal)

PCN (Plano Nacional de Educação)

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

CEE (Conselho Estadual de Educação)

FONAPER (Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I- VISÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO – ENFRENTAMENTO DA REALIDADE.....	16
1.1. Ensino Religioso no Contexto da Idade Moderna à Pós-Modernidade	16
1.2. As Práticas de Ensino Religioso no Contexto do Brasil Colônia até o Império	27
1.3. Ensino Religioso o Contexto do Brasil República: avanços e desafios	34
CAPÍTULO II – PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO: UMA ABORDAGEM DE PAULO FREIRE	45
2.1 Do Modelo Catequético ao Epistemológico: uma abordagem da Ciência da Religião	45
2.2. Ensino Religioso na Perspectiva Emancipatória: uma abordagem freireana	53
2.3. Elementos da Concepção Problematizadora e as Práticas de Ensino Religioso na Abordagem Epistemológica	59
CAPÍTULO III – A REALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE	66
3.1. Procedimento Metodológico	66
3.1.1. Introdução.....	66
3.1.2. Abordagem Qualitativa da Pesquisa	66
3.1.3. Procedimentos da Pesquisa	68
3.1.4. Questionário Semi-estruturado	68
3.1.5. Documentos Analisados	68
3.1.6. Análise de Conteúdo	69
3.1.7. Categorias de Análise – formação e práticas de ensino	70
3.2. A Proposta Pedagógica para o Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife	71
3.3. A Realidade do ER na Visão dos/as Docentes na Rede Municipal do Recife	77
3.3.1. Da formação docente.....	77
3.3.2. As práticas de Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife	83
3.3.2.1. Ensinar exige rigorosidade metódica	85
3.3.2.2. Ensinar exige problematização e pesquisa	87
3.3.2.3. Ensinar exige estética e ética	87
3.3.2.4. Ensinar exige avaliar a prática	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe refletir sobre as práticas de Ensino Religioso - ER em uma perspectiva emancipatória, suscitando questões, de maneira que não pretendemos dar respostas, mas ampliar as discussões sobre o componente ora apresentado.

Alguns elementos da realidade nos impulsionaram a pensar este tema, tais como: a violência na escola, a falta de diálogo entre os sujeitos, o desânimo generalizado frente aos conflitos e as contradições que vivenciamos no espaço escolar.

Esses e outros fatores que perpassam o cotidiano escolar nos inquieta e nos lança a reflexões, esperamos que nos contagiemos para mudarmos paulatinamente nosso dia a dia em busca de novos rumos e novos olhares.

A escolha do tema insere-se em uma complexidade pedagógica, que exige dos leitores, principalmente professores/as, público específico ao qual se dirige este estudo, um engajamento a uma nova maneira de ser professor, conforme Candau (1993) nos propõe, bem como, explicita Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

Para Candau (1993) o novo professor precisa ter compromisso com o povo, agir a partir de um posicionamento crítico, tendo opção política. Na visão da autora, o imobilismo não cabe ao enfrentamento das situações complexas que nos deparamos diariamente no espaço escolar. Ensinar numa abordagem freireana exige problematização, significa conhecer a realidade/mundo, para isso não é suficiente ter acesso ao conhecimento, é preciso mais que isso, necessita resignificá-lo.

Candau (1993) reflete que o novo professor precisa ter domínio do conteúdo que pretende ensinar, ao mesmo tempo em que é necessária a busca por uma metodologia efetivamente funcional, isso significa conhecer o que os estudantes sabem, o que eles precisam saber e como envolvê-los em problematizações que os instiguem à curiosidade epistemológica, fundamental a aquisição do conhecimento.

Pensar as práticas de Ensino Religioso numa perspectiva emancipatória exige situar o contexto de sociedade marcada por contradições. Se por um lado tivemos avanços da ciência e da tecnologia, por outro lado, nos distanciamos dos valores humanos. Conforme Teixeira (2003, p.21), um dos fenômenos característicos de nosso tempo e que produz impactos decisivos sobre a religião é o dado da globalização, entendida como a afirmação de uma nova consciência global e planetária, que incide sobre a sociedade e os indivíduos.

Nesse contexto, refletimos sobre o tema proposto, através dos capítulos que se seguem. O primeiro situa o ER no tempo histórico. Iniciamos a partir da Idade Moderna, explicitamos alguns fatores considerados por teóricos como relevantes. Propomos uma leitura da realidade/mundo em uma perspectiva dinâmica, observando as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas.

Acreditamos, assim como Freire (2005), que o homem é um ser histórico, se constrói à medida que conhece o mundo, interfere nele e o transforma evolutivamente. Na perspectiva dialética, o homem se contrói e reconstrói na interação com o outro e com o mundo. Conforme Freire (2003, p. 32):

Para mim, a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é engajamento histórico.

O contexto da Idade Moderna traz a compreensão de mundo e de homem através da ciência, ou seja, pelo método científico, de maneira que os mitos, os dogmas e as crenças religiosas são vistas como secundárias. É um momento de declínio da Igreja Católica, enquanto o conhecimento científico avança e coloca a razão como fundamento para responder as questões da realidade.

A reflexão proposta no primeiro capítulo nos permite compreender as possibilidades de diálogo entre Ciência e Religião, superando o dilema da verdade absoluta para responder as questões impostas pela existência humana.

O ER inserido no contexto da sociedade secularizada¹ tem o desafio de superação da abordagem confessional, propondo novas abordagens. As Ciência da Religião inserem-se como aporte e compreende o fenômeno religioso numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Descrever o contexto histórico da Idade Moderna ao contexto Pós-Moderno nos ajuda a perceber as diferentes formas de ser e estar no mundo e isso nos leva a interpretação de que as mudanças ocorrem permanentemente e são construídas pelos

¹ Com o avanço da industrialização e da Ciência no último século, surgiram novas explicações não religiosas para o curso dos eventos. Embora as religiões se mantenham vivas, áreas cada vez maiores da vida social e cultural têm saído de sua influência. E além dos princípios religiosos terem perdido influência na vida social, também os conceitos éticos ensinados pelas religiões não afetam mais as questões sociais. Esse processo é conhecido como secularização.

Tais fatos vêm tendo efeitos diversos sobre as pessoas. Algumas mantêm sua crença religiosa, mas traçam uma linha divisória entre a religião e a ciência. Outros rejeitam a religião e se tornam ateus ou agnósticos. Outros, ainda, incorporam a consciência científica e sua fé religiosa. (Gaarder, 2005, p. 272)

homens e mulheres, o que nos permite esperar nas possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas pela humanidade.

Assim como os teóricos, estudiosos e cientistas acreditamos na força transformadora da educação e consideramos o ER um componente fundamental que possui um arcabouço de conhecimentos imprescindíveis à formação integral de todos e todas.

Partindo da premissa de que a disciplina “Ensino Religioso” está a serviço do aperfeiçoamento da religiosidade e que esse “aguçar” dá sentido às experiências humanas do sentir, do saber, e do agir em relação a si mesmo e aos outros – pois a busca e o encontro com o transcendente são vistos como fonte de superação dos limites de uma pessoa – o ER contribui na formação do cidadão, devido a oportunidade de possibilitar e permear a sua realização como tal. (VIANA, 2015, p.45)

Explicitamos ainda no primeiro capítulo as questões do ER no contexto histórico da colonização até o Império e entendemos que a abordagem confessional está ligada e marcadamente estabelecida nesse período, pois a educação era dirigida e organizada pelos Jesuítas que propagavam a religião Católica, através do pacto colonial que se estabeleceu na época da colonização.

O Ensino de Religião desde o período da colonização foi um instrumento de evangelização da Igreja Católica, com o objetivo de salvar os gentios da ignorância religiosa, baseado numa visão eurocêntrica da superioridade cultural e isso ocorre com a chegada dos jesuítas em 1549.

A variedade de concepções sobre religião que se constrói ao longo da história nos move a refletir a partir de diversas lentes. Segundo Paden (2001, p.17)

O movimento para o pensamento pluralista é parcialmente um efeito do contato e do respeito por pessoas que tem visões de mundo diferentes dentro da mesma sociedade __ a cidade sendo agora imagem dessa diversidade, assim como a aldeia foi antes imagem da homogeneidade.

No segundo capítulo, refletiremos sobre as abordagens do ER, descrevendo suas características, na visão dos teóricos. Observamos as diferenças entre as mesmas e entendemos que cada uma se insere numa lógica, sendo condizente com as necessidades políticas, sociais e econômicas de cada período histórico, desse modo, a formação dos docentes faz-se necessária para que preparados possam dar respostas mais próximas às exigências da sociedade.

Percebemos a necessidade de refletir sobre práticas de Ensino Religioso, pois a democratização da educação significou avanços na ampliação do acesso, mas exigiu de educadores e teóricos repensar velhas práticas.

Nesse sentido, o segundo capítulo aborda a semelhança entre a proposta pedagógica de Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* e as abordagens epistemológicas propostas pelas Ciências da Religião identificamos que essa articulação nos permite defender o ER como componente autônomo e constituinte necessário da formação integral de todos/as os/as estudantes.

Acreditamos que a prática de ensino que se fundamenta na problematização, na curiosidade, na criticidade, na pesquisa, na dialogicidade, pode contribuir com um Ensino Religioso numa perspectiva emancipatória. De acordo com Paulo Freire (2005, p.77). “O contrário da educação “bancária” a educação problematizadora, respondendo a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e a existência a comunicação”.

O terceiro capítulo não almeja responder a indagação: As práticas de Ensino Religioso configuram-se em uma perspectiva emancipatória? Busca aproximação com o objetivo deste trabalho que pretende analisar as práticas de Ensino Religioso em uma abordagem de formação emancipatória, priorizando valores tais como: justiça, solidariedade, amor, respeito, tolerância, dignidade e paz na vida individual e coletiva de todos/as estudantes.

Entendemos a relevância do Ensino Religioso a partir de uma proposta que favoreça o desenvolvimento integral do ser humano, que rompe com tradições para contribuir com a formação de cidadãos ativos, sujeito críticos capazes de se inserir no mundo e contribuir para uma sociedade justa. De acordo com Teixeira (2003, p.22)

Numa sociedade pós-tradicional, as identidades religiosas são permanentemente provocadas a se declararem, a entrarem em contato e a se enriquecerem com o diferente. Não há como escapar do processo permanente de redefinição da identidade e de reinvenção da tradição (ressemantização do sentido) numa sociedade plural. As mudanças em processo provocam um sério questionamento às “certezas” de fé enrijecida ou cristalizada. Não se trata, porém, de abandonar a tradição, mas de “reinterpretá-la” criativamente, adequando-a à situação contemporânea.

O estudo demonstrou que os docentes desejam engajamento por esse componente, porque afirmam um sentimento de zelo e compromisso, expressam satisfação ao se denominarem professores de Ensino Religioso.

Verificamos após observações do espaço escolar e conversa com os educadores que o entendimento sobre o trabalho significativo passa pela releitura do ensino de religião, através da transmissão de valores, tendo em vista a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceitos e que defende o pluralismo de ideias e crenças.

A compreensão exposta no terceiro capítulo segue no sentido de um Ensino Religioso na perspectiva emancipatória, embora tenha que enfrentar muitos desafios, tal como descrito nas considerações finais deste trabalho.

[...]Creio, mais do que creio, estou convencido, de que nunca necessitamos de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do Oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virados imutáveis, tão a gosto de posições modernas, os primeiros e modernistas, as segundas, temos que ser pós-modernamente radicais e utópicos (FREIRE, 1994, p.27).

É preciso se encantar com a boniteza, clareza, coerência e riqueza das palavras de Paulo Freire para nos imbuir do sentimento de crença na capacidade infinita do ser humano para enfrentar a realidade, desvelá-la e intervir transformado-a constantemente.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais[...] (FREIRE, 1994, p.5)

Nesse contexto, o Ensino Religioso é mais que um cumprimento legal, é mais que um currículo formal exigido para este componente, precisa se interligar com as exigências da realidade do mundo, significa ensinar entre outros valores: tolerância, solidariedade, cooperação, honestidade e justiça.

Este trabalho custou muito, foi absolutamente tecido na esperança e na fé. Apoiada na esperança freireana objetivamos que todos e todas possam se encantar, se sensibilizar e se mobilizar na tarefa educativa.

CAPÍTULO I – VISÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO – ENFRENTAMENTO DA REALIDADE

1.1 ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA IDADE MODERNA À PÓS-MODERNIDADE

Este capítulo pretende discutir o Ensino Religioso a partir dos elementos históricos, refletindo sobre os avanços e desafios impostos pela sociedade Pós-Moderna.

Reconhecemos os avanços tecnológicos e científicos observados desde o início da Idade Moderna até a Pós-Moderna, ao mesmo tempo nos deparamos com vários desafios: exclusão, consumismo, desigualdades e inversão de valores.

Iremos refletir sobre as contradições impostas pelo sistema capitalista, bem como a necessidade de se contrapor a lógica neoliberal² porque segrega e desumaniza.

Nossa reflexão a partir da dimensão histórica objetiva compreender o Ensino Religioso – ER na perspectiva emancipatória, observando os limites e possibilidades que se desenham conforme o contexto. Para Ibernón, (2000, p.17)

Não esqueçamos que o nosso passado foi o futuro (incerto e sempre diferente de como o imaginaram de outras pessoas). O futuro vai sendo construído com peças do passado e do presente. A análise do passado permite-nos conhecer melhor nossa própria idiossincrasia e a do presente, prever uma situação do futuro provável desejável ou não.

Para fundamentar nossa discussão abordaremos elementos da concepção de educação de Paulo Freire³, pois compreendemos que pensar as práticas de ER dialoga com o arcabouço teórico desse Educador que defende a educação como prática de

² No contexto Neoliberal, a contradição acumulação-legitimação (marca do sistema capitalista) coloca-se e resolve-se em termos diferentes daqueles estados de bem-estar Keynesiano. A partir da “naturalização” das desigualdades. O modelo desenvolve conflito para o seio de uma sociedade fragmentada, onde os atores se individualizam ao mesmo tempo que os sujeitos coletivos perdem identidade. [...]. Soares (2002, p.73).

³ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, defensor da educação como prática da liberdade. Trabalhou com alfabetização de adultos, assumindo a educação como processo de conscientização. Em seu livro Pedagogia do Oprimido procurou descobrir os mecanismos de dominação para desinternalizá-los e superá-los. Sempre trabalhou a educação como libertação das opressões em contraposição à educação bancária. Foi casado e exilado no período da ditadura Militar que ocorreu no Brasil a partir de 1964. Neste período, passou por diversos países. Trabalhou como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. Retornou ao Brasil em 1980. Assumiu a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo.

liberdade. Conforme Freire (2005, p.55) “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade”.

Entendemos ser importante situar as mudanças sociais, políticas e culturais da sociedade para percebermos a dinâmica do contexto histórico e afirmarmos que a abordagem epistemológica fundamenta o ER e busca explicação por diversas áreas do conhecimento: psicologia, teologia, filosofia, antropologia, sociologia e linguagem. Isso nos impõe uma visão emancipatória para este componente, sem a defesa de uma única religião, é preciso olhar o mundo de forma crítica, livre de preceitos ou de verdades totalmente absolutizadas. Para Oliveira (2007, p. 27)

[...] No âmbito do Ensino Religioso, a partir da década de 80 do século XX, um processo revisionista e emancipador discutia a identidade desse componente curricular, tendo em vista maior abertura de seus referenciais e efetiva integração e contribuição no contexto escolar.

Consideramos o princípio dinâmico da história e observamos várias mudanças entre o período da Modernidade a Pós-Modernidade que ilustra o nosso desafio. Para o enfrentamento dessa realidade acreditamos que o ER na perspectiva emancipatória pode compor a formação dos sujeitos, de tal forma que os preparem para o desvelamento da realidade de forma ética e justa, contribuindo para a transformação do mundo e na forma de intervir nele. De acordo com Sandrini, (2009, p.35):

A Idade Moderna começou como um renascimento que seria uma recuperação e um retorno as origens, ao fundamento. Hoje se fala muito em refundação. Esta é justamente a ideia que subjaz à Modernidade. A idade anterior ou não conseguiu encontrar o fundamento, ou desvoiou-se do verdadeiro fundamento. Trata-se, então, de recuperá-lo, refundando-o. Há um fundamento que precisa ser trocado e, no caso do Renascimento, precisa ser retomado.

Nossa reflexão acerca da realidade nos tempos históricos da Modernidade a Pós Modernidade busca relacionar alguns fundamentos do Ensino Religioso numa abordagem da Ciência da Religião⁴ que convergem com os fundamentos de Freire, buscando a compreensão da nossa realidade para o enfrentamento da mesma. Para Freire (2005, p.70-71):

⁴ As Ciências da Religião têm um outro objeto material específico, isto é, tratam do fenômeno religioso nas suas múltiplas expressões e dimensões. Seu objeto delimita-se, pois, na religião, enquanto facticidade empírica expressa, multifacetadamente, no comportamento humano, ao longo da história, em seu dinamismo psíquico, em sua construção social e cultural. Sena (2007, p.124)

[...] O homem, por ser homem, também é capaz de reconhecer-se vivendo não num eterno presente, mas num tempo constituído por ontem, hoje e amanhã. [...] As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – quer se trate da realidade social, quer do mundo das coisas da natureza – são relações de enfrentamento.

A Idade Moderna constitui um momento histórico em que a razão predomina em todas as áreas, inclusive sobre a religião, tornando-se o centro de todas as explicações, enquanto a religião é questionada e colocada em plano secundário. O diálogo entre a religião e a Modernidade tornou-se inviável, pois os postulados epistemológicos ampliam-se negando a religiosidade como uma das dimensões da pessoa humana.

A afirmação de que a religião se opôs à Modernidade justifica-se pela postura da igreja católica que negava as descobertas científicas e postulava os cientistas como hereges. Por outro lado, a Modernidade promulga a ciência como fundamento que engloba as questões relativas à vida e à sociedade. A discussão sobre as explicações da vida não apresenta uma resposta única e absoluta, não pode ser respondida apenas por uma única visão de mundo. De acordo com Sandrini (2009, p.21)

Se a modernidade não soube dialogar com a religião, por outro lado também a religião não assumiu a postura de diálogo. Esta também não soube dialogar com a modernidade. Partiu-se de uma premissa de que há incompatibilidade radical entre a religião e a modernidade. A postura mais significativa foi a da condenação e do anátema. Queremos ressaltar três condenações muito significativas feitas pela Igreja Católica: a de Galileu Galilei com todo o seu simbolismo, o Syllabus do Papa Pio XI e a Encíclica Pascendi de Pio X.

As indagações sobre o poder teocêntrico exercido pela Igreja Romana, como também, as descobertas acerca do cosmos realizadas por Copérnico e Galileu colocam a religião em um plano secundário, pois as respostas às necessidades da vida direcionavam-se por uma lógica científica. Desse modo, observa-se uma polarização entre a razão e a fé; as explicações religiosas perdiam paulatinamente seu valor e as afirmações da ciência passaram a nortear todos os aspectos da vida social e acadêmica. De acordo com Sandrini, (2009, p. 34-35):

A Idade Moderna empenhou-se seriamente em fazer uma reviravolta nos fundamentos. Neste sentido, pode-se dizer que em relação à idade anterior, a modernidade não questionou o fundamento, apenas o trocou. Há fundamento, sim, mas outro. Isso é muito importante porque, ao colocar-se inteiramente como nova, a Modernidade conserva algo do pensamento anterior. Ela conserva o fundamento. A vida tem fundamento. O novo está em que há uma troca de fundamento. Não mais um teocentrismo, mas um antropocentrismo.

Alguns aspectos sobre as mudanças históricas ocorridas a partir da Idade Moderna elucidam o avanço da ciência e nos permite situar o contexto de uma sociedade que coloca as leis da ciência como nova ordem, todas as explicações sobre os fenômenos pautavam-se em torno do método científico, era uma nova forma de ver o mundo, as questões dogmáticas não atendiam mais aos anseios do homem moderno, isso significa uma sociedade marcada por explicações lineares, numa lógica de causa e efeito. Para Sandrini (2009, p.42-43):

A ciência moderna se fundamenta num princípio ontológico que toma como base que todos os fatos ocorrem de acordo com leis ou segundo leis, o que nos leva a uma concepção do mundo terrivelmente linear que nos fornece uma visão da realidade absolutamente ordenada, quase prefixada e determinada. A investigação científica implicaria, exclusivamente, descobrir quais são esses princípios causais – a legalidade da ciência – capazes de nos explicar o porquê dos fenômenos. “A ciência como narração da realidade se assenta sobre visão analítica, compartilhada, atomizada da realidade.”

A Revolução Francesa possibilitou diferentes formas de governo e de relações de poder, Lamarck e Darwin que indagaram sobre a verdade da Bíblia, as ideias de Marx e Engels sobre a concepção materialista e histórica acerca da vida e do modo de produção trouxeram mudanças significativas na visão de mundo e na própria concepção da existência do ser. Isso exige refletir o ER numa dimensão epistemológica, buscando o diálogo entre ciência e religião, entre a modernidade e a religiosidade. Para Oliveira (2007, p.36):

Assim, o Ensino Religioso, na realidade da educação brasileira, manifesta-se como um dos lugares e espaços em que se destaca e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana. Esta é, seguramente, uma das maiores dificuldades que a humanidade enfrenta: permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e interesses de outrem.

