UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

EUNAIDE MONTEIRO DE ALMEIDA SILVA

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: O ENSINO RELIGIOSO, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A RELIGIOSIDADE DO/A PROFESSOR/A.

Recife, PE
2017

EUNAIDE MONTEIRO DE ALMEIDA SILVA

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: O ENSINO RELIGIOSO, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A RELIGIOSIDADE DO/A PROFESSOR/A.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, discutida e aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório
Orientador

Prof. Drª. Rubenilda Maria Rosinha Barbosa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. João Luiz Correia Júnior
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Recife, ___ de _____ de 2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAP

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Católica de Pernambuco a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[x] Dissertação [ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a): Eunaide Monteiro de Almeida Silva
E-mail: eunaidemonteiro28@yahoo.com.br
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [x]Sim [ ] Não

Vínculo empregatício do autor: SEE do Recife e SEE do Estado de Pernambuco
CPF: 495.894.4 04-44
País: BRASIL UF: PE

Título: Escolas Da Rede Municipal Do Recife: O Ensino Religioso, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Religiosidade do Professor.

Palavras-chave: Ensino Religioso, subjetividade do professor, formação dos docentes, Projeto Político Pedagógico.

Título em outra língua: Religious Education, teacher subjectivity, teacher training, Political Pedagogical Project.

Palavras-chave em outra língua: Education, Religious Education, History of Religions, Religious Diversity, Curriculum.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica
Linha de Pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade.

Data defesa: 24/11/2017

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ciências da Religião

Orientador (a): DR. Luiz Alencar Libório

UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

EUNAIDE MONTEIRO DE ALMEIDA

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: O ENSINO RELIGIOSO, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A RELIGIOSIDADE DO PROFESSOR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências da Religião na Linha de Pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Recife
2017

UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

EUNAIDE MONTEIRO DE ALMEIDA

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: O ENSINO RELIGIOSO, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A RELIGIOSIDADE DO PROFESSOR.

Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências da Religião na Linha de Pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade, pela banca examinadora constituída pelos professores/as:

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Aprovada em:__/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Rubenilda Maria Rosinha Barbosa

Prof. Dr. João Luiz Correia Júnior

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente às minhas filhas: Clara, que com sua competência sempre me ajudou em todos os momentos e de todas as formas, Clarissa que, do seu jeito, também colaborou para que eu me dedicasse mais a este trabalho e Clariele que, nos momentos mais difíceis, esteve sempre comigo com sua presença amiga e carinhosa.

Aos amigos que souberam ser continentes para os meus conteúdos, principalmente Regina Gouveia, Valdir Melo, Ricardo Jorge, Élia Maçaira, Ana Karla Cabral, Rejane Novaes, Socorro Borges, Irenice Bezerra da Silva e Ana Melo.

Aos meus/minhas professores/as: Silvana, Zuleica, Libório, Gilbraz, Drance, Newton e João Luiz, pelo incentivo e acompanhamento de cada etapa deste estudo e da minha vida pessoal com momentos de aprendizagem acadêmica, conselhos, companheirismo e orações, e Tadeu pelo apoio, pela alegria e pela amizade demonstrada no período do curso e mesmo após o término das aulas.

À Prefeitura do Recife, especialmente à Élia Maçaira e Rogério Moraes, pois sem eles, este sonho não teria sido realizado.

DEDICATÓRIA

A Deus que, em sua imensa bondade, quando fecha uma porta aqui, abre outra ali.
Aos familiares todos que, de forma direta ou indireta, me ajudam a fazer a trajetória da vida com mais facilidade, principalmente, papai, José Monteiro de Almeida (*in memorian*), pelo imenso mar de ternura que sempre foi e, por isto, permanecerá para sempre em minha memória e à mamãe, Maria Euzari Soares de Almeida, pela fortaleza, pela alegria e pela sabedoria com que conduziu a nossa família.
Aos amigos de turma que foram um alento numa hora de muita dificuldade em minha vida pessoal.
A Valdir Melo, pelo amor, carinho, cuidado e mais, muito mais do que as palavras podem dizer.
A Ricardo Jorge, pela energia boa permeando cada abraço.
À Regina Gouveia, minha Nossa Senhora das Caronas e do Socorro em todos os momentos e de todas as formas.
Aos professores pela competência, dedicação e carinho, especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Alencar Libório pelo acompanhamento durante toda a realização deste trabalho e pelo carinho com o qual me conduziu neste processo, me acalmando e me organizando acadêmica e afetivamente em cada demanda como professor confiável e confiante e com olhar de pai/padre amoroso que a todo momento me dizia: “sem estresse".
E ao Prof. Dr. Newton Cabral, professor e coordenador do curso, pela dedicação durante todo este tempo e, principalmente, pela acolhida desde o momento da inscrição. Exemplo de força, coragem, competência e paixão pelo que faz.

“Deus está muito além de nossas tramas verbais (...) Teologia não é rede que se teça para apanhar Deus em suas malhas, porque Deus não é peixe, mas Vento que não se pode segurar. (...) Descansem os que têm certezas. Não entro no seu mundo e nem desejo entrar. Jardins de concreto me causam medo. Prefiro a sombra dos bosques e o fundo dos mares, lugares onde se sonha... Ali moram os mistérios e o meu corpo fica fascinado.”

(Rubem Alves, Sobre Deus e Caquis; 1987)

RESUMO

Falar sobre o Ensino Religioso não se constitui como tarefa fácil. Este componente curricular extrapola os muros da escola por envolver questões que existem para além do campo pedagógico e, historicamente, no Brasil, sempre esteve ligado ao campo das tensões políticas tendo que haver negociações entre religiões e Estado para a sua execução nas escolas, pois, estão no mesmo campo elementos de ordem legal, religiosa e epistêmica. Sendo assim, esta dissertação objetiva analisar a proposta de Ensino Religioso da Rede Municipal do Recife, enquanto meio de promoção da humanização pessoal e social dos educandos; analisar a influência da subjetividade do professor na formação da espiritualidade destes; observar a inserção e execução deste Componente no Projeto Político Pedagógico da Escola e sugerir um modelo de formação para o professor. Deste modo, esperamos contribuir para a promoção da abertura à interdisciplinaridade e para o emprego de novas práticas educativas com foco no Ensino Religioso nas turmas de 8º e 9º ano nas escolas da Rede de Ensino do Recife, priorizando o diálogo ecumênico e inter-religioso em conformidade com a proposta apresentada pelas Ciências da Religião. Como elemento norteador foi utilizada a pesquisa qualitativa e interpretativa com aplicação de questionário que foi respondido por nove professores, nove gestores e noventa estudantes das nove escolas pesquisadas, além da leitura de livros, revistas e sites que tratam da temática em tela. Como resultado, traçamos um panorama dos principais entraves sofridos por esta disciplina (ausência de profissionais habilitados, falta de formação continuada, o Ensino Religioso usado apenas como complemento de carga horária, o desconhecimento dos estudantes em relação ao caráter facultativo de matricula neste componente, a falta de estratégias para cumprir a lei em relação aos estudantes que optarem por não participar destas aulas, entre outros). Como contribuição, apresentamos propostas de resolução ou, ao menos, de minimização destas dificuldades através do grupo de professores que receberam a bolsa da Prefeitura para o curso de mestrado em Ciências da Religião de modo que esta ação não iria implicar em custos adicionais. Esperamos que este trabalho possa contribuir com a reflexão e a ação da Rede Municipal de Ensino do Recife no que se refere a este componente que, sabidamente, pode auxiliar na formação holística do estudante.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Subjetividade do Professor, Formação dos Docentes, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

Talking about Religious Education is not an easy task. This curricular component goes beyond the walls of the school because it involves questions that exist beyond the pedagogical field and, historically, in Brazil, has always been linked to the field of political tensions, being necessary negotiations between religions and the State for its execution in schools. There are elements of legal, religious and epistemic order in the same field. Thus, this dissertation aims to analyze the proposal of Religious Education of the Municipal Network of Recife, as a means of promoting the personal and social humanization of the students and analyze the influence of the subjectivity of the teacher in the formation of their spirituality. To observe the insertion and execution of this Component in the School's Political Pedagogical Project and to suggest a training model for the teacher in order to promote openness to interdisciplinarity and the use of new educational practices focusing on Religious Education in the 8th and 9th grade classes in the Schools of the Teaching Network of Recife, prioritizing ecumenical and interreligious dialogue in accordance with the proposal presented by the Sciences of Religion. As a guiding element, a qualitative and interpretative research was used with a questionnaire that was answered by nine teachers, nine managers and ninety students from the nine schools surveyed, besides reading books, magazines and websites that deal with the subject matter on the screen. As a result, we outline the main obstacles to this discipline as absence of qualified professionals, lack of continuing education, Religious Education used only as a complement to workload, students' lack of knowledge about the optional nature of enrollment in this component, lack of strategies to comply with the law in relation to students who choose not to participate in these classes, etc. As a contribution, we present proposals for solving or at least minimizing these difficulties through the group of teachers who received the City Hall scholarship so we would hope that this work might contribute to the reflection and the action of the Municipal Teaching Network of Recife in relation to this component that assists in holistic student training.

Keywords: Religious Education, Teacher Subjectivity, Teacher Training, Political Pedagogical Project.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Religião dos Estudantes

GRÁFICO 2 - Qualidade das aulas de ER

GRÁFICO 3 - Sugestões para substituição do ER

GRÁFICO 4 - Interferência da religião do professor nas aulas de ER

GRÁFICO 5 - Percepção da obrigatoriedade de comparecimento às aulas de ER

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMB – Associação dos Magistrados Brasileiros
ANE – Associação Nacional de Educação
ANPGP - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
ASPERCS – Associação dos Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina
ATEA – Associação Brasileira dos Ateus e Agnósticos
CIER - Conselho de Igreja para Educação Religiosa
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONER - Conselho de Ensino Religioso
ER – Ensino Religioso
FONAPER – Fórum nacional Permanente de Ensino Religioso
GT – Grupo de Trabalho
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OLE – Observatório de Laicidade do Estado
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER's – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP – Projeto Político Pedagógico
PT – Partido dos Trabalhadores
RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE - Secretaria de Educação do Estado
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

1. HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO, SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E OS PERCALÇOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA **17**

1.1.Um pouco da história do Ensino Religioso no Recife 17

1.2. Relevância do Ensino Religioso no currículo escolar 23

1.3. Enfrentamento dos desafios no percurso da docência de Ensino Religioso ... 27

2. A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE EM ESCOLA LAICA E O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO **29**

2.1. Um pouco de história de Ensino Religioso no Brasil e no Recife 33

2.2. Influência da subjetividade do professor nas aulas de Ensino Religioso 42

3. A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE DO DOCENTE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS, CONSIDERANDO A SUA PRÁTICA NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO **47**

3.1. A formação do professor de Ensino Religioso 49

3.2. A formação do professor de Ensino Religioso e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNER) 51

3.3. A profissionalização do docente de Ensino Religioso 52

3.4. Os fundamentos epistemológicos 53

3.5. Ciências da Religião e Ensino Religioso: uma relação dialógica? 54

3.6. Os cursos de formação em Ensino Religioso 56

3.7. A formação/perfil dos professores de Ensino Religioso: historicizando e refletindo 57

3.8. O Estado Novo 62

3.9. O Ensino Religioso e a política de ensino da Rede Municipal do Recife 66

4. METODOLOGIA E ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO **69**

4.1. Quanto aos gestores 71

4.2. Quanto aos professores 78

4.3. Quanto aos estudantes 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS **96**

REFERÊNCIAS **102**

ANEXO A – modelos de questionário **107**

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios impostos aos professores durante sua vida profissional, faz-se necessário uma frequente reflexão sobre sua prática pedagógica e a realidade das instituições de ensino.

Desde criança, tenho interesses específicos em alguns componentes curriculares e Ensino Religioso sempre foi muito significativo para mim.

Durante o Ensino Fundamental, tive como titular desta disciplina uma professora, católica praticante, cujo planejamento se resumia em apresentar orações e cânticos que ouvíamos na missa e nas aulas de catecismo. Tinha uma amizade particular com ela, porém, sua prática pedagógica me incomodava profundamente.

Nos anos finais, ela foi substituída por um padre que, até os dias de hoje, exerce seu sacerdócio na cidade de Arcoverde, onde eu residia na época, e seu planejamento incluía filmes, palestras, debates e leituras de textos que traziam uma perspectiva mais ampla de religiosidade, porém, ainda muito centrada na doutrinação que, é claro, seguia o catecismo católico, incluindo a preparação para missas e eventos festivos da Igreja.

Eu sempre achei que a escola deveria ensinar numa configuração mais vasta de modo a levar o estudante a vivenciar a orientação “vede de tudo, retendes o bem” (I Tessalonicenses, 5:21) e, sendo assim, sempre tive interesse em conhecer todas as religiões e procurei, além das leituras, realizar visitas a todos os ambientes onde havia algum tipo de vivência religiosa para sentir de perto a proposta que cada uma oferecia aos seus seguidores.

Durante meu percurso em sala de aula na Prefeitura do Recife, tive a oportunidade de ser professora de Ensino Religioso na Escola Municipal São Cristóvão, onde pude vivenciar um planejamento que contemplava o estudo de várias expressões religiosas, incluindo o satanismo, as religiões de matriz africana e o ateísmo. Esta experiência deixou ainda mais evidente o grau de preconceito (e consequentemente de medo) que havia em cada estudante e também ficou claro que, quanto mais se conhece sobre algo, menos medo, hostilidade e violência ocorre no meio onde os sujeitos estão inseridos.

No ano de 2013, o ingresso na equipe de formadores dos professores da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica (GGPFP) trouxe ainda mais a necessidade de compreender profundamente a forma de organização escolar que demanda toda uma política educativa, me instigando a pesquisar o cotidiano das escolas da Rede Municipal do Recife, focando os Anos Finais das Escolas de Ensino Fundamental, visto que é neste período que se dá a consolidação da aquisição do sentimento de pertença e da formação do ser humano na relação consigo mesmo, com as outras pessoas, com o planeta e com Deus.

No momento atual em que a Educação Brasileira e, em especial, a Educação do Município do Recife debatem sobre a qualidade do ensino de nossas escolas, é essencial a compreensão da prática pedagógico-curricular no sistema de ensino, onde o currículo se apresenta como mecanismo de socialização e organização do conhecimento escolar em uma visão de currículo integrado crítico, por tema gerador, porque as práticas curriculares substanciais serão encontradas no saber dos professores que praticam os currículos que estão constantemente sendo (re)construídos no coletivo escolar.

Observando as mudanças curriculares vivenciadas nas escolas da Rede Municipal de Educação do Recife, percebe-se uma aparente contradição na fala dos que compõem diretamente a escola e também na comunidade em geral: afirmam que há uma preocupação com a formação integral do estudante e que o Ensino Religioso contribui para uma maior dinamização na prática ético-religiosa, independentemente do credo ou da falta dele. Todavia, é comum encontrarmos barreiras atitudinais em relação a determinadas crenças que, visivelmente, não são bem aceitas pela sociedade em geral. Contudo, sabe-se o quanto “o Ensino Religioso ajuda os estudantes a conseguirem a síntese entre fé e cultura que é necessária ao processo de sua maturação na fé” (CNBB, 1980, p. 27-28) ou na ausência de fé.

Também, ao vivenciarmos os constantes desafios enfrentados pelas Igrejas e instituições religiosas de educação quanto à complexidade do fenômeno religioso brasileiro atual e a sua pluralidade, percebemos que urge a necessidade de uma reflexão, em vista de um compromisso pastoral mais prático e aberto com os estudantes, através do fortalecimento da esperança e da fé para um assumir concreto, pessoal e coletivo do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o mundo,

percebendo-se como parte da grande família humana, consciente de que tudo o que acontece em qualquer lugar do planeta, afeta todos nós.

Portanto, neste trabalho nosso intuito é analisar a proposta de Ensino Religioso da Rede Municipal do Recife, analisar a influência da subjetividade do professor na formação da espiritualidade dos estudantes; observar a inserção e execução do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da Escola e sugerir um modelo de formação para o professor da Rede Municipal do Recife.

O modelo a ser proposto visa a promoção da abertura à interdisciplinaridade e o emprego de novas práticas educativas com foco no Ensino Religioso nas turmas de 8º e 9º ano, priorizando o diálogo ecumênico e inter-religioso em conformidade com a proposta apresentada pelas Ciências da Religião.

Para isto, aplicamos um questionário com doze perguntas que foi respondido por 9 gestores de escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, 9 professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental e que trabalham com os Anos Finais (8º e 9º ano), visto que este componente não é oferecido às turmas de Anos Iniciais nem ao 6º e 7º ano.

As 9 escolas nas quais aplicamos os questionários, bem como os 90 estudantes que os responderam foram escolhidos aleatoriamente ou foram estudantes que se colocaram à disposição da pesquisa, após explicarmos de que se tratava.

1. HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO, SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E OS PERCALÇOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA

Sabemos que, ao longo do tempo, os componentes curriculares passam por inúmeras reformulações que tem como objetivo realinhar o currículo de acordo com os interesses políticos e econômicos daqueles que detém o poder e o Ensino Religioso não foge a esta funesta regra. Com plena consciência disto, precisamos conhecer o passado para compreender melhor o presente e lançarmos um olhar esperançoso para a construção do futuro. Por isto, daremos início a este capítulo, apresentando fatos que foram a base para as nossas vivências atuais.

1.1 Um pouco da história do Ensino Religioso no Recife

Com a saída dos Jesuítas do Brasil, as formas de registro civil, os colégios e os seminários ficam desarrumados, a reforma pombalina apresenta o ensino laico que fica sob a orientação dos vice-reis e há, pela primeira vez na história, a separação entre Igreja e Estado.

D. Pedro I, na Assembleia Constituinte de 1827 estabelece no artigo I, a criação de escolas por todo o império, “em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos”, indica os conteúdos que devem ser ministrados e afirma que ensinar religião é a verdadeira utilidade dos professores.

O artigo VI desta Constituição menciona o Ensino Religioso e, legalmente, respalda e fortalece a religião católica que, na Constituição Política de 1824, foi definida como a Religião do Império, tendo extrema liberdade de culto. As outras religiões só poderiam realizar cultos domésticos e sem direito a nenhuma exposição pública. Estava instituído o Ensino da Religião Católica e a vinculação entre a Igreja e o Estado novamente.

No Estado de Pernambuco, até a década de 1990, o Ensino Religioso era ministrado ainda em conformidade com o modelo jesuítico tendo a família (igrejas domésticas) como auxiliar nesses ensinamentos.

Pernambuco está situado no centro-leste da Região Nordeste e ocupa uma área de 98.311 km², sendo também os arquipélagos de Fernando de Noronha e São Pedro e São Paulo parte de sua composição. Paulo Câmara Neto é o 56º Governador deste Estado desde o início da República no Brasil.

Pernambuco é o sétimo estado mais populoso do Brasil, com 8.796.032 habitantes, o que corresponde a aproximadamente 4,6% da população brasileira, distribuídos em 185 municípios. Cerca de 80,2% destes habitantes moram em zonas urbanas. Sua densidade demográfica é de 89,5 hab./km². De acordo com os dados do IBGE, a composição étnica da população pernambucana é de pardos (53,3%), brancos (40,4%), negros (4,9%) e índios (0,5%) de acordo com as pesquisas do IBGE (2010).

Os povos e a diversidade caminham entrelaçados desde o princípio de sua criação e heterogeneidade é o termo que melhor caracteriza o povo pernambucano. Na sua formação, o Estado teve um alto número de imigrantes (portugueses, italianos, espanhóis, árabes, judeus, japoneses, alemães, holandeses e ingleses) além das fortes influências africanas e indígenas.

Fonte: Google Maps

A religião que predomina no Estado é de 73,9% declaradamente católicos, em seguida vem 18,6% de evangélicos, 1,39 de espiritas, 7,4 de candomblecistas e umbandistas e 1,8 de outras religiões (IBGE, 2010).

No início de 1990, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco lança o projeto pedagógico “Coleção Carlos Maciel” que revisa e atualiza os currículos e estabelece diretrizes próprias para o Ensino Religioso e, entre 2007 e 2010, ocorreram

mudanças normativas e metodológicas bastante significativas para este componente. A Instrução Normativa nº 03/2008 esclarece que:

> Parágrafo 1º O Ensino Religioso ofertado obrigatoriamente pela escola é de frequência facultativa para os estudantes e será ministrado no horário normal da aula e em turno diferente do qual o estudante está matriculado.
>
> Parágrafo 2º A oferta do Ensino Público deverá expressar a diversidade da cultura religiosa da sociedade onde a escola está inserida, devendo ser desenvolvida a forma de seminários quinzenais, de 04 h/a por turno, contemplando todas as opções religiosas (PERNAMBUCO, 2008, p. 15).

Esta normativa não atendia à LDBEN nº 9.394/96 e trazia problemas de ordem operacional, pois, as escolas não dispunham de recursos humanos e arquitetônicos para executar estas orientações e isto continua a acontecer até os dias atuais.

Somente em 2008, com a redemocratização, o Estado passou a se alinhar com a Constituição Federal reconhecendo o Ensino Religioso como área de conhecimento.

Em 2011, entra em vigor a Matriz Curricular do Ensino Religioso Fundamental da Rede Oficial de Ensino Estadual que orienta que as aulas do componente em tela não sejam computadas na carga horária obrigatória que é de 800 h/a e 200 dias letivos. Esta medida inviabiliza a integração desta disciplina no contexto escolar e subestima a sua importância.

Nas Conferências Pedagógicas Celebradas em Recife (CPCR) em abril de 1878, o professorado afirmava a necessidade de ser o Ensino Religioso ministrado desde a infância, pois, esta é a base sólida da educação por meio da qual as crianças desenvolvem o espírito e aprendem a amar a Deus, sendo esta a melhor forma de a sociedade progredir.

Entretanto, os católicos não estavam satisfeitos com a forma como este componente era ministrado porque achavam que a doutrina não era ensinada com eficiência e os professores passaram a acompanhar os alunos para receberem instruções religiosas nas paróquias, sendo, o padre, o responsável por estes ensinamentos. Muitos pais retiravam seus filhos da escola caso esta não oferecesse o Ensino Religioso.

É instituído o Estado laico e, com isto, este componente é substituído por Educação Moral e Cívica, que o Papa Paulo V (2004), como crítica, denomina de “religião civil”, pois, traz conteúdos como: Deveres do Estado e da família, História dos

grandes homens, Patriotas brasileiros, Pernambucanos ilustres, entre outros (RIP, 1801, p. 17).

Este programa, elaborado pelo Bacharel Pinto de Abreu, professor catedrático, era composto por vinte e duas lições, porém, apenas duas faziam referência a questões espirituais ou religiosas e isto era motivo de mais preocupações para os contrários à laicidade.

Recife é a capital do Estado de Pernambuco, fundada em 1537 e tem sua história intimamente ligada ao município de Olinda. É conhecida como a Veneza brasileira devido a quantidade de rios e canais que permeiam sua paisagem e as pontes que interligam os bairros. É rica em belos cenários, com bastante áreas verdes, construções históricas e lindíssimas praias. Conta também com uma rica cultura que pode ser melhor experienciada no período do carnaval, do São João e do *Réveillon.*

Os turistas, às vezes, podem sofrer um pouco com o calor mas podem deleitar-se com bastante água de coco, frutas maravilhosas e uma culinária altamente marcante que pode ser experimentada em uma infinidade de restaurantes, lanchonetes e bares que funcionam diária e diuturnamente servindo todo tipo de comida, inclusive, pratos típicos como o charque com macaxeira que pode também ser encontrado até mesmo nos quiosques espalhados pelo centro da cidade e na beira das inúmeras praias que completam a paisagem maravilhosa.

A cidade pode ser considerada um museu a céu aberto com requintada arquitetura de casarões, parques, jardim botânico, zoológico, igrejas, teatros, cinemas, mercados públicos e museus espalhados por todos os cantos da cidade que oferecem inúmeras e diversas atrações culturais. Tem uma riqueza musical que pode ser apreciada com os típicos sons do maracatu, do frevo e do *manguebeat*.

FONTE: Google Maps

A palavra recife vem de arrecife que significa grande barreira rochosa de arenito que se distende por toda a costa, formando piscinas naturais.

Ao chegar ao Recife em 1637, Mauricio de Nassau iniciou uma política de tolerância religiosa frente aos católicos e calvinistas, de modo que houve a migração de judeus e aqui foi criada a Kahal Zur Israel, primeira sinagoga das Américas e que existe até hoje, situada na Rua do Bom Jesus.

