

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
CURSO MESTRADO**

MACIEL RODRIGUES DA SILVA

**O ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE APODI-RN:
HISTÓRIA, FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

**RECIFE
2019**

MACIEL RODRIGUES DA SILVA

**O ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE APODI-RN:
HISTÓRIA, FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

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

Linha de Pesquisa: Ensino Religioso.

Orientador: Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão.

**RECIFE
2019**

S586e

Silva, Maciel Rodrigues da

O ensino religioso na cidade de Apodi-RN : história, formação e perfil docente na rede municipal de ensino / Maciel Rodrigues da Silva, 2019.

88 f. : il.

Orientador: Gilbraz de Souza Aragão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Mestrado em Ciências da Religião, 2019.

1. Ensino religioso. 2. Professores de ensino religioso – Formação. 3. Escolas municipais. I. Título.

CDU 37.014.523

Luciana Vidal - CRB 4/1338

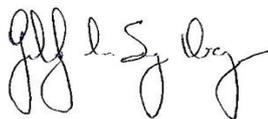
MACIEL RODRIGUES DA SILVA

**O ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE APODI-RN:
HISTÓRIA, FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

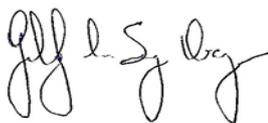
Dissertação submetida à Banca Examinadora, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião, outorgado pela Universidade Católica de Pernambuco.

Dissertação defendida e aprovada em 01/11/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Orientador



P/ Prof. Dr. Luiz Alencar Libório
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Examinador



Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Universidade Vale do Acaraú – UVA
Examinador

RECIFE
2019

A consciência de Deus é autoconsciência, o conhecimento de Deus é autoconhecimento. A religião é o solene desvelar dos tesouros ocultos do homem, a revelação dos seus pensamentos íntimos, a confissão aberta dos seus segredos de amor.

Ludwing Feuerbach

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus de bondade, presente em todos os momentos, que levantou-me para não desistir de sua vontade.

A minha mãe, Gonçala, mediação entre o humano e o divino que possibilita a fé no homem novo.

A Dom Mariano, pai espiritual, que em meio a tantas ocupações e preocupações, incluiu-me em sua missão pastoral.

Ao professor Gilbraz Aragão, lúcido horizonte para a compreensão do Sagrado e do Profano.

RESUMO

A presente dissertação, relacionada à linha de pesquisa Campo Religioso Brasileiro, pretende analisar a formação e o perfil docente do Ensino Religioso na cidade de Apodi, município do Rio Grande do Norte, em sua aplicação pedagógica enquanto área de conhecimento e da formação básica e cidadã pela LDBEN nº 9394/1996 e sua atualização na Lei nº 9475/1997. Os modelos teóricos do ER aplicados pelos docentes e suas adequações nas propostas da Rede Estadual de Ensino assumidos pela secretaria de Educação de Apodi, serão considerados na investigação. O percurso da metodologia foi adotado através da análise qualitativa, envolvendo a pesquisa teórica e histórica do Ensino Religioso no contexto sociopolítico brasileiro e no contexto regional do Rio Grande do Norte, em especial, nas terras Apodienses. Em seguida, realizou-se uma pesquisa com os docentes do ER, todos da rede Municipal de ensino, através de entrevista semiestruturada para conhecer o seu perfil e suas concepções sobre a formação e a docência nessa área. Por fim, com base na literatura das Ciências da Religião, foram levantadas questões e sugestões pedagógicas a fim de assegurar aos educandos das escolas públicas o acesso ao conhecimento religioso produzido pela humanidade, contribuindo para o respeito à diversidade cultural do município.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Sistema Municipal de Ensino. Docente do Ensino Religioso.

ABSTRACT

This dissertation, which is related to the line of research Brazilian Religious Field, aims to analyze the formation and the profile of Religious Education (RE) teacher in the city of Apodi, Rio Grande do Norte, in its pedagogical application as an area of knowledge and basic and citizen formation according to LDBEN No. 9394/1996 and its update in Law No. 9475/1997. The theoretical models of the RE applied by the teachers and their adaptations in the proposals of the State Education Network assumed by the Apodi Education Secretariat will be considered in the investigation. The course of the methodology was adopted through qualitative analysis, involving the theoretical and historical research of Religious Education in the Brazilian socio-political context and in the regional context of Rio Grande do Norte, especially in the lands of Apodi. Then, a survey was conducted with the RE teachers, all from the municipal education system, through a semi-structured interview to know their profile and their conceptions about training and teaching in this area. Finally, based on the literature of the Sciences of Religion, questions and pedagogical suggestions were raised in order to assure the students of public schools access to religious knowledge produced by humanity, contributing to the respect for the cultural diversity of the county.