Pensar sobre sua existência no mundo de forma crítica, ao mesmo tempo intervir nele, nos coloca na condição de homem sujeito que ajuda a interagir com realidade e transformá-la. Isso é próprio de todos os homens e mulheres, por ter essencialmente a vocação ontológica de ser histórico, Conforme Freire (2005, p.67)

Em palavras mais exatas, para ser um instrumento válido, a educação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito. É o que manifestam frases como as seguintes: “A

educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado”.

No século XX, a teoria da relatividade de Einstein, as teorias da física quântica, do caos, da complexidade e do acaso passaram a ser difundidas na sociedade em diversas áreas do saber, ampliando a concepção de mundo e de homem, concomitantemente, a busca por respostas diferentes e diversas, reverbera na descrença da compreensão de uma verdade absoluta, visto que somos seres históricos, que nos construímos e reconstruímos na dinâmica da vida. De acordo com Oliveira, (2007, p.26):

No século XX, esse tecido tornou-se mais complexo em virtude dos novos conhecimentos desenvolvidos, que desafiaram as certezas e as esperanças propagadas pelos discursos e textos religiosos. A teoria da relatividade elaborada por Einstein, as teorias quânticas, do caos, da complexidade e do acaso passaram a ser cada vez mais difundidos junto aos povos, possibilitando o melhoramento da visão de mundo e de realidade a que todos estavam submetidos.

As contribuições de Rousseau que postula a concepção da criança, como um ser de identidade única, não um adulto em miniatura, como também, as ideias de Decartes que acredita na capacidade humana de questionar tudo a sua volta, inclusive, sua existência, caracteriza uma sociedade secularizada, antropocêntrica, que alia o sagrado ao profano, e analisa o fenômeno religioso em consonância com diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar⁵ e transdisciplinar⁶. De acordo com Oliveira (2007, p.70):

⁵ A interdisciplinaridade ocupa posição intermediária entre a multi e a transdisciplinaridade, com a ocorrência de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas. Cada qual aceita esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica, para aventurar-se em um domínio de que não é o proprietário exclusivo. "A interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo" (GUSDORF, 1990 *apud* POMBO, 1994, p. 2). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300004

No Brasil, Japiassu e Marcondes (1991) definem interdisciplinaridade como um método de pesquisa capaz de promover a interação entre duas ou mais disciplinas. Esta interação, segundo os autores, pode ir "da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa" (JAPIASSU; MARCONDES, 1991.). Bicalho e Oliveira, (2011) http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300004

⁶ A transdisciplinaridade engendra, pois, uma atitude trans-cultural e trans-religiosa. A atitude trans-cultural designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa. Ela indica que nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar universalmente as outras culturas, como nenhuma religião pode ser a única verdadeira – mesmo que cada uma possa se experimentar como absolutamente verdadeira e universal. Em um mesmo nível de realidade elas seriam possivelmente antagônicas e excludentes, mas se considerarmos um outro nível ao menos, surge um “terceiro” que,

A religião tem a capacidade de vincular o mundo profano ao mundo sagrado. Pode ser percebida na perspectiva do povo romano, que a definia como pontificie, ou seja, a construtora de pontes, uma vez que construí-las significaria confrontar-se com a ordem estabelecida pela natureza e unir o que estava separado, dividido e seccionado. Assim, o ato de edificar uma ponte correspondia ao de quebrar um tabu instituído, sendo justamente esta a tarefa da religião, enquanto propõe ao ser humano que, antes de unir-se ao sagrado transcendente, é preciso unir-se ao sagrado imanente, ou seja, recompor os fragmentos de sua humanidade para que possa começar o processo de autoconhecimento, sem o qual jamais ser remetido para o transcendente [...].

Os princípios de liberdade começam a crescer, pautados nos gritos da Revolução Francesa e influenciado pelo iluminismo, trazendo novas configurações para a sociedade, exigindo novas formas de pensar o mundo, não só e tão somente pela fé, como também pela ciência, isso significa que a defesa da verdade por um lado ou por outro restringe as concepções dos indivíduos no tocante ao enfrentamento da realidade.

A Revolução Industrial é mais uma realidade histórica e nos coloca frente a uma condição desafiadora, pois aumentam as contradições na sociedade. Se por um lado tivemos o crescimento de novos povos, o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, por outro nos deparamos com o avanço do capitalismo, de tal forma que a valorização do ter em detrimento ao ser revela-se cada vez mais firme na sociedade do século XXI. De acordo com Ibernón (2000, p. 26):

Os processos de industrialização, a revolução nos transportes e o modo de produção capitalista transformaram as economias locais características das sociedades agrárias em uma economia mundial. No final do século, devido à infraestrutura proporcionada pela revolução tecnológica, a economia mundial característica do industrialismo é global.

Podemos dizer que o sistema capitalista marca a condição de sociedade e remete a situações-problema que nos desafia a buscar na realidade uma visão ampla e profunda, reinventando constantemente novas realidades que tornem o homem cada vez mais sujeito da história, construindo novas possibilidades de intervir no contexto que se insere. Para Ibernón (2000, p. 26):

A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certa e absoluta a

incluído, as pode reconciliar. Trata-se do “psiquismo” que nos constitui a todos e exige uma nova ética, ou daquilo que é mais humano no humano e também no cósmico – e por isso sagrado ou divino (<http://www.dei.unicap.br/>)

realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade.

Compreendemos que o sistema capitalista avançado aprimorou a lógica do capital, tornando as relações comerciais fortes, estimulando o consumo, aumentando a ideia do liberalismo, ou seja, quanto mais livres forem as relações de trabalho, mais favorável a esse sistema, assim se criou condições de enriquecimento de alguns e condições desumanizadas da maioria das pessoas, construindo um contexto contraditório, pois não seria o capital que deveria servir ao homem, ou é o homem que está a serviço do capital?

A tais contradições podem-se apresentar alternativas em que os humanos excluídos e miseráveis se organizem em ações que promovam o individual pelo coletivo em processos de solidariedade. Essas ações podem fortalecer o grupo e provocar o surgimento de novas centelhas de vida, geradoras de mudanças para a construção de um mundo melhor possível. (OLIVEIRA, 2007, p.28)

Nessa perspectiva, esse sistema fomenta competição, individualismos, ampliação do consumo, aprofundamento das injustiças e desigualdades sociais, de modo que esse novo mundo não fez as mudanças na perspectiva humanista, podemos dizer que o ideário da Revolução Francesa de Liberdade, Fraternidade e Igualdade não se sustenta na lógica capitalista, opõe-se a ela. Para Ibernón, (2000, p.18)

Nas décadas finais do século XX, vimos e sentimos que não conseguimos uma ordem internacional mais justa e solidária, não foram corrigidas as imensas desigualdades sociais, de alcance planetário, nem foram reparadas as injustiças históricas. Na realidade, observamos como a diferença entre os países foi crescendo. As ideias tradicionais conservadoras foram consolidadas no final do século. O individualismo institucionalizado considerado como liberdade individual, a liberdade de comércio, a iniciativa privada, a restrição do papel do estado.

O sistema de produção capitalista avançado nos coloca frente ao desafio de lutar contra uma ordem imposta e perversa do capital, pois esta não pode se sobrepor ao humano. Nesse sentido, fazem-se necessárias posturas éticas e uma lógica humanizadora que valoriza atitudes de solidariedade, de coletividade, de justiça e de igualdade, em detrimento da injustiça, do individualismo e da competitividade.

O neoliberalismo dá nova vigor ao capitalismo com a ideia do livre mercado. A superação de todos os problemas sociais está na liberdade de mercado. Não é ele – o mundo – quem produz. É justamente o contrário. Quanto mais mercado, mais solução. “O maior pecado é cair na tentação de fazer o bem” (DRUKER, 1986). A suprema lei do mercado é a sobrevivência do mais forte e aniquilação mortal do mais fraco. (SANDRINI, 2009, p.11)

Precisamos pensar que sociedade nós queremos construir, pois se escolhermos ir ao encontro do capital, do consumo exacerbado e desenfreado, poderemos correr o risco de lutar contra valores que acreditamos. Segundo Sandrini (2009, p.12) confunde-se desejo com necessidade. Então, o consumismo se erige como sistema. Onde os desejos são ilimitados sem nenhuma possibilidade de organização e orientação, não existe justiça social, nem lugar para todos.

Inferimos que a sociedade do século XXI importa dos séculos anteriores todas as influencias de ordem social, cultural, econômica e política. A sociedade alterou profundamente seu estilo de vida, se considerarmos as transformações ocorridas desde o século XIX à contemporaneidade, o ser humano mudou radicalmente seu modo de vida, criou tecnologias, avançou cientificamente, na elaboração de remédios, computadores, dentre outros, mas se encontra repleto de questionamentos e dúvidas sobre sua existência, além disso, configura-se em contradições que torna sua sobrevivência cada vez mais complexa. Conforme Morin, (2011, p.42)

Disso resulta um paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar pelos cientistas, técnicos e especialistas.

O conhecimento acumulado pela humanidade reflete a complexidade que a sociedade está inserida, o conhecimento da ciência demarca uma realidade histórica, mas não a determina, nem é determinante, a simplificação de qualquer fenômeno ou realidade torna-se uma reflexão vaga, evasiva, inconsistente e irrelevante. O Ensino Religioso deve servir para ampliar a capacidade dos sujeitos de pensar o mundo de forma autônoma, buscando alternativas e saídas para novas realidades. Para Sandrini, (2009, p.59)

A ciência se legitima a si mesma como a viga mestra da emancipação. O conhecimento moderno justifica a si mesmo em relação a narrativas importantes como a criação da riqueza ou da revolução dos trabalhadores. O eu autônomo assume o centro da cena, reivindicando novas liberdades que seriam convertidas em direitos civis, políticos e sociais. O argumento de autoridade fere a autonomia das pessoas e não permite sua emancipação. Os humanistas do Renascimento tentaram substituir Deus pela pessoa humana, pô-la no centro do universo, deificá-la. Sua ambição não era nada menos que fundar uma ordem inteiramente humana na Terra, e uma ordem que se erigisse inteiramente apenas com a ajuda das capacidades e recursos humanos.

Não podemos desconhecer o avanço tecnológico e científico, tão pouco colocar em posição menor as questões da mítica, da arte, e das tradições religiosas, pois em determinado tempo-espaco isso foi necessário, de tal forma que o Ensino Religioso contribui para reflexão crítica desse novo mundo, que já passou e que se refaz a cada instante. De acordo com Sandrini, (2009, p.66-67)

Na pós-modernidade, o eixo que manifesta o pensamento é o sistema, ou seja, a filosofia possível se estabelece como filosofia dos sistemas. Assim, a verdade científica perde valor dogmático, pois a ciência cada vez mais depende dos contextos sociais. A natureza aceita outras explicações-míticas, artísticas, funcionais – cuja validade pode ser idêntica ou próxima da explicação matemática. Também a ciência é relativa. Sistema é um conjunto de elementos em relação.

Temos no século XXI o desafio de enfrentar o contexto neoliberal. A humanidade pode encontrar outros caminhos e pode seguir uma orientação contrária a tal ideologia, o homem é dinâmico e histórico, a construção do mundo é um processo, nada está totalmente determinado, tudo é passivo de mudanças, a busca por uma sociedade mais justa é uma conquista permanente. Para Freire (2005, p.37):

Os oprimidos, introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seria livre. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz, Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário. Luta por ela precisamente porque não a tem [...].

A outra característica da Pós-Modernidade é a lógica sistêmica que se organiza de forma interligada, como rede, isso é tão forte que pensamos não ter outra saída, se não a de nos submeter, vamos escolher questionar a realidade ou vamos nos acomodar ao conforto de aceitar passivamente os ditames desse sistema que desumaniza, se perdemos a certeza da modernidade, podemos dizer que a construção da sociedade não está necessariamente ligada ao sistema ou à ideologia neoliberal, de tal modo que podemos transformá-la.

Na pós-modernidade, a certeza perdeu o valor pelo mero fato de que não há certezas. A verdade perdeu o valor, porque o que se dão são as verdades, ou seja, aquilo que serve conjunturalmente em função de objetivos igualmente conjunturais e individuais. (SANDRINI, 2009, p.67)

A sociedade da Pós-Modernidade revela uma visão do humano como um produto, como meio para que grupos econômicos se enriqueçam de forma desenfreada, ou seja, um grupo pequeno possui tudo que precisa para viver e tem acumulado riquezas que superam as suas necessidades, enquanto milhares de pessoas têm apenas o sobejo dos ricos, podemos dizer que é um sistema extremamente excludente. Para Sandrini, (2009, p. 105):

[...] A produção no mundo está toda ela baseada hegemonicamente na concepção de que se não há consumo, não há produção. Não havendo produção, não há emprego. Não havendo emprego, há miséria. Isto é uma falácia porque esta mesma lógica precisa excluir bilhões de pessoas do banquete da vida.

Nessa perspectiva temos um sistema opressor, porque afronta a dignidade humana, se constitui numa lógica absolutamente perversa, seguindo na contramão da humanização, mas podemos escolher acreditar na capacidade de transformação da realidade, assim como seu reverso, nada está definitivamente concluído ou determinado, o mundo pode ser reinventando sempre e a qualquer momento. De acordo com Sandrini, (2009, p.105):

Tem muita gente que estranha as festas dos pobres. Não entendem como podem ser pobres e felizes. O que parece uma contradição, na realidade é um fato óbvio. Os pobres sabem três coisas: primeiro, que a alegria não brota de fora, mas está dentro da pessoa, segundo, que toda festa tem muita austeridade e, terceiro, somente quem sabe sorrir, sabe chorar. Celebrar, cantar, dançar, fazer arte, faz parte fundamental da vida.

Para os oprimidos conscientes da realidade faz-se necessário o desafio de esperar, de buscar o novo, de transformar uma realidade que parece irreversível, mas há muito que se fazer. E a pergunta que temos que fazer a nós mesmos é: Queremos nos lançar ao enfrentamento da realidade ou vamos aceitá-la? Conforme Ibernón (2000, p.51):

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio de subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica.

Então, dizemos que a contribuição do ER na pós-modernidade é fomentar os valores, como: justiça, solidariedade, negação de qualquer forma de preconceito, dignidade, honestidade, paz e tantos outros que ajudem a refletir criticamente a realidade, desta forma, contribuir para uma formação emancipatória dos sujeitos aprendizes. Segundo Oliveira, (2007, p.100):

Cada componente curricular caracteriza-se por fazer uso de uma linguagem específica e favorecer a compreensão dos fenômenos próprios de sua área. Isso se dá com o intuito de contribuir com o aluno na produção de argumentos e elaborações em sua interação com as diversas situações do cotidiano, numa relação de construção de autonomia e cidadania.

Os sujeitos livres e empoderados com o sentimento de transformação, podem se lançar e se projetar ao enfrentamento de uma determinada realidade, tendo como principal objetivo, o compromisso com o outro, na luta pela libertação. Nesse sentido, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire favorece a compreensão da relação opressora e propõe como possibilidade de luta: o diálogo. Para Freire, (2005, p.156) “[...] o diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização.

Paulo Freire (2005) defende uma educação que liberta e insiste na busca evolutiva do homem, que não se deve deixar vencer pelo outro, que é seu semelhante, ser dotado da capacidade de perceber o mundo e nele intervir, que tem como princípio a liberdade, que não pode aceitar a reprodução de uma sociedade que oprime. O Ensino Religioso converge nessa perspectiva. Para Oliveira, (2007, p.36):

Assim, o Ensino Religioso, na atualidade da educação brasileira, manifesta-se como um dos lugares e espaços em que se destacam e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana. Esta é, seguramente, uma das maiores dificuldades que a humanidade enfrenta: permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos deles interferem na vontade e nos interesses de outrem.

A capacidade de se indignar e de se organizar para lutar pela humanização é precípua, porque somos históricos, daí a crença na sociedade organizada, pois conhece o poder que lhe oprime ao mesmo tempo se contrapõe, conforme Freire, (2005, p.41):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis” se volta sobre eles mesmos e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, e tarefa dos homens.

Entendemos que a concepção de homem expressa por Freire na obra Pedagogia do Oprimido tem conexões significativas com o Ensino Religioso num contexto da Ciência da Religião. Para Usarski *apud* Sena (2007, p.51):

Um olhar sinóptico nos currículos das disciplinas alternativas ao Ensino Religioso convencional chama atenção para três áreas em que a Ciência da Religião deve desempenhar um papel como “disciplina de referência”. A identificação desses campos não é fruto de uma seleção de determinados itens aleatoriamente escolhidos.

Acreditamos que a visão emancipatória e crítica abordada por Paulo Freire se relacionam ao Ensino Religioso através de práticas de ensino que superem a perspectiva dogmática e catequética, isso significa refletir uma proposta que contemple o desenvolvimento de um pensamento crítico, dialogando com as diferenças de forma ampla, irrestrita e respeitosa.

A prática pedagógica dialógica, tão bem pautada por Paulo Freire, exige uma relação crítica e construtiva entre educadores e educandos com seus respectivos universos culturais. Também no caso do ER, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade. (PASSOS *apud* SENA, 2007, p.39)

O componente ER numa visão epistemológica pode contribuir com a formação emancipatória dos sujeitos aprendizes. Para essa discussão, propomos prosseguir a reflexão histórica sobre Ensino Religioso no Brasil, partindo do Período Colonial até a República.

1.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DO BRASIL COLÔNIA ATÉ O IMPÉRIO

A discussão sobre as práticas de Ensino Religioso no Brasil a partir do viés histórico nos revela uma realidade fixa no ensino de uma única religião. Desta forma, podemos inferir que este componente sofre durante o período colonial até o império dificuldade de imprimir uma identidade, visto que sua história na educação brasileira foi marcada pelo ensino de uma única religião. Conforme a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil, (2007, p.11):

A cada tempo volta à tona questões que circundam o ensino religioso ministrado nas escolas públicas. No momento, o cerne está na sua compreensão e efetivação como áreas de conhecimento. Esse ensino por diferentes óticas que permitiram um tipo de olhar sobre seu objeto, em vários momentos sua discussão e implementação.

O Ensino Religioso no cenário da educação brasileira no século XXI apresenta-se de forma desprestigiada e renegada à condição de suplemento e complemento à formação dos estudantes. Conforme a CNBB (2007, p.11).

Continua presente no imaginário do coletivo da sociedade brasileira, notadamente em algumas regiões do país, a ideia de que ER constitui disciplina à parte, fora do compasso do sistema educacional na sua integridade, ainda que incluída no currículo escolar, mas sem ocupar o seu espaço na normalidade que lhe é devida.

Contrariamente ao século XXI, o componente ER assume um papel importante e de prestígio nos quatro séculos da nossa história educacional, do século XVI ao XX. Entretanto, sua importância se efetivou numa perspectiva confessional, uma abordagem que reverencia os dogmas, centralizando uma única crença religiosa. Essa importância dada ao ER nesse período serviu mais aos interesses políticos e econômicos do que a serviço da educação.

A história revela que a prática de Ensino da Religião no Brasil durante o Período Colonial se constituía por um modelo confessional. Uma prática centralizada na metodologia catequética, restrita ao ensino de dogmas e doutrinas. Para Sena (2007, p.29)

No Brasil, tanto com a exclusão do Ensino Religioso das escolas com a implantação da República e a Constituição de 1891, quanto a sua inclusão nas diversas Constituições, a partir da década de 1930, ficou ligado intimamente com a confessionalidade.

No início da colonização do Brasil, a economia era agrária, a cultura era indígena com influência europeia, a política tinha um regime monárquico e centralizador, socialmente havia basicamente duas classes: a corte portuguesa e os escravos, a produção econômica escravista e agrária.

No Brasil Colonial registra-se uma educação direcionada às elites, formada pelos senhores de terras e escravos, neste período, principalmente, a educação era estruturada na formação espiritual, salvação das almas, ao mesmo tempo em que diminuía o ócio das elites escravocratas. De acordo com Xavier (1994, p.32):

Fiéis à igreja Católica Romana, os portugueses para cá trasladaram sacerdotes da companhia de Jesus, que futuramente dariam o suporte espiritual necessário para os civilizados súditos da coroa portuguesa, que heroicamente fundariam uma comunidade em ambiente tão adverso. Eram, contudo os párias degredados, que para cá vieram em expiação dos seus crimes e pecados, e os ingênuos nativos, para os quais era preciso revelar o reino dos céus, o alvo inicial dos padres jesuítas. E, sob o jugo do poder senhorial, do poder religioso e do poder

burocrático, por séculos vegetou a pequena e dispersa população colonial.

Nos períodos da história do Brasil Colônia ao Império, o Ensino Religioso exercia uma abordagem confessional, neste período os portugueses e o clero da igreja Católica tiveram suas participações na construção do Brasil dos séculos XVI ao XX, seja nos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Conforme a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil, 2007, p.32 O ER, no Brasil, nasceu subjugado ao regime vigente, em meio às amarras e o peso de um contexto sócio-político-econômico-cultural, que não o permitiram, crescer e fundamentar seus ideais.

Do Brasil Colonial até o Império, a Educação Religiosa promulgava os preceitos defendidos pela Igreja Católica, que fortemente influenciou a vida de toda uma sociedade, determinando uma moral e costumes fundamentados em únicos modelos a serem seguidos, centralizado nos preceitos da fé cristã. De acordo com Xavier (1994, p.41)

Foi assim, desembarcando junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, em 1549, chegaram às nossas terras os padres jesuítas. Vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira, nas quatro décadas que já se haviam passado desde o Descobrimento.