É uma cidade repleta de Igrejas, principalmente cristãs, como podemos verificar no mapa abaixo, e um dos seus principais feriados é o dia de N. Senhora da Conceição, comemorado em oito de dezembro. Neste período, no Morro da Conceição, é comum ver fiéis de diversas crenças, principalmente de matriz afro-brasileira e católicos rezando em conjunto num exemplo de inter-religiosidade. Entretanto, não encontramos um mapa no qual constasse a presença de terreiros.

Fonte: https://br.pinterest.com/explore/curitiba-turismo/

Para aprofundamento da retrospectiva referente à legislação sobre o Ensino Religioso esta pesquisa valeu-se da renovação historiográfica, pois, esta possibilita novas abordagens acerca da História da Educação e dos processos de escolarização. A investigação dos aspectos do processo educativo na disciplina Ensino Religioso torna-se possível por causa da amplitude de objetos de estudo, de acordo com a Escola dos *Annales*, fundada em 1929 por Marc Bloch (1886-1944) e Lucen Febvre (1878-1956).

Com esta escola, a História deixa de limitar-se à busca do passado e da observância apenas dos documentos escritos e oficiais e passa a ter como objeto de estudos também toda e qualquer ação humana. Desta forma, pode encontrar a presença humana “por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais ligadas daqueles que as criaram...” (BLOCH, 2001, p. 54).

Por conseguinte, nesta pesquisa serão estudados os documentos oficiais e uma série de referências (livros, artigos, sites) que nos asseguram uma ampliação dos nossos pontos de vista em relação à pesquisa no que diz respeito ao componente curricular Ensino Religioso.

Na realização da pesquisa de campo, utilizamos um questionário semiestruturado, aplicado a 9 professores de 9 Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife que trabalham com o componente Ensino Religioso.

Em consequência do que vimos até o presente momento, organizamos este trabalho em quatro capítulos.

No Capítulo I discutiremos sobre a formação integral do estudante em escola laica e o componente curricular Ensino Religioso observando como se dá a inserção e execução deste componente no Projeto Político Pedagógico da Escola.

No capítulo II buscamos verificar a influência da religiosidade do docente em relação aos alunos, considerando a sua prática nas aulas de Ensino Religioso. Sabemos que manter a neutralidade é bastante complicado, principalmente quando o que se discute vai diretamente ao encontro do nosso sagrado, o que há de mais precioso para nós.

No capítulo III traçamos a Trajetória Metodológica descrevendo como se deu toda nossa pesquisa, discutindo os dados da pesquisa de campo e realizando uma análise do tipo qualitativa. Para isto, utilizamos como instrumento de coleta de informações o questionário que foi aplicado em contato direto com dez estudantes de cada uma das nove escolas que foram escolhidas como campo de pesquisa, bem como com nove gestoras e nove professores de Ensino Religioso, sendo um de cada escola pesquisada.

No capítulo IV, fazemos a análise dos dados colhidos na pesquisa. Para facilitar o entendimento, optamos por dividir a análise em 3 itens a partir dos grupos que responderam a pesquisa (gestores, professores e estudantes).

Em seguida apresentamos as Considerações Finais onde apontamos algumas sugestões que podem ser implantadas pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife, sem que haja necessidade de custos adicionais, pois, as ações propostas podem ser realizadas pelo grupo formado pelos dez professores que são do curso de Mestrado em Ciências da Religião como forma de retribuição pelo investimento, visto que tiveram suas bolsas custeadas pela prefeitura.

O conhecimento ministrado nas aulas de Ensino Religioso não se traduz pelo elencar de informações sobre religiões. Antes, reflete sobre o fenômeno religioso. Para isto, o professor precisa ter uma visão pedagógica progressiva que oportuniza o saber de si, a relação intrapessoal para favorecer a relação interpessoal, respeitando e compreendendo o saber do outro para entender melhor o processo de busca pelo transcendente (JUNQUEIRA,2002).

1.2. Relevância do Ensino Religioso no currículo escolar

O artigo 33 da Lei nº 9475/97 preconiza que:

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

Porém, o fato de estar na Lei, não garante que esta disciplina seja ministrada por especialistas na área e nem que tenha o mesmo reconhecimento que as outras disciplinas têm. Tanto é assim, que não se abre vagas para professores com formação específica para o cargo e as aulas são distribuídas como complemento de carga horária entre aqueles que aceitarem esta tarefa.

Contudo, Souza (2013) afirma que em suas pesquisas, os professores que ministram este componente curricular consideram-no tão importante quanto os demais componentes argumentando que esta área do conhecimento “contribui no

desenvolvimento da capacidade de aprender", prepara o cidadão para a vida, ajuda na busca pelo sentido de viver, facilita a aquisição de valores éticos e morais, possibilita a discussão e a reflexão sobre o diferente auxiliando na diminuição do preconceito e da intolerância.

Também este autor afirma que, à medida que os estudantes vão aprendendo a respeitar a religião do outro, também outras formas de preconceito vão fluindo e que "auxilia o educando a encontrar um referencial de vida baseado em princípios humanitários", sendo mediador do encontro do estudante consigo mesmo, com o outro, com o planeta e com o Transcendente (RECIFE, 2014, 75).

Os professores pesquisados pela autora citada apontam o fato de se facultar a matrícula e não atribuir notas como entraves para o trabalho. Acreditam que isto é uma forma de não valorização desta disciplina.

Outro problema enfrentado pelos profissionais da educação é sobre o que fazer com os educandos que ficam fora de sala, visto que as escolas ainda não apresentam condições propícias para eles quando não ofertam outra atividade educativa como alternativa.

De acordo com a Política de Ensino da Rede Municipal (2014), o objetivo desta área de conhecimento é trabalhar os aspectos atitudinais frente às diferenças e se posicionar bem no contexto da sociedade. Isto remete a uma formação do educando para a cidadania plena que se consolida quando a pessoa se posiciona frente ao outro com firmeza, mas com respeito; reconhecendo o lugar do outro, mas independente; considerando legítimas as experiências e crenças do outro, mas autônomo em sua forma de ser, de estar no mundo e de se tornar empoderado.

Isto está em conformidade com o que preconiza as Ciências da Religião e também com o pensamento de Freire (1987, p. 93) que diz que a relação entre educador e educando ocorre quando "o diálogo é uma exigência existencial [...], ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]". Neste caso, também são derrubadas as barreiras comunicacionais, conforme orienta os princípios da educação inclusiva. (Carvalho, 2000).

Para tanto, é imprescindível que o professor conheça a realidade do estudante e tenha compromisso político e profissional; que seja capaz de sentir afeto por eles; sinta e acredite em si mesmo e nos estudantes como agentes capazes de efetivamente transformar o ambiente em que vivem; que professor e estudante estabeleçam relações harmoniosas, baseadas no respeito mútuo, sem qualquer forma de dominação, opressão ou manipulação.

Segundo Dickie e Lui (2007, p.239), também em relação à importância do Ensino Religioso nas escolas, é interessante considerar que esta foi uma conquista de muitas mãos (Assembleia Nacional Constituinte, Conselhos de Igrejas para Educação Religiosa, Institutos de Pastorais, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso e coordenadores estaduais de Ensino Religioso) e uma luta de muito tempo que garantiu esta posição para este componente currricular na Constituição de 1988. Lembram ainda estes autores, que foi neste período em que ocorreu a formação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, cujo Estatuto reza que:

> O FONAPER é uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega, conforme este estatuto, pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o ensino religioso escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao ensino religioso.

Junqueira (2002) informa que este fórum foi criado em 1995, promovido pela Editora Vozes com a presença de coordenadores e professores de Ensino Religioso oriundos de dezoito Estados da federação. Entre os objetivos do FONAPER estão elencados: a) “garantir a presença do Ensino Religioso na LDB de 1996; b) produzir e publicar um Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Religioso; c) formular uma proposta para a formação em nível de Graduação para o profissional de Ensino Religioso”.

Desta forma, o FONAPER foi um espaço no qual os interessados discutiam o papel do Ensino Religioso se constituindo como um fórum supra-institucional entendendo o problema como sendo do campo pedagógico e não do campo religioso.

Entretanto faz-se necessário observar que as pessoas que organizaram, instalaram e coordenaram este fórum foram, “em sua maioria, procedentes de grupos

vinculados ao cristianismo, principalmente, à igreja católica" e, em alguns momentos, os assessores eram integrados à CNBB (FIGUEIREDO, 2010).

Nas discussões entre os agentes religiosos e os políticos, a igreja católica sempre liderou (RAQUETAT, 2008) e reivindicou documentos constitucionais, se organizando também internamente e criando o setor de Ensino Religioso, com assessores competentes, formando professores e fazendo publicações como a revista "Diálogo" (JUNQUEIRA, 2002).

Percebe-se, então, que houve muitas mobilizações e, se isto ocorreu, pode-se concluir que tanto os professores quanto outros segmentos da sociedade consideram-no como um direito e acreditam ser este um componente que auxilia na formação holística do ser humano e fortalece a cultura de solidariedade e de paz, conforme também afirma Caron (2007) e assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira como afirma Oliveira et al., (2007).

Sempre houve quem fizesse oposição à ministração das aulas deste componente como foi o caso de muitos parlamentares, da Associação Nacional de Educação (ANE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, da Sociedade Brasileira Pelo Progresso da Ciência (SBPC), dos Núcleos de Direitos Humanos[1] e, em 2008, foi fundada a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA) com vistas também à defesa do ensino laico (JUNQUEIRA, 2002).

O último Acordo assinado entre o Brasil e a Santa Sé ocorreu em 2009 por ocasião da visita do Papa Bento XVI no período do governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores – PT.

A promulgação deste foi efetivada no Diário Oficial da União pelo Decreto 7.107 de 12 de fevereiro de 2010 que recebeu também manifestações contrárias advindas do FUNAPER, da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), da Igreja Episcopal Anglicana, da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), do Colégio Episcopal Metodista e da Igreja Evangélica de

[1] O Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) chegou até mesmo a criar o Observatório da Laicidade do Estado (OLE) que reunia pesquisadores de diferentes áreas e instituições com o objetivo de coletar e analisar documentos referentes a essa temática. Também realizou seminários e mesas redondas para discutir sobre a concordata.

Confissão Luterana, que solicitavam a revisão do artigo nº 11 para adequá-lo ao que está previsto no artigo 33 da LDBEN 9.394/1996 (FONAPER, 2009).

Estas críticas se davam com o argumento de que este Acordo privilegiava a Igreja Católica em detrimento de todas as outras confissões religiosas, visto que este Acordo sugere um modelo de Ensino Religioso pautado em perspectiva cristãs o que representa um retrocesso ao modelo de laicidade já conquistado. Também houve discordância em relação ao tratamento dado ao pedagógico e à formação de professores, pois, estes ficam sujeitos a uma dependência epistemológica do ponto de vista acadêmico.

Analisando os variados pontos de vista, e observando os pontos fortes e os pontos fracos de cada lado, acreditamos que também cabe aqui, refletir sobre o fato de que, no bojo desta disputa entre agentes do campo religioso, acadêmico e político, qual seria a melhor opção: um espaço na escola onde se discuta sobre religiões, mesmo que esta discussão traga conflitos que não teremos certeza se serão resolvidos ou um espaço vazio que faz de conta que o ser humano é arreligioso ou consegue deixar as suas crenças do lado de fora dos portões da escola?

Em meio a essa controvérsia, Junqueira (2002, p.38) frisa que é possível

> compreender que todo o processo educacional está articulado e contextualizado na referência de relações sócio-político-educacionais-culturais-religiosas. Assim, percebemos com clareza que o Ensino Religioso também participa desta relação como elemento subsidiador de debate e da nova estrutura educacional que o propõe para contribuir na formação do cidadão aberto ao diálogo e respeito à diversidade, em vista da construção de uma nação sem preconceitos.

Nesta mesma linha de pensamento, Oliveira *et al* (2007), afirma que, numa nova concepção de Ensino Religioso, após a revisão do artigo 33 da LDB, este componente deixa o foco teológico e entra no foco pedagógico que se traduz pela “releitura das questões religiosas da sociedade”, sendo norteado pelos PCN’s, tornando-se, assim, elemento importantíssimo na formação de um cidadão participativo e autônomo na “construção de seus referenciais religiosos”.

No próximo item, abordaremos as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula e os esforços que despendem para dar conta do currículo numa diversidade cultural religiosa tão diversa quanto a nossa.

1.3. Enfrentamento dos desafios no percurso da docência do Ensino Religioso

Diante do que está posto, se faz necessário refletir sobre como proceder para avançar na valorização da profissão e otimizar o trabalho com os estudantes, considerando que os docentes de Ensino Religioso enfrentam mais dificuldades do que os docentes de outras áreas por não terem o mesmo reconhecimento que os outros, porque sua disciplina é oferecida em caráter facultativo, por ministrarem cadeira que não é de seu campo específico e por não terem um programa de formação continuada nesta área como as demais disciplinas.

Para que haja o fortalecimento deste componente curricular e do docente que com ele trabalha, é imperativo a implementação de uma proposta pedagógica que ofereça uma política de formação inicial e continuada para tornar este profissional qualificado e identificado com o Ensino Religioso. Segundo Nóvoa (1991), Freire (1991) e Melo (1994), a formação continuada é a única saída para que se possa aprimorar a qualidade do ensino.

Eles têm consciência de que há poucas teorias consistentes sobre essa temática, que tudo que há ainda está em processo de amadurecimento mas que esta é uma maneira realmente eficaz de resgatar a imagem do docente trazendo este para o lugar que lhe é de direito, pois, como afirma Paulo Freire (1991, p.58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. A formação continuada é o elemento que norteará o caminho para que o professor vá se estabelecendo como educador.

Outras dificuldades que ainda devem ser enfrentadas é a falta de recursos didáticos, especialmente o livro didático e a carga horária que é bem menor que a de outras disciplinas, uma vez que apenas uma aula por semana é insuficiente para trabalhar o que é necessário ao estudante e torna o professor sobrecarregado por ter que assumir um grande quantitativo de turmas.

Talvez o maior enfrentamento seja no que diz respeito à desconstrução da ideia de Ensino Religioso como formação religiosa que também se apresenta como um dos

motivos de preconceito em relação ao componente. Por isto, a seguir faremos uma análise entre um modelo e outro.

2. A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE EM ESCOLA LAICA E O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo, nosso objetivo é refletir sobre como se dá a construção do conhecimento nas aulas de Ensino Religioso e como o professor se comporta diante da diversidade presente em nossas escolas**,** considerando que ele pode ou não ter suas próprias crenças e como sua subjetividade é experienciada em seu fazer pedagógico. Por isto, faremos uma breve análise do sentido da palavra 'religião", para entendermos melhor como o tipo de aula ministrada depende da concepção com a qual o professor trabalha.

Cicero, o filósofo, conceitua religião como sendo um conjunto de crenças e práticas pertencentes a uma sociedade humana e que tem como objetivo prestar culto e honrar os deuses. Nesta concepção, acredita-se que

> "*religio*" trata do culto aos deuses, segundo os costumes dos ancestrais, e que a melhor religião é a mais antiga porque está mais próxima dos deuses, é o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias a uma sociedade humana particular, que assim honra seus deuses e merece o respeito das demais comunidades. (JUNQUEIRA, 2009, p.20)

Compreendeu-se muito bem que esse termo "*religio*"

> poderia significar realidades religiosas bastante diferentes, mas qualificava sistemas coerentes de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo. Este sentido foi aquele que Durkheim há de retomar, dezoito séculos mais tarde, ao definir religião, na qualidade de sociólogo, como um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sagradas. (JUNQUEIRA, 2009, p.20)

Ao longo do tempo, apresentando-se articuladas nacionalmente a partir do reconhecimento destas pelo governo e pelas tradições religiosas, foi se desenvolvendo basicamente três modos de tratar o Ensino Religioso: o confessional, o Inter-relacional (Interconfessional ou Inter-religiosos) e o Fenomenológico, de acordo com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.475/97.

Porém, como bem disse Paulo Freire (2011), não existe palavra nem atitude neutra, então, cada um desses modelos traz em si algumas variáveis que lhes são

favoráveis e isto inclui desde o contexto histórico, econômico, político até as questões de formação social e religiosa que podem ser observadas de forma explicita ou implícita no discurso dos políticos, dos intelectuais e de outros segmentos, de modo a tornar complexa a configuração de cada um desses modelos, havendo também o risco de melhor estruturar um em detrimento do outro.

Uma dessas variáveis, segundo Junqueira (2004), é o contexto em que ocorreu a estruturação de cada modelo. Em relação a isto, ele considera os aspectos: políticos econômicos, cultural-religiosos, eclesiásticos e os aspectos educacionais com ênfase legislativo-pedagógica – Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71; Lei nº 9.394/96-97.

Através de sua pesquisa de doutorado, este autor também demonstra que há uma insatisfação da "identidade assumida pelo Ensino Religioso e urgência de redefini-lo" e fala sobre como se deu a estruturação de cada modelo e qual as características propostas em cada um deles.

Junqueira (2004) afirma que, em cada fase do Ensino Religioso, existiam concepções, objetos, objetivos, conteúdos e metodologia que, implicitamente, traziam uma compreensão religiosa que balizavam os argumentos e as justificativas e que, nas salas de aula, era ministrado o que minimamente era exigido "pela educação sistemática" sendo a própria paróquia, através de seus catequistas, a responsável por este componente curricular. Sem considerar o pluralismo cultural-religioso dos brasileiros, mantinha a ideia da "existência de uma sociedade hegemônica, justificando a manutenção de uma mesma proposição, progressivamente alterando a estrutura disciplinar" (p.16).

Quando trata dos aspectos legais, este autor também percebe a existência de grupos que se pronunciam a favor e outros que são contra o Ensino Religioso nas escolas e afirma ser necessário "refletir sobre a cidadania nos diversos períodos, pois será este o caráter a ser defendido na justificativa da manutenção do Ensino Religioso em nosso sistema educacional" (JUNQUEIRA, 2002, p.16).

Os argumentos usados para que o ER fique fora das escolas são: primeiro, a dificuldade de os sistemas de ensino cumprirem o que está determinado pela lei (pelo fato de ser facultativo, não ter espaço nem profissionais para desenvolver outras atividades); segundo, a dificuldade de, num país tão diverso e plural, garantir que

todos os grupos religiosos sejam respeitados, incluindo divisões internas e dissidências; terceiro, a dificuldade em garantir que não haja proselitismo;

Em seguida, como quarto argumento, temos a visão do ER como uma forma de tratar de valores morais. Esse tema deveria perpassar todo o currículo num movimento de transversalidade, permeando o discurso e as práticas de todos os que compõem a escola, pois, não faz sentido abordar um tema na sala de aula e, na prática, o estudante ver contradições.

O quinto diz respeito à essência da escola, visto que seu objetivo é dar conta dos conteúdos sobre os diversos campos do conhecimento e, por isto, deve organizar os dias letivos para ensinar aos estudantes objetivando otimizar o desempenho destes tanto nas avaliações internas quanto nas externas, posto que um percentual bastante significativo deles conclui o Ensino Fundamental sem estar alfabetizado, letrado e matematizado.

Desta forma, é necessária a reflexão sobre a relação entre religiões e Ensino Religioso para que se possa distinguir entre um ensino com caráter catequético e confessional[2] e um ensino pautado na diversidade religiosa e cultural, que supera os conhecimentos doutrinais das confissões religiosas, buscando suas fontes nos fenômenos religiosos e buscando o diálogo inter-religioso para o fortalecimento de uma cultura de paz entre todas as pessoas, sendo esta temática vivenciada no cotidiano da escola.

E, assim, ocorre uma mudança epistemológica onde este componente se desvincula das “representações confessionais”, quando se trabalhava na perspectiva teológica, e abre-se para um “diálogo transdisciplinar”, quando passa para o âmbito secular, fundamentando-se na perspectiva das Ciências da Religião (JUNQUEIRA; MENEGHETI; WASCHOWICZ, 2002, p.50). A teologia está sempre presa a uma determinada denominação religiosa, às confessionalidades, cujas experiências são simbólicas e com crenças enraizadas na fé, enquanto que:

> A Ciência da Religião, por outro lado, é uma área de conhecimento com *episteme* própria, fundamentada na concepção de que o eixo da religiosidade é uma forma, entre tantas outras, de explicar a existência

[2] Entende-se por catequético o Ensino Religioso ligado ao catolicismo, enquanto que, do ponto de vista confessional, envolve também outras tradições, principalmente, as de matriz cristã.

> humana. Seu objeto de estudo é a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões. Assim, seu objeto é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa. Trata-se de uma ciência construída em seus princípios e métodos, dentro da tradição das ciências modernas. (JUNQUEIRA; MENEGHETI; WASCHOWIZ, 2002, p. 51).

Segundo a LDBEN, dependendo da origem, o significado da palavra “religião” pode ser entendido como sendo o ato de “escolher”, se tomarmos como base o termo *reeligere*. Vista assim, a religião tem por finalidade o recrutamento de seguidores, apresenta uma verdade única e se caracteriza como evangelizadora. Na escola, é equivalente ao conteúdo e recursos e usa a metodologia do trabalho com texto. A aprendizagem é marcada pela memorização, o conhecimento é transmitido através de informações sobre religião (considerada o saber em si) e o Ensino Religioso servirá para doutrinar os estudantes).

Caso a concepção utilizada seja *religare*, que significa “religar”, sua finalidade é tornar as pessoas mais religiosas e apresenta um caráter pastoral. Didaticamente, os conteúdos são apresentados através de dinâmicas e celebrações e a metodologia utilizada é a do tipo “ver, julgar, agir e celebrar”. A aprendizagem é efetivada através de gestos concretos (vivências de valores e atitudes de vida), o conhecimento é veiculado utilizando a visão antropológica da religiosidade (o saber em relação a) e o Ensino Religioso discute a ética e impõe a vivência dos valores pregados (COSTA, 2016).

Se a concepção utilizada é a do termo *relegere*, reler, a finalidade da religião é a releitura do fenômeno religioso. Neste caso, toda a atenção é voltada para o Fenômeno Religioso e sua base é o conhecimento. No tratamento didático, são observadas as preferências do estudante e seus conhecimentos prévios sobre a temática, bem como são considerados os objetivos da turma na qual se encontra matriculado. A avaliação é “para a aprendizagem” e não “da aprendizagem”, como orienta Minayo (1996) e o trabalho pedagógico é realizado em blocos de conteúdos com metodologia baseada não só na informação, mas também, na observação e na reflexão. A aprendizagem ocorre através do convívio social, das relações culturais e do contato e/ou observação das tradições religiosas. O conhecimento terá por base o fenômeno religioso que pode ser constatado através da convivência social (saber em

si) e o Ensino Religioso, desta forma, é tido como uma Área do Conhecimento como todas as outras áreas que compõem o currículo escolar (COSTA, 2016).

Segundo os PCN's, o Ensino Religioso não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos religiosos sem uma finalidade clara que estanque em um saber pelo simples fato de saber como se fazia outrora nem também pode ser utilizada como momento de catequese.

Numa visão pedagógica progressista, essas aulas devem oportunizar que o estudante, ao longo do Ensino Fundamental, tenha acesso aos conhecimentos básicos a respeito do fenômeno religioso para que possa realizar melhor a busca por si mesmo e pelo Transcendente. Devem ser respeitados os conhecimentos prévios que trazem de suas famílias e de suas experiências religiosas para que aprendam que no respeito mútuo estão respeitando o "Transcendente que é UM, mas torna-se MUITOS, pelas variadas formas de expressão que se modifica conforme cada cultura" (FONAPER, 1998).

Desta forma, conforme os PCNERs, o objetivo desta disciplina não é fazer proselitismo de nenhuma Religião e deve ter por base a antropologia religiosa, deixando claro que não se pode mais seguir o imaginário coletivo que confunde o ensino da religião com o Ensino Religioso, pois, esta concepção foi constituída com ideações de ordem política e cultural, que é totalmente inadequada ao ambiente escolar (FIGUEIREDO, 2006). Sua finalidade, então, é tratar o conhecimento como facilitador do diálogo e da reverência ao Transcendente que habita no outro.

Dito isto, apresentaremos agora um breve panorama de como se deu a vivência do componente curricular Ensino Religioso em todo o país e em Recife, que é o *locus* de nossa pesquisa.

2.1 Um pouco da história do Ensino Religioso no Brasil e no Recife

Começaremos aqui com uma reflexão sobre o ER e o valor que este componente tem por tratar do sagrado:

> Pela sensibilidade na reverência ao mistério do sagrado que envolve a vida humana, desenvolve-se uma concepção de que o Ensino Religioso na escola é componente de uma área do conhecimento e deve estar vinculado ao fazer pedagógico como as outras áreas do

> conhecimento científico, onde a experiência religiosa é compreendida sob a ótica das tradições religiosas e as mais variadas expressões de religiosidade (ALBUQUERQUE, 2014, p.9).