Keywords: Religious Education. Municipal Education System. Religious Education Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA - Aliança Renovadora Nacional
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC - Centros Populares de Cultura
CSIT - Curso Superior de Iniciação Teológica
E.R – Ensino Religioso
ENER - Encontros Nacionais de Ensino Religioso
ESER - Escola Superior de Educação Religiosa
FACEP - Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar
FCRG - Faculdade Católica do Rio Grande do Norte
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GPMI - Grupo Permanente de Mobilização Industrial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimento de Cultura Popular
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento de Educação de Base
PCB - Partido Comunista do Brasil
PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PME - Plano Municipal de Educação
PMI - Plano de Mobilização Industrial
PNE - Plano Nacional de Educação

RN - Rio Grande do Norte

UEEs - Uniões Estaduais dos Estudantes

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFERSA - Universidade Federal do Semi-Árido

UNE - União Nacional dos estudantes

UNP - Universidade Potiguar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- PRIMEIRA TELA, REGISTRO DA MORTE DO PADRE FELIPE BOUREL....54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- RELIGIÕES	55
Gráfico 2 - PANORAMA COMPARATIVO DOS NÚMEROS DE MATRÍCULAS ENTRE 2005 E 2018	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - MODELOS DE E.R SEGUNDO PASSOS (2007), EM QUADRO COMPARATIVO INTUÍDO POR ARAGÃO E SOUZA (2017).....	37
Quadro 2 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	57
Quadro 3 - OFERTA DO ENSINO RELIGIOSO EM UNIDADES E PROFESSORES	59
Quadro 4 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS E DOCENTES.....	62
Quadro 5 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À IDENTIDADE	64
Quadro 6 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À FORMAÇÃO.....	64
Quadro 7 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À EXPERIÊNCIA	65
Quadro 8 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO ÀS PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA ÁREA DO ENSINO RELIGIOSO	65
Quadro 9 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO, O ENSINO RELIGIOSO E SUA HISTÓRIA	18
1.1 O período colonial	19
1.1.1 O período Jesuítico	20
1.2 O período pombalino	22
1.3 O período Imperial	23
1.3.1 Modelo de Ensino Religioso: CATEQUÉTICO	26
1.4 Período Republicano	26
1.4.1 A primeira república	26
1.4.2 O Desafio da Constituição no Ensino Popular na Nova Sociedade	30
1.4.3 Modelo de Ensino Religioso: TEOLÓGICO	35
1.4.4 Modelo de Ensino Religioso: CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	36
1.4.5 Situando previamente nossa pesquisa: Apodi, terra dos índios Tapuia Paiacús	37
2 A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO E SEU PERFIL DOCENTE	39
2.1 O Ensino Religioso Legal e o Perfil Docente Decorrente	40
2.1.1 As Constituições de 1934 e 1988	40
2.1.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	42
2.1.3 A Legislação do Ensino Religioso em Apodi – RN.....	45
2.2 O Ensino Religioso Ideal e as Aspirações para a Docência	47
2.2.1 Ensino religioso e área de conhecimento	47
2.2.2 Ensino Religioso e sua Metodologia.....	48
2.2.3 Ensino Religioso e sua Interdisciplinaridade	49
2.2.4 Ensino Religioso e sua Diversidade	51
2.3 O Ensino Religioso Contextual na Cidade de Apodi	53
2.3.1 A cidade de Apodi: um breve panorama histórico e conjuntural	53
2.3.2 O Ensino no Município de Apodi	56
2.3.3 Prévia do Ensino Religioso em Apodi e seu Perfil Docente	58
3 CONHECENDO O PERFIL DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO EM APODI 60	
3.1 A Metodologia de Pesquisa na Obtenção dos Dados	60
3.1.1 O Ensino Religioso em Apodi na perspectiva docente	63
3.2 Análise das Categorias da Pesquisa Qualitativa	66

3.2.1	Formação e Docência do Ensino Religioso	66
3.3	Dados Pessoais – Formação – Experiência	68
3.4	Percepções sobre a Formação e a Docência na Área de Ensino Religioso	69
3.5	Práticas pedagógicas do Ensino Religioso.....	73
3.6	O Perfil Docente do Ensino Religioso em Apodi	75
	CONCLUSÃO.....	78
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE	83
	ANEXO.....	85

INTRODUÇÃO

O cenário Brasileiro é diversamente religioso e sobre esse cenário, repousa o mesmo contexto da educação, uma vez que ela não ocorre no vazio (FREIRE, 2013, p. 51). A vida configura o grande cenário, objeto e método que guia a educação. Isso significa que tudo o que envolve o cenário complexo da vida humana deve ser tratado transdisciplinariamente no processo educativo, pois tudo diz ao todo, diz respeito a tudo também. Se é verdade que o Sagrado integra ontologicamente o homem, o processo educativo deve contemplar essa dimensão, no processo de escolarização, com o ensino religioso uma vez que:

O Ensino Religioso tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso com base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a Educação e a Religião. (OLIVERA; JUNQUEIRA; ALVEZ; KEIM. 2007, p. 100).

A escola é a comunidade humana de convivência, partilha, sociabilização do conhecimento e experiências que traduzem os conceitos-chaves interiores de si e da coletividade. O Ensino religioso é a mediação educativa do fenômeno não somente no aspecto do conhecimento das tradições religiosas, mas, sobretudo, das aspirações interiores humana do Sagrado. Assim, torna-se componente curricular importantíssimo na formação integral do aluno.

Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o ensino religioso, como ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico. (CORTELLA, 2007, p. 19).

O Ensino Religioso no Brasil esteve historicamente vinculado à concepção de que a disciplina era um espaço destinado à religiosidade, no qual a doutrina, a crença e a fé eram explicitamente professadas. Essa afirmação se sustenta quando observamos, por exemplo, o artigo 97 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 que previa um Ensino Religioso confessional sem ônus para o Estado e de acordo com a confissão religiosa do aluno. Atualmente, o Ensino Religioso permanece nas legislações e está assegurado o tratamento da disciplina nos ambientes escolares. A Lei 9.475/97 do artigo 33 prevê:

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

A disciplina deve ter como foco de estudo a diversidade religiosa, vedadas todas as formas de proselitismo. Através do conhecimento construímos pressupostos para o diálogo, e o papel da religião é de contribuir na construção de uma visão coletiva e individual das realidades, assim como nos processos de identificações e distinções dos indivíduos

Forquin (1993, p. 168) coloca que, “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura afim de que deles se nutra, que ele o incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

Assim, se o espaço escolar propicia o estudo dos fatos ocorridos na sociedade entendendo o sujeito como um ser político, religioso e social, não se pode conceber uma disciplina que visa à doutrinação do cidadão. O Ensino Religioso, ao tratar de temas que abordem a diversidade religiosa, estará selecionando elementos da cultura que caracterizam uma forma de organização na sociedade. Costella (2004, p. 139) define a cultura como uma atividade de significação do sistema de fatos e de valores, “do qual o homem é o sujeito no tempo e no espaço. A esse sistema pertencem também os fatos religiosos que, no seu gênero, são culturais”.

Nesse marco compreensivo é que a presente pesquisa se apresenta. A história da educação, os modelos do ensino Religioso e perfil dos docentes de Ensino Religioso são tratados nessa pesquisa. O aspecto formativo tem sido um tema de debate nas instituições públicas de educação nos aspectos políticos como aos pedagógicos. Essa preocupação é decorrente das mudanças ocorridas no campo religioso, destacando-se a diversificação do mesmo e a constatação da existência de um pluralismo religioso que envolve, além das confissões, também movimentos e novas configurações de vivência religiosa surgem a necessidade de o Ensino Religioso repensar sua estrutura pedagógica.

A partir da abordagem da história da educação do Brasil, teremos como base os autores essenciais: Elizabete Xavier (2006), Luisa Ribeiro (2006), Maria Noronha (2006) e Demerval Saviani (2013). No tocante ao Ensino Religioso, os autores básicos serão Sérgio Junqueira (2017), Elisa Rodrigues (2017), Gilbraz Aragão (2017), e João Décio Passos (2007).

Na coleta de dados para o último ponto, faremos pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com as docentes de E.R da jurisdição do município de Apodi para

ressaltar as dificuldades e necessidade dos demais docentes que realizam prática pedagógica inseridas na estrutura proposta pela normatização feita pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e, assim, identificando o modelo de E.R.

Com isso, a relevância do estudo e a pesquisa proposta durante a realização do Mestrado em Ciências da Religião representaram oportunidade de maior aprofundamento sobre a temática em questão. É importante ressaltar que, tanto para a Secretaria de Educação quanto para o seu agente do desenvolvimento pedagógico, docente de E.R, este estudo poderá se constituir como oportunidade de reflexão sobre a sua própria implementação e prática pedagógica e apontar caminhos que estejam em consonância com a realidade onde atua.

A presente dissertação propõe-se a analisar a história, a formação e o perfil docente do E.R nas unidades públicas do Município de Apodi, no Rio Grande do Norte. Os objetivos específicos desta dissertação, portanto, são:

- a) Contextualizar os modelos do Ensino Religioso ao longo da história da educação do Brasil;
- b) Apresentar o Ensino Religioso em seu marco Legal (nos dispositivos Federal, Estadual e Municipal), Ideal (nas pesquisas e reflexões atuais) e Contextual (realidade do Município de Apodi e Rio Grande do Norte);
- c) Investigar a formação, identificação do perfil do docente e a interação pedagógica do E.R no espaço público escolar da rede municipal de Apodi-RN.

Como pressuposto teórico, procurou-se focar os aspectos histórico, epistemológico e dos modelos de Ensino Religioso. Nesse sentido, do ponto de vista histórico, partiu-se do princípio de que a disciplina se faz presente no território brasileiro tendo sua origem ligada ao catolicismo e que ela se modifica ao longo do tempo. Essas modificações seriam reflexos, num primeiro momento, da própria relação entre Igreja Católica e Estado, e, posteriormente, com outras religiões; em outro momento, já no século XX, surgiriam das transformações ocorridas no meio escolar e no campo religioso brasileiro.