No início da formação do povo brasileiro, o projeto de colonização dos portugueses aliado ao projeto de evangelização/doutrinação do Clero da Igreja Católica revela a influência católica significativa na vida do povo brasileiro. Para Junqueira (2011, p.37):

Ao longo dos períodos do Colonialismo e do Império brasileiro (séculos XV ao XIX) é efetivado como cristianização por delegação política, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. A grande característica desta fase é uma educação humanística, que se caracteriza por ser individualista, centrada pelos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante Portugal. As leis, decretos e instruções em geral, põem em primeiro plano a evan, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimentos dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o monarca de gelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão do catolicismo.

O processo educacional, durante o Período Colonial, tinha objetivo de educar os nativos, ou seja, os índios a partir de uma visão eurocêntrica, isso significa que a cultura local foi desprezada, desvalorizada e diminuída para ceder espaço à cultura dos

portugueses, espanhóis e holandeses. A história da educação brasileira retrata uma educação burguesa, elitista, voltada para subalternização dos povos.

Que espécie de cultura poderia se desenvolver em condições materiais tão adversas? Sem dúvida, uma que fosse marcada pelo autoritarismo típico da religião institucionalizada, pelo elitismo de uma estrutura social brutalmente dividida em extremos intocáveis e pelo caráter contemplativo adequado as existências ociosas, dos que vivem da produção primária de produtores compulsórios (XAVIER, 1994, p. 33)

O Ensino da Religião, tal como era definido desde a origem da educação no Brasil, início do século XVI, ministrada pelos Jesuítas, nos dá uma demonstração de como era compreendido, assim como, foi relevante para alcançar os objetivos de evangelização/doutrinação.

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade uni religiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma o "ser" católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu. (JUNQUEIRA, 2011, p. 10)

A educação no Brasil iniciada pelos Jesuítas, padres da Religião Católica Apostólica Romana tinham um projeto de evangelização/doutrinação, cuja metodologia e objetivos atendiam mais aos interesses da coroa portuguesa através de uma educação tradicional que propaga o cristianismo, ou seja, a fé cristã.

A evangelização é vivencia conversão, mas para a mentalidade do tempo, de um cristianismo compromissado com o sistema colonial, evangelizar consistia em fazer cristãos, reduzir pagãos ao cristianismo; e fazer cristãos significa batizar depois de uma catequese muito superficial. Ser cristão, ou melhor, ser católico, entendia-se como incorporação na sociedade, admissão no mundo cultural branco e portugues. (AZZI, 1979, p.105)

Nesse período, a igreja tinha irrestrita responsabilidade sobre o ER, portanto, temos uma história que evidencia o tratamento desse componente com forte influência de uma única religião; a Católica Apostólica Romana, concentrando os conteúdos em torno dos preceitos religiosos unicamente católicos e a metodologia catequética. Para Oliveira (2007, p.50):

Durante o período colonial e imperial, a religião tinha poder de governo, em razão do regime padroado, e por isso influenciava diretamente as legislações referentes ao ensino em todos os níveis. É interessante ressaltar que essa influencia abrangia o Ensino religioso desenvolvido nas poucas instituições escolares existentes, cujos professores, em sua maioria, eram religiosos.

As práticas de Ensino Religioso pertenciam totalmente ao domínio da Igreja Católica, ministrados por professores das primeiras letras, sendo a educação religiosa colocada em uma posição privilegiada em relação às demais matérias de ensino, ou seja, exercia papel prioritário na organização do ensino.

No tocante à educação religiosa, dizia-se no apêndice da decisão de 1853 das constituições Sinodais da Bahia: " A doutrina cristã é uma das partes principais, que entra na obrigação dos professores das primeiras letras" e Os Senhores bispos nem dão lição para se ensinarem as primeiras letras nem tem inspeção sobre as escolas". Por outras palavras, a educação religiosa era considerada matéria de aula, e como tal, da competência do governo.[...] . (AZZI, 1979, p.205)

A influência da Igreja Católica era fortemente propagada, pois interferiam tanto na educação familiar como nos espaços escolares, todos tinham que viver conforme as determinações morais e costumes cristãos, nesse momento a verdade era unilateral, centrada no poder do estado e da igreja, ambos articulados para realização dos projetos de colonização e evangelização.

A religião do lar tomava foros de oficialidade primeiramente através da escola, onde a doutrina cristã era uma matéria do currículo. Se no lar a tônica era o ensino de "rezas", na escola a tônica era o ensino de uma "matéria". Estava muito dentro de uma esquematização de verdades doutrinárias. (AZZI, 1979, p.207)

O ensino tinha claro objetivo de propagação da moral cristã e da doutrina da religião Católica. Tudo era na direção dos preceitos e tradições religiosas, os eventos circunscreviam a base do ritual cristão católico.

Todas as festas e comemorações, mesmo cívicas, assumiam caráter religioso; os rituais, estabelecidos pela tradição, eram religiosamente transmitidos de geração em geração: o modo de bater os sinos da igreja, as músicas a serem tocadas nas festividades, a ordem de precedência nas procissões. (AZZI, 1979, p. 99)

O currículo escolar no período do Brasil Colônia até o Império era baseado em estudos literários e de humanidades clássicas, propagados pelos Jesuítas desde o início da colonização no Brasil, do século XVI ao XIX, sendo vetadas quaisquer pesquisas e/ou estudos que aprofundassem os conhecimentos.

Os documentos oficiais traduzem as intenções do Ensino Religioso no Período Colonial até o Império, deixa claro que as formações dos bons costumes era papel da família e da escola, pois as pessoas que frequentassem as escolas precisavam se comportar segundo as tradições da religião oficial, portanto, o ER se prestava a domesticar, isso

significa favorecer o projeto político de dominação e exploração dos bens materiais e culturais. Conforme Xavier (1994, p.41-42):

Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos de terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidade econômica num mundo menos competitivo. Cuidava-se, ainda, de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraísse o olhar de Deus para este mundo pagão.

Após a expulsão dos Jesuítas (século XVIII), a educação passa por mudanças e o Estado assume a educação, implantando a Reforma Pombalina como modelo da educação europeia que traz as influências do Iluminismo e do Racionalismo. A educação formal continua sendo privilégio das elites. O Ensino da Religião passa a ser questionada e é oferecida aos índios, escravos e os povos em geral, tendo um cunho catequético. Nas palavras de Junqueira (2011, p.37):

Em meados do século XVIII (1759), com a expulsão dos Jesuítas, a educação passa por transformações, pois o Estado assume o que existe de educação nesta fase. A Reforma Pombalina implanta um modelo empregnado de racionalismo e iluminismo e a educação permanece de caráter elitista. O Ensino da Religião nesta fase passa pelo crivo da inquisição e caracteriza-se como catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal).

Sendo a educação formal um privilégio, o analfabetismo era alto, atingindo a maioria da população. A falta de preocupação do estado em promover uma educação geral popular se traduzia no mau pagamento dos mestres e na falta de escolas para os estudos primários, nesse contexto o ER era valorizado como finalidade de tornar as pessoas dóceis, aceitando a condição de escravos e se conformando com a situação imposta pelos sistemas político e econômico.

A instrução era difícil, e privilégio de poucos; o analfabetismo era regra geral; não havia escolas organizadas para os primeiros estudos; havia mestres, mal pagos, governo, que reuniam em torno de si os poucos alunos interessados. A não ser para os que procuravam a carreira do sacerdócio, ou para os que pretendiam estudar na Europa, os estudos eram considerados sinal de classe e distinção, e não uma necessidade. (AZZI, 1979, p. 95)

No Brasil Império, a educação formal destinava-se apenas para as elites, aos pobres, negros e índios eram necessários apenas a educação primária, restrita a leitura, escrita e cálculo. A educação servia para formação da classe que se perpetuava no poder, oprimindo e negando às classes subalternas quaisquer possibilidades de ascensão.

A instrução era tipo aristocrático, seletivo, destinado mais a preparação das elites do que a educação do povo; era enorme a distância entre a classe dirigente e a massa analfabeta, o pouco ensino primário, reduzido a leitura, escrita e cálculo mal abrangia em 1867, 10% da população; em economia baseada no latifúndio e na escravidão não interessava a educação popular. (AZZI, 1979, p.96)

As pessoas que estudavam eram consideradas diferenciadas, pois carregavam a marca de classe e distinção. Os estudos não eram considerados como uma necessidade e sim um título de classe e de nobreza. Essas pessoas tinham posses e se diferenciavam pela cultura e educação apresentadas, eram grupos aristocráticos.

Não havia interesse numa formação ampliada, pois era evidente o interesse da metrópole em manter as pessoas com o mínimo de estudos, assim o conhecimento científico não se propagava.

No Brasil independente, o ensino continuou elitista, com exagerada valorização do bacharel e do doutor. Não havia um plano geral de ensino, uma articulação entre o primário e o secundário. Até 1840 a única instituição de ensino geral criada após a independência foi o Colégio Pedro II, iniciado em 1837. A universidade, tão discutida na assembleia constituinte, não vingou. (AZZI, 1979, p. 97)

A educação escolar e os espaços de propagação do saber e da cultura se ampliavam para as elites, pois foram construídas bibliotecas, centros culturais e científicos, todos de grande valor para ampliar a cultura e a ciência, nesse momento, a preocupação com construção de universidades se evidencia, mas ainda era tímida e restrita às pessoas que concluíssem o Ensino Primário e o Secundário.

[...] O Ato adicional de 06 de agosto de 1834, de tendências descentralizadoras, tinha transferido para as assembleias estaduais o ensino primário e o secundário. Tal medida fez crescer o ensino secundário particular. O Colégio do Caraça, iniciado em 1820, era, em 1837, um dos mais importantes centros humanísticos do Império. (AZZI, 1979, p.97-98)

Até o período do Império, a educação escolar configurava-se restrita para o povo no que se refere ao conhecimento geral, mas o ensino da religião católica continuava forte, porém limitado ao ensino da reza, da oração e a memorização da lição do catecismo.

De todo o processo da educação, a formação religiosa parecia sem dúvida a mais caprichada; dava-se toda em casa. As crianças aprendiam de cor as orações e decoravam os pontos do catecismo; participavam das orações em família, e absorvia o comportamento religioso dos pais e dos escravos, cristianismo marcado pela sacralização e dos menores atos da vida, com as influências religiosas dos africanos e dos índios. (AZZI, 1979, p. 98)

O domínio da Igreja sobre a vida dos povos brancos, negros e indígenas teve forte influência no período posterior da história; a República, durante a qual, a realidade do Ensino Religioso continua a transmitir uma prática fundamentada em uma religiosidade aparente, baseada em tradições religiosas de caráter confessional, com vistas a garantir a perpetuação do poder econômico e social da classe dominante. Conforme a CNBB (2007, p. 25)

No contexto atual, em pleno Regime Republicano, continua como justificativa de outras formas de poder e de saber, este último em processo de construção, porém permeado de elementos advindos dos períodos anteriores.

É preciso verificar quem são os envolvidos nestas relações e para quê. Verificar o que permanece no imaginário provenientes das épocas passadas[...].

É importante compreender as mudanças ocorridas no período da República, tanto no aspecto da legislação que aborda o ER quanto na concepção. Desta forma, inferimos a necessidade e importância de práticas de Ensino Religioso numa perspectiva emancipatória, porque convergem para uma concepção epistemológica.

A seguir trabalhamos no sentido de descrever alguns acontecimentos ocorridos no período da República, pois consideramos importantes para refletirmos em uma prática de Ensino Religioso, numa abordagem transdisciplinar e interdisciplinar, conforme propõe as Ciências da Religião.

1.3 ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DO BRASIL REPÚBLICA: AVANÇOS E DESAFIOS

O Período Republicano no Brasil foi marcado por muitas mudanças no âmbito geral do cenário educacional. No Ensino Religioso ocorrem significativas alterações, pois a política de alianças entre Estado e Igreja divide-se. O regime de padroado que sustentou as relações entre a igreja e o estado até o Período Imperial se rompe, diante disso, a Igreja e o Estado passam a ter administração própria. Conforme a CNBB, (2007, p.24-25)

Não perdemos de vista que, ao longo dos quatro primeiros séculos do desencadeador do processo civilizatório brasileiro, onde a educação se fez presente, o ensino religioso permanece no universo escolar como justificativa do poder estabelecido entre Estado e a Igreja Católica, em decorrência do regime de padroado.

O Regime Republicano se estabeleceu no Brasil em 1889 até 1930, período chamado de República Velha pelos historiadores. Iniciam-se mudanças significativas no campo da educação, somando elementos que vão influenciar as mudanças na compreensão do componente Ensino Religioso. Nas palavras de Xavier (1994, p.106):

O período da chamada República Velha (1889-1930) constituiu as décadas mais pródigas em reforma do ensino que o Regime Republicano produziria. A farta e polêmica legislação educacional do período, além de dispor sobre o Ensino Superior em todo país, regulamentava os Ensinos Secundário e Primário.

Se por um lado as ideias positivistas defendiam que a religião na escola pública contrariava a liberdade religiosa, por outro lado a Igreja defendia que a escola leiga não deveria ser essencialmente materialista. A Igreja defendia a disseminação de valores humanos, tão necessários à formação do cidadão ético, solidário e justo. Conforme Xavier (1994 p.106):

A reforma na escola secundária padrão introduziu o estudo das ciências, incluindo noções de Sociologia, Moral, Direito, Economia, Política, ao lado das disciplinas tradicionalmente ensinadas.

Conciliavam-se, assim, segundo tendência que já se manifestara no Império, o humanismo das Letras com o enciclopedismo insperado no iluminismo, e agora, no positivismo.

Os ideais positivistas propunham um mundo pragmático, objetivo e palpável, tudo era explicável, do contrário não tinha razão de existir. Esse foi um período classificado pelos historiadores como Iluminismo, caracterizado pela centralização da razão, nesse momento a fé é questionada e as tendências à secularização surgem nesse novo regime, alcançando inúmeros adeptos. As ideias positivistas são disseminadas pelos intelectuais da época, os quais defendem uma escola leiga, gratuita, pública e obrigatória. Nas palavras de Junqueira (2011, p. 39):

A partir da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as chamadas tendências secularizantes existentes no Imperio foram assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista. Sob a influência de Comte, Benjamin Constant empreendeu a reforma de 1890, quando Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos.

Nesse momento histórico a fé e as crenças ocupam no ideário coletivo um espaço menor, o homem crê na razão e a ciência torna-se a resposta para as indagações humanas.

Nesse novo mundo, a educação passa a ser fundamental, e esta deveria ser leiga. Para Xavier (1994, p.106) “A grande inovação do período foi a laicização do ensino público. Era fruto da separação que a Constituição Republicana estabelecia entre Estado e Igreja.”

Em meados do século XIX, a Igreja aos poucos foi se eximindo do papel de educadora, transferindo para o Estado a manutenção do ensino, até mesmo a responsabilidade da formação dos religiosos, pois já se estabelecia a divisão entre o Estado e a Igreja. Mesmo nesse contexto, a Igreja continuava com privilégios e com fortes poderes de decidir sobre a educação do povo.

Assim sendo, muitos pensadores católicos não desejavam simplesmente reeditar a situação de união entre e Igreja e Estado, vigente na época imperial, mas exigiram que a organização política do Estado garantisse a plena autonomia da Igreja no exercício dos seus direitos. (AZZI, 1979, p. 198)

No início da República, as aulas de religião ficam sobre responsabilidade dos ministros de cada confissão religiosa, além disso, não fazia parte do sistema educacional, sendo as aulas ministradas em templos religiosos. De tal forma que o Estado no início do Período Republicano assume as responsabilidades administrativas e políticas da educação, mas não prevê o componente ER. Nesse momento, a Igreja posiciona-se contrária a essa proposta, e não a apoia. Conforme Oliveira, (2007, p.51)

Nos primórdios da República, espaços como a educação, a união entre as pessoas (matrimônio) e o enterro (cemitério) eram de responsabilidade do Estado, de modo que a eles todos tivessem direito. Nesse entendimento, também as aulas de religião deveriam estar a cargo dos ministros de cada confissão religiosa e ser realizadas em seus templos. Mais uma vez, foi a influência decisiva do jurista Rui Barbosa que precipitou essa mudança, ressaltando que tais aulas deveriam ocorrer ora do cotidiano da escola porque o prédio escolar pertencia à comunidade, e não a determinados grupos religiosos. Semelhante proposta não foi apoiada pelo episcopado, que tentava resgatar a hegemonia sobre os três espaços que entendia ser de seu direito, a saber: a escola, o magistério, e o cemitério.

Na Constituição de 1934, no artigo 153, observamos mudança para o ER, embora prevaleça confessional, o referido artigo decreta a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso pela instituição educativa, determinando que o mesmo deverá ser ministrado nos horários normais de aula com caráter facultativo para frequência dos estudantes, desta forma se identifica a responsabilidade administrativa e política do estado quanto ao oferecimento de tal componente, mas permanece na condição de menor valor frente aos demais componentes curriculares. Conforme Junqueira (2011, p. 39-40):

O Ensino religioso é obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de opção da matrícula. O dispositivo constitucional outorgado garante o Ensino Religioso no sistema escolar. Na prática, porém, continua a receber um tratamento que o discrimina e dá origem a muitos desafios de natureza pedagógica e administrativa. O Ensino Religioso inicia claramente um processo de busca da identidade, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar.

Na época da ditadura de Getúlio Vargas, as aulas de religião foram canceladas, mas o Projeto de Lei Orgânica de 1941 tratou de diferenciar culto de aula de religião, assim a Igreja e o Estado se unem. Isso significou a permanência do fator religioso nas escolas através das aulas de religião.

Nesse momento histórico, o episcopado foi responsável pela defesa das aulas de religião como papel moderador da sociedade, pois o mesmo poderia dar conta de transmitir os valores e atitudes que contribuiriam para a paz e tranquilidade social.

Refletimos sobre as mudanças na legislação desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação até a atual, pois elas denotam os avanços e retrocessos ocorridos na educação, bem como, no ER a fim de conciliar as necessidades que demandam cada tempo histórico. Segundo Junqueira (2011, p.18):

O Ensino Religioso no Brasil passou por diferentes concepções. Inicialmente era entendido como ensino da Religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e Ensino Religioso confessional. A partir dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/72, artigo 7º, parágrafo 1º, o Ensino Religioso foi incluído na grade curricular, tornando-se obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esse ensino toma novas características no contexto da educação brasileira, pois passou a ser compreendido e desenvolvido como Ensino Religioso confessional cristão, subdividido em Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso[...].

A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, as aulas de religião, previstas no artigo 97 passa por novas mudanças, pois transfere a responsabilidade de ministrar as aulas de religião por pessoas religiosas, sendo considerada disciplina a ser ministradas nos horários normais de aula com matrícula facultativa para os/as estudantes, respeitando a profissão de fé, as classes poderiam se formar independente da quantidade de alunos/as.

Isso significou o enfrentamento de dificuldades para a Igreja Católica, no tocante à manutenção de seus paradigmas no Ensino Religioso, pois havia interesse da propagação de diversas tradições religiosas no sentido de aumentar o número de fiéis,

assim como, as influências que exerciam a comunidade eclesial na região. Além disso, a escolha de representantes evangélicos para assumir a função de professor aumentou devido à quantidade numerosa de denominações protestantes, fortalecendo-se com a chegada das Igrejas Pentecostais Americanas. De acordo com Oliveira (2007, p.53):

Esse procedimento enfrentou muitas dificuldades para ser aplicado, tanto por causa do interesse das tradições religiosas de ampliar seu quadro de fieis quanto pela influência exercida pela autoridade eclesial da região. Outra dificuldade foi a indicação de representantes evangélicos para exercer a função de professor, em razão do variado número de denominações protestantes, situação que se tornou ainda mais complexa com a chegada das Igreja Pentecostais Americanas.

O componente Ensino Religioso tem tratamentos legais que lhe conferem importância e permanência no sistema educacional durante a República, mas com caráter confessional, necessário para manter a moral cristã e promover valores morais que propagasse os bons costumes e mantivesse os sujeitos dóceis e passivos.

A igreja Católica desvinculada do Estado inicia um trabalho de conscientização do povo. O componente ER é alvo de várias discussões na direção de torná-lo efetivo no espaço escolar, fazendo parte obrigatória do currículo escolar. CNBB (2007, p.6):

A partir da Constituinte de 1933, o Ensino Religioso torna-se alvo de muitas discussões, culminando por centenas de emendas a favor e contra a sua permanência no currículo escolar, fato que se repetiu em todas as Assembleias Constituintes, até a última da qual originou a Constituição de 1988, incluindo o art. 210, § 1º, que garante o referido ensino como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, porém “facultativa”, uma vez compreendida pelos parlamentares e juristas e relatores do Projeto da Carta Magna como ensino de religião. Tiveram de salvar o princípio da liberdade religiosa garantida pelo art. 5º da Carta Magna.

A realidade do ER no que se refere à efetivação da sua identidade, tanto na questão da sua abordagem, bem como ao tratamento pedagógico sofreu diversas mudanças, oscilando em vários momentos no Brasil República. O Golpe Militar de 1964 que depôs o presidente João Goulart e substituiu o regime democrático pelo ditatorial, revogando os avanços da legislação e marcando um retrocesso na história da educação brasileira, através da paralisação de projetos de lei e concepções iniciadas pelo movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, encabeçada por Anísio Teixeira desde 1920.