Este parece não ser exatamente o entendimento do CNE (Conselho Nacional de Educação) que entende o Ensino Religioso como

> ...o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola (PARECER CNE Nº 05/97, 1997, ART.33).

O Ensino Religioso é de bastante relevância para a escola porque oportuniza a discussão de temáticas consideradas tabus**,** mas que estão nos pensamentos e atitudes dos estudantes e que, muitas vezes**,** são causas de dificuldades de convivência no mundo tão plural em que vivemos.

Dessa forma, se por um lado é preciso coragem e ousadia para enfrentar esses temas, por outro, sabemos que devemos valorizar este componente curricular como patrimônio que, histórica e culturalmente, faz parte da vida de todas as pessoas, até mesmo influenciando aquelas que se identificam como “sem credo”, visto que convivem nos mesmos espaços.

Conhecer as diferentes cosmologias das religiões professadas no mundo globalizado e numa sociedade democrática é condição essencial para o combate à intolerância religiosa, à discriminação e ao preconceito que muitas vezes se estabelecem por falta de conhecimento da cultura do outro.

Em um processo de elaboração e reelaboração constante, a escola, a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), se estrutura na busca por uma educação libertadora, propulsora da paz e consciente do seu papel enquanto agente de transformação social, com o intuito de tornar seus integrantes sujeitos capazes de compreender a interdependência enquanto seres humanos, porém, independentes, autônomos, empoderados, planetários e inseridos nos contextos socioculturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não são utilizados em sala de aula por falta de conhecimento da comunidade escolar, incluindo os professores, dificultando,

assim, a vivências destes Direitos de Aprendizagem, conforme pudemos confirmar em nossas pesquisas e apresentaremos mais adiante.

No que concerne às Leis que tratam do Ensino Religioso no Brasil, destacamos a Lei nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/71, a Lei nº 9.394/96 e o dispositivo que alterou o artigo 33 da LDBEN/96 que substituiu o texto anterior de 20 de Dezembro de 1996, a Lei nº 9.475/97 de 22 de Julho que subsidiaram este Componente Curricular no sistema de ensino brasileiro.

É de conhecimento público que os professores nunca tiveram formação específica para a ministração dos conteúdos propostos por este componente curricular, pois, são licenciados em outras áreas do conhecimento, não recebem formação continuada e seu objetivo é apenas a complementação da carga horária. Desta forma, mesmo que demonstrem boa vontade, não possuem conhecimento teórico suficientemente significativo em relação à própria natureza e especificidade do Ensino Religioso para embasar seu trabalho com os estudantes.

Diante deste quadro, professores, pesquisadores, religiosos de várias denominações, representantes de instituições governamentais e não governamentais de diferentes setores se mobilizaram em relação a esta causa e, em 1995, se reuniram no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Este fórum foi um marco na história do Ensino Religioso no Brasil, pois, foram feitas sugestões de mudanças e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

Em Pernambuco**,** o nome mais significativo no início desta luta foi o do arcebispo de Olinda e Recife, D. Sebastião Leme que, na época, exercia o cargo de bispo auxiliar do Rio de Janeiro e, logo que assumiu este posto, lançou as bases para o que seria denominado Ação Católica. Ao chegar na arquidiocese de Olinda e Recife, deu início às ações para criação do Ensino Religioso facultativo e de escolas católicas de ensino superior. Era extremamente preocupado com a instrução religiosa e, em 1916, firmou acordo com o governo dando início, assim, às aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais. Ele alternava pressão e cooperação com o governo para conseguir benefícios para a Igreja.

Em 1925, como bispo do Rio de Janeiro, liderou uma campanha em favor da aprovação de uma emenda que tornava obrigatória a instrução religiosa nas escolas públicas, porém, não obteve êxito.

Entretanto, em 1935, foi regulamentado este componente curricular, que já estava determinado pela Constituição de 1934, mesmo sob a contestação dos defensores do ensino leigo. Temos como exemplo, Anísio Teixeira, na época, diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, que sofreu grande pressão por parte de grupos católicos liderados por Alceu Amoroso Lima que atuava sob a orientação de D. Leme.

Mesmo sendo contrário ao ingresso do clero na política partidária, este bispo sugeriu ao ex-vigário de Bangu, o cônego Olímpio de Melo, candidatar-se a vereador para liderar a campanha pela regulamentação do Ensino Religioso. Ele também preparou várias pessoas e traçou estratégias para que elas pudessem chegar a ocupar cargos importantes, funcionando como “pontas de lança da Igreja na sociedade política e na sociedade civil” como Gustavo Capanema, Tristão de Athayde e Stella de Faro que atuaram no Ministério de Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945.

Refletir sobre a concepção e a prática do docente de Ensino Religioso, nos obriga a analisar sua práxis no cotidiano escolar, pensar sobre sua necessidade de formação e compreender a necessidade de superação de paradigmas que cada um traz do seu universo privado para o seu fazer pedagógico.

Por isto, pensamos neste trabalho como uma pesquisa de campo para confirmarmos ou não as nossas suposições iniciais de que o professor deste componente curricular, com muita frequência, traz a sua experiência e suas crenças religiosas para a sala de aula, restringindo, assim, o acesso a todos os conhecimentos, que é direito de cada estudante.

Esta ideia nasceu da minha experiência enquanto estudante, pois, ao cursar a 5ª série, hoje 6º ano do Ensino fundamental, observava que a professora de Ensino Religioso só trazia conteúdos relacionados à igreja católica e eu, mesmo sendo membro deste segmento religioso, sempre tive curiosidade em relação a todas as outras formas de se viver a espiritualidade bem como em saber sobre os que não têm nenhuma ligação com nenhuma denominação e os ateus.

A relevância deste trabalho se dá no sentido de traçarmos um quadro sobre a situação real deste componente nas escolas de Ensino Fundamental com Anos Finais (8º e 9º ano) da Prefeitura do Recife e na apresentação de proposta para a formação dos professores desta disciplina.

Sobre a importância da formação continuada, fica claro que

> o processo de formação dos docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira deve contribuir na constituição de profissionais com sensibilidade, discernimento e equilíbrio na mediação das relações com o fato religioso em suas diversas manifestações no cotidiano educativo, numa visão de totalidade, por meio de reflexões e ações contextualizadas, dialógicas, críticas, criativas, prazerosas, investigativas e comprometidas com a defesa da vida em suas múltiplas manifestações, próprias a uma dimensão de esperança, luta e conquista (FONAPER, 1997, p.52)

Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de formação continuada para os professores que assumem esta tarefa, pois, precisam de forte base científica, religiosidade consciente, clareza pedagógica e compromisso social, visto que seu trabalho, muito mais do que a preocupação com a ministração do conteúdo, preocupa-se com a formação holística do estudante.

Nóvoa (2002) entende que muito do fazer pedagógico é resultante das próprias experiências pessoais e profissionais do professor, sendo que, os saberes adquiridos no exercício da profissão são extremamente importantes para que este se perceba como um ser do “saber fazer” e do “saber ser” como nos aponta dois dos Pilares da Educação[3]. Isto fica claro na atitude da minha professora, e esse não é o único caso, quando trazia elementos de sua religião como único conteúdo do componente que ministrava, pois, era este conhecimento fruto das suas experiências pessoais. Neste caso, os direitos e as necessidades dos estudantes não eram consideradas.

Para que as experiências se solidifiquem em conhecimento é necessário que o professor mantenha um sentimento de humildade e acolhimento ao saber e às expectativas do outro. Paulo Freire (1997) diz que o relacionamento pedagógico e afetivo entre professor e estudante precisa se fortalecer e ambos podem descobrir que aprender e ensinar são processos que podem acontecer concomitantemente, numa “relação dialógica”. A educação deve ser humanizadora, promovendo a

[3] São 4 os Pilares da Educação: Aprender a aprender, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a conviver.

formação e a transformação de todos em “movimento constante de ação-reflexão-ação”; que todos possam inquietar-se e superar juntos os desafios no cotidiano escolar e na vida que segue além dos muros da escola.

Segundo Caron (2007, p.138), o FONAPER estabeleceu critérios que são necessários para que o docente desempenhe bem o seu trabalho. Dentre outros, destaca a

> compreensão do fenômeno religioso contextualizando-o no espaço e tempo; a configuração e sistematização do fenômeno religioso por meio das ciências da tradição religiosa (religião) e suas teologias e a análise do papel dessas tradições na estruturação e manutenção das diferentes culturas manifestadas que formam o universo cultural religioso da população brasileira.

Berger (1985, p. 15-64) compreende a religião como “construto social, uma produção, um empreendimento humano” e adverte que “a religião impõe uma certa ordem social que age como uma proteção contra a anomia, dá sentido à experiência humana e legitima a realidade construída socialmente”.

Tardif (2005) afirma que**,** durante o exercício da docência, o professor tanto adquire quanto mobiliza vários saberes como: saberes de formação profissional (transmitidos pelas instituições de ensino), saberes curriculares (definidos, selecionados, categorizados e apresentados pela escola sob a forma de programas escolares), saberes disciplinares (mais específicos, relacionados à área de formação sob a forma de disciplinas) e saberes experienciais (“saber-ser e saber-fazer” pessoais e profissionais validados pelo cotidiano).

Atentando para o fato de ser o Ensino Religioso um componente curricular que sugere a discussão sobre “a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 34), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais desta disciplina, afirma que

> o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 02/98), contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, conferindo-lhe *status* de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional comum, garantindo a igualdade de

> acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade (FONAPER, 2009, p. 7-8).

Desta forma, o Ensino Religioso não pode se prestar ao papel de espaço de doutrinação desta ou daquela religião, pois, isto cabe às famílias e às instituições religiosas e, às escolas cabe a garantia da liberdade religiosa sem qualquer forma de proselitismo.

Paulo Freire (2011) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” e Nóvoa (1992) acentua a ideia de que “ninguém forma ninguém”, considerando que “a formação se dá num processo de reflexão sobre as voltas que a vida dá”.

Também este autor considera que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, devendo o professor conhecer os mais variados modos de ser e de estar no mundo (tanto dele quanto dos estudantes, considerando cada fase do desenvolvimento destes e a cultura na qual estão inseridos) para pensar e repensar a prática pedagógica, insuflando inovações em seu fazer cotidiano, provocando mudanças e desenvolvendo práticas que gerem uma postura protagonista em si mesmo e nos estudantes a partir do seu próprio ato de ser e fazer e no ato de aprender a ser professor.

Num retrospecto histórico, é sabido que o Ensino Religioso garantiu a doutrinação católica como formação religiosa do povo brasileiro e foi utilizado como instrumento de evangelização no qual não se promovia o respeito pela cultura e religiosidade do outro. Até mesmo a legislação era elaborada com a participação efetiva da Igreja católica que mantinha o Estado em regime de subordinação.

Em 1889, com a Proclamação da República, deu-se a separação entre Igreja e Estado e, a partir deste momento, o Brasil torna-se laico e “não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p.10). Entretanto, a Igreja se empenhou para restabelecer o Ensino Religioso e os bispos brasileiros apoiados pelos intelectuais católicos traçaram estratégias de reação contra a secularização pronunciada pela Constituição Republicana (RANQUETAT JUNIOR, 2007), tendo como maior destaque o estrategista, D. Sebastião Leme como já vimos acima.

Como resultado das estratégias e lutas dos católicos, o Ensino Religioso volta a ser pauta nas discussões da Constituição Federal em 1934, quando foi selada a união entre Igreja e Estado e este componente volta a fazer parte do currículo escolar em caráter facultativo e multiconfessional (CAETANO, 2010). Novamente, o Ensino Religioso serve aos objetivos do Estado e da Igreja que trabalham como aliados, mas cada qual defendendo seu próprio campo de força.

Cada período histórico tem suas especificidades que devem ser observadas. Vivemos agora um período no qual se propõe um modelo de Ensino Religioso que é apresentado pela legislação como um modelo que deve tomar como base o pluralismo e o diálogo inter-religioso, sem monopólio de nenhum grupo e com o objetivo de trabalhar os fundamentos da religiosidade das sociedades de forma geral (JUNQUEIRA, 2002, p. 68)

Nesta proposta, sendo a matrícula facultativa, o sistema educacional precisa oferecer opção de participação do estudante em outra atividade no horário conforme necessidade deste. Outra exigência deste modelo, é que o professor tenha formação adequada visto que é necessário que este tenha uma postura aberta ao conhecimento e que tenha experiências religiosas que não sejam somente ligadas à sua denominação.

O Ensino Religioso é um campo que, historicamente, se movimenta com o conjunto de mudanças no país, em especial, nos campos religioso, educacional e político com vários embates entre representantes de cada campo respectivamente. Neste aspecto, observa-se que

> os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo [...]. Eles têm disposições adquiridas [...] que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo (BOURDIEU, 2003).

Luckesi (2011) aponta o currículo como um dos mediadores que “traduz os anseios filosófico-políticos em compreensões e orientações práticas e executáveis”; afirma que, sem os conteúdos, as práticas pedagógicas não se realizam. Ainda assegura que os atos de ensinar e aprender dependem dos conteúdos que são ativados e utilizados e estes conteúdos pertencem tanto à cultura que nos antecede, como também à cultura contemporânea, com todos os seus elementos componentes:

senso comum, ciência, valores estéticos, éticos e religiosos. E ainda observa que, sendo o educando o centro de atenção da prática pedagógica, o currículo deve estar a serviço do seu processo de desenvolvimento.

Perrenoud (2004) preconiza que, para formar professores (as) eficientes, é indispensável que tanto a formação inicial quanto a formação continuada priorizem o desenvolvimento de uma postura reflexiva por meio da qual eles(as) consigam conduzir seu próprio desenvolvimento profissional, construindo e aprofundando seus saberes a partir de suas aquisições e de suas experiências.

Moreira (2003) assegura que “estudar a prática curricular que tem pressupostos numa concepção crítica de currículo que está em crise, significa contribuir para sua renovação e também promover avanços na teoria”. Concorda com Paulo Freire quando diz que o currículo não é neutro, nele estão implicadas as relações de poder, os valores e visões sociais e particulares da sociedade e da educação.

Morgado (2000) acredita que, ao ser um mediador da prática pedagógica por excelência, o currículo está intimamente ligado à profissionalização docente, perpassa “componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação” e é condição essencial para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas pedagógicas e da instituição escolar.

Cruz (2004) põe em risco o dito popular de que “religião, política e futebol não se discute”. Ao abordar a identidade religiosa nacional e a laicização do Estado, assegura que um dos traços culturais brasileiros que mais se destaca é o da pluralidade e vitalidade religiosas e aborda a questão da não obrigatoriedade do Ensino Religioso no país e o entendimento moderno da religião como forma de cultura.

Dürkheim (2009), que tinha por objetivo compreender a origem das diversas religiões, afirma que o homem é ser religioso e sempre será e que as religiões possuem muitos elementos comuns. São sistemas solidários de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas. Crenças e práticas unem na mesma comunidade moral todos os que a ela aderem. Afirma também que as religiões são fruto da ação social, “exprimem realidades coletivas” e “se destinam a promover, manter ou refazer certos estados mentais desses grupos”.

Os conteúdos deste componente, numa sequência cognitiva, podem subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação entre culturas e tradições

religiosas de forma que, respeitando as características próprias de cada idade e ano no qual os estudantes se encontram matriculados, eles possam conhecer os eixos organizadores da disciplina: culturas e tradições religiosa, teologias, escrituras e tradições orais sagradas, ritos e *ethos* que se sustentam na pluralidade cultural-religiosa do Brasil.

Deste modo, poderá aprender e vivenciar a própria cultura e tradição religiosa, reconhecer e validar a trajetória de todos os grupos religiosos e conviver cordialmente com as pessoas respeitando as diversas formas de expressões culturais e religiosas, acreditando que na alteridade pode-se desenvolver a conscientização para se conhecer, reconhecer o outro e superar as diferenças (FONEPER,1998).

Assim, os estudantes vão percebendo que o conhecimento religioso é construído e revelado historicamente, por conseguinte, é tão complexo, principalmente na pluralidade da sala de aula. Isto requer que o educador tenha grande conhecimento na área para ajudar na sensibilização dos estudantes em relação ao mistério, à compreensão do sentido da vida e da vida além da morte elaborado pelas Tradições Religiosas com diferentes interpretações.

Paulo Freire (1996) declara que, ao optar por um currículo disciplinar, a escola propaga a cultura da objetividade e da neutralidade e não se pode dizer que qualquer currículo é neutro, pois, o neutro pode ser sinônimo de omisso e o professor, por mais que se esforce, terá dificuldade em deixar sua subjetividade do lado de fora dos portões da escola. A sua vivência, as suas crenças, os seus valores e a sua espiritualidade estarão sempre em sua companhia, sendo difícil, em nível inconsciente, não passar estas experiências aos educandos. Daí a necessidade de verificarmos se o professor consegue ministrar os conteúdos desta disciplina, sem contudo, catequizar o estudante, trazendo a possibilidade de conhecimento mais amplo sobre as religiões para vivenciarem melhor sua religiosidade. É sobre esta questão que discutiremos a seguir.

2.2 Influência da subjetividade do professor nas aulas de Ensino Religioso

Sendo o currículo o conjunto dos conteúdos e métodos (SAVIANI, 2008) e tendo seu lugar no centro das vivencias pedagógicas, não é neutro, não existe sozinho

nem é alheio ao contexto, recebendo interferências diretas durante todo o processo de concepção e execução. Segundo Sacristán:

> A “epistemologia implícita”, sua idéia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros [...], pois os aspectos epistemológicos se integram em concepções mais amplas que podem definir toda uma ideologia pessoal sobre a educação com alguma projeção na prática (2000, p. 181).

Sendo assim, o conhecimento do professor, suas crenças e suas práticas facilmente se apresentam no seu cotidiano através da linguagem verbal (em cada palavra escolhida para compor seu discurso), da linguagem não verbal (em cada gesto ou expressão facial diante de cada ideia relacionada por si mesmo ou pelos estudantes) e, com muita veemência, na escolha dos conteúdos, nos recursos didáticos utilizados, nas estratégias de ensino e nas intervenções cotidianas.

Como até bem pouco tempo tivemos um país que assumia o catolicismo como religião oficial e temos ainda uma maioria de pessoas que se considera cristã, é comum ver, mesmo em escolas públicas, as orações no início das aulas e o professor ou outros membros da comunidade escolar utilizarem símbolos (Bíblia, crucifixo, imagens) e falas (Deus castiga, Você é uma pessoa de Deus, você (não) conhece a palavra...) que são elementos que reportam diretamente a determinadas crenças e que não deveriam fazer parte de um sistema de educação que se diz laico.

Segundo pesquisas através de aplicação de questionário da Prova Brasil[4], contrariando a laicidade do Estado, há várias formas de manifestação de crenças nas escola. A pesquisa mostra que “66% delas oferecem aulas de ER, 51% conservam o costume de fazer orações ou cantar músicas religiosas e 22% têm objetos, frases ou símbolos religiosos expostos”.

Mais uma vez se coloca imperiosamente a necessidade da formação continuada para dar ao professor subsídios que auxiliem o aprofundamento da

[4] A Prova Brasil é uma das avaliações externas que são aplicadas no quinto e nono ano do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino utilizando testes padronizados e questionários socioeconômicos que são respondidos pelos estudantes, pelos gestores e pelos professores. Tem caráter diagnostico e é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

reflexão sobre o seu fazer que não pode acontecer de forma hermética e isolada, sob o seu ponto de vista, entendendo a sala de aula como um mundo cheio de pessoas com diversidade de pensamentos, crenças e modos de ser e estar no mundo e ambos, professor e estudante, são concomitantemente agentes e resultados deste processo que não é estanque.

O educador sabe que, inevitavelmente, todo projeto educacional traz implícita ou explicitamente um projeto político e, por isto, ele precisa perceber-se como pertencente a uma sociedade inserida num processo histórico e que o sentido de sua existência e da eficácia de sua ação está ligada à existência de todas as demais pessoas de forma muito concreta. Desta forma, é imprescindível que o professor seja formado politicamente desde o início de seus estudos para que possa ter uma nova consciência social, evitando assim práticas proselitistas e catequéticas tornando-se capaz de orientar os estudantes na busca pelo Transcendente e pelo sentido da vida.

No jogo das relações de poder, pode ocorrer de o professor, na luta entre a natureza do processo pedagógico e sua relação com a força da crença que traz em seu interior, oculte ou dissimule determinados conteúdos que caminhem na contra mão de sua consciência pessoal, mesmo que seja do interesse do estudante e esteja nas matrizes curriculares.

Chartier (2002, p.27) compreende que os docentes trazem em sua prática muitas de suas representações, apropriações e atribuições de sentido que são “historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras”.

Neste caso podemos refletir sobre como o corpo docente se apropria das diretrizes oficiais que são propostas para o componente curricular Ensino Religioso e o que perpassa o prescrito na relação teoria e prática quando entra em seu cotidiano, reivindica e se percebe como “autônomo em sua sala de aula”.

Tardif (2006) entende que os saberes docentes são vários e corrobora com a ideia de que o professor de Ensino Religioso não está isento de trazer à tona, durante suas aulas, os valores e as crenças adquiridas durante suas vivências tanto na formação pessoal e profissional quanto na religiosa.

Realmente, não há ainda uma forma de assegurar que o professor dessa disciplina não incorra no erro de, em algum momento, de alguma forma e em algum

grau, impor ou propor seu credo. Porém, isto é passível de acontecer em qualquer disciplina, pois, este comportamento não depende da disciplina, logo, este é um problema da Ética profissional.

Oliveira et al., (2007, p.128) afirmam que atualmente o professor está se sentindo “numa encruzilhada entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador”: de um lado ele é regido por marcos legais que organizam e definem conteúdos e direitos de aprendizagem e por outro, sem receber formação nem ter oportunidade de socializar experiências com seus pares, recebe estudantes com diversas concepções, valores e até mesmo alguns que não apresentam uma identidade religiosa e que buscam através da escola explicações para sua existência.

Neste aspecto, novamente destacamos a formação continuada como uma oportunidade de crescimento deste profissional, pois, nas socializações de experiência, tem-se a possibilidade de superar os mecanismos de inferência ideológica comuns nos processos de ensino e de aprendizagem para que, ao invés da reprodução do sistema social vigente, esta disciplina possa ser propulsora de transformação objetiva das relações sociais.

Bertoni (2008, p. 55) assegura que

> o educador de Ensino Religioso hoje, precisa ter capacidade de viver num mundo em que as religiões se inter-relacionam, onde é preciso aprender a conviver em respeito, colaboração e tolerância com os que pensam e creem de modo diferente.

Entretanto, como diz Paulo Freire (2003) em seu poema Escola É, “o professor é gente” e, sendo assim, é passível de querer que prevaleça a sua opinião, principalmente em assunto tão importante quanto é a sua crença (ou a sua descrença).

Por outro lado, o estudante também tem suas necessidades espirituais e, muitas vezes, prioriza a prática religiosa, como é o caso de alguns estudantes que faltam aula no horário em que têm algum evento promovido pela sua religião ou chega cansado na escola por ter passado a noite tocando no terreiro, como já aconteceu em minhas aulas.

A seguir, nos aprofundaremos mais na questão em tela trazendo à tona esta discussão que trata da subjetividade do professor no ambiente escolar onde precisa

lidar com estudantes que apresentam uma diversidade de crenças e, por isto mesmo, muitos conflitos são apresentados no interior da escola tendo como mola propulsora os valores que cada um traz do seu universo religioso.

3. A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE DO DOCENTE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS, CONSIDERANDO A SUA PRÁTICA NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo abordaremos a questão da formação dos professores considerando as políticas públicas relacionadas ao sistema de ensino abordando diferentes autores e a LDBEN com o objetivo de sugerir um modelo de formação para o professor, que promova a abertura à interdisciplinaridade e o emprego de novas práticas educativas com foco no Ensino Religioso nas turmas de 8º e 9º ano, priorizando o diálogo ecumênico e inter-religioso**.**

Pensar a formação docente hoje é mais que urgente e necessário, pois, o professor deve ter uma atitude de esvaziamento interior numa ação humildemente socrática para viver em permanente busca do conhecimento vivendo a beleza da condição dos processos de aprender e de ensinar.

Paulo Freire (1989) corrobora com este pensamento quando afirma que “[...] o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompletude, busca ser mais. E se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, “da inconclusão dos homens”.