A relação entre modelos do E.R se faz presente ao longo da história da Educação no Brasil. Assim como os recursos metodológicos se optaram por utilizar a pesquisa bibliográfica, documental e também pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de E.R que lecionam na Rede Municipal de Apodi, RN.

A pesquisa bibliográfica foi realizada procurando enfocar autores que trabalham com a temática do E.R e das Ciências da Religião. Os documentos estudados dizem respeito em sua maioria à legislação referente ao E.R em níveis Nacional, Estadual e Municipal.

O presente estudo aborda, na *introdução*, a justificativa do estudo e seus respectivos objetos de pesquisa: a formação histórica do Ensino Religioso e seu perfil docente e a metodologia dirigida na pesquisa.

No *primeiro* capítulo, *A educação, o ensino Religioso e sua história*, aborda-se o E.R no contexto histórico brasileiro desde a colonização até atualidade que está subdividida nos principais marcos históricos da educação e desde o mesmo, identificando os modelos do ensino Religioso subjacentes.

No *segundo* capítulo, *A Identidade do Ensino Religioso e seu perfil docente*, é abordado o E.R em sua dimensão legal, tratando os dispositivos legais em sua normatização dentro da legislação e educação do País, do Estado do Rio Grande do Norte e do Município de Apodi. Ainda no mesmo capítulo, apresentaremos a nova configuração do E.R, fruto dos estudos, reflexões e pesquisas dos autores já mencionados para, finalmente, contextualizando a educação no Município de Apodi, levantar as premissas do perfil docente do E.R.

O *terceiro* capítulo, *Formação e Perfil docente do Ensino Religioso em Apodi-RN*, trata-se da apresentação da presente pesquisa com análise dos dados efetivada com docentes das escolas públicas da rede municipal de Ensino, mostrando, através dos subsídios teórico e metodológico da pesquisa qualitativa, assim como a observação participante como suporte para a coleta de dados e análise da pesquisa.

E, por fim, o encerramento, com um olhar particular sob as *Conclusões*, sendo apresentados aspectos relevantes da dissertação e, na sequência, as *Referências* as quais serviram de suporte e subsídio desta pesquisa científica.

1 A EDUCAÇÃO, O ENSINO RELIGIOSO E SUA HISTÓRIA

Não há educação fora das sociedades humanas. (FREIRE, 2013, p. 51).

Quando falamos de Ensino Religioso, necessariamente devemos falar em educação. Ao falar de educação brasileira, falamos da instituição que sistematizou essa área na terra de Santa Cruz.

Na história da educação no Ocidente, a presença do E.R é uma constante, a ponto de interferir na compreensão das diversas áreas do conhecimento ao longo dos tempos. A Igreja Católica ocupa um papel significativo nesse processo, haja vista sua influência no processo de formação cultural dos diversos países do continente europeu e em suas colônias, conformando-lhes uma compreensão de mundo e de ser humano, orientando-lhes a moral e os valores sociais. (ARAGÃO e SOUZA, 2017, p. 148).

A Igreja Católica, na pessoa de Frei Henrique de Coimbra, juntamente com todos na embarcação, celebraram o descobrimento de um território que significou mais que o “encontramento” de um continente: significou um redescobrimto do conceito de mundo. Novas formas, novas pessoas, novos costumes, novos conceitos. Talvez isso soe um pouco otimista diante dos registros e interpretações negativas da colonização, mas o fato é que um encontro das diferenças sempre repercute em perguntas e, cada interrogante, uma avanço compreensivo de si mesmo.

Obviamente, não se pode negar a influência de Portugal na compreensão histórica constitutiva de nosso país. “Nossa história tem vínculos indissociáveis com a nação portuguesa” (MATOS, 2001, p. 77). Não de maneira exaustiva, traçaremos aqui três linhas básicas da realidade de Portugal no contexto da colonização.

- *A guerra santa*: Portugal nasceu na luta contra os mouros, denominação genérica dos adeptos do Islã ou seguidores de Maomé. A luta contra os “infiéis” mulçumanos, considerada guerra santa, constituiu uma verdadeira cruzada religiosa em defesa da fé cristã e da Igreja Católica. A guerra considerada santa assume uma identidade de missão religiosa, meio de santificação, de salvação e de serviço à Igreja e à pessoa do papa. Em um extremo, encontra-se Portugal, nação católica por excelência; de outro, o “reino das trevas” identificado como mundo extra europeu e fora da atmosfera cristã que deve ser conquistado e transformado. Os papas apoiam essa causa mediante uma série de bulas de cruzada. Conquistar o mundo em nome da verdade e da fé seria a predestinação do povo português, na mentalidade da época.

- *Monarquia e espírito mercantilista*: a monarquia portuguesa é vista como o coração dessa nação como povo eleito que tem a missão de dilatar a fé no mundo: seria a concretização do ideário cristão de povo que dá firme identidade a nação e a Igreja, que visibiliza e sacramentaliza essa fé. O Poder Espiritual e o Temporal unem-se em aliança de mútua confirmação e serviço: o rei e o papa. Politicamente, o monarca tem centralidade configurando o absolutismo real, regime este que favorecerá os interesses particulares da classe emergente portuguesa voltada para o comércio. A burguesia mercante, sustentada pelo Estado forte, lança suas estratégias comerciais apostando nas novas expedições e conquistas de outros mundos.