Esse momento histórico foi marcado por vários embates entre a Igreja Católica e o Estado ditatorial. Além disso, surge nova Lei de Diretrizes e Base da Educação

Nacional (LDB) 5692/71, que revoga vários aspectos da lei anterior de 1961, mas alteram outros em relação ao ensino superior.

Para obter apoio, a nova lei registra Ensino Religioso nos horários regulares, integrando a área de estudos que agregava as aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, o objetivo era assegurar uma formação cívica, patriota, uma moral de valor a obediência e aceitação da ordem imposta pelos militares.

Nesse contexto, as práticas de ER tomam formato eclesial, de transmissão das tradições religiosas, mas se diferencia no sentido de propagar um discurso questionador e contrário ao imposto pela ditadura militar, isso vai apontando para algumas práticas que superam uma abordagem puramente confessional, para uma leitura crítica sobre a realidade vivida, promovendo alguns agentes de resistência ao regime ditador. Conforme Oliveira (2007, p.54):

[...] Progressivamente, a disciplina investiu-se de um caráter social e político gerador de muitos questionamentos e debates que assumiam identidades distintas em função das instituições, variando desde a aceitação dos militares e apoio a eles até a formação de agentes resistentes a ditadura.

O princípio da laicidade se efetiva através de leis e decretos publicados nesse período e com isso poderíamos esperar novas práticas de Ensino Religioso, através da valorização da disciplina, propondo um ensino livre de doutrinação e dogmas, tendo uma metodologia que superasse a catequese. Para Junqueira (2011, p.40):

Há um esforço de renovação da prática pedagógica em relação a esse conteúdo na escola. Por volta de 1965, já se vislumbrava uma crise, da qual se tomava conhecimento aos poucos e que podia ser expressa assim: O Ensino Religioso perdeu sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine que não conduza a uma visão ampla do ser humano.

Esse regime cria expectativa em todos e todas, esperando mudanças no sistema de ensino, capaz de superar as dificuldades deixadas pelo período colonial que se estendeu até o Império, promovendo um ensino mais livre e assegurando ampla escolarização das pessoas. Nas palavras de Oliveira (2007, p. 50):

Com a Proclamação da República, Rui Barbosa, influente intelectual no processo educacional brasileiro, com profundas convicções positivistas, propôs uma Igreja livre em um Estado livre e sustentava que as

instituições religiosas deveriam possuir ampla liberdade de culto, mas em local próprio e fora das escolas. Essa proposta foi enunciada como grande avanço a favor dos direitos instituídos.

As alterações ocorridas na legislação que incide sobre o componente ER são específicas no momento inicial da República e denota a luta, não só para efetivação desse componente, como também que este se desvincilhasse de uma proposta de ensino catequético e dogmático, essa situação perdura por muitos anos e só ocorre após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que aponta algumas mudanças.

Antes da carta Magna de 1988, observamos poucos avanços no que se refere ao ER numa perspectiva de uma identidade própria, que lhe conferisse autonomia para elaboração de propostas pedagógicas desvinculadas do viés das tradições cristãs e numa perspectiva ecumênica. Só a partir da década de 80 que paulatinamente se verifica mudanças pedagógicas nos princípios que asseguram o ER na condição de assumir sua própria identidade.

O Ensino Religioso mantinha um lugar de importância, mas voltado para propagação da fé cristã e com os mesmos objetivos de difundir a religião católica. O estado laico significou uma separação da igreja, isso trouxe mudanças na legislação para o ensino religioso, pois sua matrícula era facultativa, deixando a critério dos estudantes sua confissão de fé. Para Junqueira *apud* Oliveira (2007, p.52):

A constituição de 16 de julho de 1934, no artigo 153, decretou a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso pela instituição educativa, mas estipulava o caráter facultativo de sua frequência por parte dos alunos. Determinou ainda que deveria ser ministrado em horários normais, segundo a confissão do estudante.

O Período Republicano levanta a discussão sobre a Igreja e Estado livre para o fortalecimento de princípios próprios, entende-se que os cultos religiosos poderiam ser respeitados, mas realizados em espaços separados dos espaços escolares, apesar disso já observamos mudanças e iniciamos uma reflexão acerca da função do Ensino Religioso diferenciada da confessionalidade. Conforme Oliveira, (2007, p.52)

No dia 22 de julho de 1997, foi promulgada a Lei 9.475, que alterou o artigo 33 da LDB/96, substituindo o texto anterior de 20 de dezembro de 1996 (9.394), o qual permitia a presença do Ensino Religioso confessional e interconfessional nas escolas públicas, com matrícula facultativa e considerada parte integrante da formação básica do cidadão.

As práticas de Ensino Religioso continuam fundamentadas numa abordagem confessional ou interconfessional, sendo a primeira: O estudo de uma determinada religião, e a segunda o diálogo entre as diversas confissões religiosas, ou seja, a formação se restringe ao conhecimento de uma religião ou nas questões morais que se ensina sobre o certo e o errado, sobre o bem ou mal. Isso não se distancia das práticas realizadas nos períodos históricos anteriores. Conforme Sena, (2007, p.25)

A religião, embora tenha acompanhado o percurso histórico da educação escolar, sobretudo, na Idade Moderna, esteve fora desse jogo racional e pedagógico, concretizado na pesquisa e no ensino desenvolvido nas academias e reproduzido nas escolas; foi compreendida, quase sempre, como importante para o processo educativo dos estudantes, mas como um dado balisar da educação moral ou, em muitos casos, da formação do cidadão confessional.

Compreender a necessidade de uma nova concepção para o Ensino Religioso significa a negação irrestrita do proselitismo, ou seja, não a propagação dos preceitos dessa ou de quaisquer religiões e, sim, na defesa de um ensino religioso entendido como área do conhecimento. Conforme Oliveira (2007, p.56)

A discussão junto aos professores e ao Conselho Nacional de Educação (Resolução 02/98) estabeleceu que a disciplina deveria assumir o conceito de área do conhecimento, definindo marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade essencial para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos.

O Ensino Religioso nas escolas públicas deve ultrapassar as barreiras da ciência, ao mesmo tempo se tornar o canal para se refletir sobre as relações humanas, sobre o sentido da vida, através de práticas pedagógicas significativas, cumprindo o papel de formar cidadãos ativos, críticos, livres na forma de pensar e promotores de uma sociedade justa e solidária. “A partir de 1997, com a revisão do artigo 33 da LDB9394/96, estabeleceu-se nova concepção para o Ensino Religioso seu foco deixou de ser teológico para ser pedagógico” (OLIVEIRA, 2007, p.58).

A defesa por esta ou aquela religião é secundária no processo de formação de sujeitos críticos, autônomos e atuantes na sociedade, respeitando as diferenças e se posicionando frente à realidade. (PASSOS, 2007, p.23):

[...] De fato, o estudo científico das religiões é tão laico quanto qualquer outro inscrito na esfera das ciências que são ensinadas na escola o que não significa que todo ensino não traga em seus objetivos a formação de valores nos educando. Toda ciência é ensinada com a finalidade pedagógica e tem, portanto, crenças embutidas em suas programações;

e toda educação não é uma reprodução de princípios e métodos neutros, mas de valores a serem assimilados.

A Igreja Católica perde força na condução da educação no Brasil a partir da laicidade do Estado. Entretanto, busca sua permanência no sentido de continuar influenciando as propostas educacionais, principalmente, nas questões ligadas ao ER. A Igreja, então, fazia críticas à nova modernidade sobre o argumento de que a compreensão do homem, do mundo e de Deus estariam se deteriorando.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preveem o Ensino Religioso no Ensino Fundamental facultativo para o aluno e obrigatório o oferecimento do mesmo para as instituições de ensino. Isso significa avanços no que confere a sua relevância, assim como o compromisso de assumir uma proposta para além de qualquer pressuposto de fé.

O componente curricular ER deve ser encarado de forma igual em relação aos demais componentes curriculares. Se for assumido como tarefa epistemológica, não cabe qualquer defesa confessional, cabe ensinar os conhecimentos históricos e culturais que são específicos desse componente.

Os sistemas de ensino, como responsáveis políticos e legais pela gestão das instituições de ensino de um modo geral, constituem a fonte do problema, na medida em que não apresentam uma saída diferente, mantendo o ER na condição de exceção epistemológica dentre as demais áreas do conhecimento. Um componente curricular importante para educação dos alunos, mas com menor ou até sem nenhuma consistência teórica e, por direito, mantido sob a responsabilidade das instituições religiosas”. (SENA, 2007, p. 26)

Nesse contexto, prescindimos de uma postura científica para o Ensino Religioso, e não uma defesa a determinada religião ou outra, mas com foco no entendimento de que os conhecimentos acumulados em torno do fenômeno religioso passam ser um objeto de estudo, devendo ser observados em várias áreas do conhecimento.

É importante a ampliação das discussões sobre o componente ER no campo acadêmico para ajustar e corrigir o tratamento do mesmo no sistema educacional, elaborando uma legislação que assegure a inclusão deste no sistema, dando-lhe tratamento igual aos demais componentes curriculares. De acordo com Oliveira (2007, p.57):

Apesar de tais questões e posições, o elemento novo dessa legislação traduziu-se na emancipação do Ensino Religioso como área do conhecimento. Considerando o “fenômeno religioso” sua matriz

cognitiva, essa disciplina igualou-se as outras, como Língua Portuguesa, língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação. Essa forma de Organização permitiu à base nacional comum __representada pelas disciplinas mencionadas__ e à parte diversificada __representada pelos estudos referentes a Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, trabalho, Ciências e Tecnologia, Cultura e Linguagens__proporem finalidades e objetivos dos níveis e modalidades de educação e de ensino da educação básica.

Em termos legais são observado vários avanços no sentido de considerar o ER relevante para formação dos estudantes, pois se verifica esforços para tratamento igual aos demais componentes. Isso significa efetivar o direito a uma formação integral, possibilitando a todos e todas as condições de refletir e buscar respostas para o questionamento existencial e social.

É valioso expandir as discussões sobre este componente em vários espaços: acadêmicos, escolares, instituições religiosas diversas a fim de aprofundar as questões relevantes, disseminar práticas numa dimensão epistemológica, que valoriza a reflexão sobre o fenômeno religioso, articulando diversas áreas do conhecimento.

As discussões sobre o Componente ER podem ajudar na formação de propostas de ensino que possibilite aos sujeitos pensar sobre questões da existência humana, na perspectiva emancipatória que permite ser e estar no mundo de forma crítica e participativa. Para Oliveira (2007, p.34) “O Ensino Religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais”.

Se concordarmos que o Ensino Religioso nas escolas integra um projeto mais amplo de educação para a cidadania plena, então usaremos a lógica de que é preciso ir além de ensinar prescrições e conceitos, vale a proposta pedagógica que contempla as necessidades dos estudantes quanto as questões relativas à existência humana, buscando resposta para o sentido da vida.

Enquanto os teóricos do Ensino Religioso defendem um ensino pautado no respeito ao diferente e as diferenças, bem como nas diferentes expressões de fé. Paulo Freire defende uma educação que liberta, que emancipa, que contribui para formação de sujeitos críticos, ativos e comprometidos com a transformação social.

Neste sentido procuramos explicitar no próximo capítulo conexões entre a abordagem epistemológica do Ensino Religioso e os elementos da concepção de Paulo Freire sobre educação.

CAPÍTULO II – PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO: UMA ABORDAGEM DE PAULO FREIRE

2.1 DO MODELO CATEQUÉTICO AO EPISTEMOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Neste capítulo pretendemos discorrer sobre os elementos da Ciência da Religião e da Pedagogia do Oprimido, observando os aspectos que se relacionam e que ajudam nossa reflexão crítica no sentido de compreender o ER numa abordagem antropológica, que confira uma identidade de componente Curricular.

Iniciamos a discussão a partir dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional que situa o ER numa perspectiva interdisciplina e transdisciplina, conforme defende os estudiosos da Ciência da Religião.

Objetivamos neste capítulo transcorrer sobre as diferentes abordagens que passaram o ER no Brasil, explicitando suas características e avanços concernentes a esta área de conhecimento. Discutiremos também as interfaces entre as abordagens do ER e da educação Bancária e Problematizadora contemplada na Pedagogia do Oprimido.

O grau de complexidade que se insere o Ensino Religioso - ER remete à necessidade cada vez mais premente de se ampliar a promoção do mesmo, através não só da garantia do seu oferecimento, mas na sustentação de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do conhecimento.

Para os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional, o Ensino Religioso sofreu muitas mudanças no percurso histórico desde a Colonização, Império e República até chegar a uma esfera libertadora, no sentido de buscar um diálogo com o outro, superando os espaços do proselitismo religioso em sala de aula, rumo ao respeito e ao entendimento da pluralidade religiosa. Conforme Marcos *apud* Pozzer, (2015, p.136).

Mesmo que a oferta do componente seja obrigatória, sua matrícula encontra-se na esfera facultativa, uma forma de salvaguardar a liberdade religiosa, o que na verdade, não apresenta seguridade plena. É fruto também da participação de instâncias educacionais, no sentido de contribuir com referenciais para o ER que, valorizando o pluralismo de e a diversidade cultural, presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; “[...] por isso não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas, sim, uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 1997, p.11).

Este componente passou por mudanças frente às demandas exigidas desde a formação do Brasil, no período da colonização, passando pelo Império até a República, sua estruturação é norteadada por uma abordagem confessional até a República, e, serviu para fortalecer a aliança entre Estado e Igreja, apresentando uma visão do universo a partir de uma única religião, tendo-a como base para espiritualização.

O ER continua arraigado na abordagem confessional, apesar dos avanços nas pesquisas e estudos que apontam para uma abordagem científica e epistemológica. Os estudiosos consideram que o caráter facultativo mantém o direito à formação religiosa e à laicidade dos currículos escolares. Entretanto, possibilita continuidade de aulas ministradas por pessoas de comunidades religiosas, que permanece com a reprodução da catequese, de tal forma que suas práticas revelaram o ensino centralizado na confissão de uma única religião. Conforme Sena (2007, p.29)

[...] O caráter facultativo mantinha sua ligação com as confessionalidades, garantido, ao mesmo tempo, o direito a formação religiosa e a laicidades dos currículos escolares como um todo. Essa ligação manteve uma continuidade entre as comunidades religiosas e as escolas e reproduziu no interior destas as catequese das Igrejas que conquistaram espaços. Ainda “que estejamos longe de uma legitimação dessa prática, o modelo catequético ainda subsiste em algumas práticas de ER”.

Em relação às questões pedagógicas, a abordagem confessional para ER adotava a tendência tradicional de ensino e aprendizagem, valorizando a centralização dos conteúdos doutrinários, tendo uma metodologia centrada na exposição, acreditando na transmissão de princípios de fé, de dogma e doutrinas.

O Ensino Religioso na perspectiva doutrinária propaga-se no período do século XVI ao XX, como forma de cumprir com a responsabilidade de realizar confissões religiosas e aumentar o proselitismo e a intolerância.

As explicações de uma única religião não satisfazem a necessidade transcendente do ser humano, de tal modo que foi necessário se pensar em novas formas de se contrapor ao modelo catequético, através do diálogo com outras confissões religiosas que começa a surgir no Brasil, principalmente, com as imigrações, de forma a superar uma visão da cristandade para o proselitismo. Sena (2007, p.30):

[...]A justificativa teológica para o ER vem contextualizada e respaldada por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista, e busca oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas[...].

Essa abordagem ajudou a refletir as práticas de ER numa visão mais ampla, coerente com o mundo secularizado, que observa a necessidade de se pensar as realidades que concerne ao fenômeno religioso em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Esse modelo permite o respeito e o diálogo entre as religiões dentro de uma visão ecumênica. Os teóricos que defendem tal modelo têm convicção no sentido de nortear a formação integral do ser humano, entretanto reconhecem a conexão com as confissões de fé e de religião. De acordo com Sena:

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 afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. (2007, p.31)

O ER difundido por muitos séculos na educação brasileira como conteúdo doutrinário, subjacente à ideologia de transmissão de valores de uma única religião ou como ensino de várias religiões, limitou a uma única forma de interpretação do sagrado, não permitindo uma visão múltipla do humano em sua complexidade histórica e cultural.

Assim, o ER como outros componentes curriculares precisam sofrer mudanças na sua proposta pedagógica, conforme as exigências impostas pela realidade e contextos históricos. De tal forma que é importante uma reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas, fazendo uma releitura das mesmas, de forma persistente. Para Sena (2007, p.34)

Enquanto modelos, eles poderão, em princípio, coexistir em práticas concretas de ER, assim como conflitar um com o outro, exatamente por expressarem concepções diferentes e agregarem sujeitos com interesses igualmente diferentes.

Após a Constituição Federal – CF de 1988 e a LDBEN 9394/96 observamos uma proposição de ER na direção da superação das abordagens confessionais e interconfessionais, e na defesa de uma abordagem científica, epistemológica com o aporte da Ciência da Religião. CNBB (2007, p.39):

Os debates constituintes de 1986 a 1988 intensificaram a busca de compreensão da disciplina como elemento normal do Sistema de ensino, em meio às antigas posições divergentes. Promulgada a Constituição de 1988, tais correntes mantiveram posições opostas, durante todo o processo de elaboração da nova LDB. [...]

Transformar o ER em um componente curricular constituiu um embate que exigiu estudos e pesquisas. O FONAPER protagonizou tal embate através do tratamento atribuído a esse componente. Compreendemos que essa luta se deu para além da necessidade do trato pedagógico, através da elaboração de objetivos e conteúdos que precisavam ser definidos e estruturados.

Foi necessário um significado diferenciado para religião, de tal forma que ajudasse a perceber este componente de forma semelhante aos demais. Inferir outro significado para religião, objeto de estudo do ER, deixando de entender como “ligare”, “ligação a Deus” e compreendendo religião como “reler”, ou seja, perceber religião como releitura do sagrado, do fenômeno religioso, de maneira a conceber um ER em um contexto secular, na perspectiva de adaptar-se a uma abordagem epistemológica. De acordo com Sena (2007, p. 35):

O quadro atual do ER é herdeiro dessa defasagem histórica. Sua consolidação plena passa pelo enfrentamento concomitante do epistemológico e do político, por certo em fases e em frentes a serem planejadas estratégias e gradativamente pelos sujeitos que assumem a causa, mas, sobretudo, pelos sujeitos responsáveis no âmbito acadêmico e governamental. Com efeito, um primeiro passo fundamental a ser dado é o da formação dos docentes dentro de um quadro epistemológico definido e consistente.

Nesse contexto, a proposta de ER em uma perspectiva emancipatória fundamenta-se na abordagem epistemológica, superando práticas históricas, estruturadas em abordagens confessionais e teológicas. Isso não significa a negação dos conhecimentos construído e acumulado pelo componente, ou seja, os conhecimentos das religiões produzidos por homens e mulheres foram importantes e serviram num determinado tempo e espaço, sendo, portanto, fundamentais para a memória das gerações. Nas palavras Sena (2007, p.33):

Os dois modelos assumem como pressupostos do ER a dimensão religiosa do ser humano, o primeiro como confissão de fé a ser aprimorada catequeticamente, o segundo como dimensão antropológica a ser aprimorada pela educação religiosa. Não se trata de negar a realidade e a validade desses pressupostos no processo educativo, mesmo dentro da escola; por princípio e método, a educação não dispensa nenhum dado que faça parte da vida individual e social dos educandos, ao contrário, inclui esses mesmos dados em sua atividade pedagógica. Contudo, o modelo das Ciências da Religião toma como pressuposto do ER e educação do cidadão. O estudo da religião na mesma sequência e intensidade das demais disciplinas visa à educação dos sujeitos para viver responsabilmente em sociedade.

Entendemos a importância de considerarmos os modelos de ER que historicamente trataram sobre o componente nas escolas e situarmos o modelo das Ciências da Religião como aporte para defendermos uma proposta de ensino que liberte e auxilie os/as estudantes a pensarem sua realidade e a inserirem-se nela de forma crítica e participativa, transformando-a. Conforme Freire:

“O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. (2005, p.28)

A importância do ER encontra sentido numa educação da religiosidade que significa o encontro do sujeito com questionamentos e busca de resposta sobre o sentido da vida, sobre as possibilidades de ser no mundo e de se encontrar com a divindade, com o transcendente. Para Sena (2007, p.36):

[...] o conhecimento da religiosidade e da religião faz parte do processo educacional, assim como o conhecimento da matemática, da História, da Política etc. A Religião não coisa tão-somente daquele que crê e milita em alguma Igreja ou tão-somente das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico[...].

A possibilidade de encarar os desafios mútuos entre Ciências da Religião e o Ensino Religioso, avançando pelo terreno epistemológico a fim de construir práticas significativas que colaborem para formação de sujeitos capazes de conviver com os diferentes e as diferenças, e sejam promotores de ações sociais que respeitem a diversidade, reconhecendo a sociedade plural. De acordo com Pozzer (2015, p.37):

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional no contexto internacional (AYAZ NASEEM, 2012; McANDREW et al., 2012). No contexto brasileiro, fortemente marcado pela desigualdade social e pelas lutas de caráter econômico-político (SADER 1988; SCHERER - WARREN, 1999), vem se desenvolvendo múltiplas políticas públicas na perspectiva da educação para cidadania e diversidade, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com os avanços das políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos e gêneros, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas da terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais, assim como as diferentes propostas de educação ambiental e para sustentabilidade.