A busca pela formação, então, possibilita o diálogo com outros campos do saber e com outros sujeitos sem que haja perda da identidade epistemológica de nenhum dos sujeitos. No caso deste componente, especificamente, há que se estar aberto para a desconstrução das tendências proselitistas herdadas da educação recebida e da falta de formação quando na vida acadêmica e para a construção de uma nova forma de pensar, sentir e experienciar a sua religiosidade e a dos outros.

A formação docente é um processo que objetiva a melhoria das práticas pedagógicas provocando inovações nas ideias e na forma de mediar o conhecimento trazendo mais facilidade entre a teoria e a sua aplicabilidade. Quanto mais o professor amplia seus conhecimentos, tanto mais se torna crítico, pragmático, autônomo e independente em suas ações (CARON, 2007, p.170).

Freire (1996) lembra que o ato de ensinar não é neutro nem se limita apenas à transferência de conhecimentos, antes de tudo, implica em intervir na realidade de si

mesmo, do outro e do mundo e Demo (2002) afirma que o professor é “alguém que aprende a aprender, pensa, forma-se e ajuda o estudante a viver este mesmo processo”.

A Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 2006, LDB, esclarece:

> Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
>
> II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
>
> Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Lançada em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica destaca a importância dos professores no processo educativo e a necessidade de sua valorização que incluía a formação continuada, entendida como essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 e o Parecer nº 7/2010 preconizam que:

> § 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Justamente por sabermos da importância da formação do professor, sentimos a necessidade de abrirmos uma sessão a seguir na qual discutiremos sobre o processo de formação inicial e continuado deste profissional, especificamente neste

campo que, mais que qualquer outro, traz uma maior dificuldade de neutralidade, posto que movimenta saberes imbuídos de sentimentos muito fortes ligados a experiências espirituais.

3.1 A formação do professor de Ensino Religioso

Como já citado anteriormente, antes de 1990, a formação dos professores do componente curricular Ensino Religioso era de responsabilidade das instituições religiosas cristãs com proeminência da igreja católica em parceria com os sistemas de ensino e as Instituições de Ensino Superior.

Esta formação se dava através de cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã, entre outros análogos; os professores não se graduavam com esses cursos como acontecia com as outras áreas do conhecimento, por isto, não podiam concorrer em concursos públicos ou seguir plano de carreira funcional; não tinham nenhum direito trabalhista; não eram reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) - mesmo quando formados por curso no estilo teológico - e seus serviços eram de caráter temporário (JUNQUEIRA, 2002).

Os subsídios para este trabalho eram oriundos do exterior ou dos próprios professores que lecionavam esta disciplina. Isto acontecia por falta de políticas nacionais de formação de docentes desta área do conhecimento e porque as Leis de Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação em Ensino Religioso ainda não estavam instituídas como informam Carol (1997) e Junqueira (2002).

Com a elaboração final da LDB, a organização do FONAPER e a alteração do artigo 33 da LDBEN, no final da década de 1997, é que se começa a perceber as tentativas de profissionalização dos professores que atuam nesta área e com a Lei nº 9.475 de 22 de julho que deu nova redação ao Art. 33 da Lei 9.394/96 responsabilizando os sistemas de ensino pela admissão, habilitação e capacitação dos docentes de Ensino Religioso.

Neste período, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) apresentou uma pesquisa sobre a situação da formação dos docentes de Ensino Religioso mostrando as várias tentativas de formação destes profissionais (cursos de

graduação, pós-graduação, especialização, seminários, encontros, entre outros) e isto reforça a discussão sobre esta temática.

A proposta de formação inicial em Ciências da Religião é considerada por muitos como um modelo que apresenta consistência teórica e metodológica pautadas em esfera acadêmica tal qual acontece com as outras áreas do conhecimento, por isto, seria a mais adequada para atender a demanda atual desta disciplina.

A formação continuada é considerada, além de um espaço de estudos teóricos, parâmetros para evitar o proselitismo. Também funciona como uma oportunidade de socialização de experiência entre os pares que é importantíssimo para a construção de novos aprendizados.

Estes saberes são resultantes das vivências do cotidiano escolar que minimizam as angústias do professor ao perceber que não está sozinho e pela oportunidade de ver como outras pessoas foram exitosas ao resolver problemas que também fazem parte da sua realidade.

Assim, vai aprendendo novas formas de (re)ver o pensar e o fazer pedagógico ampliando seus saberes, construindo uma postura mais crítica da prática e (re)adquirindo ânimo para a concretização de seu trabalho entendendo a educação como uma prática social.

A formação continuada também pode minimizar a ausência ou insuficiência da formação inicial dos professores por proporcionar a relação entre teoria e prática e a observação da prática do outro. Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 26) afirma que:

> [...] A formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

E sobre a socialização de experiências, Gomes (2012, p.422) esclarece que:

> [...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas do trabalho constitui também um fator decisivo da socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

A prática da reflexão faz parte da deontologia do professor e, segundo Schon (1997), um professor reflexivo pode se encantar pelas práticas de seus discentes e pelo que estes pensam e dizem, como pensam e como dizem e procura entender o motivo deste encantamento, refaz sua prática e testa novas possibilidades. A formação continuada permite que um professor vá aprendendo com o outro e isto auxilia no processo de ressignificação de seu fazer pedagógico.

3.2 A formação do professor de Ensino Religioso e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNER)

Até a década de 1990, o Ensino Religioso estava sob a égide da Igreja Católica e funcionava como estratégia para que esta pudesse disseminar ainda mais a sua doutrina. Porém, havia muitos profissionais, estudantes e pessoas vinculadas a outras tradições religiosas que estavam insatisfeitas com a forma de organização desta disciplina e iniciaram assim uma grande discussão que culminou com um documento que tornou-se um marco na história da educação religiosa no Brasil.

A proposta pedagógica para o Ensino Religioso que deve nortear a prática deste componente curricular foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) em outubro de 1996 e lançado pela Editora Ave Maria em 1997. Foi uma proposta construída em regime de colaboração com pessoas de diversas tradições religiosas, após este amplo debate.

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso tem o fenômeno religioso como seu objeto de estudo, apresenta os objetivos, os eixos organizadores e o tratamento didático que deve receber esta área do conhecimento. Aponta o não proselitismo e o respeito à diversidade de crenças como elementos que podem contribuir para uma convivência mais pacífica entre as pessoas, mudando assim a perspectiva da compreensão deste componente curricular que passa a atender uma sociedade pluralista.

A escola, que antes era palco que servia para desfile de uma única doutrina, passa a ser considerada como espaço de socialização de conhecimentos variados

oriundos de todas as culturas e de todas as épocas. O foco agora deixa de ser as práticas de uma determinada religião e passa a ser a busca pelo sentido da vida além morte, que é uma questão que perpassa todas as religiões de todos os tempos.

A partir das quatro respostas possíveis que a humanidade formula para esta questão, foram elaborados os pressupostos para a seleção de conteúdos, eixos e tratamento didático e orientações para avaliação em cada ciclo do ensino fundamental.

Em 2009 foi publicada a 9ª edição apresentando apenas um novo design, porém, sem nenhuma mudança no tocante ao conteúdo, posto que é um documento elaborado por diversas mãos e constitui-se como memória da luta dos educadores e educadoras de todos os cantos do Brasil.

Contudo, algumas críticas são emitidas na análise dos PCNER, como é o caso de Toledo e Amaral (2004, p.1) que afirmam que:

> O modelo proposto não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com a qual se comprometeu, porque ainda apresenta visões de mundo muito particulares o que os evidenciam como uma estratégia para garantir a manutenção dessa disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs.

As autoras ainda afirmam que, desta forma, o Ensino Religioso nunca teve tanto espaço no domínio público porque teve a garantia de permanência na Constituição de 1988 e foi elevado ao mesmo *status* das outras disciplinas através da Lei 9.475/97.

Desta forma, torna-se uma disciplina com prática contextualizada e organizada didaticamente sendo necessário que o professor conheça quem é este educando, qual a finalidade deste componente curricular, quais os direitos de aprendizagem que se quer que ele aprenda, o que o próprio professor precisa saber para ser mediador destes conhecimentos e na prática da reflexão no cotidiano escolar, considerando que a pratica didática deve ser sempre intencional e deve ser efetivada numa atitude dialógica e cooperativa (BRASIL, 1988).

3.3 A profissionalização do docente de Ensino Religioso

A formação do docente da disciplina em tela precisa possibilitar a construção de diálogos com outras áreas do saber salvaguardando sua identidade epistemológica. É um campo disciplinar complexo que necessita de formação específica e este direito foi garantido pela Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010/2014) no Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Esta Conferência, segundo Amaral (2010), foi um marco na história da educação nacional pois reuniu cerca de mil participantes de todos os segmentos (entidades de classe, professores, gestores públicos, estudantes e pais) para discutirem os rumos da educação. Por seu caráter extremamente democrático, pode ser considerado como o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, incluindo o Ensino Religioso e considerando a Diversidade Religiosa que transversa as diferentes áreas.

O documento final, resultante das discussões, traz a aprovação da introdução da diversidade cultural religiosa, o desenvolvimento e a ampliação dos programas de formação inicial e continuada dos professores, com o objetivo de superar preconceitos e discriminações apontando a escola como um espaço pedagógico laico, a inserção de estudos sobre diversidade cultural-religiosa no cursos de licenciatura, a ampliação das possibilidades de pesquisas financiadas no campo da diversidade religiosa, ensino público pautado na laicidade sem privilégios e sem vivências de rituais de nenhum tipo de credo (Emendas 1.357, 1. 358, 1.359, 1.360 e 1. 363, respectivamente).

3.4 Os fundamentos epistemológicos

Epistemologia é o estudo das ciências e, em nosso caso, o estudo das ciências das religiões que trazem um espectro disciplinar complexo desenhado por disciplinas como história das religiões, antropologia das religiões, sociologia das religiões, psicologia das religiões, geografia das religiões, estética das religiões, entre outras. Tem o objetivo de estudar a origem, a estrutura, os métodos e a validade do

conhecimento e, por isto, também é chamada de filosofia do conhecimento. Quer responder “o que é” e “como” conseguir conhecimento.

Portanto, usar os fundamentos epistemológicos, significa uma mudança na dinâmica didática, isto é, não é a religião que vai à escola, e sim, é a escola que se abre aos sistemas religiosos a partir de um instrumento teórico-mitológico que é inerente às Ciências da Religião, considerando que estamos trabalhando com um campo disciplinar e não com exercícios de fé.

Exercer a docência requer uma abertura para a aprendizagem e uma disposição para enfrentar desafios visto que lidamos com currículos que precisam atender a demanda de todos os estudantes e estes vêm de lugares socioculturais variados que nem sempre se harmonizam com o campo teórico que ocupamos. Desta forma, a escola configura-se como um espaço privilegiado para o debate de conhecimentos e precisa refletir sobre as contribuições que este debate pode trazer para a vida dos que a compõe e para a comunidade em seu entorno.

Passos (2006) aponta que o Ensino Religioso está diretamente ligado aos estudos da religião e das Ciências da Religião no Brasil e que, se não há base epistemológica numa determinada área de conhecimento, também não há o que ensinar. A reflexão epistemológica é um processo lento mas esse exercício contribui significativamente para o fazer pedagógico porque agrega qualidade ao saber, mas, sendo uma área autônoma não causa danos à laicidade.

3.5 Ciências da Religião e Ensino Religioso: uma relação dialógica?

A partir do período republicano, o Estado passa a ter caráter laico e o Ensino Religioso passa a ser considerado uma concessão ou mesmo uma intromissão religiosa em questões de laicidade (VAIDERGON, 2008).

Se as escolas e a comunidade escolar até então tiveram a experiência de vivenciar o Ensino Religioso pautado na catequese, no fundamentalismo e no proselitismo, as Ciências da Religião interrompe este modelo proposto e implementado pelo cristianismo, especialmente pela Igreja Católica e propõe uma fundamentação desta disciplina com base no direito do cidadão de declarar sua fé na

sua diversidade, acolhendo e sendo acolhido pelo mundo plural religioso que se efetiva nesses novos tempos.

Na perspectiva dessa nova forma de ser e de estar no mundo, que reverbera no cotidiano escolar, faz-se necessário que o professor também esteja aberto ao novo tanto em relação à aquisição de novos conhecimentos quanto à utilização de novas metodologias que possam atender à nova demanda trazida pelos estudantes, pois, Filoramo & Prandi asseguram que:

> O que se dá a conhecer ao estudioso dos fenômenos religiosos não é nem uma "religião" no estado puro, nem só a psique ou a cultura ou a sociedade, mas um entrelaçamento concreto, historicamente dado, entre determinadas "individualidades" religiosas com sua particular lógica e estrutura e determinados contextos histórico-sociais (1999, p. 20).

Desta forma, reconhecendo a religiosidade e a religião como experiências antropológicas e socioculturais que permeiam as demais áreas do conhecimento que constitui o currículo escolar, as Ciências da Religião apresentam a base teórica e metodológica que contribuem para uma abordagem científica da dimensão religiosa nas várias formas de apresentação de seu conteúdo.

Eliade (1992), um dos precursores das Ciências da Religião afirma que em todas as sociedades e em todos os tempos se observa experiências religiosas, pois, esta é uma necessidade inerente à humanidade. Em cada sociedade e em cada tempo, os deuses, as crenças, os ritos, os objetos sagrados podem variar, porém, estavam presentes em todos os espaços onde habitassem os seres humanos.

Este autor aponta as descrições de cultos estrangeiros e as comparações dos fatos religiosos nacionais bem como a crítica filosófica à religião tradicional como aspectos que sinalizam a necessidade e a importância do estudo das manifestações religiosas no mundo.

Compartilhando das ideias de Eliade, Redyson (2011) esclarece que a diferença entre o cientista da religião e o teólogo é que a teologia estuda o que propõe sua fé enquanto que a ciência da Religião, observa as religiões como seu objeto de estudo.

Resguardando a importância de cada área do saber, nos últimos tempos, a Ciência da Religião tem estado muito em tela, pois, tem por foco não a religião mas,

sim, o fenômeno religioso, o fazer do homem enquanto ser cultural e simbólico e trabalhando em consonância com as demais áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, etc.) fazendo uso dos instrumentais teórico-metodológico destas para melhor se apropriar do seu objeto de estudo e organizar seu próprio campo de saber (CAMURÇA, 2008).

3.6 Os cursos de formação em Ensino Religioso

Somente a partir de 1997 tem início a formação direcionada aos profissionais do Ensino Religioso e esta era definida por cada estado ou município que também direcionava o perfil do professor que iria atuar nesta disciplina e qual o processo de formação a ser aplicado.

Com o objetivo de atender esta demanda, foram criados cursos de licenciatura, graduação plena e pós-graduação, sendo Santa Catarina o primeiro Estado a criar o curso de Ciências da Religião. Em 2013, havia dez instituições com curso de graduação - bacharelado na área de Ensino Religioso, sendo uma destas na modalidade EAD e o restante, na modalidade presencial, conforme pesquisa de Souza (2013), que ainda informa que a maioria destes cursos eram oferecidos em instituições de ensino da Região Sul (21), seguida pelas Regiões Sudeste (8), Nordeste (2), Centro Oeste (2) e pela Região Norte (2)". A carga horária variava de 360h/a até 432h/a com o acréscimo de seis meses para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Souza (2013) confirma que há uma procura muito grande por cursos de especialização nesta área e conclui que isto se deve à "necessidade de formação e capacitação docente a nível superior instituída e fortalecida pela LDBEN 9394/96".

A pesquisadora citada acima ainda constata que havia cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em trinta e cinco instituições no Brasil na época da pesquisa (apenas seis na modalidade EAD) e eram apresentadas várias denominações que, segundo ela, "reflete a discussão de compreensão desta área" como por exemplo: Metodologia do Ensino Religioso quando o foco é o método; Ciências da Religião quando considera o Ensino Religioso como área do conhecimento em consonância

com a LDBEN 9394/96; Docência da Religião quando o foco é a qualificação dos profissionais para exercerem a docência. Outras nomenclaturas encontradas podem estar ancoradas no objetivo de fundamentar os professores para a pesquisa, a diversidade cultural e a Religião em instituições educacionais.

Em relação aos cursos *Stricto Senso,* Souza (2013) identifica nove cursos distribuídos em quatro regiões do Brasil: Sudeste, Nordeste, sul e Centro Oeste. Neste caso, ela não relaciona o quantitativo de cursos em cada localidade.

A formação do docente deste componente curricular segue os mesmos trâmites da formação dos outros profissionais de outras áreas do conhecimento e lhes são assegurados os mesmos direitos. Os egressos recebem orientação para o trabalho numa perspectiva plurirreligiosa, inter e transdisciplinar, apreciando o fenômeno religioso como constructo sócio-histórico-cultural e considerando a diversidade religiosa que é inerente à população brasileira. Nesta perspectiva, vai se vislumbrando uma nova configuração na formação destes docentes.

Paulo Freire (1996) abaliza a formação como um fazer permanente que se estabelece na ação; que não se constitui apenas pelo acúmulo de informações mas é uma aquisição feita a partir de muitas contribuições de todas as pessoas com quem se tem contato, de todas as experiências de vida e que ajudam os professores a aprenderem a ensinar, a programar mudanças em suas atitudes, a lidar com as dualidades inerentes à profissão e a desenvolver sua competência profissional com o intuito de desenvolver as competências e habilidades dos indivíduos que estão sob sua responsabilidade.

3.7 A formação e o perfil dos professores de Ensino Religioso: historicizando e refletindo

Nos primeiros anos logo quando entrei na Prefeitura, fui lotada em duas escolas e, em uma delas, a Escola Municipal São Cristóvão, tive a experiência de compor meu horário com o componente curricular Ensino Religioso. Foi neste período que comecei a me preocupar mais com a formação de professores desta área do conhecimento, pois, recebi toda uma formação e apoio com as turmas de Língua Portuguesa e

observei que todos os demais componentes também recebiam este tratamento, enquanto o Ensino Religioso não contava com nenhum tipo de acompanhamento. Cada professor tinha que tomar todas as decisões e realizar as ações solitariamente.

Atualmente, segundo informações da Divisão de Anos Finais (DAE), para atender toda a demanda da Rede Municipal de Ensino do Recife, há apenas um professor deste componente curricular, mesmo assim, ele atua neste setor em função técnico-pedagógica. Desta forma, todos os professores que atuam nesta área, utilizam esta disciplina como complemento de carga horária.

Faz-se necessário tentar perceber os motivos e as intenções dos professores na escolha de sua profissão para descortinar quais os sentimentos que eles têm em relação ao seu trabalho, à escola, ao componente que ministra, aos estudantes e em relação a si próprios e à sua forma de vivenciar a religião e a religiosidade para que se possa elaborar um bom plano de formação continuada para esta categoria.

Souza (2013) assevera que a escolha profissional é influenciada tanto por fatores externos como a influência dos familiares (10%), dos amigos, da escola, da mídia, do salário (20%), do *status*, da facilidade em fazer o curso e conseguir trabalho quanto por fatores internos como habilidades, competências, desejos, “vocação” (70%), sentimentos, entre outros.

Segundo Luz (2010), esta é uma determinação muito importante na vida de uma pessoa, pois, esta escolha também define quem ela quer ser, que tipo de sujeito ela é e exige dela um autoconhecimento para discernir o que é realmente de sua vontade e necessidade e o que lhe é imposto de fora de alguma maneira, inclusive pelo contexto sócio-político.

Em muitos casos, “praticamente não houve uma escolha livre e consciente da profissão” e “a questão da sobrevivência foi a justificativa para a escolha da profissão, como meio mais fácil e mais rápido para o ingresso no mercado de trabalho”. Muitos professores iniciam muito cedo sua carreira dando aulas de “reforço” para ajudar nas necessidades suas e de suas famílias que, na maioria dos casos, vive em situação financeira desfavorável (SOUZA, 2013).

Sendo assim, a autora acima citada afirma que a forma como se deu a entrada na profissão, a mudança do *status* de aluno para professor, o encontro com o desconhecido, a complexidade do ato de lidar com os estudantes, a formação inicial

deficitária, a falta de uma política de formação continuada, dentre outros, são fatores de fundamental importância para todo o desenvolvimento deste profissional.

Por isto, ele deveria ser “acolhido de forma adequada” ... “porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente”. Também Lustosa (2006) adverte que o contato com os outros professores e a socialização de experiências são extremamente relevantes para minimizar os problemas oriundos da sala de aula e até mesmo de fora dela.

Barbosa (2010) enfatiza o fato de o professor de Ensino Religioso ser, tanto na escola quanto em sua comunidade, um mediador da própria questão religiosa, da espiritualidade, um agente mediador das questões que giram em torno desta temática, podendo ajudar a abrir espaços para a promoção do diálogo inter-religioso na busca pela ética e pela paz. Estas práticas são apontadas pelo autor como fontes de possibilidade de mudanças pessoais e profissionais.

O FONAPER estabeleceu critérios para esclarecer sobre a competência que o professor precisa desenvolver para que possa realizar seu trabalho com a lisura que este componente exige, como por exemplo, a

> compreensão do fenômeno religioso contextualizando-o no espaço e tempo; a configuração e sistematização do fenômeno religioso por meio das ciências da tradição religiosa (religião) e suas teologias e a análise do papel dessas tradições na estruturação e manutenção das diferentes culturas manifestadas que formam o universo cultural religioso da população brasileira.

Sendo assim, para que se cumpram as prescrições legais e se atinjam os interesses das diferentes instâncias do âmbito religioso, Oliveira *et al*. (2007), afirma que a responsabilidade em relação à formação dos professores é das Instituições de Ensino Superior (IES) que, por meio do ensino, pesquisa e extensão podem formar professores devidamente habilitados pedagógica e didaticamente.

O perfil do professor de Ensino Religioso na Rede em tela, de acordo com nossas pesquisas, se configura da seguinte forma: em relação ao gênero, 0,1% é do sexo masculino e 99%, do sexo feminino; em relação à formação acadêmica, são oriundos dos cursos de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Todos têm pós-graduação em alguma área da Educação.

Nas nove Escolas de ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, temos o seguinte panorama:

Todas são situadas em ambiente urbano e são frequentadas por estudantes de baixo nível socioeconômico. Apresentam a parte arquitetônica relativamente boa e mantêm alguns espaços para estudos extraclasse como laboratório de informática, bibliotecas ou salas de leitura e pátios que são utilizados como refeitório e/ou salão de festas onde também são realizadas as culminâncias dos projetos desenvolvidos na escola.

Em relação à higiene e à organização, encontramos uma variedade de formas de “cuidar” da escola. Algumas são espaços mais limpos e agradáveis e outras demonstram uma certa necessidade de mais cuidados, principalmente no que diz respeito ao ambiente alfabetizador, às vezes confundido com poluição visual e, observamos também, um quantitativo razoável de pichações.

Todas as unidades visitadas são mantidas com verbas governamentais, entre elas, o PDDE (governo federal) e o Suprimento (governo municipal), entre outras. São relativamente bem equipadas tecnologicamente, porém, é comum encontrarmos os materiais sem manutenção e os docentes sozinhos sem ter quem os acompanhe nas atividades pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas em laboratórios.

Notamos também a ausência de um acompanhamento mais sistemático no uso dos recursos, pois, encontramos escolas que dispõem de muito material pedagógico e outras que, recebendo verbas equivalentes, não dispõem de quase nenhum recurso para o desenvolvimento das atividades cotidianas.

Todas as escolas têm uma equipe composta de uma gestora, uma vice gestora e um professor que desempenha a função de coordenador pedagógico e outro na função de apoio (que cuida da disciplina).

Para o caso dos estudantes com necessidades especiais, algumas dispõem de uma SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) com pelo menos uma Professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

De modo geral, todas as equipes gestoras se mostraram receptivas em relação à pesquisa e interessadas na temática trazida no questionário facilitando a aplicação

do mesmo com ações como organização de algum espaço para ficarmos com os estudantes ou viabilizando uma forma de ficarmos na própria sala de aula.

Todas as escolas nas quais realizamos a pesquisa funcionam em três turnos (manhã, tarde e noite) e são consideradas escolas de grande porte cujo funcionamento está voltado aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Por parte dos professores, todos demonstram uma busca pela continuidade nos estudos, porém, nem todos conseguem e isto pode se dar pela falta de tempo, visto que estes profissionais têm que atuar em mais de uma unidade de ensino, pois, a carga horária de cada turma é de apenas uma aula por semana o que os obriga a complementar sua carga horária, em boa parte das vezes, em outras unidades escolares.

O número de professoras do sexo feminino é bem maior que o de professores do sexo masculino. Segundo Novaes (1984) concordando com Aplle (1995) e Arce (1997), isto acontece não somente porque esta foi uma das primeiras oportunidades de trabalho aprovado pela sociedade que as mulheres tiveram mas também a tarefa educativa materna e que os homens procuram menos esta profissão por causa da baixa remuneração, porque tradicionalmente é uma profissão vista como feminina e que “lidar com criança é serviço de mulher”.