- *A expansão marítima*: a constituição geográfica limitada do território lusitano não refletia seu augusto anelo expansionista. Através de sua potência comercial, dilatará seus limites em contornos impéricos ao longo dos séculos XV e XVI com a inclusão dos territórios nos continentes africanos, asiático e americano. Em todas as conquistas expansionistas, o ideal religioso ocupa um lugar preeminente, embora os interesses centrais sejam de caráter nitidamente econômico: a aquisição e acumulação de produtos de fácil e lucrativa revenda. Assim, dilatar a fé e expandir o império constitui em um mesmo empreendimento da Igreja e Estado sob a tutela na pessoa sagrada do rei.

1.1 O período colonial

Há de se considerar que a primeira evangelização na América latina se fez sob o signo da sujeição, dando origem a um cristianismo colonizado, reproduzindo modelos de identidade europeia, especialmente o modelo religioso ibérico. A expansão dos interesses mercantilistas de Portugal e Espanha configurou não somente o regimento interno como a identidade desse cristianismo no novo Mundo. A conquista militar e econômica foi acompanhada e até justificada com a conquista cultural e, sobretudo, religiosa. Nessa perspectiva, “a sociedade brasileira nasceu duplamente explorada, pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais, financiadores e distribuidores das mercadorias brasileiras” (XAVIER, 2006, p. 28). O outro, o índio e, mais tarde, o negro, deve ser reduzido à expressão branca europeia da fé cristã, vista como superior e pura. A chamada conversão do gentio estava inserida numa teologia tipicamente tridentina segundo a qual os povos da América se desviaram do reto caminho, ou seja, estavam fora da verdadeira fé. Era necessário afastá-los da via do mal e sua perdição a fim de trazê-los para o bem e a verdade. Tornar-se cristão significava, então, cortar

todas as raízes culturais, rejeitando as heranças do passado e o patrimônio espiritual de seus maiores.

Dilatar a Fé e o império constitui o grande lema que conduziu a hegemonia da expansão colonial europeia de Espanha e Portugal na segunda metade do século XV. O grande projeto de dominação e exploração, tendo em vista um rápido e fácil enriquecimento com a obtenção de matérias-primas e metais preciosos com sua subsequente comercialização lucrativa realiza-se sob a figura da expansão religiosa e da incorporação das novas terras no orbe cristão. Assim, não há dúvida de que a implantação do sistema colonial se faz sob a primazia teórico-legal do religioso, ou seja, converter ou reduzir os índios à fé cristã e sob o primado prático do econômico.

O sistema do repartimento e encomenda coloca em prática a visão econômico-religiosa do conquistador: atribui-se aos colonos brancos um certo número de indígenas oficialmente para serem “catequizados”. Mas o preço que devem pagar em troca dessa hipotética “salvação da alma” era um trabalho intenso, constante e não remunerado em suas próprias terras, que já não mais lhes pertenciam.

Para início de conversa, há uma enorme discursão sobre o primeiro europeu a colocar os pés no Brasil. A discursão gira em torno do francês Jean de Sousa, em 1488 na Amazônia; Os espanhóis Alonso de Ojeda entre os anos 1464 a 1512 na costa do Rio Grande do Norte e Vicente Yáñez Pinzon entre 1462 a 1514 do Pernambuco ao Ceará. Apesar de algumas evidências históricas, nenhum deles tomou posse efetiva da nova terra, tampouco teve qualquer influência na história sucessiva. O português Pedro Álvares Cabral, datado em 1467 a 1520, foi o personagem que, de fato, determinou início da história Brasileira. A sua rota marítima seguiu uma já conhecida familiarizada pelo seu compatriota Vasco da Gama.

1.1.1 O período Jesuítico

A história da educação brasileira, como ponto de partida, inicia-se com a chegada dos primeiros jesuítas no Brasil. É verdade que a ordem jesuítica foi antecedida pela presença franciscana no *novo mundo*. Os Frades Menores, subdivisão da ordem dos franciscanos, ficaram presença *evangelizadora* desde a chegada de Cabral, de modo que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos, ou melhor, os únicos religiosos a marcar presença no Brasil até 1549 (SAVIANI, 2013, p. 39). Desde então, mais precisamente no mês de março, Tomé de Souza chega às terras brasileiras como primeiro governador geral juntamente com os primeiros jesuítas como sendo superior Padre Manoel da Nóbrega, que

edificou nos dias seguintes, a primeira escola elementar Brasileira em Salvador. Historicamente, o jesuíta mais conhecido a chegar foi José de Anchieta. Na época, noviço, Anchieta fez do Brasil seu lar pastoral onde passou como mestre do colégio de Piratininga e Missionário em São Vicente, Rio de Janeiro e no Espírito Santo, onde morreu e foi sepultado em 1597, mais precisamente na Igreja do Colégio São Tiago em Vitória. A sua obra mais difundida foi a Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil.