O modelo das Ciências da Religião se fundamenta numa visão de mundo transreligiosa, a partir de uma sociedade secularizada, tendo como objetivo a educação

do cidadão e se alinha a uma concepção de educação freiriana, em uma perspectiva emancipatória, através de uma educação problematizadora que busque a superação da realidade, lutando contra a submissão da mesma. Para Freire, (2005, p. 81):

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como, também a negação do mundo como uma realidade dos homens.

Nessa perspectiva, o modelo das Ciências da Religião possibilita a autonomia epistemológica e pedagógica ao Ensino Religioso, fortalecendo e propondo novas práticas pedagógicas que possibilitem ao/à estudante espaços reflexivos e isso significa um diálogo entre todas as religiões e crenças.

Pensar o ER no modelo das Ciências da Religião significa considerar a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem perpassar o conjunto das disciplinas escolares por necessidades cognitivas e pedagógicas, o conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares”.(PASSOS, 2007, p.32)

As Ciências da Religião podem integrar as bases teóricas e metodológicas que sustentam a dimensão religiosa nos variados tipos e manifestações articulando com a discussão sobre educação.

Consideramos importante insistir na importância desse componente no âmbito escolar observando a correspondência entre ciência e religião, ou seja, não está ligado ao sujeito que professa uma religião, tampouco para o aperfeiçoamento da religiosidade.

Os especialistas e teóricos dessa temática expressam o valor da religião como um fato antropológico e social, de tal modo que perpassa a vida dos cidadãos nos estados plural e laico, sendo assim, entendemos a religião como aspecto constituinte do conhecimento humano, assumindo uma postura científica. De acordo com Sena, (2007, p.36)

[...] A religião não é coisa tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou tão-somente das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e Laico. Eis a razão fundamental de seu estudo nas escolas. [...]

A premissa que considera o ER no viés do conhecimento confere a este componente valor fundamental para formação dos cidadãos e das cidadãs preparados para

fazer opções, de forma consciente, dessa forma é necessário deslocar a discussão do foco da religiosidade ou da defesa desta ou daquela religião.

É fundamental que se supere a visão de um ER sobre base das tradições religiosas, pois em uma perspectiva epistemológica esse componente é muito mais que transmitir os dogmas, ritos e mitos de uma ou de outra religião. Para Pozzer, (2015, p.140):

A questão central que se coloca é a compreensão do ER ligado às tradições religiosas, implicando, assim, o dilema epistemológico. Isso se dá a medida que a epistemologia do ER diz respeito a aspectos teóricos e metodológicos, fazendo referência a uma área de conhecimento específica que tem a religião como objeto de estudo.

O ER, desse modo, passa a ser um elemento integrante às demais áreas que compõem o currículo, dessa maneira contribui de forma ampla para o desenvolvimento global de todos e todas, considerando os conhecimentos acumulados sobre o fenômeno religioso, tendo como norteador os valores éticos e humanos. Sena, (2007, p.32)

A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, nesse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com a clara intencionalidade educativa, postulada a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos.

Nesse contexto, há de se buscar uma visão transreligiosa, ou seja, que supere a defesa por uma determinada religião ao mesmo tempo em que supere a visão antropológica e teológica. O entendimento desta visão transreligiosa vai ao encontro da perspectiva epistemológica que avança buscando compreender o ser humano de forma total, integradora, que reflete sobre o mundo para transformá-lo. De acordo com Sena (2007, p.33):

[...] Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com uma 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.

A proposta de um ER numa perspectiva emancipatória se desprende da defesa desta ou daquela religião, tem o objetivo de fomentar os valores humanos de respeito ao outro, respeitando a vida, cuidando do planeta, de forma crítica porque percebe a realidade de opressão em que está inserido e luta para constituir dinamicamente outras realidades.

Assim, a proposta de uma educação problematizadora defendida por Freire e outros educadores convergem no mesmo sentido e pode ajudar a enfrentar o desafio de organizar práticas de ER, a partir da visão transreligiosa contribuindo para desenvolver a capacidade crítica dos sujeitos.

Todos e todas são sujeitos de aprendizagem, tendo a responsabilidade mútua de lutar por uma vida digna e de justiça social. Reafirmando a capacidade ontológica e a vocação histórica de ser mais, conforme nos explica Paulo Freire. De acordo com Sena, (2007, p.37):

Desse modo, podemos dizer que a pedagogia tem o mérito de estabelecer um elo, implícito ou explícito, entre o conhecimento puro e sua função formativa; entre os meios metodológicos e as finalidades éticas; ou, ainda, em termos filosóficos e teológicos, entre os meios e os fins. Além disso, as disciplinas têm uma intencionalidade que vai além de suas teorias.

A compreensão sobre o componente Ensino Religioso na perspectiva emancipatória prescinde da premissa de se olhar o fenômeno religioso à luz da fenomenologia, considerando-a como área do conhecimento, investindo na reflexão das questões humanas, contribuindo com a formação integral de todos e todas os/as estudantes.

Considerar esse componente em uma abordagem científica, pertencente à área do conhecimento permite uma leitura didática, capaz de dar conta do fenômeno religioso, isso significa composição de um currículo, objetivos bem definidos, metodologias e avaliações próprias.

Nesse sentido, a formação docente é fundamental para que se possa realizar práticas pedagógicas que atendam plenamente às necessidades educativas dos sujeitos aprendizes, em uma perspectiva de um ER compatível com as exigências previstas nos PCNs, em consonância com a abordagem epistemológica desse componente. De acordo com Pozzer (2015, p.292):

O pesquisador Tardif destaca a existência de quatro tipos de saberes: Os saberes da formação profissional que remetem aos conhecimentos escolares relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), os saberes disciplinares que são identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); os saberes curriculares que significam os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Estes apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar e, por fim, os saberes experienciais produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações

específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão.

As questões da formação docente do ER serão retomadas no próximo capítulo, mas vale salientar que a falta de uma política pública, não incluindo ER na normatização de Ensino Superior torna mais crítica a situação deste componente.

O ER deve fazer parte do currículo escolar porque faz parte da área do conhecimento como quaisquer outros componentes, deste modo, precisa superar muitos desafios, entre eles, a questão do oferecimento amplo e obrigatório, inserindo-o num contexto valorativo, ocupando um lugar justo de promotor da formação dos sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

O componente ER tão abrangente no seu conteúdo e tão importante no que diz respeito à formação global dos/as estudantes precisa superar os modelos confessionais e teológicos para uma abordagem epistemológica. De tal forma, que possa contribuir para formação ampla dos/as estudantes, efetivando o direito de acesso ao conhecimento acumulado sobre o fenômeno religioso.

Nessa perspectiva, a Pedagogia de Paulo Freire, bem como, outros autores da área pedagógica serão de grande valia para nos dar suporte teórico no sentido da construção de uma proposta pedagógica para ER conforme a abordagem epistemológica. Sobre a relação entre essa abordagem e a Pedagogia do Oprimido refletiremos a seguir.

2.2 - ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: UMA ABORDAGEM FREIREANA

O ER avança do eixo dogmático e catequético para a perspectiva teológica, pois compreende a importância de outros conhecimentos, ou seja, a necessidade de diversas disciplinas para entender o fenômeno religioso, nos projeta numa perspectiva humana que promove a formação de sujeitos autônomos, que aprendem a pensar criticamente sobre sua realidade, buscando transformá-la. Para Freire, (2005, p.46):

A pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá momentos distintos o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A responsabilidade das instituições quanto à proposição de práticas pedagógicas a partir de uma dimensão crítica, que assegure maior competência na busca de conteúdos e metodologias, que nos permitam interferir eficientemente na realidade da escola, pois a diversidade de crenças, cultura, raça, e tantas outras nos coloca frente ao desafio de educar para o respeito, a justiça e a solidariedade.

Nesse contexto, entendemos a relevância do ER a partir de uma proposta que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica que rompe com tradições para contribuir com a formação de cidadãos ativos, sujeitos capazes de se inserir no mundo e contribuir para uma sociedade justa. Para Freire (1996, p.57):

Por essa razão mesma, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece...

Entendemos que o Ensino Religioso confere qualidade à educação de todos e todas estudantes na medida em que amplia a visão de mundo, de homem e de sociedade, de modo a fomentar uma formação integral sob uma perspectiva emancipatória.

É importante ensinar religião como componente curricular, pois tem acumulado conteúdos históricos e culturais que não se pode negar tão pouco colocá-lo em posição menor frente a outros componentes. Para Freire, “A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução o seu instrumento fundamental”. (2005, p.181).

O entendimento de práticas de ensino sobre uma abordagem problematizadora nos permite um ER que rompe com o modelo catequético e teológico, tal como já foi explicitado e nos remete ao contexto de um modelo das Ciências da Religião. Segundo Freire, (2005, p.84)

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda a condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos __ como “projetos” __, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer está sendo, para melhor construir o futuro.

A educação que pretende libertar os homens não pode prescindir de uma educação questionadora, problematizadora que propõe a formação de sujeitos ativos que diz suas

próprias palavras, portanto professores e estudantes são sujeitos na condição de homem que pensa o mundo, se faz e se refaz a partir dele, isso os tornam sujeitos autônomos, reflexivos e transformadores.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que e sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (FREIRE, 2005, p.77).

O educador progressista reflete sua prática além da transmissão de conteúdos e de uma relação autoritária entre educador e educando.

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 (FREIRE, 2005, p.82)

O caráter crítico e não neutro da educação nos permite refletir constantemente sobre nossas práticas, procurando renová-las a fim de que se possa atender aos objetivos e fins de uma educação que se propõe emancipatória.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Freire 2005, p. 81)

O ensino que não se propõe a mudança tem no seu bojo uma concepção de educação bancária e tradicional, acreditamos que uma educação problematizadora que se revela através de práticas reflexivas e questionadoras contribuem para formação de sujeitos livres, capazes de compreenderem a si mesmo, as relações dele com o outro e com o mundo.

Segundo Paulo Freire (2005, p.86), “para uma educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

O ER, componente curricular, que integra a formação dos cidadãos e cidadãs em um contexto social que exige cada vez mais aprendizagens significativas, contribuindo na direção do desenvolvimento das consciências, fortalecendo princípios e valores que

ajudem a todos/as aprenderem a conviver com a diversidade e a complexidade humana, tendo abertura para perceber o sagrado como existentes no processo histórico e cultural.

As práticas de Ensino Religioso precisam fundamentar o ensino na compreensão do ser, sendo este responsável por si e pelo o outro, não se pode ser mais, sem a preocupação do ser mais do outro, a compreensão do mundo a partir das relações entre o ser individual na relação com seus semelhantes e com o mundo, isso situa a compreensão de Freire sobre a perspectiva de ensino numa abordagem problematizadora. Segundo Freire (2005, p.79)

Quanto mais se problematizam os educando, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafios na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a torna-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Temos muito que discutir em relação à defesa de um ensino que considere os estudantes como sujeitos criativos e críticos, através de uma proposta de ensino que supere a tradição de transferir conteúdos, de considerar o professor como único detentor do saber, que usa o método como único e uniforme, pois a realidade nos impõe a importância de educar para a autonomia de refletir, para transformar informações em conhecimento, isso significa um fazer e um refazer constante significa construir valores que vão na perspectiva da humanização, contra o acirramento das competições, separações, segregações.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, a humanização dos homens. E esta como afirmamos no primeiro capítulo, é a sua vocação histórica, contra-ditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. (FREIRE, 2005, p. 86)

Acreditar numa proposta problematizadora significa compreender uma educação que se contrapõe a proposta bancária que se constitui pela transmissão de conteúdos, pela narração de informações, pela ação do educador e pela passividade dos educandos. A proposta bancária conforme explicita Paulo freire se fundamenta numa aprendizagem mecânica, num ensino que se caracteriza na centralização do professor e numa metodologia que consiste na memorização. Conforme Freire, (2005, p.65)

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os

transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Se entendermos a contradição opressora e oprimido tal como explica Paulo Freire (2005), então a educação bancária permite o aprofundamento dessa contradição e o acirramento das diferenças, tornando a sociedade desigual, fragmentada, injusta.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação a ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Os elementos da educação bancária, assim, classificada por Paulo Freire relaciona-se com um ER numa abordagem catequética, anterior a teológica, assume características semelhantes à educação doutrinária, podemos inferir que o educador bancário também é um professor do ER que desenvolve sua prática no ensino da religião, ou seja, uma perspectiva confessional. Isso significa favorecimento da relação contraditória entre opressor e oprimido. De acordo com Freire, (2005, p.68)

Se o educador é o que sabe, e os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir os seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida.

Na educação bancária, descrita por Freire (2005), o/a educador/a é disciplinador/a, detentor do saber, detentor das palavras, ativo nas decisões e posições, seleciona os conteúdos sem considerar os educandos, mantém a autoridade por ser possuidor de uma única verdade, impõe aos educandos o saber que considera valoroso e importante.

Seguindo essa mesma perspectiva descrita acima, o ER na abordagem confessional considera o/a educador/a como um domesticador, disciplinador e protetor das almas, sendo de tal forma que os conteúdos se restringem à transmissão e à valorização desta ou daquela religião.

Os/as educandos/as na educação bancária são objetos. De tal maneira que eles e elas não sabem, não pensam, não se posicionam, não participam das tomadas de decisões, não questionam, não agem, são seres que dependem da doação do(a) educador(a). Assim é o ER na abordagem confessional, os educandos são vistos como massa de manipulação da Igreja ou do Estado. Conforme Freire, (2005, p.69)

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua

criaticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não o seu humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior.

Se pretendermos nos posicionar contrário ao aprofundamento e manutenção dessa relação contraditória entre opressor e oprimido é fundamental a luta por uma educação que se estruture numa proposta problematizadora de ensino, visto que se constitui no questionamento, reflexão e ação, na busca pelo desvelamento de uma realidade e na intervenção dessa mesma. Para Freire,

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (2005, p.80)

As práticas de ER numa perspectiva emancipatória são possíveis a partir da abordagem epistemológica e numa proposta de educação problematizadora, pois prescinde de uma prática que as relações entre educador/a e educando se fundamentam numa condição de sujeitos que cria e recria uma realidade.

A perspectiva emancipatória para o ER orienta-se por uma educação que promove o questionamento das situações problemas que se impõe a sociedade, na busca por uma promoção de sujeitos livres, que reflete e age numa dada realidade, portanto fazem história, sendo crítico de si e da situação em que se encontra imerso. Para Freire, (1996, p.74)

O homem faz história à medida que, apreendendo os temas de sua época, realiza as tarefas concretas que pressupõe a realização desses temas. Ele também faz história à medida que, na emergência de novos valores, quando novos temas se impõem, sugere uma formulação nova, uma mudança na maneira de ser e de agir, nas atitudes e comportamentos.

Deixemos claro que o homem só pode fazer a história quando capta os temas de sua época. Caso contrário, ele acaba sendo levado pela história, em vez de fazê-la.

Compreender a perspectiva emancipatória para o ER significa valorizar práticas que se constituem numa docência e discência reflexiva, sendo ambos sujeitos da formação na busca de valores éticos, de justiça e solidariedade que aproximam os sujeitos, torna todos e todas responsáveis pela construção de uma sociedade que agrega, inclui e humaniza.

2.3 - ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E AS PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO NA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

Identificamos consonâncias entre os elementos que compõem a abordagem problematizadora de Freire e epistemológica das Ciências da Religião, ambos consideram as dimensões linguísticas e culturais dos sujeitos envolvidos, reconhecendo os múltiplos e diversos conhecimentos de forma a atender as diferenças individuais, tanto de saberes como de suas experiências.

O tratamento do componente ER observado nos documentos oficiais do Sistema Nacional de Ensino tem influenciado a sociedade e reconhecida sua necessidade e relevância. Entretanto, ressaltamos que continua o desafio de superar as práticas fundamentadas numa abordagem confessional, pois isso contraria a legislação que determina o Estado laico e sem proselitismos.

Entendemos que o ER numa abordagem confessional trava o processo de ampliação e afirmação desse componente, a defesa de uma ou de outra religião fere o princípio da liberdade de crença e impede os investimentos políticos e econômicos em favor do oferecimento efetivo.

A complexidade e desafios da educação no século XXI exigem de nós educadores/as mais do que compreender as questões de ordem pedagógico-didática própria de todos os componentes curriculares, precisa dar conta de elementos específicos que injeja cada componente.

Deixar de defender esse componente no espaço escolar das escolas públicas sobre o pretexto de que esse assunto pertence ao âmbito privado, significa que estamos oferecendo o ensino de religião e não o ER, pautado no princípio do Estado laico, respeitando a pluralidade de crenças.

As discussões de cientistas e estudiosos sobre esta temática tem ajudado no sentido de afirmar importância do ER numa abordagem epistemológica que concebe o fenômeno religioso e o estudo das tradições religiosas como conteúdos relevantes na formação humana dos cidadãos e das cidadãs, além de assegurar o direito irrestrito ao conhecimento e tradições culturais que constitui o referido componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a visão de ensino na perspectiva problematizadora expressa por Freire na *Pedagogia do Oprimido* se interligam. Dessa

forma, pretendemos discorrer sobre os princípios da educação problematizadora abordados na obra *Pedagogia do Oprimido* como norteador de uma proposta pedagógica que fortaleça esse componente, ratificando sua importância para formação dos/as estudantes.

Enfatizamos os aspectos semelhantes entre a abordagem problematizadora proposta por Paulo Freire e os Parâmetros Curriculares Nacionais– FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), pois ambos consideram os princípios científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos, objetiva à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferenças individuais e respeitá-las, estabelecendo interfaces com os conteúdos históricos e culturais da humanidade.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configuram como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. (FLEURI *apud* POZZER, 2015, p.42)

Os pressupostos preconizados pelos PCNs norteadores das práticas de Ensino Religioso entendem, assim como Paulo Freire, o estudante como sujeito de direito e percebem sua formação numa visão humanística, contrários a qualquer opressão, a consciências alienadas, ao ensino bancário e consideram a prática pedagógica no contexto de uma educação problematizadora.

O que nos parece indiscutível e que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-lo ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca e mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77)

A compreensão de que as práticas de ensino na abordagem problematizadora convergem para uma abordagem epistemológica contribuem com o ER na perspectiva emancipatória, ao mesmo tempo que direciona nossa discussão no sentido de buscar aspectos similares de ambas abordagens.

A educação como prática de liberdade prescinde, conforme Freire (2005), essencialmente da dialogicidade, aspecto fundamental para as práticas de ER na perspectiva emancipatória no âmbito pedagógico.

Partindo da abordagem epistemológica, entendemos que o ER se fundamenta numa cosmovisão transreligiosa, no contexto político da sociedade secularizada, cujo

aporte são as Ciências da Religião, dessa forma, a dialogicidade é coerente porque se coaduna, se conecta aos princípios inerentes ao Ensino Religioso.

Paulo Freire considera o diálogo como fenômeno humano, tendo como meio a palavra, entre outros elementos constitutivos. Compreendemos que o diálogo é fundante às práticas de ensino. Nas exatas palavras de Freire (2005, p. 89):

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Não só Paulo Freire compreende o diálogo como promotor de uma ação pedagógica que supera a transmissão de conteúdos, que favorece a relação entre professor e estudantes como sujeitos do ato pedagógico, que descentraliza o conteúdo, transformando a metodologia da memorização em compreensão e assim permite uma aprendizagem significativa, além de favorecer o desenvolvimento de várias competências: aprender a ser, a viver, a comunicar, a pensar com autonomia, a respeitar, a cuidar da vida. De acordo com Morin (2011, p.66):

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: Aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende nas culturas singulares__ e por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir, e a comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, compreender.

O diálogo autêntico que se refere Freire prescinde da coerência entre o dizer e o fazer, isso nos leva para uma autêntica ação pedagógica. Para Freire o diálogo se constitui de duas dimensões: ação e reflexão. Para ele, a palavra verdadeira é práxis, de tal forma que sirva para transformar o mundo.

Isso significa que precisamos ouvir os estudantes, identificar seus interesses, saber quais as necessidades de saberes para elaboração de um currículo real, funcional e ativo, condizente com os interesses e necessidades dos educandos. Conforme Fonseca *apud* Pozzer, (2015, p.213):

Assim, reafirmo a imprescindível necessidade de que possamos criar, contestar e transgredir a construção dos currículos da educação básica brasileira pautadas em diálogos múltiplos, dentre os quais destaco aqueles realizados entre a ciência e a religião.

As práticas de ensino que se fazem pelo diálogo permite que cada um expresse sua palavra ao mesmo tempo em que expressa sua leitura de mundo, significa construir saberes juntos, compartilhando mutuamente as dúvidas, incertezas e possibilidades sobre uma dada realidade. Daí que juntos refletimos as formas de intervir no mundo, problematizando-o e reelaborando-o. De acordo com Freire, (2005, p.90):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Se entendemos o ER na lógica epistemológica, tendo como objetivo a educação para a cidadania plena, esse deve ser considerado com o mesmo valor dos demais componentes, dessa forma, a palavra que pronuncia o mundo e ao mesmo tempo que o desvela, revela, inventa e reinventa contribuem para formação dos sujeitos livres que libertam a si mesmo e ao outro, nesse sentido o diálogo é fundamental. Nas palavras de Passos *apud* Sena, (2007, p.33), “O estudo da religião na mesma sequência e intensidade das demais disciplinas visa à educação dos sujeitos para viver responsabilmente em sociedade”.