Segundo Azevedo (1958), a Proclamação da República trouxe a perspectiva de inovações no campo educacional; o ensino primário e secundário foi transferido do plano nacional para os planos locais e o governo se desresponsabilizou pela formação dos professores cabendo esta tarefa aos Estados e a formação dos professores de Ensino Religioso tornou-se de responsabilidade dos religiosos fixados no Brasil e das congregações protestantes envolvidas com educação.

Vilela (2005) informa que a maioria das matrículas eram preenchidas por pessoas do sexo feminino que tiveram como incentivo a maior participação destas nas esferas públicas e bastava o diploma de Escola Normal para que elas pudessem exercer esta profissão. Afirma ainda este autor que:

> No rol das profissões femininas socialmente aceitas, a de professora agregava a vantagem da remuneração a uma apresentação positiva do *metier* tornando-se uma opção digna para as pouco afortunadas que possuíam algum capital (p.107).

Daí o motivo de, até hoje, o número de mulheres atuando nas escolas ser muito superior que o de homens, principalmente em turmas de Anos Iniciais e na Educação Infantil.

3.8 Estado Novo

Em 1937, com o golpe de Estado desfechado por Getúlio Vargas, o Estado Novo é implantado e outorgada a Constituição que delegou à União a responsabilidade para fixar as bases da educação nacional, considerando a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. Era exigida uma taxa dos estudantes que era chamada de “caixa escolar” e a oferta do Ensino Religioso deixava de ser obrigatória conforme o artigo 133 que rezava que:

> O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primarias, normais e secundários. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem frequência compulsória por parte dos alunos.

O Estado Novo teve sua decadência entre 1945 e 1946 com a redemocratização do país e a adoção de uma nova Constituição. Segundo Aranha (1989) este período foi marcado pelo populismo e otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado com o início da internacionalização da economia e da invasão das multinacionais no governo de Kubitscheck.

Neste período, as relações entre Igreja e Estado se fragilizam, porém, o Ensino Religioso continua garantido em resposta à mobilização de grupos católicos, trazendo já a indicação de que este componente seria ministrado de acordo com o credo professado pelo aluno (RAQUETAT, 2007). Esta indicação dá abertura para que outros segmentos religiosos sejam contemplados mesmo sabendo que a influência da igreja católica ainda era muito forte.

Nos anos 1950 intensificam-se os desentendimentos entre as forças católicas e os defensores da ideologia liberal estimulados pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e entram em cena também os empresários de escolas privadas se aproveitando dos argumentos da Igreja Católica como “liberdade de ensino” e “direito da família na educação dos filhos”.

De 1956 a 1958 com a advento da Escola Nova, há novo embate com os defensores da Ideologia católica em relação à escola pública e democrática e da subvenção. Nesse período, o Ensino Religioso sofria duras críticas por parte dos escolanovistas.

Contudo, Azevedo (1958) afirma que não houve uma solução para o caso da falta de formação de professores em Instituições de Ensino Superior e o ensino secundário continuava conservando suas raízes fincadas nos colégios jesuítas.

O ensino leigo era rejeitado pela igreja católica que o considerava um ato de violência que ia de encontro à fé da grande maioria dos estudantes.

Segundo Nunes (1996), desde a década de 1970 não houve uma separação real entre Igreja e Estado e é marcante a orientação religiosa católica ainda presente na produção historiográfica dos cursos de formação docente. Ele afirma que o Ensino Religioso:

> É a expressão do registro da permanência dos valores de uma civilização cristã. Apesar das concepções teóricas, de formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a história difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário, que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano (NUNES, 1996, p.70).

No percurso das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), observa-se o tratamento diferenciado dado ao assunto. Na LDB nº 4.024/61, esta disciplina era oferecida nos horários normais, sendo a matrícula facultativa para o estudante respeitando a confissão religiosa deste, mas a oferta obrigatória, “sem ônus para os cofres públicos” sendo as aulas ministradas pelas Igrejas. Na LDB nº 5.692/71, ocorre a exclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos” e esta disciplina se estende para o 2º grau (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p. 169-170).

Na década de 1970 é apresentada em diversas escolas do país uma proposta de Ensino Religioso (que foi chamado de Educação Religiosa Escolar) sob a ótica do ecumenismo com o objetivo de integrar várias confissões religiosas buscando contemplar diferentes denominações que não só a religião católica. O Estado de Santa Catarina foi o pioneiro na implementação desta ideia na Educação Básica. Nesta ocasião, segundo Caron (1995), foi criado o Conselho de Igreja para Educação

Religiosa (CIER) organizado em todos os âmbitos (municipal, estadual e federal) e que exerceu influência sobre esta disciplina junto à Secretaria de Educação do Estado (SEE) de 1970 a 1997.

A Constituição de 1967, quando da instauração do regime autoritário, trata a educação como um direito de todos sendo dada no lar e na escola com igualdade de oportunidades e inspirada nos princípios da unidade nacional, da liberdade e da solidariedade humana (BRASIL, 1967). De acordo com o art. 168, item IV, § 3º, "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio" (BRASIL, op.cit.62).

Com o objetivo de reproduzir a ideologia de dominação, o governo designa um grupo de pessoas de sua confiança para elaborar a LDB para o ensino de 1º e 2º graus. Esta ficou conhecida como a Lei da Profissionalização do Ensino (5.692/71) que manteve deliberações da LDB 4.024/61 que instituía que a capacitação e o acompanhamento do professor de Ensino Religioso seria de responsabilidade das autoridades religiosas e tirou da responsabilidade do Estado o peso do ônus no que se referia ao pagamento destes professores (art. 97).

Com esta desresponsabilização por parte do Estado, a Igreja Católica toma várias medidas para analisar, acompanhar e avaliar esta disciplina tanto no contexto das escolas públicas quanto nas confessionais assessorando as secretarias estaduais e municipais de Educação para a elaboração de currículos através de encontros nacionais de coordenadores estaduais.

O principal objetivo da Igreja, nesse caso, era configurar a seu modo a identidade do Ensino Religioso, ter uma visão geral do que era ministrado na rede oficial, analisar o perfil do professor e sua formação, refletir sobre a interconfessionalidade e debater sobre a diferença entre Ensino Religioso e Catequese, visto que o que se buscava era a perspectiva de uma educação da religiosidade do estudante, a formação de sua identidade e de seu projeto de vida, percebendo-se como agente de transformações pessoais e sociais (RAMOS,2010, p 7).

Em 1985 vem o primeiro governo civil no Brasil após a ditadura militar e, apesar de ainda trazer ranços do autoritarismo (eleição indireta do presidente da república,

por exemplo), começa uma abertura para a liberdade de expressão tanto no cenário político quanto no social (ARANHA,1989)

Este período foi caracterizado como “Nova República”. O povo assiste consternado a morte do presidente indiretamente eleito, Tancredo Neves, e a posse do vice, José Sarney. Quando da instauração da redemocratização do país, com a mobilização de diversos setores e atores sociais, foi convocada nova Assembleia Nacional Constituinte que preparou a Constituição de 1988. Novos embates ocorrem entre os religiosos e os que defendem a laicidade do estado e disso resulta a atual configuração desta disciplina.

Apesar de também ter avanços, o sistema educacional fica fragilizado por uma política mais focada no assistencialismo como a distribuição de merenda e de livro didático e, principalmente o 2º grau sofreu as consequências do descaso das estratégias na política educacional.

Neste mesmo período, 1998, com a extinção do CIER, foi criado o Conselho de Ensino Religioso (CONER) com a finalidade de

> congregar entidades religiosas interessadas em constituir a entidade civil preconizada na lei; articular ações conjuntas para garantir o direito à liberdade religiosa e o direito ao Ensino Religioso; colaborar com as autoridades na elaboração e formação dos conteúdos; apoiar a formação dos profissionais para o ensino (CARON, 2010, p. 4).

Neste período, além do FONAPER e da legislação sobre o Ensino Religioso houve significativa produção bibliográfica abordando o tema e Oliveira et al (2007, p. 55) afirma que o Ensino Religioso apresenta dois aspectos a saber: “disciplina como parte integrante da formação do cidadão; disciplina que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira”. E Junqueira (2002, p. 93-94) acredita que

> a escola está inserida socialmente como agência de educação social. Torna-se cada vez mais um mecanismo, tanto de aprendizagem para o mundo do trabalho como para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, o Ensino Religioso, como componente curricular, passa a ser compreendido como elemento da formação integral, visando desenvolver uma vivência e uma filosofia de vida fundamentadas na ética, na justiça, nos direitos humanos e na defesa da dignidade do ser humano, ou seja, na formação para a cidadania

Também este autor percebe que o Ensino Religioso deveria ocorrer de forma ecumênica, ressaltando o respeito pela liberdade de expressão religiosa, sendo inserida no currículo escolar com o mesmo tratamento dado às outras disciplinas e que todas as igrejas precisam ter os mesmos direitos de adentrarem nos espaços escolares (Junqueira, 2004, p. 36)

Paulo Freire (2001) entende que a escola deve ser um lugar onde todos os atores (família, comunidade e movimentos populares) têm direito de conviver com base no diálogo e que a escola se configura num espaço onde todos ensinam e todos aprendem. Nesta dialogicidade, os preconceitos de todos os tipos são superados pela substantividade democrática e a sociedade na qual está inserida vai se transformando.

Nesta perspectiva, trazemos a seguir as principais ideias que são apresentadas para o componente em tela.

3.9 O Ensino Religioso e a Política de Ensino da Rede Municipal Do Recife

Para a construção da proposta da Política de Ensino para as escolas do Recife, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) composto por professores da RMER, com a professora Kátia Marcelina coordenando e o professor da UNICAP, Gibraz Aragão, assessorando durante todo o tempo da escrita.

Nesta configuração, há a orientação de que o ensino destes Direitos de Aprendizagem deve ser embasado na concepção do Estado Laico para formar "cidadãos críticos responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que permeiam o espaço local, nacional e mundial (RECIFE, 2007)".

Os componentes deste GT afirmam que o Brasil, por conta da multiculturalidade que apresenta, é terreno fecundo para "se iniciar o diálogo entre culturas e religiões ou para a eclosão de conflitos sociais simbolicamente animados". Também dizem que a globalização trouxe uma dificuldade de relacionamentos pessoais, pois, a comunicação se dá mais pelas redes sociais. Porém, acreditam que, ao mesmo tempo, há uma maior busca pela espiritualidade e pelo sentido da vida, de modo a "redefinir e ampliar os nossos limites éticos" (RECIFE, 2014, p.110).

Nesta discussão, o GT fala da importância da religiosidade e da busca de conhecimentos sobre o sagrado para que haja a ressignificação dos valores e dos “sentidos da nova ordem geopolítica” e da necessidade dos estudantes conhecerem as tradições religiosas, tanto as grandes e antigas religiões quanto as minoritárias e emergentes, para que possam ter acesso a todas as informações e experiências necessárias para realizar suas escolhas com bastante discernimento. Sendo assim, entende o Ensino Religioso como uma oportunidade de estimular a fraternidade e o compromisso com a valorização da vida e de todos os valores da humanidade em todas as culturas.

Em conformidade com o CNE (2010), este componente curricular, então, é apresentado por este GT como uma área do conhecimento que precisa ser entendido como “aprendizagem da cultura religiosa e espiritual” (p.75) e que, além de trazer informações, também deve ajudar o estudante a fortalecer o relacionamento com a família e com a sociedade em geral, desenvolvendo atitudes de solidariedade e a capacidade de respeitar todos os seres do planeta.

Este componente, ainda segundo as orientações desta Política de Ensino, aponta a necessidade de igual respeito também pelas pessoas que não apresentam convicções religiosas, vendo isto como uma liberdade de direito, na construção de uma sociedade onde a democracia é condição essencial e é efetivamente vivenciada.

Tanto os eixos específicos quanto os conteúdos, direitos e objetivos de aprendizagem são alinhados com o FONAPER, com a Resolução CEE/PE nº5, de 9 de maio de 2016, no Artigo 4º que também condiz com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e traz os pressupostos aos quais a Política de Ensino se subordina. Essas Diretrizes apresentam a concepção de conhecimento sobre a humanidade, a religiosidade humana, os principais valores morais e éticos incluindo a criação da cultura de paz, a compreensão das várias formas de manifestações de religiosidade vivenciadas no Brasil e o reconhecimento, o respeito e o diálogo com as diversas religiões que fazem parte da composição da sociedade contemporânea.

Para cada ano do Ensino fundamental, são apresentados Objetivos de Aprendizagem, Direitos de Aprendizagem, Conteúdos/saberes que são distribuídos por bimestres nos eixos: Tradições Religiosas e Culturais, Textos Sagrados e

Interpretações Teológicas, Tempos e Espaços das Espiritualidades e Ética Entre e Para Além Das Religiões.

Como podemos perceber, esta forma de organizar a efetivação deste componente curricular, está em consonância com todos os documentos que orientam que estes estudos estejam sempre livres de proselitismo, de fundamentalismo e que possam servir para melhorar o relacionamento entre todas as pessoas numa cultura tão diversa como a nossa. A seguir, apresentamos como se deu a realização deste trabalho.

4. METODOLOGIA E ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para entender o dinamismo e a dificuldade das interações que permeiam a prática pedagógica curricular dos professores no processo de construção e execução do currículo explicitado no planejamento e a ação dos docentes no cotidiano escolar no que se refere ao Componente Curricular Ensino Religioso, foi utilizada a pesquisa qualitativa e interpretativa.

O próprio objeto escolhido para estudo impele a este tipo de técnica, pois esta se apresenta como mais adequada para que os objetivos propostos possam ser atingidos.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) este tipo de pesquisa apresenta algumas características que a tornam apropriada para o tipo de trabalho que escolhemos realizar, tais como: coleta de dados, descrição das observações, observação dos processos e não apenas dos resultados ou produtos, a realização da análise dos dados que ocorre de forma indutiva não partindo de hipóteses iniciais, o contato direto com os gestores, professores(as) e estudantes para entender o significado que eles(as) dão às interações que forem apreendidas durante a coleta de dados.

Nesta pesquisa, foi utilizado o questionário misto tanto para os gestores quanto para os professores e estudantes para obtenção de informações dos entrevistados sobre suas vivências pessoais, sociais, religiosas e seus conflitos, pois, segundo Minayo (1996, p. 122), o pesquisador não faz formulações *a priori* e o questionário serve como meio facilitador para a comunicação entre ambos.

Durante a pesquisa, foi realizada a aplicação de questionário com 12 perguntas que foram respondidas por 90 estudantes, indiferentemente de se auto identificarem como sendo do sexo feminino ou do sexo masculino, aleatoriamente escolhidos, sem distinção de qualquer que seja o credo. O questionário foi respondido no interior das próprias escolas, com a presença do professor regente e no horário normal das aulas.

Após a aplicação do questionário, foi feita uma análise do material coletado para organizar os relatos (categorizar) com o intuito de rever os objetivos discutidos no estudo. As partes significativas foram agrupadas em temas ou perspectivas de

investigação e escolhidas a partir de fatos relacionados ou acontecidos com os participantes e que são concernentes às narrativas que envolvam as suas experiências religiosas. Em seguida, deu-se prosseguimento às análises com orientação de estudos da fundamentação teórica.

Enfim, a necessidade de se utilizar a abordagem qualitativa na área de Educação Religiosa justifica-se pelo fato de o tema não se limitar a um fenômeno concreto. De fato, constitui-se em uma construção social em que se determinam crenças, envolvendo aspectos concernentes à relação familiar, social e à liberdade de decisão sobre em que acreditar, como cultuar seu(s) Deus(es), como viver sua espiritualidade e como será sua identidade.

Solicitamos o consentimento dos responsáveis, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pois, todos os estudantes que participaram da pesquisa eram menores.

O motivo principal desta pesquisa é lançar um olhar ao Ensino Religioso em escolas públicas da Rede Municipal do Recife, no Estado de Pernambuco, após o contato com o modelo fenomenológico das Ciências da Religião no Curso de Mestrado da UNICAP e da leitura dos PCNERs, bem como da Política de Ensino da Rede em tela.

Também objetivamos a superação de problemas relacionados a este componente e que podem ser claramente observados nas respostas ao questionário aplicado durante a pesquisa e discutido também com os sujeitos que dela participaram.

O questionário é do tipo aberto e nele foram evidenciados problemas de várias ordens como, por exemplo, a falta de formação para os docentes que atuam na área, a dificuldade em relação ao conhecimento, a escolha dos Direitos de Aprendizagem e dos Conteúdos de Aprendizagem a serem vivenciados em sala de aula e a aplicação das estratégias metodológicas.

Considerando a responsabilidade do Estado no que se refere à improvisação que ocorre na vivência desta disciplina conclui-se que isto acontece em decorrência da falta de investimentos em docentes com formação específica na área, bem como pela falta de formação continuada para melhor estruturar o trabalho do professor junto aos estudantes.

Durante o contato com os sujeitos de nossa pesquisa, tentou-se preservar sempre a subjetividade e a liberdade de cada um, interferindo apenas na compreensão das perguntas e, apenas, quando solicitado pelo participante.

Neste movimento de entrada e saída do micro ao macro universo e vice versa, que é o território do pesquisador, no que tange ao ER, fica claro que

> [...] será, também, a conjunção do espaço e do tempo pedagógico, a abrir caminhos; apontar horizontes; suscitar valores; sistematizar e enriquecer o saber; estimular a investigação científica; fortalecer ideias; orientar as consciências; dirimir dúvidas; incentivar a criatividade e a participação; exercitar as aptidões do bem, a verdade, a justiça e a solidariedade; abrir espaços para a busca de respostas aos questionamentos existenciais (FIGUEIREDO,1994, p.35)

Diante desta fala, é possível entender o quanto a escola é um lugar privilegiado para se fortalecer a educação e, por isto mesmo, deve ter um projeto educativo que otimize os laços entre o dinamismo da vida e as potencialidades de todos os que compõem o universo escolar buscando meios para que o estudante se desenvolva holisticamente.

Foi com este pensamento que este trabalho foi direcionado para a realidade que compõe o campo de estudo e foi usado um extenso material bibliográfico que possibilitou um olhar mais aberto em relação à pesquisa no âmbito das teorias sobre Religião, tais como: Ciências da Religião com enfoque na antropologia, Psicologia, Sociologia da religião, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso através dos teóricos estudados e também a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Nas respostas dos gestores podemos observar que todos consideram o ER muito importante na composição do currículo escolar dos estudantes, porém, apresentam-se preocupados com a qualidade da formação do docente tanto nesta quanto nas “diversas áreas” do conhecimento. Vejamos:

4.1 Quanto aos gestores

Os gestores apresentam o seguinte perfil: têm entre 34 e 49 anos, 8 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Têm uma identificação religiosa sendo 2

seguidores do espiritismo e 4 do cristianismo, porém, 3 não especificaram o seu pertencimento religioso. Todos são pedagogos e já fizeram algum curso de pós-graduação.

Este grupo tem uma experiência de sala de aula entre 9 e 17 anos e entre 2 e 14 anos de gestão escolar. Encontramos gestores relativamente jovens, mas todos com bastante experiência no campo de atuação tanto em sala de aula quanto em função de liderança. A maioria absoluta é de pessoas do sexo feminino ultrapassando as pesquisas que apontam que estas representam “80,1% do total de professores de educação básica do pais e são maioria em todos os níveis de ensino dessa etapa, da educação infantil ao ensino médio”.

Embora sejam minoria na docência da educação superior, as mulheres vêm apresentando um índice crescente de incursão nesta área que se solidifica a cada ano que passa mostrando que as barreiras entre os sexos vêm sendo derrubadas e isto é um grande avanço na consolidação de um Brasil mais democrático, igualitário e moderno (RISTOFF, 2006).

Como argumento para justificar a importância do ER na escola, os gestores acreditam que estas aulas oportunizam a formação do estudante, principalmente por fomentar as discussões sobre temas pertinentes à idade e à turma. Também a gestora da escola 3 afirma que “ter conhecimento sobre Deus é fundamental na vida do ser humano e o Ensino Religioso favorece isso”.

Em estudos correlacionais sobre a atitude religiosa e o sentido da vida, Aranha *et al* (1989) esclarece que “religiosidade não significa necessariamente a opção por uma crença religiosa, mas pode ser uma das possíveis maneiras de o homem encontrar sentido para a vida” e o conhecer sobre Deus e a participação em uma comunidade religiosa pode ajudar em sua estabilidade emocional visto que lhe traz um sentimento de pertença e de proteção, minimizando a solidão e animando-o a continuar vivo para encontrar o que não tem certeza se existe. Assim, segundo estes autores, a atitude religiosa pode ser uma forma de prevenir o vazio e o desespero existencial.

Em relação à falta de formação nesta área, a gestora da escola 5 não quis opinar justificando que o tema “é uma questão subjetiva”. A gestora da escola 1 entende como irrelevante a formação do docente visto que o ER “não tem como

objetivo tratar especificamente de determinada religião". Porém todas as outras gestoras concordam que é necessária a formação de todos os docentes e de todas as áreas para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade.

A gestora da escola 5 demonstra não ter conhecimento mais aprofundado na área ou não ter entendido a pergunta, porém, não solicitou nossa intervenção. Entender como “irrelevante a formação do docente” não tem justificativa, pois, como afirma Paulo Freire (2001), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” e isto não é tarefa que possamos desempenhar sozinhos, pois, continua este autor, “ninguém nasce pronto. É nos experimentando no mundo que nos tornamos quem somos”.

Este segmento mostrou a dificuldade que tem em acompanhar as atividades pedagógicas quando 4 afirmam que não observam mudança de comportamento dos estudantes após os professores abordarem alguma temática durante as aulas porque não estão no horário “próximo ao fim das aulas” (gestor da escola 1) nem tem “parâmetros para esta resposta” (gestor da escola 2). A gestora da escola 5 afirma que não há mudanças porque estas “independem de religião”. Os demais gestores afirmam que observam essas mudanças na minimização de conflitos, pois, após estas aulas, os estudantes passam a “debater as diferenças com mais tolerância e propriedade”.

Também fica claro em conversas, após responder o questionário, que a sobrecarga de trabalho burocrático é uma das causas da falta de acompanhamento do trabalho pedagógico pelo gestor.

O uso de materiais diversificados (vídeos, músicas, slides, estudos de caso e rodas de conversa) foi apresentado por 4 dos 9 gestores participantes desta pesquisa como proposta para a ministração destas aulas, 1 sugeriu o debate de temas transversais, 1 afirma que “deveria ser um componente interdisciplinar” (gestora da escola 5) e 1 se mostra satisfeita com a qualidade do trabalho desenvolvido (escola 3), pois, é “parte da grade curricular”.

Estas últimas gestoras citadas demonstram um distanciamento muito grande em relação ao acompanhamento pedagógico, pois, percebemos claramente nesta resposta que há um grande desconhecimento da concepção que a Rede apresenta quando se trata de educação quando, por exemplo, usa expressões como “grade

curricular” que já há algum tempo caiu em desuso e, quando fala de interdisciplinaridade, pois, demonstra não ter conhecimento adequado sobre esta forma de trabalho nem sobre o componente curricular ER.

Todos os gestores afirmam que participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois, faz parte de suas atribuições e é um elemento “primordial” para que o trabalho da escola se desenvolva de modo eficaz e deve ser elaborado de forma coletiva. Uma das gestoras assinalou que participa, porém, não respondeu sobre o porquê. Apenas uma gestora (escola 3) confirma a presença do ER no PPP da escola na qual atua, porém, dá uma resposta pouco consistente quando afirma apenas que o conteúdo deste documento em relação a este componente se traduz “nas ações que favorecem o respeito as diferenças e o extermínio da intolerância religiosa”.

Como as demais áreas do conhecimento, o ER precisa estar inserido no PPP de todas as escolas de Ensino fundamental com Anos Finais como forma de garantia de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos para que haja clareza de sua identidade e seja reconhecida a sua importância em meio a toda comunidade escolar. É impossível para qualquer componente curricular sobreviver de forma satisfatória se não estiver presente no documento que norteia toda a prática no interior da escola e em seu entorno. Com o ER não é diferente.

O PPP deve ser construído de forma democrática, não apenas porque está previsto em lei (LDB de 1996), mas por ser realmente tão necessário para o desenvolvimento das ações da escola. Deve estar a serviço da comunidade escolar para que seja cumprida a função social e educativa que é função inerente à escola. O PPP pode apontar caminhos para que sejam evitados o proselitismo, a doutrinação e o desrespeito à religiosidade e à crença de todos.