Em termos de obra jesuítica, já contava, em vinte e um anos, com cinco escolas de instrução elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além de colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Inicialmente, as escolas funcionavam de acordo com o plano de estudos do padre Manoel da Nóbrega que compreendia o domínio da língua portuguesa e a prática da doutrina cristã para, em seguida, serem fundadas as escolas de ler e escrever, onde também podiam ter acesso ao canto e à música instrumental.

A institucionalização da pedagogia ou método jesuítico de ensino ficou regulamentado pelo documento *Ratio Studiorum* (1599-1759), escrito pelo próprio fundador da companhia de Jesus, Inácio de Loyola, uma vez que sua origem remonta às constituições da Ordem. Sendo uma espécie de programa de estudos obtido desde as linhas teóricas e experiências educacionais do modo italiano e posteriormente o modo parisiense compreendia humanidades, filosofia e Teologia. Os que desejavam estudos seculares iam estudar na Europa Portugal e França.

Haviam duas frentes no quesito educação: as escolas e colégios que serviam para atender os órfãos portugueses e os filhos da elite colonial e as reduções, que serviam para proteger os índios dos bandeirantes, que queriam escravizá-los, e para educá-los e catequizá-los. A redução mais conhecida foi a de São Miguel Arcanjo no Rio Grande do Sul. Entende-se por reduções, aldeamentos organizados e administrados pelos jesuítas para abrigar os índios, cujo propósito era criar uma sociedade de acordo com o ideal cristão e iluminista, mas de fato, o objetivo principal era a conversão dos índios. Em 1630, já haviam vinte aldeamentos construídos e abrigavam mais de 70.000 indígenas. A música, como material próprio e característico da igreja, constituiu o primeiro elemento educacional para a educação dos indígenas. Outros experientes metodológicos foram o teatro e a dança, sempre desde um roteiro e composição religiosa exaltavam a história dos episódios evangélicos e a vida dos santos e anjos. Essas peças ficaram conhecidas como autos. Dessa maneira, os padres introduziam as ideias e comportamentos cristãos no cotidiano dos índios.

Nesse panorama, a colonização contextualiza o início da educação brasileira que compreende a aculturação e a catequização indígena.

Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2013, p. 27).

O empreendimento educacional também foi levado a cabo pelas congregações religiosas neste período colonial. Inicialmente pelos Franciscanos em três momentos pontuais: a chegada na caravela de Pedro Alvares Cabral até sua breve partida um mês depois com seu destino às Índias, em 02 de maio de 1500. No segundo momento, ainda que com imprecisão, 1503 ou 1516, chegam ao Brasil dois frades com permanência de 02 anos até sua morte. E finalmente, em 1537 chegam no Sul do país cinco frades espanhóis e desenvolveram uma grande obra catequética junto aos índios Carijós naquela região. Seguido, após pelos jesuítas, também marcaram presença evangelizadora e educadora os Beneditinos no século XVI, os Carmelitas, os Mercedários, Oratorianos e Capuchinhos.

1.2 O período pombalino

Este período compreende os anos de 1759 a 1808, demarcado inicialmente pela expulsão dos jesuítas em nosso território. Este período ganha esse nome devido ao Marquês de Pombal ter a grande responsabilidade na expulsão dos Jesuítas e, conseqüentemente, a destruição de todo o sistema colonial de ensino vigente.

O seu nome era Sebastião José de Carvalho Melo e foi nomeado Marquês de Pombal em 1769 pelo, então, Rei Dom José I. Como ministro, teve a incumbência de recuperar a economia através da concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa. Vale a pena mencionar a situação econômica frágil de Portugal frente à Inglaterra nesse período, principalmente desde o tratado de Methuen em 1703. Nessa perspectiva, o centro objetivo das reformas era colocar Portugal no centro do capitalismo ao lado da Inglaterra e França reforçando-lhe sua economia.

Para erigir economicamente Portugal e torná-la uma potência industrial, foram adotadas várias medidas conhecidas como reformas pombalinas que incluíam desde o aspecto econômico ao educacional. Para isso, era necessário tirar o maior proveito possível da colônia.

No aspecto educacional, com a expulsão dos jesuítas e o confisco de suas propriedades, mudou-se drasticamente o sistema educacional, passando exclusivamente seu controle ao Estado. Bem como afirma Moura (2000, p. 70), “a reforma educacional brasileira implementada por Pombal a título de experimento tinha como meta levar a educação para controle do estado, secularizá-la e uniformizar o currículo”. É consenso entre os historiadores a decadência educacional sofrida na colônia na ruptura do modo jesuítico. “Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a decretação do subsídio literário em 1772, 13 anos de absoluta inação no campo da instrução” (MOURA, 2000, p. 70). Também nos anos seguintes, a situação não teve significativa mudança: “Descontinuidade, improvisação, amadorismo e falta absoluta de senso pedagógico caracterizavam muito da empreitada educacional de Pombal” (MOURA, 2000, p. 71). E mais ainda, Niskier (2001, p. 34) considera:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas como os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas.