A palavra que liberta pressupõe uma relação de amor, isso significa compromisso com o outro no sentido de lutar contra a situação de opressão e de dominação que se encontra os oprimidos, significa entender que a causa da libertação está relacionada a relação dialógica e amorosa, isso não é privilégio de ninguém, é condição de todos e todas, daí porque o compromisso se efetiva. De acordo com Freire, (2005, p.92)

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens.

Sustentar o ER sobre os pressupostos educacionais e não religiosos, significa fomentar uma prática pedagógica que se apoia no diálogo. Entendendo-o como a possibilidade de subtrair a ignorância, não do outro, mas de todos e todas, porque a arrogância da verdade não pode existir na perspectiva emancipatória, sendo assim, diz Paulo Freire, (2005, p.93)

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Só alguém não

é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam ser mais.

Não é possível haver diálogo sem a relação dos sujeitos mediatizados pelo mundo. Esse mundo significa a realidade pela qual todos e todas estão inseridos, partindo dessa realidade, os conteúdos tomam forma e significado, para se interpretar esse mundo precisamos da mediação dos sujeitos por ele.

Como foi dito anteriormente, o ER escolar é uma questão de educação para cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que a religiosidade possa ser o valor, aliás, um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social.

Se entendemos a educação como prática de liberdade, podemos dizer que o diálogo precede a reflexão de quais conteúdos são necessários para dialogar, de tal maneira que se inicia a dialogicidade. Sem esta reflexão se torna inviável a condição dialógica, portanto a organização dos conteúdos fundamenta a plano pedagógico num viés dinâmico, ou seja, refletirmos sobre quais conteúdos precisamos para dialogar, e, ao dialogar precisamos saber se os conteúdos escolhidos são interessantes e necessários para alcançar os objetivos de uma educação emancipadora e que liberta. Freire (2005, p.155):

Com o mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como codificação de “investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutório ao mesmo tempo em que iniciam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas.

A educação que se pretende problematizadora, numa abordagem de ER epeistemológica, contrária à abordagem confessional e teológica, faz-se na seleção dos conteúdos para o diálogo e não para dissertar aos estudantes, ou seja, as práticas de ER na perspectiva emancipatória organizam os conteúdos programáticos, respeitando as necessidades, os interesses dos estudantes, no sentido de contribuir para desvelar o mundo e transformá-lo. Para Freire, (2005, p.97):

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirige seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.

O componente, ora em discussão, na abordagem do conhecimento possui um arcabouço de conteúdos que ajudam a construir valores, atitudes e comportamentos compatíveis com as exigências da sociedade do século XXI. Deste modo, reafirmamos a importância do mesmo nas escolas porque contribui com a formação dos sujeitos críticos, comprometidos com uma sociedade mais justa, conscientes dos desafios inerentes ao século XXI. Firmes nos objetivos de unir a todos na perspectiva da emancipação dos homens e das mulheres. Para Morin, (2011, p.67):

É necessário ensinar não mais a opor o universal às práticas, mas a unir concentricamente as pátrias — familiares, regionais, nacionais, europeias— e a integrá-las ao universo concreto da pátria terrestre. Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e superstições. Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que ciências e ignorâncias. E no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente quando afirma suas necessidades, e o futuro, na qual projeta aspirações e esforços.

Para Freire não considerar a realidade do educando no ato de organizar os conteúdos se constitui num desrespeito ao universo cultural e classifica como uma invasão cultural, isso nos ajuda a refletir um currículo que dialoga ciência e religião, sobre temáticas do fenômeno religioso na direção da sociedade secularizada e de uma visão transreligiosa, que respeite os valores éticos, e permita aos cidadãos sentirem-se respeitados na sua condição de ser e de ver o mundo.

Por isto é que podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 2005, p.99)

A discussão sobre o ER numa perspectiva emancipatória encontra na pedagogia de Freire vários pontos que se cruzam, utilizamos como aporte para nossa reflexão a obra *Pedagogia do Oprimido* por uma questão de organização didática, mas identificamos em outras obras questões pedagógicas que nos referencia a pensar e fazer uma proposta pedagógica que inclua ER, assim como os demais componentes do ensino, num viés de educação, cuja práxis é possível preparar todos e todas para refletir o mundo de forma crítica e ética. Para Freire (2005, p.139):

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Entendemos Religião para além do significado Religare, ou seja, não só como uma ligação com Deus, mas uma releitura do mundo, do cosmo, de si mesmo, do outro, das relações entre homens, mulheres e o mundo podemos afirmar que a dialogicidade da forma explicitada por Freire pode fundamentar uma proposta pedagógica na perspectiva emancipatória, que liberta, porque não se conforma com a situação de opressão, de poder, que subalterna o outro sem deixar acreditar na sua força de luta e de transformação.

Para Freire, só se deve lutar por uma mudança de realidade quando se tem nítida compreensão da mesma, então insistir numa proposta problematizadora significa prover as condições de aprendizagem necessárias para lutar contra opressão, isso significa perceber a educação como prática de liberdade.

Nesse sentido, a abordagem problematizadora possibilita uma proposta para o ER sustentado na epistemologia com finalidades bem definidas e compreendidas. É necessário reafirmar que se ensina religião para formar cidadãos conscientes sobre o significado da vida.

CAPÍTULO III – A REALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

3.1 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1.1 - Introdução:

Para refletir sobre as práticas de Ensino Religioso na perspectiva emancipatória buscamos apreender das produções científicas, estudos e pesquisas já produzidos elementos que nos sustentasse na direção de pensar o ER que se estabeleça no espaço escolar a partir da abordagem epistemológica, isso significa não admitir o ensino de uma única religião, mas o ensino da religiosidade, do transcendente, do fenômeno religioso como fato antropológico.

Sem admitir o ensino de uma religião ou um ensino numa abordagem catequética ou transconfessional entendemos que o ER numa abordagem epistemológica nos referenda a pensar na perspectiva emancipatória que propõe uma educação livre, admite a pluralidade de ideias, crenças, de posições políticas e ideológicas.

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de Ensino Religioso numa perspectiva de formação emancipatória priorizando valores tais como: justiça, solidariedade, amor, respeito, tolerância, dignidade e paz na vida individual e coletiva de todos/as estudantes.

A abordagem metodológica e o estudo bibliográfico no permite nortear as reflexões apresentadas nesse trabalho de pesquisa. O percurso realizado para atender os objetivos propostos será explicitado a seguir.

3.1.2 – Abordagem Qualitativa da Pesquisa

A escolha da abordagem qualitativa deu-se por suas características atender os objetivos propostos neste trabalho. Durante o estudo do tema através da bibliografia indicada e das observações realizadas no espaço escolar foi possível desvelar o objeto de estudo no sentido de sistematizar algumas impressões anteriores a finalização do trabalho.

A proposta da pesquisa qualitativa é condizente com o estudo e favorece ampliação de uma análise que cuidadosamente se propõe a contribuir, suscitando outras reflexões. A escolha da pesquisa qualitativa decorre de suas características serem

coerentes, especialmente com a proposta da pesquisa.

Acreditamos que a pergunta da pesquisa pode ser melhor respondida num ambiente natural, ou seja, nas próprias escolas da Rede Municipal do Recife em função de que o questionamento que motiva fazer esta pesquisa tem mais significado, sendo observado no local específico onde o conhecimento se tece a cada dia, segundo Freitas (2002, 12):

Trabalhar com a pesquisa qualitativa, em uma abordagem histórico-crítico-reflexivo-cultural, consiste, pois, em uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual e o social.

Entendemos que o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa. Teremos o cuidado de atuar rigorosa e criteriosamente para que tenhamos não respostas fechadas, mas algumas pistas, ou alguns questionamentos que suscitem reflexões consistentes e contribuam com o trabalho cotidiano daqueles que dia a dia escreve e reescreve a história da sociedade, no nosso caso são os educadores envolvidos com as metas e objetivos educacionais.

Segundo Freitas (2002), o pesquisador não é um ser humano genérico, mas um ser social e singular. Ele faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que está inserido. Suas análises interpretativas são feitas, a partir do lugar sócio histórico no qual se situa, e dependem das relações intersubjetivas que ele estabelece com os outros. É, nesse sentido, que a pesquisa está impregnada pela situação do autor, podemos dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque ele se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal.

Para o desenvolvimento da pesquisa, teremos outros instrumentos como a observação e a entrevista semiestruturada. No sentido de verificar a realidade, de comparar os elementos teóricos com os elementos da vivência analisamos as respostas dos/as professores/as. As coletas de dados serão predominantemente descritivas, pois fornecem mais clareza e permitem discussões e reflexões. Isso significa uma abertura para participação tanto do pesquisador como dos pesquisados, é interessante essas possibilidades para que os conhecimentos sejam os mais democráticos possíveis.

3.1.3- Procedimentos da Pesquisa

Utilizamos o estudo bibliográfico como principal instrumento que nos ajudasse na busca do objetivo proposto pela pesquisa: compreender o Ensino Religioso a partir de um contexto histórico. Esse estudo possibilitou maior clareza sobre o tema e permitiu desvelar o objeto de estudo, entendendo os desafios que permeiam o componente Ensino Religioso e, conseqüentemente, as práticas de ensino subjacente a ele.

As observações realizadas no âmbito escolar, a conversa informal com os/as professores/as e a leitura de documentos como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife nos permitiu analisar as práticas de ensino.

Os dados serão analisados a partir de conteúdos filosóficos, antropológicos, sociológicos que integram as interpretações sobre o fenômeno religioso. Tendo o pesquisador a clareza da necessidade de um olhar plural. Segundo Paden,

As teorias são como lentes ou escalas conceituais complexas. Elas nos mostram como ver o mundo de um certo ângulo. Mostram onde procurar fatos. Esquemas mais amplos são os chamados paradigmas — modelos subjacentes ou premissas pelos quais interpretamos o mundo e desenvolvemos nossas teorias. (2001, p.19)

Para análise dos dados se faz necessário uma fundamentação teórica sobre as práticas pedagógicas numa abordagem freiriana, que defende o processo de ensino e aprendizagem a partir da problematização. De acordo com Freire (2005, p.78), a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira de educação “bancária”, mas um ato cognoscente.

3.1.4 - Questionário Semi-estruturado

Instrumento que norteou a análise das questões levantadas no Projeto de pesquisa e que apoiou o desenvolvimento do trabalho. As respostas dos entrevistados foram de grande valor, pois combinada com a análise teórica e documental foi possível uma reflexão coerente com uma proposta de ER numa perspectiva emancipatória, tema do trabalho, além de levantar os elementos da realidade em que se insere a escola campo de pesquisa.

Na aplicação dos questionários, os docentes se mostraram disponíveis e colaboradores com o trabalho se dispondo a quaisquer necessidades da pesquisa, apenas um professor questionou sobre alguns problemas e dificuldades que passam no contexto da Rede Municipal de Ensino, mas podemos considerar um desabafo, inclusive, porque esse fato não o fez se eximir de colaborar completamente para responder ao questionário.

3.1.4 – Documentos Analisados

Foram analisados os seguintes documentos:

1. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Recife – Construindo Competências 2000;
2. Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino Recife – Fundamentos Teóricos Metodológicos, 2014;
3. Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino Recife -2015;
4. Enquete aplicada aos estudantes matriculados na escola campo de pesquisa, aplicado pela gestão da unidade campo de pesquisa; a enquete foi solicitada pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Recife;
5. Projeto Político Pedagógico da escola campo de pesquisa;

3.1.6 – Análise do Conteúdo

Para análise das respostas dos docentes utilizamos como instrumento a análise de conteúdo, porque entendemos que melhor se aproxima da proposta da pesquisa, podemos dizer que ajudou a interpretar as impressões, posturas e realidades das práticas de Ensino Religioso no âmbito da escola campo de pesquisa.

A análise de conteúdos nos permitiu organizar e sistematizar as expressões, frases e palavras ditas pelos docentes e assim compreender os desafios das práticas no contexto do ER. Caminhamos na busca de responder os objetivos a partir das descrições e interpretações realizadas pelos/as docentes. Essa forma de análise, segundo Bardin, 1977, p. 31, define-se como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Enfim, esse mecanismo de análise das respostas foi fundamental para auxiliar as interpretações dos/as docentes e elucidar algumas questões propostas no projeto de pesquisa, de tal forma que permitiu construir outras questões e levantar algumas

proposições que possam ajudar a formação dos professores e, conseqüentemente, servirá como subsídio à prática docente.

3.1.7 – Categorias de Análise – formação e práticas de ensino

Todos os teóricos afirmam que a formação inicial é imprescindível para fundamentar as práticas de ensino. Assim também, o cotidiano, o fazer diário são importantes para a construção de uma prática que realmente se torne crítica, ou seja, os fundamentos teóricos são basilares, ao mesmo tempo em que o fazer crítico, observador e questionador formam a práxis, segundo Freire (2005) a ação sem reflexão é ativismo e reflexão sem ação é inócua.

A complexidade que se tornou o cotidiano das escolas, principalmente após a Carta Magna de 1988 que traz no seu conteúdo a democratização da escola pública, gratuita e para todos e todas exige de educadores/as o compromisso com os/as estudantes e, portanto, prescinde de práticas de ensino inovadoras, fundamentadas na ação-reflexão-ação.

A teorização da prática se faz na articulação de diversos saberes, tanto o técnico, o político como o pedagógico, e se constrói no dia a dia, aliando a reflexão crítica permanente às bases teóricas. O “fazer” pode se transformar em teoria, na medida em que se pensa criticamente a prática à luz da teoria.

Quando a reflexão crítica sobre a prática se torna uma ação coletiva, todos ganham, porque aprendemos juntos e construímos saberes únicos que irão atender as necessidades específicas. A formação inicial se constitui em saberes prévios a serem ensinados, reconhecemos sua relevância, mas não é suficiente, portanto é fundamental construir novos saberes, a partir de espaços diversos de discussão.

A escolha dessas categorias está ligada à temática discutida nesse trabalho e é coerente com a interpretação expressa pelos/as professores/as. O histórico de baixa valorização do ER, desde o Estado laico, além da compreensão de que o ER significa ensino de religião colabora para que a formação de professores para o ensino desse componente torne-se, cada vez mais, precária e o efeito disso na prática de ensino torna-se visível, porque os/as estudantes vão perdendo o interesse. Outro aspecto a considerar para aumentar o desinteresse dos/as estudantes é a matrícula ser facultativa.

Então, a interpretação da necessidade de formação para os professores/as do ER torna-se um desafio a ser enfrentada, pois a possibilidade de se construir um repertório de saberes exige mobilização de todos e de todas, tanto do corpo docente como do poder público.

3.2- A Proposta Pedagógica para o Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife

A trajetória do Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife, assim como, em outros componentes curriculares que constituem o Sistema Educacional da Rede Municipal tem enfrentado desafios sobre diversos aspectos. Nesse sentido, fazem parte de uma realidade educacional, que desde a formação do Brasil, a partir da colonização, tem passado por situações problemáticas, chamadas por teóricos de “crise”, de tal forma que nos distanciamos de uma sociedade com justiça social, ou seja, as riquezas produzidas no país não são usufruídas pela maioria.

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico x ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral x formação especial, seriação X ciclo, progressão continuada x aprovação automática, educação de Jovens e Adultos, escolaridade reduzida, pública x privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar; estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo o século passado e adentraram ainda vigorosas neste em nosso país (CORTELLA, 2011, p.11).

Neste capítulo, a discussão seguirá a partir de alguns elementos que fazem parte do conteúdo histórico desse componente no âmbito da educação do Município do Recife, bem como, refletir sobre questões a serem enfrentadas na direção de uma educação de qualidade, que se traduza tanto no oferecimento amplo e irrestrito do conhecimento historicamente construído, quanto nas práticas pedagógicas que promovam a efetivação das aprendizagens significativas. Para Machado *apud* Mantoan (2001, p.50)

No limiar de um novo período, em que o conhecimento__com suas peculiaridades em relação aos bens materiais__ocupa o centro das atenções, em que aprender a aprender é o que importa, a tarefa da “distribuição” seguramente é muito mais complexa, e o instrumento efetivo para realizá-la é a educação. Para isso, no entanto, é fundamental uma reconstrução na idéia de valor, incorporando muitos dos valores humanos associados aos direitos e a formação do cidadão, como a solidariedade, a tolerância, o respeito pela diversidade, pelas diferenças

nos projetos. É néscia toda idéia de qualidade na educação que se mantém tributária dos valores hegemônicos no período industrial[...].

A proposta pedagógica de 2002 e 2014 para ER apresentam fundamentos legais vigentes na Educação Nacional, contemplada na LDBEN nº 9394/96 incluindo a nova redação, lei 9.475/97 como na Constituição Federal – CF de 1988. Conforme texto da Proposta Pedagógica da Rede Municipal Construindo Competências (2002, p.96):

O ensino Religioso assegurado na Constituição Federal (artigo 210 – parágrafo 1º); respaldado na LDBEN nº 9.394/96 com sua nova redação, lei nº 9.475/97, artigo 33, § 2º, acorda o seguinte: “À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos, assegurando o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quais quer formas de proselitismo.” Alicerça-se nos princípios da cidadania, no respeito ao outro. Como área do conhecimento, trata do conhecimento religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso.

O ER configurado na Proposta de Ensino da Rede do Município de Recife avança gradativamente, observamos em documentos oficiais propostas que revelam a preocupação e importância com esse componente, podemos destacar a concepção de ER, elaborada em 2002, baseado numa concepção epistemológica, que busca promover a compreensão do transcendente considerando várias culturas e tradições religiosas. De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife (2002, p.100):

A educação, a cultura, a identidade e vínculo social, também dependem da autenticidade dos valores que se solidificam a partir da certeza transcendental, e de uma ética que se consolida, sobretudo, através do processo educativo iniciado na família, valorizando na educação escolar e, particularmente, no ensino religioso.

Na mesma direção da proposta de 2002, a concepção subjacente à Política de Ensino da Rede de 2014 revela uma concepção para o ER com base nas Ciências da Religião, propondo um ensino dinâmico que valoriza a cultura, as tradições religiosas e o estudo do fenômeno religioso, sem defender esta ou aquela religião, pautado em uma visão interdisciplinar e transdisciplinar. Isso significa propor uma reflexão sobre a vida, sobre o porquê da nossa existência, a indagação do sentido da vida, como se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, ainda, qual a nossa responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Todos esses questionamentos permeiam a Política de Ensino da Rede Municipal, a saber:

Com efeito, o fenômeno religioso está presente nas decisões existenciais e nos debates políticos, movimentando grandes contingentes humanos em contextos complexos e multiculturais. Torna-se, então, necessária a compreensão das grandes linhas religiosas, como também, das tradições

minoritárias, ou emergentes, na formação das novas gerações, para que possam ter o direito ao conhecimento do patrimônio simbólico-espiritual da humanidade, e ter clareza de suas escolhas. Nesse sentido, o ensino religioso (ER) na educação escolar, é um espaço privilegiado de fomentação de atitudes fraternas e comprometidas com a valorização da vida, em todas as suas esferas e a defesa dos valores humanos de todas as culturas. (RECIFE, 2014, p.207)

Os objetivos e finalidades previstos na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife do ano de 2002 tem aspectos em comum com a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º de 2014, sendo que, a última amplia e aprofunda aspectos suscitados na proposta anterior, ambas têm uma consonância e considera parte integrante da formação do ser humano como pessoa e cidadão.

A proposta de 2002 apresenta consonância com a legislação vigente e tem seus objetivos voltados para formação cidadã. Conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – Construindo Competências (2002, p.99): “[...]. Alicerça-se nos princípios da cidadania, no respeito ao outro. Como área do conhecimento religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso.”

Na proposta de 2002, os objetivos e finalidades deixam claros que o ER promove a discussão do ser numa perspectiva transcendente, observado em diversas culturas e tradições religiosas, entendendo o sentido da vida como um aspecto que constitui os valores universais. Desse modo, tudo que se relaciona com a plenitude da vida, com existência do ser e estar no mundo, está relacionado ao ER.

Essa proposta longe de se apoiar numa concepção confessional concebe o componente ER como processo educativo, parte integrante da formação do ser humano, valorizando o desenvolvimento integral. Conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – Construindo Competências (2002, p.100):

Visando ao desenvolvimento integral da personalidade do aluno, o ensino religioso é componente curricular do processo educativo, parte integrante da formação do ser humano, como pessoa e cidadão. Tem como objetivo a compreensão da busca do transcendente, tal como é concebido nas mais variadas culturas e tradições religiosas, e o sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício de valores universais [...].

A nova proposta de 2014 elucida aspectos previstos na legislação Nacional cuja autonomia em relação à definição dos conteúdos e habilitação/admissão dos professores permitem liberdade para os Municípios decidirem sobre essas questões, isso significa que a decisão política sobre o tratamento dado ao componente ora em discussão é de total

responsabilidade de cada ente federativo. Temos uma legislação que garante aos estados e municípios a oferta e a organização pedagógica desse componente.

A Política de Ensino da Rede Municipal de 2014 renova e reafirma a importância e necessidade do componente ER. Constitui-se como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo parte integrante da formação básica dos cidadãos, respeitando a diversidade cultural religiosa, negando quaisquer formas de proselitismo.