Atualmente, admite-se que o ER faz parte das necessidades humanas e não é simplesmente uma proposição acadêmica vazia de sentido. Por isto, necessita estar presente no PPP, que deve dialogar constantemente com a realidade da escola, incluindo os aspectos religiosos e deve perceber o ER como parte do seu projeto educativo como agente de formação de cidadania, um meio de possibilitar ao estudante a descoberta de si mesmo, um posicionamento mais seguro por receber

uma formação global, holística e sistêmica que facilite o seu estar num mundo plural, tanto no plano quantitativo quanto na variedade das formas.

O professor de ER, juntamente com todos os profissionais da educação, deve estar preparado para a interdisciplinaridade, para a relação dialógica, tanto com as demais ciências quanto com as crenças religiosas e, também, com a falta de crença. Desta forma, abrirá espaço para o ecumenismo e para o diálogo inter-religioso, bem como para os arreligiosos e os ateus, mantendo um olhar atento às práticas pedagógicas e às políticas educacionais para que cumpram sua tarefa de libertar, de "ensinar a estudar, ensinar a ser, ensinar a fazer e ensinar a conviver"[5].

O PPP não pode limitar-se a organizar o calendário de atividades e os grandes eventos. Ele precisa traçar um caminho para que os objetivos e as metas estabelecidas pela comunidade escolar sejam atingidas, mostrando os meios para esta realização.

Sobre o PPP, podemos refletir que ele é chamado de Projeto porque traz propostas concretas a serem realizadas em um determinado período de tempo; é Político porque vê a escola como espaço de formação de cidadãos responsáveis e críticos, capazes de trabalhar de forma individual e coletiva, percebendo o mundo e atuando para modificar sua realidade e a dos outros; é Pedagógico porque elenca e organiza todas as ações educacionais necessários aos processos de ensino e de aprendizagem.

Por conter essas três dimensões, o PPP define a identidade da escola e orienta por onde esta deve seguir para atingir um ensino de qualidade que garanta a inserção, a permanência, a finalização do curso e o sucesso do estudante na vida acadêmica. Deve conter objetivos claros e definidos e, ao mesmo tempo, ter flexibilidade suficiente para se adaptar às demandas de aprendizagem dos estudantes e dos demais membros da comunidade escolar.

Quando solicitada a avaliação sobre o componente curricular ER na Rede municipal do Recife, 2 não responderam, 2 consideram péssimo, 3 apontam como regular e 2 consideram bom.

[5] Estes são os pilares da educação e tiveram por base o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e foi coordenada por Jacques Delors em 1999.

Este sentimento em relação a este item, pode ser resultado da necessidade de usar este componente apenas como complemento de carga horária e não ser este um dos elementos de sua formação inicial. Além disso, a falta de formação continuada, com apenas algum frágil suporte nas formações de História, faz com que todo o corpo docente, incluindo a equipe gestora, trabalhe na insegurança e isto os leva a terem esta forma de enxergar o ER na Rede de Ensino Municipal do Recife.

Duas das entrevistadas (escolas 3 e 4) afirmaram que não têm religião e 7 se identificam como pertencentes a alguma denominação religiosa, porém, todos afirmam que seu posicionamento não interfere na elaboração do PPP nem em sua execução. Quando perguntados sobre como se dá esse processo de interferência ou não da religião do gestor no funcionamento das escolas, 3 não responderam e 6 afirmaram que procuram respeitar todas as religiões, que entendem que todas as pessoas têm direito à liberdade de culto e que tratam todos com compreensão e tolerância.

Entretanto, apesar das respostas escritas apresentarem este teor, ao chegar em algumas destas escolas, observamos que, durante a organização da entrada dos turnos, é feita uma oração, na maioria dos casos, o Pai Nosso, e quando perguntamos o motivo desta atitude, responderam que esta é uma “oração universal”. Isto demonstra a falta de conhecimento sobre a forma de culto de outras religiões fora do cristianismo, como é o caso das religiões de matriz africana, dos que não seguem nenhum credo ou dos ateus, para quem o Pai Nosso não tem significado algum.

Dos 9 gestores, 6 responderam que não sentem dificuldade alguma quando solicitam alguma atividade na qual o estudante ou o professor coloca seu ponto de vista embasado na religião da qual é seguidor. Argumentaram que discutem sobre a laicidade da escola e que não tratam nenhum assunto sob a ótica de nenhuma religião para que haja respeito entre todos os componentes da escola. Os outros 3 responderam que encontram barreiras por causa da dificuldade na quebra de paradigmas e a gestora da escola 5 usou como exemplo os momentos de culminância de alguns projetos realizados pela escola quando alguns estudantes ligados a determinadas denominações não querem ou são impedidos pela família e/ou pelo líder religioso de dançar e cantar, pois, nestas atividades são apresentadas danças e cantos “do mundo”.

Considerando a obrigatoriedade da escola oferecer esta disciplina, porém, para o estudante a matrícula ser facultativa, perguntamos qual a estratégia utilizada para garantir o cumprimento da carga horária exigida legalmente caso o estudante opte por não participar destas aulas. Neste caso, não ocorre em nenhuma dessas escolas, o cumprimento da lei. Uma sugeriu “colocar na grade” (escola 5 - onde mais uma vez podemos observar desconhecimento da gestão sobre assuntos pedagógicos), 2 afirmaram que há necessidade de “conquista” e 6 afirmaram utilizar temas importantes para serem discutidos, mas “não específico de religião alguma” e que tentam conscientizar a comunidade escolar de que o ER é muito mais amplo que religião.

Neste cenário emerge a necessidade de traçarmos estratégias para que as leis sejam cumpridas no interior das escolas, que é lugar de cidadania em plenitude, e para que sejam garantidos aos estudantes os direitos à liberdade, à expressão de suas crenças, à formação integral e o direito à informações, pois, a maioria demonstra não ter conhecimento de que a participação nas aulas de ER lhe é facultativa. Para isto é imprescindível uma autentica forma de educar que oportunize ao estudante ver o cumprimento das leis se realizar nos principais espaços em que ele está inserido: na família e na escola.

A Constituição afirma que “o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (art. 43) e, por isso mesmo, “o ensino público não será confessional” e esta ação se dá com o objetivo de proteger as minorias respeitando a crença de cada um, o que não é tarefa fácil numa sociedade como a nossa que apresenta tanta diversidade.

A gestão escolar é obrigada a informar aos estudantes e às suas respectivas famílias que há essa possibilidade de escolha. Os estudantes não podem ser retidos por falta nem por nota, pois, seria ilegal e inconstitucional quando se trata de ensino público como é o nosso caso aqui. No caso da rede privada de ensino, há a possibilidade de optar pelo caráter confessional, contudo, precisa da autorização do Estado e esta opção deve ser explicitada para a comunidade.

Vimos então que, na própria escola ocorre a mutilação da verdade e do direito que a lei, teoricamente, assegura. Isto traz para o estudante uma verdadeira aula sobre manipulação ao invés de liberdade, subjugo ao invés de autonomia, passividade ao invés de protagonismo.

Todos os entrevistados deste segmento afirmam ficarem “tranquilos” ou que lhe é “indiferente” enquanto pessoa e gestor quando observam a forma como são ministradas as aulas quando o professor professa um credo diferente do seu, pois, o ER é “independente da religião” (gestor da escola 3). Afirmam também terem a mesma posição caso o professor seja da mesma denominação que eles (os gestores).

Em relação à falta de formação específica dos professores na área, os entrevistados responderam que isto lhes é indiferente (2), 4 não responderam e 4 se mostram preocupados tanto quanto se preocupam com as outras áreas do conhecimento e apontam que estas formações poderão ser oferecidas pela Secretaria de Educação.

4.2 Quanto aos professores

Apresentam idade entre 36 e 56 anos, 3 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Do grupo dos nove participantes da pesquisa, 6 se declaram como tendo uma religião, 2 afirmam não participarem de nenhum grupo religioso e 1 se identifica como espiritualista.

Em relação à formação acadêmica, são 2 da área de Letras, 1 de Ciências, 1 de Matemática,1 de Biologia, 1 de História, 2 de Educação Artística com especialização em História das Artes e das Religiões, e 1 de Geografia com mestrado em Ciências da Religião[6].

Diante deste quadro, é compreensível que os docentes tenham conhecimento deficitário na área de ER, visto que esta disciplina lhe serve apenas como complemento de carga horária e pelo fato de não receberem formação de modo sistemático.

Neste aspecto, Libânio (2007) chama a atenção para necessidade de maior investimento nestes profissionais quando afirma que há necessidade de:

> qualificação mais elevada e de melhor qualidade de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição de quebrar a rigidez da tecnologia, centrada no desenvolvimento de capacidade cognitiva e

[6] Todos os professores entrevistados são pós- graduados. Destacamos estes dois últimos por terem cursos relacionados ao ER.

> operativa encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo (p. 61-62)

Para que se avance na prática docente deste componente, mesmo após ser reconhecido como área do conhecimento através da Lei nº 9.394/96 e com o dispositivo da Lei nº. 9.475/97 e consciente da importância deste para uma formação mais completa e integral do ser humano, é necessário ver esta disciplina com mais seriedade, posto que nela se tem uma oportunidade de ensinar e aprender a prática do respeito à pluralidade religiosa e um meio de fomentar o diálogo inter-religioso, minimizando assim, os riscos de violência e facilitando as vivências de paz tanto no interior das escolas quanto em seu entorno e, quiçá, em todos os ambientes por onde nossos estudantes circulem, pois, como afirma Oliveira,

> o Ensino Religioso particularmente tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa a contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto à complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a educação e a religião (OLIVEIRA, 2007, p. 100-101).

Segundo o autor acima citado, o educando apresenta maior nível cognitivo no processo de construção e reconstrução de conceitos, condutas e valores do que as vezes costumamos considerar, pois ele traz em si aprendizagens bastante significativas de experiências que foram vividas para além dos muros da escola. Por isto, a necessidade de termos profissionais com boa formação em respeito a estes que ainda estão num processo de construção e introjeção dos valores como, por exemplo, a ética, o respeito com o outro e a capacidade de estabelecer uma convivência sadia na sociedade.

Estes profissionais que participaram deste questionário, têm entre 8 e 30 anos de experiência como docentes e entre 1 a 10 anos na área do ER como é o caso do professor que tem mestrado em Ciências da Religião e que foi o único que se identificou como tendo formação na área. A professora cuja especialização é em História das Artes e das Religiões assinalou que não tem formação. Isto leva à reflexão de como estão sendo realizados os cursos de formação de professores e como estes profissionais se percebem no meio acadêmico.

Em relação à motivação para assumir esta disciplina, 1 professor afirma que aceitou para ajudar a sanar a necessidade da Rede de Ensino, 2 justificam dizendo que têm “afinidade e interesse por questões antropológicas e culturais”, “pelo campo do sagrado, do Transcendente” e 6 esclarecem que isto se deu pela necessidade de complemento de carga horária. Podemos, neste caso, refletir sobre que tipo de serviços podemos realizar quando a nossa motivação vem de fatores extrínsecos e estão ligados simplesmente às questões de ordem econômica.

Apenas 2 disseram que participam da elaboração do PPP da escola com o objetivo de “planejar as ações no ambiente escolar”, 2 disseram que quem é dessa disciplina “não é convidado a atuar”, 1 disse que participa “de forma direta e informal”, porém, não podemos compreender exatamente como se dá esta participação, pois a mesma não apresentou detalhes e sua resposta ficou bastante vaga. 1 desconhece se houve na escola este momento e, se houve, ela não foi “comunicada/convocada a participar” e 2 afirmam que não participam deste momento, porém, não apresentaram justificativa para isto.

Neste segmento, 5 dos participantes da pesquisa consideram como sendo regular o ER na Rede em foco, 1 afirma ser péssimo e 3 afirmam que é bom. Diante deste resultado, entendemos que faz-se necessário repensar a prática docente e verificar, junto aos gestores, como se dá a seleção desses profissionais, pois, uma grande parte deles afirma ter conhecimento bastante reduzido sobre os Direitos de Aprendizagem de um componente que lhes é confiado mas que é recebido na maioria das vezes apenas com o objetivo de complementação de carga horária.

No que se refere à subjetividade do professor, todos são categóricos em afirmar que sua identidade religiosa não interfere em seu planejamento nem na execução das aulas, visto que essas aulas circulam entre as temáticas que envolvem “cidadania, ética, consideração pelo próximo e sua cultura”; que tentam ser imparciais, problematizando as questões que surgem durante as aulas. Contudo, 5 deles não justificaram sua resposta.

Os que responderam que não têm religião também afirmam que sua posição não interfere no trabalho desenvolvido em sala de aula, porém apenas 1 explicou que isto se dá porque ele “tem princípios éticos e consideração ao próximo e à sua cultura”,

repetindo a mesma resposta da questão anterior. Os outros 9 não justificaram a resposta.

Quando o estudante responde uma questão ou faz ponderações baseados em sua própria crença religiosa, 6 professores afirmaram que não sentem nenhuma dificuldade em lidar com esta situação, todavia, não apresentaram justificativa; apenas 1 deles explicou que isto ocorre porque ele “respeita a opinião alheia”. Apenas 3 afirmaram que sentem dificuldade em relação, principalmente, aos pentecostais tendo em vista que “são muito resistentes em atividades que trate das religiões de matriz africana e mulçumanos” e um deles citou as questões relacionadas às religiões “indígenas”.

Neste sentido, Oliveira (2007, p. 102) observa que “[...] o que se pretende com o Ensino Religioso não se restringe à identificação do fenômeno religioso, mas visa à gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social”. Portanto, torna-se necessário que a escola se proponha a estudar e interpretar o fenômeno religioso tendo como base os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências religiosas, considerando a possibilidade de eles também não terem religião e a diversidade cultural religiosa brasileira em todas as suas nuances. Desta forma, se evita o proselitismo e as rotulações.

Para o caso dos estudantes que optem por não participar das aulas de ER, 1 professor sugere que sejam utilizados vídeos que mostrem a “divergência entre a ciência e a bíblia” e 1 acrescenta que se pode passar “documentários, debates, palestras e atividades que envolvam a criação artística dos alunos porque parece que eles que gostam”; 2 propõem que as aulas sejam dinamizadas de modo a tornar os estudantes protagonistas, mesmo que isto não seja algo fácil; 1 afirma que “esta disciplina deve ser inserida no currículo escolar básico”, 4 afirmam que todos os estudantes das escolas nas quais lecionam frequentam e participam destas aulas e 1 pontua que os estudantes “não sabem desta informação nem a Rede oferece logística para aqueles que optarem não participar das aulas”.

Entretanto, todos são conscientes de que:

> O Ensino Religioso, de matricula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental assegurado o respeito e diversidade cultural religiosa do Brasil,

> vedadas quaisquer formas de proselitismo. (OLIVEIRA, 2007, p.55).

Como pessoa e como professor, quando ministra aulas para pessoas de religião diferente da sua, os pesquisados acreditam que não têm problemas porque: 1 “procura ser quase um ateu”; 1 afirma que “precisamos nos sensibilizar com as diversas temáticas e retirar delas o melhor a ser aplicado ou compreendido, mesmo que seja distinto de nossa doutrina”; 1 explica que “a abordagem do ER retrata uma variedade de religiões e temas associados às mesmas”; 1 se “sente um pouco aliviada por vivermos em um país onde as pessoas têm liberdade religiosa; 1 percebe que colabora “para promover uma maior tolerância religiosa; 1 diz que busca passar o respeito religioso; 1 se sente “como orientador sem tentar coagir a uma visão diferente da orientada pelos pais” e 1 afirma não ter “reações emocionais quanto a isso”.

Quando não tem formação nesta área, 1 sente dificuldade na busca de material para preparar as aulas; 1 se sente “normal”; 1 sente que “

> Perde a oportunidade de criar mais estratégias, oportunidades de ampliar um novo entendimento, um novo olhar sobre as religiões por eles desconhecidas ou vistas sob a lente do preconceito (Prof. Leonardo).

Muito significativa é a fala da professora quando relata:

> Temo não ter respostas para todas as perguntas por isso leio bastante! Mas uso a minha experiência e bom senso para explicar o que sei e informar ao aluno que buscarei mais conhecimento para responder aquelas questões que não me sinto habilitada para responder (Professora Maya).

A professora Marinete diz que não vê problema porque é professora de Língua estrangeira. Acreditamos que ela não entendeu a pergunta por isto deu uma resposta que nos pareceu inadequada, porém, podemos entender este caso como sendo decorrente do fato de ela ter a formação na área de Letras o que lhe traz mais possibilidade de ter ferramentas para análise e interpretação de textos e isto lhe favorece na ministração do conteúdo.

Outras professoras disseram que pesquisam em diversas fontes para terem mais segurança no processo de ensinar com o objetivo de facilitar o desenvolvimento e melhorar a compreensão dos estudantes.

Uma das professoras respondeu que se sente “péssima” quando ministra aulas de ER sem que tenha formação nesta área e os professores que são da área de História e Geografia, informam que durante a formação continuada (que acontece uma vez a cada mês) recebem orientações que podem balizar seu trabalho nas aulas de ER.

Diante destes relatos, mesmo considerando os docentes que demonstram bastante boa vontade em estudar os temas a serem abordados em sala de aula e os que se identificam com o componente ER, e ainda contando com o avanço de ter sido este componente reconhecido como área do conhecimento, observamos que ainda há um descaso muito grande em relação a ele, pois, falta professor habilitado e capacitado com formação direcionada aos Eixos norteadores dos PCNERs. E sobre isto, Oliveira, 2007) comenta que:

> A reformulação do artigo 33 fincou um caminho importante para orientar o perfil do componente e a habilitação do corpo docente de Ensino Religioso, estabelecendo que essa tarefa é das instituições de ensino superior que, por meio do ensino, pesquisa e extensão, podem formar professores habilitados pedagógica e didaticamente, para essa área de conhecimento (p. 56).

Neste sentido, o dispositivo da Lei nº 9.475/97 veio colaborar com o reconhecimento da importância deste componente curricular quando traz a obrigatoriedade da oferta do mesmo pelo poder público, constituindo-o como disciplina que deve ser ministrada por professores da Rede e em horários normais de aula, concomitante aos outros componentes, pois, assim, assegura a diversidade cultural e religiosa do Brasil e veda qualquer forma de proselitismo.

4.3 Quanto aos estudantes

Noventa estudantes responderam ao questionário aplicado nesta pesquisa. As 9 escolas nas quais ele foi aplicado foram escolhidas de forma a contemplar todas as RPAs (Região Político Administrativa) que é como está dividida a Rede Municipal do

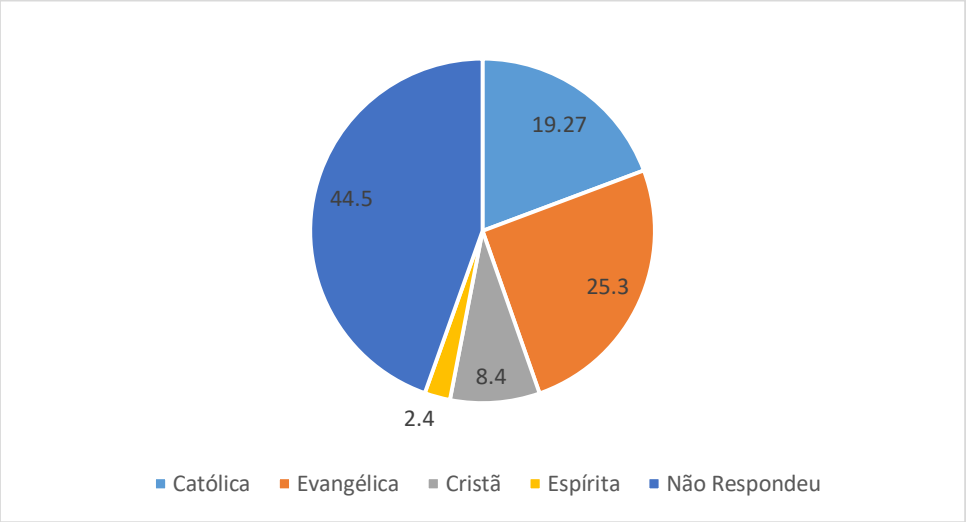
Recife, sendo que, na RPA 3, realizamos a pesquisa em mais escolas por ser uma das maiores regiões da cidade.

As turmas foram escolhidas dependendo da disponibilidade do professor, que foi consultado sobre a viabilidade da aplicação deste questionário para que não criássemos nenhum problema nas escolas que funcionaram como nosso campo de pesquisa.

Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente, sendo 10 de cada escola, após explicarmos do que se tratava. Nenhum estudante tinha conhecimento sobre estudos de pós-graduação e aproveitamos a oportunidade para explicar, pois, a pesquisa pode ser um caminho de mão dupla: vamos colher a experiência dos outros mas também podemos deixar algo plantado.

Ouvir alguns estudantes dizerem que queriam fazer mestrado e doutorado foi muito gratificante para mim, pois, conforme Morais, no processo de aplicação da pesquisa de campo, percebemos que tanto o sujeito pesquisador quanto o objeto pesquisado passam por um estágio de codependência, no qual ocorre uma troca de conhecimento e de energia que dão sustentação ao trabalho que está sendo realizado. Este autor ainda acredita que “assim, consciente ou não, o pesquisador participa da realidade e do mundo do outro, no qual ambos, sujeito e mundo, estão verdadeiramente imbricados (MORAIS, 2008 p. 49).

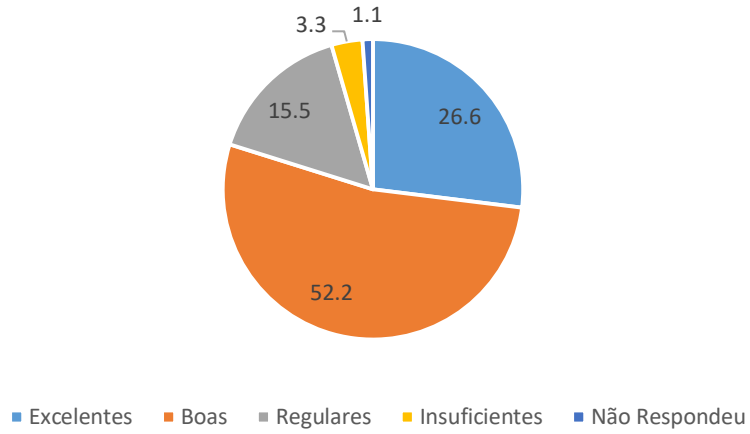
À pergunta sobre qual a religião que os estudantes professam, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no gráfico a seguir:



Os estudantes que disseram que as aulas de ER são excelentes (24) ou boas (47) explicaram que gostam destas aulas “porque há interatividade e muitas conversas sobre religiões”; é uma oportunidade para conhecerem outras religiões diferentes das suas e que, desse modo, se “aprende a respeitar e apreciar a religião do próximo”; que “essas aulas nos fazem refletir sobre a vida” e “abre nossa mente para não ter mais preconceito”; que “precisamos estar cientes da nossa cultura e religiões e dos outros para que não ficamos presos a só a nossa ideologia e a não ter preconceitos”. Ricardo (14) argumenta: “estas aulas fazem mudar minhas *pespequitivas*”.

Quando perguntados sobre o que acham das aulas deste componente curricular, obtivemos as seguintes respostas:

GRÁFICO 2 - Qualidade das aulas de ER



Bastante interessante foi a resposta de Paola que diz que as aulas são boas porque “faz com que nós entenda o valor da religiosidade e acreditamos em outro tipo de religião”. Será que ela sabe realmente que existe diferença entre religião e religiosidade ou usou esta palavra sem muita consciência do que está realmente dizendo?

Os que disseram que é regular (14) ou insuficiente (3), argumentaram que não gostam da professora porque ela é “chata”, “traz muito texto”, “a aula é um saco”.

Waleska (14) faz parte do grupo que marcou insuficiente para a qualidade das aulas, porém, na justificativa reclama que “só tem uma aula por semana”,

Acreditamos, por isto, que ela não entendeu a pergunta ou talvez precisássemos reformular os distratores.

Um estudante revela que não presta muita atenção às aulas mas não nos dá elementos suficientes para analisar sua posição visto que em sua turma a maioria afirma gostar da professora, das aulas e dos assuntos discutidos nestes momentos.

Como pontos positivos, os estudantes tiveram o seguinte posicionamento: 25 consideram que aprendem muito sobre religião e que o/a professor/a ensina bem; 57 gostam da professora, das aulas e dos assuntos tratados; 14 acreditam que esse aprendizado contribui para a união das pessoas, para a quebra dos preconceitos e para que aprendam a respeitar todas as religiões; 2 gostam das histórias que são contadas nestas aulas; 1 considera importante o momento por causa da "troca de ideias"; 1 considera momento como propício para "reflexão, educação e melhoria moral"; também foi citado como positivo, as atividades para casa e os debates; 6 responderam que não sabiam e 6 não responderam.