O fato é que, buscando consolidar uma educação pública, moderna e laica, as reformas pombalinas só conseguiram destruir a sólida educação jesuíta confiscando todos os seus bens e fechando os colégios.

Para preencher o enorme vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, era necessário um novo sistema para organizar a educação brasileira e preparar homens capazes de assumir os postos de comandos no estado absolutista. O Alvará régio de 28 de junho de 1759 criou as aulas de latim, grego, filosofia e retórica que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do diretor geral dos estudos para nomear e fiscalizar a ação dos professores. Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, o ensino passou a ser fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. No entanto, o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas mencionadas anteriormente, como os franciscanos, beneditinos, oratorianos e Carmelitas.

1.3 O período Imperial

O período imperial tem início com a chegada de Dom João e sua corte ao Brasil, o qual instalou a sede do governo, decretando abertura dos portos em 1808 rompendo, assim, com o pacto colonial e necessariamente com Portugal, estabelecendo parceria com o Reino

Unido. A independência do Brasil, datada em 1822, na verdade, oficializou o início do regime político de Monarquia Constitucional que originou a formação do império no Brasil e que perdurou até o ano de 1889.

Uma vez fundado o império do Brasil, foram encaminhadas medidas institucionais para a criação de um sistema de ensino, um “edifício instrucional” como afirma Xavier (2006, p. 61) para dar andamento à consolidação da sociedade imperial brasileira. Pôs-se em questão a construção de um sistema nacional de instrução pública. Nesse propósito, a saber e segundo Xavier (2006), dois projetos foram encaminhados: o *projeto do tratado de educação para a mocidade* e o *projeto de Criação de Universidades*. Prevalendo o segundo projeto sobre a primeira, tornava-se evidente a preocupação em garantir e desenvolver um sistema de educação da elite em detrimento à realização efetiva de um sistema de educação popular. Nota-se a preocupação mais com a sofisticação teórica de um sistema do que propriamente sua efetivação em toda a extensão a todo o país.

A realidade econômica, política e social após a independência, que não sofreria profundas transformações até o final do império, explica esse desajuste entre o discurso e a prática e a surpreendente omissão do poder central em relação a instrução popular. (XAVIER, 2006, p. 62).

A instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuía função relevante à escola pública elementar. A primeira lei geral relativa ao ensino elementar foi a da constituição de 1824 que, mais tarde, foi sustentada pelo decreto do dia 15 de outubro de 1827. Dada a criação das escolas de primeiras letras, fruto do *Ato adicional Diogo de Feijó*, concebia a instrução puramente simples compreendendo o ensino da leitura, da escrita, as quatro operações de cálculo, as noções gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. A descentralização administrativa e pública do país por esse emenda constitucional resultou na transferência da competência relativa às escolas de primeiras Letras para os governos provinciais, exceto na capital do império que ficou sob a administração do governo central, assim como as faculdades de todo o país.

O método de ensino adotado foi o *Lancaster e Bell*, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial, cujo objetivo era de ensinar ao maior número de alunos possíveis com poucos recursos. Esse método foi aplicado originalmente na Inglaterra, mas, aqui, sua adoção expressava exatamente a desmotivação do Estado em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública. Em geral, durante todo o período imperial, a legislação

vigente, a instrução geral permaneceria como uma tarefa própria da família para as camadas mais privilegiadas da população.

Já no ensino secundário, abria-se espaço para a iniciativa particular. Logo após a independência e o dispositivo constitucional de 1824, que concedia o direito de ensinar a particulares, religiosos e leigos.

Quando as províncias assumiram a incumbência da criação das escolas de primeiras letras, o ensino elementar público praticamente inexistia na maior parte delas. Durante todo o período Colonial, essa era uma instrução predominantemente familiar, reforçada nos colégios jesuíticos. (XAVIER, 2006, p. 73).

Um terreno aberto e carente apresentava-se nesse período. Com a descentralização da educação e, através do já referido decreto, começaram a surgir as primeiras escolas de cunho particular nas diversas províncias localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. As primeiras foram em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Nota-se a presença dessas instituições em centros urbanos de destaque que acolhiam exclusivamente às elites brasileira, “de fato, os liceus provinciais, em número limitado, bem montados e localizados nas capitais das províncias política e economicamente mais importantes, acolhiam a ‘nata’ das sociedades locais. (XAVIER, 2006, p. 74).

Dentre as escolas secundárias de maior prestígio, tivemos a Dom Pedro II. Como modelo oficial, era destinada à formação das elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal como miras atuais à cultura europeia em formato, digamos, pedagógico “formativo e enciclopédico” (XAVIER, 2006, p. 84). Dentro dessa proposta, havia a duração de sete anos dando ênfase às humanidades e ciências dentro do conjunto de informações eruditas que mais tarde, passaria a se chamar de cultura geral.