O Ensino Religioso, segundo as nossas leis, é disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (BRASIL, 1988, Art.210) e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, sendo que os conteúdos e as normas para a habilitação/ admissão de seus professores devem ser definidos e regulamentados pelos sistemas de ensino (Cf. Lei nº 9.475/97, que altera o Art. 33da LDB nº 9394/96) (BRASIL, 1996, 1997).

A Política de Ensino da Rede reafirma os postulados legais sobre a importância da oferta do componente ER e deixa claro a concepção epistemológica como fundamento para organização dos conteúdos e práticas pedagógicas que fomente a discussão crítica sobre todos os elementos que compõem o fenômeno religioso, de tal forma que a profissão de uma religião ou de outra não condiz com o ensino que se pretende plural, dialógico e que se constitui por conhecimentos, valores e saberes indispensáveis ao exercício da cidadania ativa.

[...] Pela atual legislação, o Ensino Religioso, entendido como aprendizagem da “cultura religiosa”, é um componente curricular do Ensino Fundamental, de matrícula facultativa ao aluno, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica, 2010b, Art.15)

A Política de Ensino da Rede Municipal de Recife é consistente no sentido de propor um Ensino que avance na compreensão da diversidade de manifestações religiosas no sentido de prover atitudes de tolerância e respeito a diversas expressões religiosas, ou até pela ausência delas por convicção filosófica. A importância do ER na formação dos sujeitos aponta na direção do direito à liberdade religiosa e à vivência esclarecida de uma fé na construção de uma sociedade efetivamente democrática. Conforme Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (2015, p.208):

As diferentes crenças e expressões religiosas, bem como, a ausência delas por convicção filosóficas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados, criticamente, como dados e questões socioculturais, que contribuem na interpretação e na fundamentação das

ações humanas. Na rede Municipal do Recife, o Ensino religioso alicerça-se nos princípios da cidadania, e no respeito ao(à) outro(a), no sentido de promover o esclarecimento das tradições espirituais e convicções humanas, em prol do direito à liberdade religiosa e à vivência esclarecida de uma fé ou convicção, em vista da construção de uma sociedade profundamente democrática.

A Política de Ensino da Rede Municipal de Recife articulada com a resolução CEE/PE nº 5, de 9 de maio de 2006 (PERNAMBUCO, 2006) estabelece princípios fundamentais que basilar o ER numa concepção de conhecimento humano, na observância da relação entre fé e ciência, reconhecimento do transcendente e do sagrado, prover uma cultura de paz, através do conhecimento de valores éticos e morais constantes nas diversas religiões.

Os pressupostos da Política de Ensino da Rede Municipal de Recife promulgam que o ER deve ser organizado numa concepção epistemológica, isso significa, manter um diálogo crítico entre as religiões e a sociedade contemporânea, a fim de promover uma formação ampla e profunda sobre o conhecimento de si, do outro, da relação entre eu, o outro e o meio, defendendo os valores éticos, solidários e a favor de uma sociedade que respeite acima de tudo a dignidade da pessoa humana. Conforme Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (2015, p. 208):

Os eixos específicos, os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como, os conteúdos do ER na Rede Municipal do Recife estão de acordo com a Resolução CEE/PE nº 5, de 9 de maio de 2006 (PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação, 2006), que, em seu Artigo 4º, aponta que os conteúdos de ER devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, subordinando-se aos seguintes pressupostos:

- a) Da concepção de conhecimento humano em suas diferentes formas; das relações entre ciência e fé; da interdisciplinaridade e da contextualização, como princípios estruturadores da organização curricular;
- b) Da compreensão da experiência religiosa do ser humano, manifesta nas diversas culturas em todos os tempos, reconhecendo o transcendente e o sagrado, através de fontes escritas e orais, ritos, símbolos e outras formas de expressão, identificadas e organizadas pelas tradições religiosas.
- c) Do reconhecimento dos principais valores morais e éticos, presentes nas tradições religiosas, e sua importância para a defesa e a garantia da dignidade do ser humano, a promoção da justiça e da solidariedade entre as pessoas e os povos, a convivência harmoniosa com a natureza e a criação de cultura de paz.
- d) Da compreensão das várias manifestações de vivências religiosas, presentes na sociedade brasileira, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente, e o compromisso sociopolítico com a equidade social em nosso país;

- e) Do reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes do ambiente escolar, e das formas de diálogo, existentes entre as religiões e destas com a sociedade contemporânea.

Sob essa perspectiva, compreende-se o ER como imprescindível aos saberes escolares, mediado através de uma didática fundamental que possibilite a problematização do mundo, a disseminação do conhecimento das experiências humanas de transcendência, através de eixos curriculares de culturas, de tradições, textos sagrados, teologias, ritos e éticas das tradições religiosas. Assim explicita Oliveira *apud* Junqueira (2007, p. 112):

O Ensino Religioso, como disciplina, ocupa-se do conhecimento dos componentes básicos do fenômeno religioso, e o tratamento didático de seus conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula (FONAPER, 1997). Esses conteúdos atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento dos estudantes.

Pensar a plena formação cidadã significa possibilitar aprendizagem de atitudes e valores humanos que ajudam a construir uma sociedade justa e humanizada. É uma proposta muito além da memorização dos conteúdos, muito além de transferir informações, muito além de expressar conhecimento, isto é, pensar uma educação que questiona os contextos, que reflete as possibilidades de superação das situações problemas e que de fato os sujeitos sejam capazes de intervir na sua realidade, transformando-a a favor dos objetivos coletivos, de maneira a se constituir uma sociedade profundamente democrática. Para Pozzer (2015, p. 99):

Pensar, implementar e assumir o Ensino Religioso de perspectiva intercultural requer que considerarmos e problematizarmos essa constatação. Gestores, professores, e demais profissionais da educação, quando movidos pela perspectiva hegemônica monocultural, utilizam a fala e a palavra, em forma de discurso, para manter os estudantes subordinados e submissos, moldados pelo fato de apenas escutarem sem direito à fala, enquanto manifestação política e exercício da participação dos diálogos [...].

Continuamos as discussões através dos olhares dos/as professores/as e da Rede Municipal de Ensino do Recife, através dos conteúdos das respostas referendadas pelos docentes mediante aplicação do questionário.

3.3 – A Realidade do ER na Visão dos/as Docentes na Rede Municipal do Recife

3.3.1 – Da formação docente:

As questões desafiadoras que envolvem a formação docente vão além da problemática específica que insere o ER. A desvalorização da profissão docente tem origem histórica em vários aspectos: a docência como trabalho apropriado para a mulher, tratar a docência como qualquer profissão, por exemplo, um engenheiro pode assumir o papel de docente. A morosidade para as reformas educacionais, a burocratização do sistema de ensino entre outros aspectos, contribuem para que a formação docente seja atingida. Holanda *apud* Pozzer (2015, p.293):

Nesse sentido, os professores têm como uma das suas funções principais extraírem desses saberes aquilo que é significativo para ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso saber, entender, conhecer o assunto profundamente. Do ponto de vista de Guathier *et al* (2006), o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como, os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo objeto do seu ensino do seu campo curricular.

Se as discussões sobre formação de professores/as já são amplas entre os teóricos da educação, podemos dizer que o componente ER apresenta elementos específicos que o torna mais desafiador e que exige explicitar algumas especificidades. Silva (*apud* POZZER, 2015, p.137):

Como todo componente curricular traça seu perfil e sua razão de ser no currículo escolar, não é diferente para o ER. Há a necessidade de um novo olhar sobre a formação docente para ER e, por isso, uma proposta de Diretrizes Curriculares de Formação para Professores deste componente foi entregue ao MEC em 1998, logo após a sanção da LDB. No ano de 2004, mediante novas pesquisas e eventos acadêmicos, foram ampliadas as discussões dos aspectos epistemológicos e pedagógicos para habilitação docente, Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em ER, com ementas e referenciais teóricos e bibliográficos.

Refletiremos sobre a importância da formação dos/as professores e professoras, entendendo a necessidade de situarmos a realidade da formação docente na Rede Municipal de Ensino do Recife em relação aos outros componentes curriculares.

Nas últimas duas gestões de 2013 a 2017, foi ofertado aos professores de Ensino Religioso uma única formação, um seminário realizado em 2016, para professores/as, gestores/as, coordenadores/as e equipe técnica. Além disso, foi oferecido 10 vagas para

professores/as participarem do curso de Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco.

Nas gestões anteriores, o Ensino Religioso foi tratado no Caderno de Proposta Pedagógica da Rede em 2000, mas a convocação e/ou convite para formação específica não foi oferecida. Os EPM's (Encontros Pedagógicos Mensais) não contemplam os/as professores/as de Ensino Religioso.

A realidade da formação inicial para professores do Ensino Fundamental ainda se apresenta na perspectiva do Ensino Médio ou Magistério, dessa forma, podemos entender que o desafio neste aspecto precisa ser vencido, pois a realidade do Município de Recife não se distancia da federação.

O Brasil conta com cerca de dois milhões de professores atuando nas escolas de Educação Básica, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. Segundo a mesma fonte, há uma clara elevação nos níveis de titulação em nível superior, uma tendência que vem se desenhando nos últimos anos – em 2000, 59.7%; em 2009, 68% e, em 2011, 74,09%. Em termos absolutos, essa estatística equivale a mais de 1,5 milhão de professores e do mesmo contingente, 82,5% (1,2 milhões) dos profissionais possuem curso com licenciatura enquanto 17,5% ainda se encontram em exercício sem formação superior, ou seja, possuem apenas o Ensino Médio ou Magistério. (PORTO, 2014).

A preocupação sobre a formação dos/as professores/as para o E.R revela-se crítica se comparada a outros componentes curriculares. Entendemos que os desafios para formação inicial persistem até os dias de hoje, século XXI, e remonta à República, a partir da separação entre a Igreja e o Estado.

Antes do Período Republicano a Igreja era responsável pela educação, incluindo o Ensino Religioso, após o Estado laico, a Igreja não exerce mais a responsabilidade da educação, de maneira que no processo de construção de uma proposta pedagógica a organização e sistematização do ER se desenhava de forma muito instável, ora avançando, ora recuando. Para Oliveira (*apud* POZZER, 2015, p.181):

A formação inicial para o Ensino Religioso (ER) encontra-se nesse cenário, contudo com um diferencial: nunca foi assumida efetivamente pelas políticas públicas na normatização para Educação Superior no Brasil. Desse modo, a situação do ER ainda é mais crítica em relação às demais áreas da Educação Básica, uma vez que grande parte dos Estados da Federação sequer possui formação inicial para esta área do conhecimento.

A formação de professores pautadas em situações reflexivas no âmbito da sala de aula, assim como em práticas que fomentem a possibilidade de expandir essas reflexões possibilita envolvimento e participação dos/as docentes e discentes, através do diálogo que se estabelece no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme, Oliveira (*apud* JUNQUEIRA, 2007, p.125):

O professor de ensino religioso, assim como os demais professores na unidade escolar, é uma pessoa que, em relação com os estudantes e com os conhecimentos próprios dessa área do conhecimento, contribui nos muitos processos de aprendizagem realizados. Importa que saiba desencadear e ativar processos dialógicos, cujos confrontos abertos e construtivos entre estudantes, conhecimentos e professores promovam o rigoroso respeito à liberdade e à consciência de cada um.

A docência traz um sentimento muito forte de compromisso com o outro, isso significa envolvimento e participação, que não se limite a técnicas e a metodologias, exige um fazer consciente permeado de sentido político, que se manifesta através da ação reflexiva, atenta às necessidades dos estudantes e às exigências da realidade, para uma formação crítica e consciente do nosso papel transformador. Os/as professores/as expressam isso nas suas respostas:

- “Acredito que posso formar uma geração mais consciente”;
- “Sinto-me agraciada, porque os estudantes assistiam as aulas por opção e participavam”;
- “Me sinto realizada em poder transmitir algo que estão necessitados de ouvir e praticar;
- “Sou professor deste componente curricular desde sua efetiva implantação, nessa rede. E ainda hoje o sentimento que tenho e o da necessidade do E.R nas escolas públicas para que tenho nas exposições e discussões dos conteúdos próprios, venha entre outros pontos, fomentar uma cultura de paz”;

A formação específica possibilitaria efetivação de práticas do Ensino Religioso fundamentadas na concepção epistemológica, condição essencial para a docência neste componente, aqueles que têm formação específica denotam compreensão sobre os temas a serem ensinados com base na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife como o caso de 02 (dois) professores que responderam:

- “Humano e o sagrado, humano e ele mesmo, humano e o outro”;
- “Não poderia citar aqui apenas alguns temas relevantes; pois, na Rede Municipal de Ensino do Recife existe uma Política de Ensino para este componente

curricular, onde todos os temas lá contidos são de grande relevância. Mas, posso dizer aqui que a política de Ensino dessa rede está dividida em quatro eixos: tradições religiosas e culturais, textos sagrados e interpretações teológicas, tempos e espaços das espiritualidades e éticas entre e para além das religiões. Os direitos de aprendizagem e os conteúdos podem ser acessados pelo site da Secretaria de Educação do Município”;

Os demais professores responderam sobre o que ensinar sem mencionar a proposta de ensino ou referenciais teóricos, isso demonstra um sentido de que para o ER os temas ligados a valores atendem o componente, isso pode reforçar a ideia de ER como complemento, retirando a ampla relevância. Observamos algumas tendências como a repetição dos temas entre os sujeitos participantes.

- “a tolerância, o estudo de valores humanos e sociais”;
- “Diálogo inter. Textos reflexivos abordando temas como: solidariedade, respeito, bullying amor ao próximo adolescência jovem de hoje”;

Para refletir sobre as práticas de ER que superem a abordagem catequética e teológica, temos o aporte da Ciência da Religião que traz uma abordagem epistemológica, que permite entender a necessidade de se discutir na escola a existência humana, perceber as possibilidades da experiência espiritual, compreender a necessidade de convivência com diferentes crenças, respeitando as diversas religiões e desconstruindo os sentimentos de ódio e fundamentalismo, favorecendo a conscientização sobre o fenômeno religioso único e próprio de cada religião.

Nessa direção, os debates acadêmicos, estudos e discussões concorrem na perspectiva de um Ensino Religioso fundamentado nas Ciências da Religião, como área de estudos que possui conhecimento epistemológico que constitui o componente ER. Isso significa que temos muitos caminhos a percorrer no sentido de ampliação da formação docente, pois o desconhecimento da proposta e da Política da Rede de Ensino Municipal não pode continuar sendo uma realidade.

Percebemos no conteúdo das respostas que os (as) participantes oscilam entre conhecer parcialmente ou totalmente a Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Recife e/ou a Política da Rede Municipal.

- “Não tenho certeza, mas lembro que a proposta apresentada pela rede valoriza a formação ética e moral do aluno. Sendo assim está contemplada no PPP da escola”;
- “Conheço parcialmente a proposta da Rede Municipal de Recife”;
- “Conheço parcialmente a proposta da Rede Municipal de Recife”;
- “Desde o início, inclusive participei da escrita da mesma”;

Inferimos que há uma necessidade de conhecimento e reflexão sobre a Proposta Pedagógica e/ou a Política da Rede Municipal, isso significa que as práticas de ensino não estão sistematizadas efetivamente, pois entendemos que a Proposta Pedagógica e/ou a Política da Rede Municipal servem como instrumentos norteadores para o planejamento de aula e realização de projetos pedagógicos.

Não é possível pensar em práticas de ensino numa perspectiva emancipatória sem a elaboração coletiva e a vivência do Projeto Político Pedagógico, documento vivo que representa os desejos, as forças e fraquezas, os objetivos e as metas a serem perseguidas a fim de se pretender uma escola democrática, comprometida com o desenvolvimento integral de todos/as estudantes. Para Oliveira *apud* Junqueira (2007, p.112):

Os alunos constituem a parte dinâmica nos processos de ensino-aprendizagem. Condições positivas que alimentam e fomentam o dinamismo e a qualidade nesse processo são criados quando, à volta do projeto educativo: se forma uma alegre e sadia cooperação de todos; as relações interpessoais são mantidas na linha da liberdade, da inclusão e do compromisso; cada um (professores e alunos) oferece aos outros seus conhecimentos e testemunhos adquiridos na vida cotidiana; desafios são identificados e projetos educativos são construídos coletivamente; a escola se conserva constantemente aberta às famílias, à comunidade eclesial, à sociedade civil, à comunidade científica, aos diferentes e às diferenças são respeitadas, integradas e valorizadas, atingindo assim, níveis mais altos de desenvolvimento humano no processo educativo.

As respostas revelam que temos grandes desafios na formação dos/as docentes, tanto no que se refere à formação inicial e/ou continuada, mas o quadro histórico de investimento nesse componente demonstra quanto necessita de uma intervenção do sistema de ensino para prover espaços de discussões e formação.

Para Pimenta e Anastasiou (2011), é importante considerar que a formação docente inicial e continuada dos professores é uma questão didática e dessa forma remete à necessidade de uma didática fundamental que respalda as práticas pedagógicas. Isso

significa decidir sobre que concepções de ensino aprendizagem respalda sua prática, seu ensinar.

A formação de professores e professoras exige uma construção de conhecimento teórico e prático. É um processo dinâmico, contínuo e constante. Nesse sentido, os conhecimentos acumulados nas práticas docentes aliados ao conhecimento teórico produzido através de estudos e pesquisas permitem o enriquecimento de práticas pedagógicas que se renovam e fomentam outros conhecimentos pedagógicos e outras práticas.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2011, p.71), em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa que apresenta diferentes e diversas direções na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para atuar em distintas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Defender uma prática de ensino numa perspectiva emancipatória sem defender uma formação ampla e irrestrita para os e as professores e professoras do ER, não é compatível com uma prática pedagógica consciente do seu papel social de transformação da realidade. Conforme defende Freire e outros teóricos. Segundo Freire (2005, p. 81)

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também, a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A discussão sobre religião no espaço escolar não deve ser para responder a indagações, e sim para suscitar questionamentos sobre o sentido da vida e sobre outras questões que dizem respeito à existência e à convivência humana. A formação do professor é imprescindível no sentido de instrumentalizar-se dos conhecimentos específicos que envolvem o ER, dos conhecimentos técnicos-pedagógicos e da consciência política do seu papel transformador na sociedade.

3.3.2 – As práticas de Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife

Para tratar sobre práticas de ER faz-se necessário reportar a reflexões sobre os elementos que envolvem as práticas de ensino em todos os componentes curriculares, entendendo suas especificidades, considerando igual relevância se comparado a outros componentes. Para Oliveira *apud* Junquiera (2007, p.100):

Cada componente curricular caracteriza-se por fazer uso de uma linguagem específica e favorecer a compreensão dos fenômenos próprios de sua área. Isso se dá com o intuito de contribuir com o aluno na produção de argumentos e elaborações em sua interação com as diversas situações do cotidiano, numa relação de construção de autonomia e cidadania.

Nesse sentido, temos clareza da especificidade do componente ER e sua relevância no espaço escolar, não podendo ser tratado como algo que complementa carga-horária, ou que permite aos professores maior organização no horário de suas aulas, evitando sair de uma escola a outra, porque precisa fechar sua própria carga-horária. Segundo relatos dos/as próprios/as professores/as:

Para análise do conteúdo das respostas dos/as docentes, vamos observar as relações existentes entre os elementos envolvidos nas práticas de ensino e o que os/as docentes apontam como fundamentos para o ER.

Abordaremos os elementos das práticas de ensino à luz da obra *Pedagogia da Autonomia*, entendemos que Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia* nos convida a pensar as práticas de ensino de forma crítica e nos permite uma renovação do fazer pedagógico que possibilita um ensinar dinâmico e coerente com a formação dos/as estudantes sob uma perspectiva emancipatória.

A prática docente se constitui através da ética, da competência técnica e política, isso significa que os/as professores/as necessitam de um conjunto de saberes que sirvam para o ensinar e o aprender crítico; deverá servir para enfrentar os desafios de produzir conhecimento em meio a uma realidade contraditória e cheia de incertezas, acreditar nas possibilidades efetivas de aprendizagem; e esperar a favor de uma sociedade mais digna e humana. No dizer de Albuquerque, (2013, p.46):

Compreender a prática docente como dimensão da Educação é reconhecê-la histórica, política e eticamente constituída; é interpretá-la como conjunto de saberes necessários ao ensinar e ao aprender críticos;

é sabê-la construída na tensão entre autoridade e liberdade; é reconhecê-la produtora da existência humana. A prática docente vigilante, que possibilita a indignação diante das desumanidades e malvadezas neoliberais, que se constrói forte para criticar e para transformar, é fundamentalmente criativa porque transformadora.

Percebemos que as práticas de Ensino Religioso precisam considerar os elementos comuns que constituem as práticas de ensino de quaisquer outros componentes curriculares, ao mesmo tempo que precisa considerar os aspectos específicos que identificam o componente ER. Em que componente curricular estudaremos os fenômenos religiosos, rico de conhecimento, antropológico, filosófico, psicológico, sociológico, teológico e linguístico? Apenas no componente ER vamos estudar o fenômeno religioso nas suas diversas dimensões. Para Oliveira *apud* Junqueira (2007, p.100):

O componente curricular de Ensino Religioso, articulado com as demais disciplinas, contribui para a construção de outra visão de mundo, de ser humano e de sociedade, considerando o religioso na qualidade do questionamento e da atitude com que a realidade de cada um é abordada. Percebe o religioso como uma dimensão humana que vai além da superfície dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações e auxilia o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante.