Como pontos negativos 3 destacaram que: "a professora só fala em macumba" e que lhes "mostra o caminho do mal"; 17 acham que a professora é chata, impaciente, de difícil diálogo, fala demais, muito rápido, passa muita atividade, muito texto e demora para explicar; 1 ressaltou que as aulas são "longas"; 7 observam que há muito desinteresse por parte dos colegas em relação a estas aulas; 1 afirma que a professora é faltosa; 1 considera negativo o fato de a professora não ser de sua religião; 2 dizem que se sentem mal quando na aula alguém julga ou fala mal de sua religião; 1 revela que "às vezes se sente obrigada a acreditar no que ele acredita", se referindo ao professor; 15 afirmaram não ter nenhuma crítica em relação a estas aulas; 15 responderam "não sei" e 8 não responderam a esta questão.

Quando se trata da formação do professor, 83 consideram que o professor está bem preparado para ensinar esses conteúdos porque consideram a docente "sincera e realista", sabe ensinar muito bem, não fala mal de nenhuma religião e sabe muito sobre todas, é experiente, passa segurança, fala de assuntos interessantes, sabe conduzir os debates, sugere trabalhos, explica bem os assuntos, tem domínio dos conteúdos, a aula é divertida e tem assuntos que "eu nem sonhava existir".

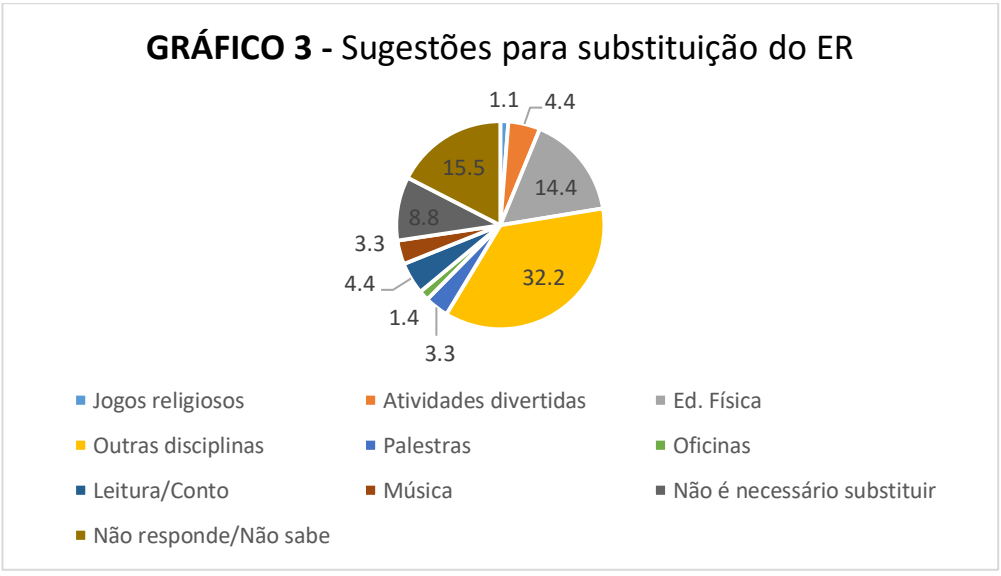
Os 6 que acham que a professora não tem capacidade para dar essas aulas justificam que é porque "ela disse que não tem formação nesta área", 2 alegaram que

ela “só fala na religião católica”, 1 confessa que “não presta atenção nas aulas dela” e 1 não justificou.

Esse público pesquisado, sugere que as aulas de ER continuem como está, pois são ótimas; alguns sugerem que a professora tenha mais paciência, que passe mais trabalhos e leitura de livros e vídeos sobre as temáticas discutidas em sala de aula; que torne as aulas mais lúdicas para aumentar o interesse dos estudantes; que tivesse uma “sala adaptada para as aulas religiosas”; que deveria ter mais aulas desta disciplina; que as aulas poderiam ser mais empolgantes sendo realizadas em atividades externas como “passeios para os alunos entenderem melhor”, e com demonstrações práticas de como são as outras religiões”, explicar o conceito de religião, os ensinamentos e a forma de culto de cada uma; não ficar falando só de “macumba”, falar coisas do bem; com mais interação entre o professor e os alunos; trabalhar mais objetos de arte e imagens;

Para substituir as aulas de Ensino Religioso, obtivemos as seguintes sugestões:

GRÁFICO 3 - Sugestões para substituição do ER



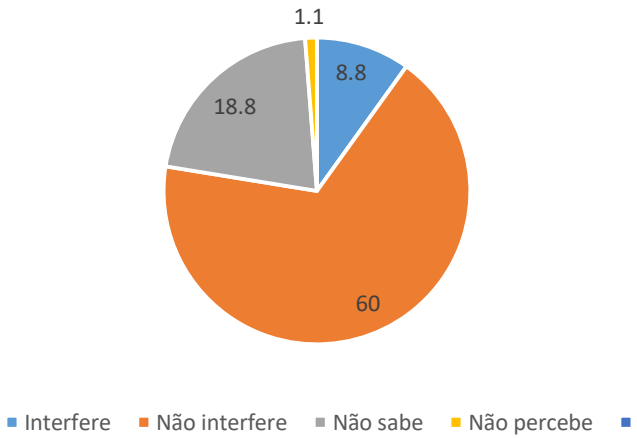
Sobre o que deveria ser ensinado nestas aulas, eles sugerem a leitura da Bíblia e mais conhecimentos sobre Deus; o estudo sobre religiões que eles não conhecem ainda para “aprender outras culturas”; que as pessoas devem respeitar a religião dos outros; “mais igualdade de gênero e respeito mediante o seu conhecimento”; o conteúdo que a prefeitura pede para o professor ensinar; ”deveria ser ensinado a amar, falar de amor; “a política, a sociedade, e claro, a religião, a cultura, entre outros

assuntos ligados a religião que é uma coisa que todos temos até mesmo os ateus" (Mônica).

Em relação ao conhecimento da religião do(a) professor(a), 18 estudantes afirmaram que ele(a) é católico(a), 5 responderam que ele/a não tem nenhuma religião, 5 não responderam e 61 afirmam que desconhecem.

Quanto à percepção sobre se a religião do professor interfere ou não no planejamento e na execução destas aulas, 8 estudantes afirmam que há interferência de suas crenças, 17 responderam que não sabem, 1 disse que não consegue perceber e 54 dizem que não há interferência da crença do professor nas aulas porque ele(a) não se refere com frequência à religião da qual participa e fala de outras religiões demonstrando que "não tem discriminação" e ensinando que não podemos ter preconceito em relação a nenhuma religião; que a professora demonstra muito profissionalismo, não é invasiva; Um estudante respondeu que quando a professora tem uma religião ajuda um pouco mais na elaboração e execução das aulas.

GRÁFICO 4 - Interferência da religião do professor nas aulas de ER



Os que afirmaram que a religião do professor interfere nas aulas, afirmam que elas falam muito ou "só falam da religião dela" e citaram que elas trazem conhecimentos ligados ao catolicismo e às religiões de matriz africana. A palavra umbanda foi a única usada para designar esta religião, mostrando que os estudantes de modo geral não conhecem outras vertentes deste segmento religioso.

Os estudantes que responderam desconhecer a religião do(a) professor dizem que ela se negou a dizer isto e que não percebem por falta de elementos para observar

este aspecto. Outro diz que ela sabe sobre as religiões, por isso, acha melhor não seguir nenhuma. Outro acredita que “se ela não tem religião, não deveria ensinar nenhuma”.

Quando, durante as aulas, os estudantes se expressam utilizando pontos de vista embasados em sua própria religião, 19 deles dizem que sentem alguma dificuldade porque percebem “que ela não aceita muito”, embora isto seja “difícil de explicar”. Alguns citaram “porque não gosto que falem mal da minha religião” dando a entender que, quando acontece de emitirem parecer baseados em suas próprias crenças, sentem-se mal aceitos pelo docente. Girlene diz que, neste caso, percebe que ela (a professora) “não explica melhor”, muda de assunto e “fica tudo misturado em minha cabeça”.

Dentre os 68 que responderam que não sentem nenhuma dificuldade quando expressam seu ponto de vista, destacamos a fala de Tiago que afirma que isto ocorre porque “respeito todas as religiões e entendo os erros da minha”. Percebamos aqui o alto nível de consciência deste adolescente que, com apenas 13 anos, consegue ter uma elaboração tão madura ao analisar essa situação. Victor diz que não tem dificuldade em expor suas ideias porque estuda sobre a religião dele. Isto mostra a segurança que ele tem pelo fato de conhecer mais profundamente sobre sua própria religião.

Allan e Lucas dizem que compreendem quando alguém não gosta ou não tem conhecimento sobre sua religião porque sabem que as pessoas não são obrigadas a gostarem da religião dele e podem acreditar no que quiserem. Marcelo desabafa dizendo: “às vezes me sinto obrigado a acreditar nas coisas que ele acredita pois não pergunta nossa opinião”.

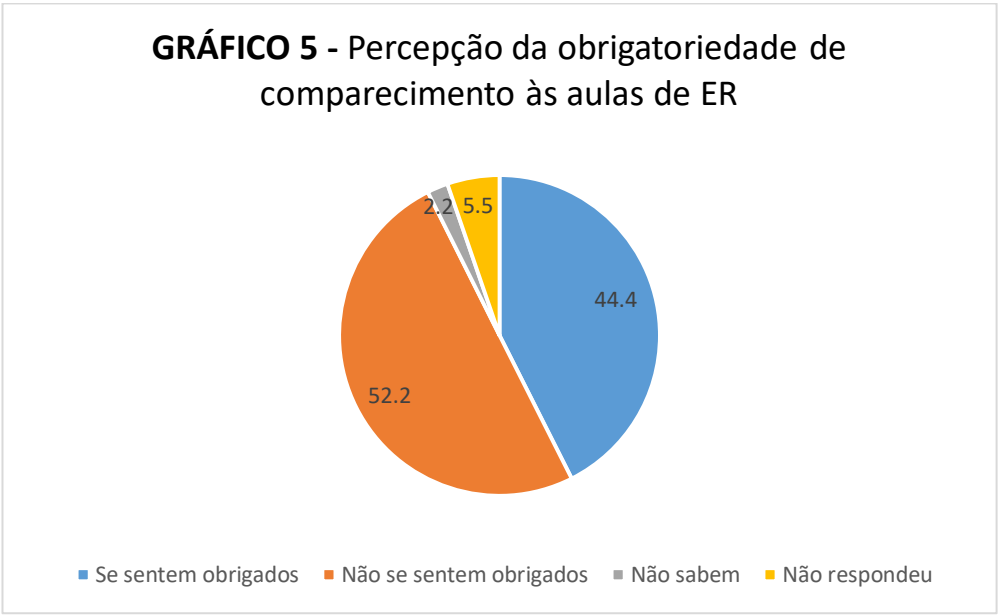
Alguns estudantes afirmam que não tem problema porque não têm religião. Desta forma, também não esboçam nenhum sentimento em relação às atitudes da professora e 2 não responderam a esta questão.

Quando perguntados se acham que são obrigados a frequentar as aulas de ER, 5 não responderam, 2 responderam que não sabem, 40 disseram que se sentem obrigados para que possam aprender mais sobre religião; “para não levarem falta e perder ponto”; porque é uma aula como qualquer outra; para ficar mais informado; porque quanto mais se aprende sobre religião mais se diminui o preconceito; porque

é conhecimento que a “a gente vai levar pro resto da vida”; porque faz parte do horário das aulas e é colocada pela própria escola na qual o estudante está matriculado e “porque nossos pais assinaram”[7]. Neste segmento, tivemos 47 estudantes que afirmaram que não se sentem com esta obrigação.

Obtivemos o seguinte resultado quando analisamos a resposta dos estudantes em relação à percepção que têm no que diz respeito ao caráter facultativo da matricula nas aulas deste componente curricular:

GRÁFICO 5 - Percepção da obrigatoriedade de comparecimento às aulas de ER



Na Constituição e na LDB está bem claro que nenhum estudante é obrigado a frequentar as aulas de ER. Entretanto, contrariando o percurso natural da escola, se não o fizer, terá que encontrar sozinho uma maneira de preencher o tempo ocioso, pois, a lei não impõe que a rede ofereça outras opções.

É, no mínimo, estranho, permitir que crianças e adolescentes estejam na escola sem uma atividade com fins pedagógicos, não tenham alguém mais experiente junto para orientá-los e que a instituição onde vai para, entre outras coisas, aprender a ser um cidadão critico, independente, protagonista, autônomo e empoderado, seja a primeira a suprimir seu direito de ter acesso às informações e à liberdade de escolha que, neste caso, lhe é assegurada pela lei.

[7] Neste caso, o estudante se refere a uma consulta que a Rede Municipal Realizou para saber se os pais concordam que filhos participem das aulas de ER ou tenham aula de outros componentes curriculares ou até mesmo que outras possibilidades sejam oferecidas.

Considerando que o componente ER deve ser obrigatoriamente ofertado pela escola, porém ao aluno lhe é facultativa a matrícula, ou seja, a frequência às aulas de ER não é obrigatória, os estudantes sugeriram que essas aulas fossem substituídas por passeios a museus, jogos religiosos, atividades divertidas, pesquisas, projetos, palestras (5), Educação Física (13), ficar na quadra, vivências de dança e de música (4), aulas de culinária, Filosofia (2), Espanhol, Francês, Inglês, Biologia, canto, Artes, Física, História ou ILT, Tecnologia em Informática, ler um livro ou algo que ocupe o estudante. Não responderam a esta pergunta 9 dos pesquisados, 5 responderam com a expressão “não sei”.

Neste caso, observamos que poucos têm conhecimento da Lei nº 9.394/96-97 que traz a obrigatoriedade da oferta, mas, ao mesmo tempo faculta a matrícula, entretanto, a maioria avalia como positiva a presença desta disciplina que, além de resgatar a importância da busca pelo Sagrado, influencia na recuperação ou introjeção dos valores cuja sociedade considera essenciais para a vida em grupo. Este também é o pensamento da CNBB (2007) quando concebe o Ensino Religioso como

> articulador das relações de paz e provocador de uma nova ética para o exercício da cidadania, quando esta promove o respeito mútuo, a tolerância religiosa e cultural, concretizada no interesse pelo Sagrado, uns dos outros, na era da cultural digital (p. 116).

Aqui nós refletimos que precisamos também reformular nosso pensamento no que diz respeito ao uso do vocábulo “tolerância”, pois, tolerar significa admitir, aceitar e, sob este ponto de vista, ainda podemos ver um certo sentimento de superioridade por parte de quem tolera; enquanto “respeitar” traz a ideia de igualdade, de ter deferência por alguém, de observar e considerar o outro.

Na perspectiva de respeito ao outro, encontramos um entrave que precisa ser resolvido com a participação de todos, principalmente do poder público: os gestores não têm alternativas para acolher os estudantes que não querem participar destas aulas, pois lhes faltam profissionais e espaço arquitetônico para isto.

Os estudantes não fazem esta reivindicação por não ter acesso a esta informação, sendo-lhes negada a experiência com o sistema democrático de direito, adotado pela Constituição federal de 1988 que, em seu artigo 5º, garante o acesso à informação pública como um direito inerente de cada cidadão brasileiro e que é também resguardado no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Este direito vem acompanhado do direito à verdade. Sem ela, não há discernimento. Além disso, se o sistema de ensino age assim, a estes estudantes, o direito à liberdade de escolha, é negado também.

Como pessoa e como estudante, quando a disciplina é ministrada por professores da mesma religião que ele, 5 dos participantes da pesquisa expuseram que se sentem confortáveis e que acham maravilhoso; 4 disseram que se sentem confortáveis, felizes, animadas e confiantes para prosseguirem nos estudos; 15 afirmam que se sentem normal, pois, entendem que este é o trabalho delas; 16 consideram que “é legal, é bom”, porém não justificam suas respostas; 2 acreditam que quando isto acontece, a professora explicará mais o assunto; 7 alegaram não poder responder visto que não pertencem a nenhum segmento religioso; 5 se sentem desmotivados para estudar; 2 disseram que desta forma “fica mais fácil concordar com o que a professora fala”; 1 desabafou que, neste caso, se sente “numa guerra de divisão quando o Deus é o mesmo”; 2 sentem que “é mais fácil se habituar”; 3 se sentem desconfortáveis porque “o professor foca tanto naquilo, na religião dele”; 4 informam que nunca tiveram professor de religião diferente da deles, 3 disseram não terem nenhum sentimento nem ter nada contra; 1 disse que procura saber a opinião dele para entender como ele pensa.

E quando a disciplina é dada por professores de religião diferente da professada pelo estudante, obtivemos as seguintes respostas: 8 disseram que as aulas se tornam mais interessantes e que aprendem sobre outras religiões; 2 disseram que ficam mais interessadas nas aulas; 23 se sentem “normal” mas não justificaram; 4 afirmaram que não importa a religião do professor, o que importa é a matéria que é dada; 1 disse que achava diferente mas não esclareceu sobre esse sentimento; 3 contaram que não sentem nada; 2 ficam desconfiados do que o professor fala; 2 disseram que isto nunca aconteceu com eles; 6 não responderam alegando não terem religião; 2 esclareceram que sentem vergonha ou desinteresse de perguntar alguma coisa durante as aulas nesta situação; 7 afirmaram que prestam atenção e respeitam; 4 expõem que ficam confusos, entretanto, 3 afirmam ser “mais fácil de se habituar”; 1 afirma que o modo de ensinar é diferente, porém nada muda na sala; 1 diz que gosta muito porque pode falar tudo o que sabe; 1 afirma não sentir nada e 1 respondeu que não sabe.

Como assegurar que o professor de ER não pratique o proselitismo ou que, mesmo de maneira velada, tente formar a opinião dos estudantes tomando como parâmetro suas próprias crenças é também outro dos inúmeros desafios que este componente curricular precisa enfrentar. Quando, na escola, os festejos só acontecem em datas importantes para determinado credo, já é uma forma velada de imposição religiosa. Neste caso, está se fazendo pouco caso da carta magna que determina que o Estado brasileiro é laico e que suas instituições devem se manter "neutras" em relação a temáticas religiosas.

Segundo artigo publicado na Revista Nova Escola, a doutora em Educação e docente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Stela Guedes Caputo, falando de suas pesquisas com crianças e adolescentes praticantes do candomblé, afirma que muitos deles sofriam *bulling* na escola por parte dos colegas e até mesmo de professores, por causa de sua religião. Esta pesquisadora observou que, muitas vezes, "eles omitiam sua fé para se proteger" e que, quando não há essa neutralidade, "aumentam os riscos de constrangimentos e eventos de *bulling*".

No quesito que fala sobre a formação dos professores, de modo geral eles demonstraram não perceber quando o professor(a) tem licenciatura na área mas percebem o nível de conhecimento que este profissional apresenta e, quando supõem que isto acontece, na análise de suas respostas encontramos 29 que acham que o ensino melhora, pois, o professor "sabe tudo e detalha o assunto" bem como respeita todas as religiões das quais os estudantes fazem parte; 8 afirmam que aprendem melhor o assunto; 14 dizem que acham normal visto que o professor está lá para ensinar; 1 informa que nunca assistiu aula com um professor que ensine bem religião; 1 diz que percebe pouco; 1 diz que fica duvidoso; 20 não sabem ou não responderam.

Quando supõem que o professor não tem formação na área, 2 estudantes responderam que não têm nada contra mas acham que ele sabe pouco e se incomodam quando o assunto é sobre "macumba e espíritos" ou algo relacionado ao mal; neste caso, supõe-se que o professor tem conhecimento bastante limitado para diversificar a temática; 3 disseram que "o ensino continua do jeito que está" e "não vamos aprender"; 1 disse que isto é bom para a professora que vai terminar aprendendo na sala de aula, algo que ela não sabia; 14 afirmam que "as explicações não serão boas"; 16 têm certeza que têm dificuldade para entender o assunto; 1 vai usar de seu "direito de reclamar para que o professor se esforce mais para melhorar

a qualidade das aulas"; 1 disse que vai tentar ver o que pode fazer para ajudar o professor na matéria; 1 disse que terá medo de ele criticar sua religião; 28 não sabem ou não responderam.

Em suas pesquisas de mestrado, Iaczinski (2013), analisando as respostas ao questionário aplicado aos docentes de Ensino Religioso, observa que há uma tendência da maioria, na prática, de se afastarem do que está prescrito oficialmente no que se refere ao Ensino Religioso, pois, a maioria respondeu que, além da formação continuada, achava "importante" e "recomendável" que o professor deste componente professasse uma religião.

Eles afirmam que é muito difícil "falar do sagrado se não se tem experiência com nenhuma religião e não se acredita em nenhuma delas" e que "é sempre mais fácil compreender quando sabemos sentir ou nos colocar no lugar do outro e a experiência religiosa pode contribuir para isto". Estas falas podem ser indicativos de que há proselitismo, doutrinação, catequese e confessionalidade. Junqueira (2002) discorda deste posicionamento quando afirma que:

> A escolarização do Ensino Religioso no Brasil ainda não é uma realidade nacional; existe a carência de profissionais capacitados para empreender esta proposta, assim como subsídios para apoiar todo este processo. As linhas que ainda apostam na ação desta disciplina como espaço legítimo de doutrinamento é forte, muitos professores aderem a estas linhas que divergem da lei de diretrizes e o fazem não por acreditar ou desacreditar na escolarização do Ensino Religioso, mas porque não sabem o que fazer. Sempre atuaram como catequistas e não como professores, sobretudo, não têm onde buscar suporte para a disciplina como componente escolar.

Oliveira et al., (2007, p.58) concorda com Junqueira afirmando que ainda é comum encontrar aulas de Ensino Religioso que apresentam uma proposta interconfessional cristã e trazendo apenas algumas informações à respeito de religiões de outras matrizes. Isto também mostra o pouco conhecimento sobre as manifestações religiosas e a pouca abertura para o diálogo inter-religioso que facilitariam a mediação de conflitos.

Também mostra que a presença do cristianismo ainda é muito forte no interior das escolas. E a confissão religiosa é exposta até mesmo na indumentária, pois, muitos religiosos se vestem com roupas que os caracterizam em suas respectivas religiões e chegam mesmo a informar aos estudantes qual a sua religião e seu cargo

em sua denominação. Palavras, gestos, símbolos, vestimentas, cores, podem ser entendidos como “rito de investidura” que acaba influenciando os estudantes por exercerem uma “eficácia simbólica”, conforme entende Bourdieu (1996, p.99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir na formação de professores é investir na construção de uma sociedade com mais autonomia, independência e empoderamento; é a garantia de um povo com mais qualidade de vida espiritual e, consequentemente, social; é formar consciências abertas para o mundo, capazes de entendê-lo em sua complexidade e competentes para, num processo de reconstrução permanente, enfrentar os desafios que se apresentam. Isto é revolução.

Ao término deste trabalho não poderíamos nos esquivar de revisitar o trajeto percorrido até aqui e vislumbrar o que aprendemos, porém, com a consciência de que não podemos falar em conclusão porque sabemos que o final pode ser uma oportunidade para o recomeço. Assim, nos sentimos impulsionados a refletir sobre: o que nos motivou a desenvolver esta pesquisa? Com que intuito decidimos analisar a prática do professor de Ensino Religioso?

Nesta pesquisa, focamos em determinados pontos de uma realidade bem maior: a formação do professor de Ensino Religioso e suas práticas em sala de aula. Nosso objetivo foi a análise de como se dá as vivências dos estudantes e dos docentes durante as aulas do componente em tela tendo por base as Leis nº 9.394/96 e nº 9.475/97 que tornaram esta disciplina parte integrante do currículo escolar ajustando-a às necessidades da sociedade em geral e às exigências pedagógicas e não mais às tradições religiosas como ocorreu ao longo da história. Sobre a formação de professores, Libânio (2007) é muito firme quando diz que:

> Para isso, há muitas tarefas pela frente, entre elas a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários mais dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura do profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional (p. 49)

Ao analisarmos o percurso da História da Educação Brasileira, podemos entender que houve mudanças bastante significativas na concepção de ensino e, neste caso, especialmente de Ensino Religioso, que culminam na certeza da necessidade de formação específica para estes professores.