A escolha dos temas a serem vivenciados em aula faz parte da rigorosidade metódica, os/as estudantes revelam mais ou menos interesses pelas aulas de religião de acordo com os temas escolhidos para debate. Caso o tema em debate tenha relação com uma determinada religião, ou seja, uma dinâmica de evangelização os/as estudantes rejeitam, conforme expressa os/as professores/as:

- “Quando há interesse é pelos estudantes de orientação evangélica. Mesmo assim, tende a diminuir quando descobrem quando não há inclinação para evangelização”;
- “Entre outros motivos, penso que se dá pela divulgação de valores que não favorecem uma convivência de união e fraternidade, oferecida pelas mídias e pela tecnologia da informação”;

A falta de formação para professores/as no ER tem consequência no âmbito didático que pode reverberar no desinteresse dos estudantes, bem como, na qualidade de ensino. A situação se aprofunda porquê de um lado se precariza o direito pleno a uma educação integral, ao mesmo tempo, que diminui os espaços e tempos necessários para possibilitar a vivência efetiva do currículo próprio para o componente E.R.

Discorreremos sobre alguns elementos que constituem a prática pedagógica à luz de Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*, a cada elemento trazemos algumas reflexões sobre a resposta dos/as docentes no questionário aplicado. O objetivo é situarmos os aspectos levantados na aplicação do questionário conectando com elementos teóricos.

3.3.2.1 – Ensinar exige rigorosidade metódica

O componente ER, assim como, os demais prescindem de práticas de ensino que auxiliem os sujeitos a refletirem criticamente, nas palavras de Paulo Freire, pensar certo. Isso significa que a aprendizagem significativa, ou seja, o desvelamento da realidade deve contribuir para os/as estudantes intervirem nela, de modo a transformá-la.

Não é possível uma reflexão coerente sem aprendizagem crítica, a criticidade permite uma leitura de mundo autônoma e consciente, o sujeito que não reflete criticamente sobre o objeto do conhecimento repete informações produzidas de forma massificada e, assim, reproduz um saber determinado, um saber ilegítimo.

Observamos a preocupação dos/as docentes na questão do envolvimento dos/as estudantes, suas respostas deixam uma interpretação sobre a compreensão dos/as docentes em relação à importância da participação no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo os/as docentes:

- “aceitação dos alunos em relação aos temas; apresentaçãodos trabalhos em grupo em outras turmas bulling na minha escola não! Esse foi um dos temas apresentado pelos alunos do 9º ano”;
- “participação dos alunos em grupo e individual”;
- “Sinto-me agraciada, porque os estudantes assistiam as aulas por opção e participavam”;

O diálogo entre os saberes culturais, o conhecimento científico e tecnológico subjaz a uma prática de ensino que resulta em um pensar crítico. Significa uma prática dialética que considera os saberes igualmente importantes, que permite aos sujeitos da aprendizagem um enfrentamento da realidade de forma mais coerente, estruturando um pensamento articulado, possibilitando uma reflexão multi e pluricultural. Nas palavras de Albuquerque (2013, p.51):

Rigorosidade, na acepção freiriana, é ensinar a pensar certo, é garantir a aprendizagem de cada criança, jovem e adulto __ educandos/as da nossa escola __; é investir seriamente na apropriação crítica do conhecimento a partir dos conhecimentos de experiências, feitos, garantindo o diálogo entre os saberes culturais e os conhecimentos científicos e tecnológicos. Freire reforça a ideia da necessidade de se investir na problematização, no uso de questionamentos, da pergunta investigativa e desafiadora, na busca séria, constante, rigorosa (sem autoritarismo sistematizador, modelador). Ele defende a espontaneidade, dizendo não ao espontaneísmo[...].

Pensar certo exige um ensino problematizador, que se questione, não é suficiente saber a informação, não é suficiente um saber que não se transforma, que não se reelabora, que não permite outros diferentes saberes, outras diferentes formas de ser, de estar e de se posicionar no mundo. Nesse sentido, a professora se expressa revelando sua limitação quanto ao trabalho com alguns temas e afirma:

- “Sensação de impotência quanto às questões humanas (sexualidade e gravidez na adolescência) por causa da complexidade relacionada a essas questões, parece que não temos sucesso com os jovens, pois vivenciamos muitos casos de jovens grávidas na adolescência, por exemplo.”

É importante a busca incessante pelo saber, é preciso uma postura investigativa tanto do sujeito aprendiz, quanto do sujeito ensinante. A atitude da busca em aprender revela a humildade do ser que se reconhece limitado pela sua inconclusão e seu inacabamento. Para Freire (1996, p.23):

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Históricos-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade e já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

Aprender exige liberdade para pensar, não se pode pensar certo sem a liberdade de dizer suas próprias palavras, sem dizer suas próprias opiniões. Ensinar exige uma prática que permite a liberdade para refletir sobre a realidade, favorecendo a discussão ampla que significa uma prática profundamente democrática. Os sentimentos em ser professor/a de ER expressam a necessidade de ensinar de acordo com os interesses dos/as

estudantes, de acordo com o contexto dos/as mesmos/as, numa perspectiva conscientizadora, no dizer dos/as professore/as:

- “Me sinto realizada em poder transmitir algo que estão necessitados de ouvir e praticar”;
- “Acredito que posso formar uma geração mais consciente”.

3.3.2.2 - Ensinar exige problematização e pesquisa

Ação de ensinar prescinde da pergunta, é um ato de busca pelo conhecimento, exige curiosidade epistemológica, significa que ensinar exige pesquisa, o/a professor/a precisa se perceber como pesquisador, para a construção de uma prática dinâmica e viva, que se renova a partir das exigências da realidade. Nas palavras de Freire (2003, p. 52):

Com professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa proposição de que sei tudo, de que sou o “maior”.

A pesquisa possibilita uma postura indagadora, da busca constante por resposta, não por certezas. As perguntas são estimuladoras, instigantes e promotoras de inquietações, torna os sujeitos do processo de ensino aprendizagem ativos e participantes, isso constrói uma postura crítica frente a realidade/mundo. Os /as docentes demonstraram uma postura indagadora através do conteúdo de suas respostas: “Oportunizar a reflexão de mundo. Não fico presa a teologia. Sem se prender a opção religiosa do estudante, sem descaracterizar a religião dos estudantes”.

3.3.2.3 - Ensinar exige estética e ética

Como ensinar sem ética? O ato de ensinar está vinculado a ser ético. Quem ensina se propõe a compartilhar saberes, trocar conhecimentos, partilhar limites, vibrar com a aprendizagem do outro, buscar novas situações de aprendizagem para que a realidade se desvele e que desvelada possamos pensar em intervir sobre ela. Nas palavras de Targelia (2013, p.72):

Freire nos ensina a plenificar nossas práticas educativas de humildade, tolerância de ensinamentos sobre os nossos legítimos direitos como profissionais. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos e educadores. Ele conota como emancipadora a prática educativa que pacientemente, inclui o aluno e a aluna no processo educativo que não se faz arrogante ou prepotente; muito pelo contrário, tem um profundo respeito por cada ser humano que ali está e compartilha com ele da aventura de desbravar o mundo e conhecê-lo cada vez melhor. [...]

Ser ético não quer dizer ter a resposta única ou palavra absoluta, muito menos a certeza. Ensinar é uma tarefa humana e como tal passiva de limites, de equívocos, de inconclusões e inacabamentos, daí que ensinar eticamente é ser um/a professor/a ciente das imperfeições, que busca refazer sua prática, observa criticamente a necessidade de aprendizagem dos/as estudantes e reelabora sua prática para superação dos desafios.

A boniteza do ensinar se traduz no respeito ao estudante, na busca pelo pensar certo, no respeito às diferenças, no respeito ao tempo e forma de aprendizagem de cada estudante. A beleza de aprender é um convite para desvelar a realidade/mundo na direção da humanização, que significa uma educação inclusiva. Para Freire (1996, p.14):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento de mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja fundamental conhecer o conhecimento existente quando saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos de ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência - discência – e a pesquisa indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Os encontros e os desencontros na sala de aula norteiam a busca pelo conhecimento, aproxima docente e discente e enriquece um a outro, através das trocas de saberes e de experiências e isso só é possível quando a relação entre os sujeitos que ensina e aprende se desenvolve ética e esteticamente, pois não há docência sem discência. Nesse sentido os/as professores/as revelaram que o ER serve para:

- “Contribui para desenvolver valores éticos e morais”;
- “Oportunizar a reflexão de mundo. Não fico presa a teologia. Sem se prender a opção religiosa do estudante, sem descaracterizar a religião dos estudantes”;
- “Muitas são as contribuições, pois muitos não tem o conhecimento religioso”.

3.3.2.4 - Ensinar exige avaliar a prática

Avaliação numa concepção formativa é mais que quantificar, é mais que identificar erros e acertos, é mais que verificar aprendizagem dos estudantes, é, portanto, uma reflexão das práticas de ensino, exige flexibilidade no ato de planejar para atender as necessidades de aprendizagem dos/das estudantes. Nas palavras de Targelia (2013, p. 71):

Paulo Freire destaca a natureza avaliativa da prática educativa ética. A avaliação que faço da minha prática como educador ou como educadora, dos meus alunos e das minhas alunas, com eles e com elas, sobre suas aprendizagens e sobre o meu próprio fazer pedagógico são excelentes exercícios educativos plenos de eticidade que colaboram, por certo, para a conquista da autonomia crítica.

Avaliação numa perspectiva emancipatória prescinde do Projeto Político Pedagógico. Isso significa as ações sistemáticas que preveem concepção de educação, filosofia, metas e objetivos que a comunidade escolar deseja para todos estudantes, é uma elaboração coletiva, que valoriza todos/as envolvidos no processo educativo, representa a identidade da escola e norteiam as ações pedagógicas. A LDBEN-9394/96 discorre sobre isso no Art. 12. Incisos: I e IV e Art. 13. Incisos: I, II, III.

Toda prática de ensino exige avaliação das aprendizagens, é um processo que envolve os sujeitos: professor/a e estudantes. A reflexão crítica da prática passa pela ação de avaliar. Esta ação envolve os sujeitos ensinantes e os aprendentes. Os sujeitos ensinantes deve se questionar: o que ocorreu no processo de ensino que o estudante não aprendeu? Os sujeitos aprendentes deverão ser envolvidos em novas situações de aprendizagem para que reflitam sobre suas necessidades de aprendizagem.

Os docentes comprometidos com práticas de ensino que efetivamente promovam a aprendizagem dos/as estudantes, precisam fazer as perguntas: Avaliar: Por quê? Para quê? o que? Essas perguntas precisam ser respondidas para que as práticas de ensino sejam coerentes com um educador que se denomina ético, comprometido com uma sociedade justa e essencialmente democrática.

Ensinar exige dialogar com o outro sobre os saberes culturais, científicos e tecnológicos é um processo que envolve os sujeitos aprendentes na direção do desvelamento de uma dada realidade/mundo, desta forma o/a professor/a precisa identificar que saberes foram apreendidos pelos/as estudantes. A partir dos saberes dos/as

estudantes, de suas suas curiosidades epistemológicas o/a professor/a planeja suas aulas, escolhes os temas, seleciona conteúdos a serem vivenciados na sala de aula.

Avaliamos para identificar as potencialidades e possibilidades, buscar novas situações didáticas para remeter aos temas e conteúdos necessários e que não foram apreendidos pelos/as estudantes. Entender a dinâmica de aprendizagem de todos os estudantes, para ressignificar a prática.

As práticas de ensino são dinâmicas, além de serem passivas de equívocos, nesse sentido a prática de avaliar faz parte do cotidiano das salas de aula, entendendo que toda proposta de discussão sobre um determinado tema exige identificação dos conhecimentos dos/as estudantes para compreender suas formas e tempos de aprendizagem. Para Cristensen, (2012, p.8)

Além disso, essas diferenças em inteligências representam apenas uma dimensão da capacidade cognitiva. Em cada tipo de inteligência podem existir diferentes preferências de aprendizado. [...] As pessoas aprendem em ritmos diferentes – lento médio, rápido, e todas as variações entre elas.

Se avaliamos a partir dos objetivos e direitos de aprendizagem, se avaliamos para oportunizar outras situações didáticas, se avaliamos para compreender melhor os sujeitos aprendentes e estruturarmos o plano de ensino considerando as individualidades, o contexto que os sujeitos aprendentes estão inseridos, as situações de aprendizagem que foram oportunizadas, então, podemos dizer que a prática de ensino tem um contexto emancipatório.

Após refletirmos sobre alguns aspectos da avaliação à luz da teoria, entendemos que as respostas dos/as docentes sobre experiências positivas e negativas nos possibilita inferir que suas práticas são constantemente avaliadas, embora observássemos no conteúdo das respostas a necessidade de refleti-las criticamente, reconhecendo os limites e apontando caminhos para novas práticas:

- “Não tenho experiência negativa, no início das aulas, resistência de 1 ou 2 alunos”;

Destacamos outra expressão que revela necessidade de reflexão crítica sobre a prática, ao mesmo tempo em que o próprio professor reconhece com humildade as experiências negativas, indicam necessidade de rever as práticas e reelaborá-las.

- “Não gostaria de citar experiência negativa, porque, ao meu ver, mesmo as experiências não exitosas, servem para avaliações e retomadas”.

A prática de Ensino Religioso a partir do olhar de quem participou das entrevistas não pode ser catequético e/ou evangelizador, como fora no passado, não só os professores/as reconhecem isso, mas os/as estudantes, como observamos nas respostas dos/as professores/as:

- “Muitos acreditam que vão ser obrigados a seguir determinadas religião”;
- “Se os estudantes tiverem uma formação religiosa será muito difícil se interessar pelas aulas de religião que tentam convencê-lo de aceitar uma determinada religião. O desinteresse dos estudantes está geral e não está ligado necessariamente ao componente”;
- “Os temas abordados e a maneira como o conteúdo é passado em sala”;
- “Entre outros motivos, penso que se dá pela divulgação de valores que não favorecem uma convivência de união e fraternidade”;

Os/as Professores/as da Rede Municipal de Ensino do Recife, apesar de na sua maioria não possuir formação específica para o ER demonstram, através das respostas ao questionário aplicado, que suas práticas de ensino não se relacionam a uma abordagem catequética, pois os temas abordados em aula refletem sobre questões éticas e valores humanos. Isso significa que o ER não serve para catequizar.

Conhecer sobre as tradições religiosas, numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar nos dar a dimensão exata de quanto podemos ser mais. Como diz Paulo Freire que é a vocação ontológica e histórica dos homens e mulheres, ser mais.

Nessa perspectiva, as práticas de ER deverão pautar-se em uma abordagem epistemológica, sendo a Ciência da Religião fundamental para a organização e a estruturação de um currículo que efetivamente atenda aos desejos e às necessidades dos/as estudantes e dos/as docentes.

A análise das respostas reafirma o valor indiscutível do componente ER na formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo denota a necessidade de se repensar sobre as práticas docentes numa abordagem que atendam a curiosidade epistemológica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as práticas de ensino é instigante e provocador de novas pesquisas e são importantes porque denotam a necessidade constante da reflexão crítica sobre a prática docente, isso significa que a docência é uma construção constante.

Refletir sobre as práticas do Ensino Religioso em uma perspectiva emancipatória é um desafio, talvez utópico, numa sociedade Pós-Moderna que vivencia a inversão de valores humanos por valores econômicos. Acreditamos na utopia, através da consciência de mundo. Conhecer a realidade para interferir criticamente, assim nos ensina Freire (2005), "A conscientização nos convida assumir uma posição utópica perante o mundo; posição essa que transforma o conscientizado em fator utópico".

Entendemos que uma proposta de ensino problematizadora, bem como, a abordagem das Ciências da Religião como aporte as práticas de Ensino Religioso podem contribuir para o enfrentamento da luta pelo direito à cultura das tradições religiosas. Freire,

Confrontados com um "universo de temas" em contradição dialética, os homens assumem posições contraditórias: uns trabalham para manter as estruturas; outros, para que elas mudem. À medida que cresce o antagonismo entre os temas são a expressão da realidade, os temas da realidade propriamente dita tendem a ser mitificados, enquanto se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. (1996, p.60)

Percebemos nas respostas dos/as docentes que as práticas de Ensino Religioso não se apoiam na abordagem confessional, mas a falta de clareza quanto ao que ensinar e o desconhecimento da proposta da Política de Ensino por parte da maioria dos/as docentes revela a necessidade de mais espaços de reflexão sobre as práticas, bem como, a apropriação de novos conhecimentos específicos, cujo aporte se encontra nas Ciências das Religiões.

Muitos desafios precisam ser enfrentados, pois, os conteúdos analisados a partir das respostas dos/as professores/as através dos questionários aplicados revelam várias necessidades a serem atendidas pela Rede Municipal de Ensino, tais como: valorização dos/as professores/as do ER, incentivos a práticas bem-sucedidas e promoção de cursos de formação inicial e permanente.

A Rede Municipal de Ensino, através de sua Política de Formação denota avanços na valorização dos/as professores/as e preocupação com a qualidade da educação. No componente ER observamos poucos investimentos. Podemos dizer que há na fala dos docentes participantes desse estudo um interesse em discutir questões pertinentes ao referido componente, isso demonstra um postura comprometida, significa um desejo em qualificação das práticas de ensino.

O ER é fundamental para formação integral de todos, na medida em que a existência humana prescinde de questionamentos fundamentais: Qual é o sentido da vida? Que papel cada um tem em relação a si mesmo e ao outro, a compreensão planetária, ética e humanizadora.

As expressões da cultura popular, como por exemplo, a religião, são a prova de que a visão de mundo das classes populares pode nos oferecer informações sobre a sua produção de conhecimento, sobre as alternativas usadas historicamente para a reprodução de sua vida. Para tal é necessário fazermos [...] o esforço necessário de compreender as condições e experiências de vida, como também a ação política da produção seja acompanhada por uma maior clareza de suas representações e visões de mundo. (VALLA, 1996, p.182).

As práticas de ER em uma perspectiva emancipatória fundamentam-se a partir de um currículo dinâmico que considere os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, os quais estão relacionados aos interesses e às realidades dos/as estudantes. "Ciência e Religião se constituem, assim, em terreno fértil para o diálogo que permita a construção de currículos orgânicos, reais e impregnados de sentidos para todos os que constituem a Educação Básica Brasileira" (FONSECA *apud* POZZER, 2015, p.217).

Refletir sobre a existência humana, o sentido de estarmos no mundo e qual é o nosso papel frente a uma sociedade opressora que se aprofunda nas desigualdades é imprescindível para formação de cidadãos críticos e promotores de transformações sociais. Para Freire,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (2005, p.41)

Há de se ter uma saída. Há de se ter caminhos para se desvelar e enfrentar tal realidade globalizada, tão cruel à humanidade. Afinal, esta realidade é constituída por

seres humanos, e, portanto, dotados da capacidade de tornar o mundo injusto e inviável para perpetuação das espécies humanas ou de optar por fazer um mundo mais justo e ético. Para Freire, (1996, p.56):

[...] O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e reusada. Por isso mesmo a capacidade de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, podemos negar ou trair a própria ética[...].

A nossa humanização está diretamente ligada a nossa capacidade de acreditar e de lutar contra as imposições que nos coloca o sistema capitalista globalizado. De tal maneira acreditamos que as práticas de ER em uma perspectiva emancipatória podem possibilitar aos/às estudantes e aos/às docentes reflexões fundamentais sobre o papel transformador de cada um na sociedade, que se configura plural, diversa e contraditória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, R. **História da Igreja no Brasil: ensino de interpretação a partir do povo.** Petrópolis: Vozes, 1979.

ALBUQUERQUE, T.S. “Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991). *IN: SOUZA, A.I (org). Paulo Freire: vida e obra.* 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BICALHO L.; OLIVEIRA M. **A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação.** *Perspectivas:* Belo Horizonte, vol.16 no.3, 2011. **Disponível em:** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362011000300004>. Acesso em: 10 de Julho de 2017.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. SENADO FEDERAL. **Educação Básica: Coletânea de Legislação.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Ensino Religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-culturais.** Brasília, Edições CNBB, 2007.

CHRISTENSEN, C.M. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Nova York: Bookman, 2012.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez; 2011.

IBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, H. **Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados.** *RAE* eletrônica, 2002. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2002/2002_120_rae_hf_mosca.pdf. Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

GAARDER, J. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. rev.e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, L. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo, Cortez 2007.

PADEN, W. E. **Interpretando o sagrado: modos de conceber a religião**. São Paulo: Paulinas, 2001.

PASSOS, J.D. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. 1. ed. Coleção temas do ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1994.

POZZER, A. **Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogos, 2015.

RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Construindo Competências. Recife, 2002.

_____. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. **Tempos de Aprendizagem: Identidade cidadã e organização da organização escolar em ciclos**. Recife: Ed. da UFPE, 2003

SANDRINI, M. **Religiosidade e Educação no contexto da Pós-Modernidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SENA, L (org). **Ensino Religioso e Formação Docente**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, L.T.R. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, F. **A teologia do pluralismo religioso em Claude Geffré**. *Numem*: revista de estudos e pesquisa da religião, v.1, n.1, p.45-83, Juiz de Fora, 2003.

VIANA, M.L.S. **Aula de religião, pra quê?** Papel do Ensino Religioso em duas escolas de Boa Vista – RR: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), 2015.

XAVIER, M.E.S.P. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.