Durante muito tempo o Ensino Religioso foi denominado de Ensino da Religião e eram os representantes da igreja quem se responsabilizavam pelo planejamento e ministração das aulas nas escolas do Brasil. Somente pelo Decreto nº 19.491/31 de abril de 1931 é que o termo Ensino religioso foi codificado e, em 1934, foi incluído na Constituição e, desde então, consta em todas as constituições e legislações brasileiras que preconizam esta disciplina como obrigatória quanto à oferta mas de matrícula facultativa ao estudante.

Nas leituras para a realização deste trabalho, pudemos verificar que entre 1934 e 1996 não havia um plano de políticas públicas para a formação dos professores de Ensino Religioso. No início, eram os próprios padres jesuítas que formavam os profissionais sendo todos oriundos de grupos religiosos.

No final do Século XIX, na chamada República Velha, com a educação passando por várias mudanças, foi que ocorreu a separação entre Estado e Igreja, o ensino passou a ser laico e a responsabilidade total em relação a este componente é unicamente dos sistemas de ensino como ocorre com as demais áreas do conhecimento.

Apesar da mudança nas leis, na prática, não houve grandes modificações, visto que, tanto a igreja católica quanto outras denominações cristãs ainda mantinham grande influência em relação ao ensino deste componente. Somente a partir da LDBEN nº 9.394/96 é que o Ensino Religioso traz um enfoque no pedagógico exigindo uma definição de políticas para a formação de professores.

No artigo 1º desta lei, a educação é definida como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais” e fala sobre a educação de nível superior.

Até 1990**,** os professores de Ensino Religioso não tinham habilitação específica por isto não ingressavam no quadro do serviço público e só a partir da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e da Lei nº 9.475 de 1997, este componente foi debatido e ganhou um pouco mais de espaço tendo sido trazido para a mídia escrita, falada e televisionada, contudo ainda não tem o reconhecimento que têm os outros componentes.

Atualmente, a formação destes profissionais fica ao encargo dos sistemas de ensino, mas não é comum as redes de ensino oferecem formação específica nesta área e a luta para que este componente receba o tratamento pedagógico a que faz jus tanto em termos da legislação que o indica como facultativo para o estudante quanto em termos de reconhecimento da sua importância e dos professores que o ministram, ainda será muito longa e árdua, visto que, historicamente, este componente e os professores que trabalham com ele vêm tendo um tratamento desigual em relação aos outros componentes.

Nos cursos de formação nesta área, há uma diversidade que indica a necessidade de uma base epistemológica comum que exige a efetivação de políticas públicas que garantam a concretização das formações e com a devida qualidade.

Analisando a situação atual deste componente curricular, as dificuldades e perspectivas de formação de professores/as e considerando a pluralidade religiosa que existe no Brasil, podemos ressaltar que, entre as categorias dos modelos de Ensino Religioso, o modelo Ciências da Religião possibilita a superação tanto do dilema epistemológico quanto das necessidades da formação docente.

Nas leituras realizadas para efetivação deste trabalho, foi possível também verificar como esta área do conhecimento sempre está atrelada a disputas políticas e isto se evidencia com mais força quando percebemos a recorrência da confessionalidade que está posta no Acordo Brasil-Santa Sé. Vimos o quanto ainda se faz necessária a reflexão sobre a identidade, a vinculação epistêmica e a solução para tornar a formação docente exequível.

A observância dos PCNER's facilita este trabalho porque apresentam os projetos para o conhecimento nesta área em cinco invariantes que são: cultura e tradição religiosa, textos sagrados (orais e escritos), teologias, ritos e ethos. Esse documento apresenta metas e objetivos a serem alcançados a cada ano ou ciclo, num movimento de Apresentar, Aprofundar e Consolidar cada conteúdo proposto.

Como todo trabalho pedagógico, deve-se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para a inserção de novos conteúdos e/ou aprofundamento dos mesmos, valorizando a cultura de cada um e respeitando o diferente, pois, "se é na escola que a consciência humana das limitações se

aprofunda, também é nela que a humanidade poderá aprender as razões de superação de seus limites" (PCNERs, 2009, p. 45).

Como mediador do conhecimento, o professor deve estar plenamente inserido no contexto da escola sem discriminação nem privilégios de nenhuma ordem, trabalhando junto a toda a comunidade escolar para contribuir com o processo de aprendizado e de maturação dos estudantes para a construção de um mundo mais democrático.

Diante das novas realidades e das complexidades de saberes envolvidos no cotidiano do professor, Libânio (2007) cita a correção dos salários e a melhoria das condições de trabalho como forma de otimizar o trabalho dessa categoria especificamente e também sugere maior investimento na formação inicial e na formação continuada.

Com isto, poderemos ter professores capazes de utilizar o método epistemológico e pedagógico com a proposição de, junto com os estudantes, perceber a extensão da natureza humana que transcende culturas, tradições, denominações e confissões religiosas.

Como consequência, acabaríamos com o discurso improvisado que impera nas salas de aulas, com o desconhecimento dos PCNERs, com a falta de profissionais da área atuando com os discentes e o conhecimento sendo construído de forma mais sistemática, mais profunda e mais abrangente como proposto pelas Ciências da Religião.

Esta proposta traz a perspectiva não de um conhecimento da e para a maioria mas um conhecimento a que todos têm direito, sem exceção de nenhuma espécie, sem "nem um a menos" como prega o movimento de Inclusão. Também é proposto o trabalho inter e transdisciplinar para contribuir com a formação integral do estudante e este modelo traz também a capacidade de facilitar a experiência com todos os temas transversais, ajudando a quebrar barreiras tanto de ordem pessoal quanto social, favorecendo através dos estudos, das discussões e das socializações de experiências, o encontro consigo mesmo, com o outro, com o planeta e com o Transcendente.

Em nossas pesquisas, observamos que os professores não têm tanta clareza quanto ao que e como ensinar, não seguem uma determinada metodologia e não têm

conhecimento realmente dos PCNRs. Também não se dedicam ao ER por lhes servir apenas como complemento de carga horária, na maioria dos casos, como vimos nos resultados de nossa investigação.

Por isto, há a necessidade de incentivar estudos, pesquisas e reflexões para tornar o ER mais atrativo tanto para os estudantes quanto para os professores e para que todos tenham o direito de escolher: os professores, em que área querem atuar e os estudantes, quais os saberes que querem ter, garantindo o direito ao acesso às informações e à formação que conforme lhes é resguardado pela Declaração dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição Federal (1988).

Neste sentido, a Prefeitura do Recife deu um enorme salto qualitativo quando formou um grupo de professores e incentivou-os com este curso de Mestrado em Ciências da Religião oferecido pela UNICAP com o intuito de formar um Grupo de Trabalho (GT) junto à equipe de formação para discutir e encontrar encaminhamentos que fortaleçam este componente curricular na Rede Municipal.

O Ensino Religioso, como todos os outros componentes, só tem sentido se possibilitar o confronto com a ignorância, a miséria e a exclusão; se servir como ponto de partida para que professores e estudantes, numa relação dialógica, como orienta Paulo Freire (1997), (re)pensemos o nosso compromisso na grande tarefa da inclusão de todos em todos os espaços da sociedade, cada qual contribuindo com o que lhe é possível, considerando as habilidades e os limites de cada um e a necessidade de todos.

Avaliamos que este trabalho, por apresentar recursos para um diagnóstico das condições de três segmentos da Educação Fundamental na cidade do Recife (gestores, professores e estudantes), traz, tanto para os profissionais da educação quanto para o poder público, principalmente os agentes mais ligados à formação destes docentes, a possibilidade de reflexão sobre novas formas de agir em relação ao Ensino Religioso.

Seguindo o propósito da Secretaria de Educação do Recife, sugerimos a implementação da equipe de formação com a vinda dos dez professores bolsistas do curso de Mestrado em Ciências da Religião para lançar um olhar diferenciado sobre os Direitos e Conteúdos de Aprendizagem e o(s) método(s) utilizado(s) pelos professores em sala de aula, com o objetivo de humanizar mais este trabalho.

Também pode esta equipe ser disponibilizada para possíveis encontros nas escolas com o objetivo de fazer palestras e sensibilizações utilizando as temáticas que são pertinentes a este componente curricular e que dialogam com outros temas transversais, unindo forças com a equipe do GTERÊ (Grupo de Trabalho Étnico-Racial) e do GTES (Grupo de Trabalho em Educação Sexual e Gênero) e com a equipe da Formação Diferenciada da qual eu também faço parte e que trata do processo de inclusão de todos os estudantes, discutindo os problemas e traçando estratégias que contribuam para a otimização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, pode-se organizar grandes encontros semestrais ou anuais para socialização de experiências com a participação de todos os segmentos das escolas discutindo e apresentando trabalhos de várias ordens dentro do que foi vivenciado neste componente curricular.

Esta equipe também pode colocar em pratica um projeto de 2015, elaborado por mim, com o apoio da Professora Élia Maçaira, na Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica, já aprovado pela Secretaria de Educação, com o intuito de lançar um olhar e uma escuta cuidadosa a todos os segmentos da escola, mediando conflitos, orientando e apoiando principalmente os estudantes, para potencializar seu rendimento pessoal e acadêmico e minimizando o adoecimento dos professores que é uma categoria que, segundo levantamento solicitado pelo Secretário Executivo do Gabinete do Secretário de Educação, Professor Rogério Moraes, apresenta em torno de 10% de afastamento do trabalho devido a problemas de saúde.

Esses professores que estão readaptados, poderiam receber formação e atuar como agentes capazes de uma escuta mais focada nos problemas da escola, realizando um trabalho de apoio a toda comunidade escolar bem como à família para, juntos, encontrarmos caminhos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e a qualidade de vida de todos.

Desta forma, esperamos contribuir para a melhoria do ensino da Rede da qual fazemos parte e na qual acreditamos que funciona, na maioria dos casos, como única forma de mobilidade social e de formação de cidadania para os meninos e meninas da cidade do Recife.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.D. **A educação religiosa no Colégio Sagrado Coração do Recife.** Dissertação. Recife: UNICAP, 2014.

AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**. Vol. I, Brasília, Senado Federal, 2010.

APPLE. M. **Educar "como Dios manda".** Mercados, niveles, religión y desigualdade. Barcelona: Paidós, 1995.

ARANHA. M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, W.F. *et al*. **Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional.** *Psicologia: Ciência e profiss. DHB BSCHEWQBC ão*. v. 29, n. 2 Brasília 2009.

AZEVEDO. F. **A Cultura Brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil**.** Vol. XIII, 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, R. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Obras completas, vol. lX, tomo l, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. *In:* CURY, C.; JAMIL, R. **Ensino Religioso e Escola Pública.** O curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jun, 1993.

BERGER, P.L. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução: José Carlos Barcellos. São Paulo: PAULUS, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguística:** o que falar, o que dizer. Tradução Sergio Miceli et al. 5. Ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. **CNE Nº 05/95**. Brasília, 1997.

_____, **Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.** Typographia Nacional. Rio de Janeiro: fl. 86 do livro 10 de cartas leis e alvarás, p. 71-73, 31 de out. 1827.

_____, Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

CAETANO. M.C. **O Ensino Religioso e a Formação de Seus Professores: dificuldades e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. PUC, Minas Gerais, 2007.

CAMURÇA, M. **Ciências Sociais e Ciências da Religião:** polêmicas e interlocuções. São Paulo-SP: Paulinas, 2008.

CARON, L. **Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina entre Conquistas e Concessões**. **Uma experiência ecumênica com enfoque na formação de professores.** Dissertação. (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 1995.

_____. **Cursos de Formação de Professores**, Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1997.

_____. Políticas Públicas para a Formação de Professores para a Educação Básica. *In:* JUNQUEIRA, S.R.; OLIVEIRA, L.B. (Org). **Ensino Religioso:** Memória e perspectiva. Curitiba: Champgnat, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras de aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira. Brasília, Edições CNBB, 2007.

_____. **Pronunciamentos do Papa no Brasil**, Petrópolis. Vozes, 1980.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica, Art. 14, 2010.

COSTA, A.M.F. **Um breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira.** Disponível em http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4. Acesso em: 28/08/2016.

CRUZ, E.R. **A persistência dos deuses:** religião, cultura e natureza. São Paulo: UNESP, 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: Acesso em: 25 agosto. 2017.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DICKIE, M.A.S.; LUI, J.A. **O Ensino Religioso e a Interpretação da Lei.** Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DURKHEIM, É. **As Formas Elementares da vida Religiosa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1992.

FIGUEIREDO, A.P. **Ensino Religioso:** da concepção à regulamentação. *Revista de Educação AEC,* Brasília, DF, v.35, n.138, p.43-61, Jan./mar. 2006.

FONAPER. **Dossiê**: Formação do Professor de Ensino Religioso (2º semestre) Curitiba: Memeo, 2004.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 2009

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1998

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

_____, NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação**. Ensaios/Paulo Freire – 5. Ed - São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **A escola.** *Revista Nova Escola* , Edição 163, jun/jul, Ed. Abril, 2003.

GOMES, S.S. **Práticas docentes e processos de formação.** *Educação,* v.35, n. 3, p. 413-423, Porto Alegre, 2012.

IACZINSKI, I. **Ensino Religioso:** entre o prescrito e as práticas docentes. Dissertação de Mestrado – UFSC, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2013.

IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf. Acesso em 27/082017.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Conferências Pedagógicas** celebradas nos dias, 17 a 19 de abril de 1878, cidade do Recife. Publicação feita por ordem do governo provincial Recife. Typ. de M. Figueiroa F. & Filho 1879, p. 3, 7, 8, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 149 a 153, 164, 167, 166.

JUNQUEIRA, S. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Ensino Religioso na Perspectiva do Espaço Escolar.** INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade / v. 4 n.5 / p. 245-256 / 2009.

_____, AZEVEDO, S.R. Wagner, Raul (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissões docentes**. 10 ed., São Paulo, Cortez, 2007.

LOPES, A.R.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo/SP: Cortez 2011, p.149-294.

LUSTOSA, G.Q. **Trajetórias de Vidas Profissionais:** Histórias de Professores das Séries Inicais do Ensino Fundamenta. 2006, 177 f. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPI. Teresina, 2006.

LUZ. T.H.B.S. **Ser pedagogo:** o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida. Dissertação (Mestrado), FUFIPI, Teresina, 2010.

MELO, Z.F.A.A. **A falácia do discurso neoliberal.** *Revista da AEC do Brasil:* Neoliberalismo e educação. Brasília:AEC, v.25, n. 100, jul/sset, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa. 4. Ed. São Paulo, 1996.

MORAES, A. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAES, M.C. VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, 2008.

MOREIRA, A.F. A crise da teoria curricular crítica. *In:* COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

NOVA ESCOLA. **Ensino Religioso e escola pública**: uma relação delicada Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada. Acesso: em 25/08/2017.

NOVAES. M.E. **Professora primária:** mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. A. Os professores e as histórias de sua vida. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *IN:* Nóvoa, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro, 2002.

OLIVEIRA. L.B. **Formação de docentes para o ensino religioso:** perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. Doutorado em Teologia. São Leopoldo: IEPG, 2007.

_____, *et al*. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, J.D. **Ensino Religioso:** construção de uma proposta. São Paulo. Paulinas, 2006.

_____. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *IN:* SENA, L. (org.) **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, E.L. **O dilema epistemológico do ensino religioso**. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, Set-Dez, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Religioso/Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANQUETAT JÚNIOR, C.A. **Do Confessional ao Plural:** uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *Revista Diálogo Educacional.* Curitiba, v. 8, n. 23, p. 289-305, jan./abr. 2008.

_____. **Religião em sala de aula:** o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais,* São Paulo, nº 1, p. 163-180, 2007.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:** subsídios para atualização da organização curricular. Prefeitura do Recife, 2014.

REDYSON, D. **Introdução ao pensamento de Mircea Eliade**. João Pessoa: Universitária. UFPB, 2011.

RISTOFF, D. **A trajetória da mulher na educação brasileira.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868. Acesso em: 22/08/2017.

SAVIANI, N. **Currículo e trabalho pedagógico:** prescrições políticas, prática negociada. Texto referente à exposição na Oficina Temática do 10° Congresso do SINPRO Minas - Sindicato dos Professores de Minas Gerais, 31 de maio de 2008. Disponível em: www.sinprominas.org. Acesso em: 12/06/17.

SOUZA, F.R.F.R. **Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso:** Concepção do Professor. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE, 2013.

SCHÓN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

VAIDERGORN, J. **Ensino religioso**. Uma herança do autoritarismo. Caderno CEDES, vol.28, n.76, 2008.

VILELA, H.O.S. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente do século XIX. *IN:* STEPHANOU, M., BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 5ª Ed., 2005.

TOLEDO C. A. A; AMARAL, T.C.I. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas.** Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil), na Universidade Estadual de Maringá, PR, ocorrido de 5 a 7 de julho de 2004. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html. Acesso em: 06/04/2017.

ANEXO A – Modelos de questionários

FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

– TITULO DO PROJETO DE PESQUISA

Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife: o Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Subjetividade do/a Professor/a.

GESTÃO ESCOLAR

A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

CÓDIGO DO ENTREVISTADO: _____

FUNÇÃO: ( ) gestor ( ) vice-gestor ( ) coordenador/a pedagógico

IDADE: _____

SEXO: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro _____

RELIGIÃO: ( ) SIM ( ) NÃO ( ) OUTRO _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO

B - QUESTIONÁRIO:

1. Quanto tempo de experiência você tem:

a) Em sala de aula _____
b) Em gestão escolar _____

2. O que você acha á respeito do Componente Curricular Ensino Religioso?

( ) importante ( ) pouco importante
( ) não tenho opinião formada sobre o assunto ( ) não quero opinar

Porque?_____
_____

3. Como você vê o fato de os professores de Ensino Religioso não terem formação na área?
( ) É preocupante ( ) É irrelevante

( ) não tenho opinião formada sobre o assunto ( ) não quero opinar

Por que? _____
_____

4. Você observa alguma mudança de comportamento dos estudantes após os professores de Ensino Religioso abordarem alguma temática durante as aulas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) não observado

Fale um pouco sobre a sua resposta:
R_____
_____

5. Como você acha que deveriam ser ministradas as aulas deste Componente Curricular?

R_____
_____

6. Você participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola na qual você atua? ( ) SIM ( ) NÃO Por que?
_____
_____

7. Se você respondeu NÃO, passe para a pergunta 8. Se você respondeu SIM, fale um pouco sobre o Ensino Religioso no PPP da escola na é membro da equipe gestora.

R_____
_____
_____

8. Como você avalia o componente curricular Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife?

( ) PÉSSIMO ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) MUITO BOM ( ) EXCELENTE

9. Se você respondeu que tem uma religião: Você percebe se a sua religião interfere no planejamento e na execução do seu trabalho na escola?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?
_____
_____
_____

10. Se você respondeu que não tem uma religião: Você percebe se esta opção interfere no planejamento e na execução do seu trabalho na escola?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?
_____
_____
_____

11. Você sente alguma dificuldade quando solicita alguma atividade na qual o estudante ou o professor coloca o ponto de vista embasado na religião dele?
( )sim ( ) não

Por que? Em que situação?
_____
_____
_____

12. Considerando que a frequência às aulas de Ensino Religioso não é obrigatória, qual a estratégia utilizada para garantir a esses/as estudantes o cumprimento da carga horária exigida legalmente (200 dias letivos/ 800h/a)?

R_____
_____
_____
_____

13. Como você se sente como pessoa e como gestor quando observa a forma como são ministradas as aulas de Ensino Religioso:

a) Quando quem ministra a disciplina são pessoas de religião diferente da sua?
R_____
_____

b) Quando quem ministra a disciplina são pessoas que pertencem ao mesmo grupo religioso ou tem as mesmas crenças que você?
_____
_____

c) Quando quem ministra este componente não tem formação nessa área? (Se ocorrer este caso em sua gestão)
R_____
_____

FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

– TITULO DO PROJETO DE PESQUISA

Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife: o Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Subjetividade do/a Professor/a.

A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

CÓDIGO DO ENTREVISTADO: _____

IDADE: _____

SEXO: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro _____

RELIGIÃO: ( ) SIM ( ) NÃO ( ) OUTRO _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO

B - QUESTIONÁRIO:

1. Quanto tempo de experiência você tem em sala de aula?

   R - _____

2. Quanto tempo de experiência você tem com o Componente Curricular Ensino Religioso?

   R - _____.

3. Você tem formação na área? ( ) SIM ( ) NÃO

4. A Rede Municipal do Recife promove formações para os professores de Ensino Religioso? ( ) SIM ( ) NÃO

5. Por que você leciona este Componente Curricular?

   R_____
   _____

6. Você participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola na qual você atua? ( ) SIM ( ) NÃO Por que?
   _____
   _____

7. Como você avalia o componente curricular Ensino Religioso na Rede Municipal do Recife?

( ) PÉSSIMO ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) MUITO BOM ( ) EXCELENTE

8. Se você respondeu que tem uma religião: Você percebe se a sua religião interfere no planejamento e na execução do seu plano de aula?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?
_____
_____
_____

9. Se você respondeu que não tem uma religião: Você percebe se esta opção interfere no planejamento e na execução do seu plano de aula?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?
_____
_____
_____

10. Você sente alguma dificuldade quando solicita alguma atividade na qual o estudante coloca o ponto de vista embasado na religião dele?
( )sim ( ) não Em que situação?_____
_____
_____

11. Considerando que a frequência às aulas de Ensino Religioso não é obrigatória, qual a estratégia utilizada para garantir a esses/as estudantes o cumprimento da carga horária exigida legalmente (200 dias letivos/ 800h/a)?

R_____
_____
_____
_____

12. Como você se sente como pessoa e como professor quando ministra aulas de Ensino Religioso:

a) Quando ministra a disciplina a pessoas de religião diferente da sua?
R_____
_____

b) Quando não tem formação nessa área? (Se for o caso)
R_____
_____

FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

– TITULO DO PROJETO DE PESQUISA

Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife: o Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Subjetividade do/a Professor/a.

A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

CÓDIGO DO ENTREVISTADO: _____

IDADE: _____

SEXO: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro _____

RELIGIÃO: ( ) SIM ( ) NÃO ( ) OUTRO _____ **QUAL?**_____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

OUTROS CURSOS _____

B - QUESTIONÁRIO:

14. Você frequenta as aulas de Ensino Religioso?
( ) sim ( ) não ( ) algumas vezes. Por que?
_____
_____

15. O que você acha das aulas do Componente Curricular Ensino Religioso? ( ) excelentes ( ) boas ( ) regulares ( ) insuficientes. Por que?

_____
_____

16. Em relação a estas aulas, cite:
a) Três pontos positivos:_____
_____

b) Três pontos negativos:_____
_____

17. Você acha que seu/sua professor/a de Ensino Religioso está bem preparado para ensinar esses conteúdos
( ) SIM ( ) NÃO POR QUE?

_____

18. Como você acha que deveriam ser estas aulas?

_____
_____

19. O que você acha que deveria ser ensinado nestas aulas?

_____
_____

20. Qual a religião do/a seu/ua professor/a de Ensino Religioso?
( ) católica ( ) evangélica ( ) espírita ( ) umbandista ( ) outra _____ ( ) você desconhece a religião de seu/ua professor/a

21. Se você respondeu que ele/a tem uma religião, responda: Você percebe se esta religião interfere no planejamento e na execução destas aulas?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?

_____
_____
_____

22. Se você respondeu que ele/a não tem uma religião: Você percebe se esta opção interfere no planejamento e na execução destas aulas?
( ) SIM ( ) NÃO COMO?

_____
_____
_____

23. Você sente alguma dificuldade quando o/a professor/a solicita alguma atividade na qual você coloca os pontos de vista embasado na sua própria religião?
( )SIM ( ) NÃO

Em que situação?

_____
_____
_____

24. Você acha que é obrigado/a a frequentar as aulas de Ensino Religioso?
( ) SIM ( ) NÃO POR QUE?

_____
_____

25. Considerando que a frequência às aulas de Ensino Religioso não é obrigatória, o que você acha que deveria substituir estas aulas para garantir a todos/as os/as estudantes o cumprimento da carga horária exigida legalmente (200 dias letivos/ 800h/a)?

_____
_____
_____
_____

26. Como você se sente como pessoa e como estudante quando participa das aulas de Ensino Religioso:

a) Quando a disciplina é dada por professores da mesma religião que você?
_____
_____

b) Quando a disciplina é dada por professores de religião diferente da sua?
R_____
_____

27. Você percebe quando o professor tem ou não tem formação na área de Ensino Religioso? ( ) SIM ( )NÃO
Em qual situação?
_____
_____

28. Considerando sua resposta à pergunta anterior, explique como se sente quando o/a professor/a:

a) Tem formação nessa área?
_____
_____

b) Não tem formação nesta área
_____
_____