Não tão ao lado deste tipo de ensino, havia as *escolas normais* que estavam a serviço das elites conservadoras. Elas foram fundadas no período da regência (1831-1840) e nas duas décadas do segundo reinado. Para as elites conservadoras preocupadas com o controle ideológico da instrução popular, as escolas normais se destinavam à proposta de uniformidade da continuação do ensino elementar na formação de futuros professores para o serviço público. No entanto, essa proposta não vingou por muitos motivos, entre elas, por ser considerado um curso de humanidades de segunda classe, não sendo atraente para a maioria daqueles que queriam ingressar numa carreira de prestígio dentro da sociedade.

A última reforma do ensino imperial foi expressa na Lei Saraiva, de 1881, que vinha a introduzir as eleições diretas, não a todos, mas só aos alfabetizados, dando restrição ao voto do pobre e analfabeto. Embora sendo uma forma progressista para a época, essa reforma era, na verdade, restritiva e mantenedora da ordem vigente. Diversos pensadores se manifestaram a essa drástica evidência restritiva, entre eles, Rui Barbosa, ao apresentar sua pedagogia realista, expunha a relação mútua entre riqueza e instrução defendendo a ideia (mito) de que a precariedade da educação popular resultava no atraso e miséria social. O fato é que o resultado desta lei não teve o resultado esperado e, pelo contrário, aumentou cada vez mais o preconceito das elites quanto ao cidadão analfabeto, relegando até o período republicano taxas altíssimas de pessoas fora da escola e o analfabetismo sinônimo de incapacidade intelectual.

1.3.1 Modelo de Ensino Religioso: CATEQUÉTICO

Até agora, percebemos a relação estreita entre Educação e Religião que perpassou a linha histórica do país em crises, rupturas e descontinuidades. As transformações ocorridas em mais de três séculos também trouxeram mudanças na educação e nas ações administrativas do mesmo. Entre as realidades que permaneceram, temos o Ensino Religioso, não como componente curricular definido, mas como ação pedagógica e conteúdos no ambiente educacional. O ambiente educativo, assim, foi o contexto da religião para ser aprendida e educada e desse modo configurar em um mesmo objetivo a presença da religião no ato de educar. “A educação tinha por objetivo a formação da pessoa cidadã honesta e boa cristã, e outras palavras, fiel ao imperador e a Deus”. (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 148). Uma associação clara do início do E.R com o modelo colonial de Portugal.

Temos, portanto, o primeiro modelo de E.R presente no cenário educacional brasileiro: o Modelo Catequético que durou os dois primeiros períodos da nossa história. “O E.R aconteceu de forma catequética com a cristianização dos gentios, prática que se estendeu do período colonial até o período imperial”. (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 148).

Tanto a educação para as elites como a catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo em geral são norteados pelo modelo de ensino da religião para evangelização de pessoas não cristãs em sintonia com os interesses do império.

1.4 Período Republicano

1.4.1 A primeira república

A proclamação da República decretou o fim do imperialismo e o início republicano brasileiro. Isso trouxe grandes mudanças para a sociedade, para a educação e para a Igreja católica, detentora ainda de grande influência educacional. Por uma parte, a religião católica deixou de ser oficialmente reconhecida cessando o regime do padroado. Por outro, além do aumento significativo das delimitações eclesiásticas também aumentou o número de congregações religiosas a radicar-se no Brasil para também deter-se na educação.

[...] um dos aspectos que chama mais atenção na análise da atuação dos religiosos a partir da segunda metade do século XIX é a prioridade quase absoluta dada a esfera educativa. São raríssimos os institutos religiosos que não estavam envolvidos de algum modo com a educação. (AZZI, 1992, p. 40).

Do ponto de vista econômico, apesar da simpatia popular e o respaldo das elites e da intelectualidade, o início da república não refletiu de ordem uma mudança de fato. Mais bem, constituiu numa “rearticulação de poder” (XAVIER, 2006, p. 102). Da produção açucareira, deu-se impulso à política econômica de incentivo à produção do café e o sistema republicano garantiu isso.

Já no tocante à educação, o sistema elementar de ensino, em seu princípio, não teve mudanças dando, praticamente, as mesmas linhas políticas adotadas no regime imperial.

No que se refere ao ensino elementar, as primeiras décadas de regime republicano não alteraram significativamente a situação herdada do império. Apesar do apelo que ainda se ouvia em favor da difusão da instrução, pouco se fez de concreto nesse âmbito. (XAVIER, 2006, p. 103).

A constituição republicana de 1891 que, dentre tantos elementos, manteve a restrição do voto ao analfabeto endossou uma verdade assumida pela sociedade brasileira agora sob o novo regime: a relação intrínseca entre educação e emancipação política do sujeito. Sem o poder de voto, não havia qualquer representatividade da camada popular nos ditames da economia, política e educação, relegando o desinteresse das províncias e do governo central a educação popular. Era necessária uma mudança significativa dentro deste cenário. As mudanças vieram a passos lentos pelas diversas reformas dentro do ensino.

a) A reforma Benjamin Constant

O nome dado a essa reforma se deve a seu propositor. Constant era um militar de influência positivista que assumiu a pasta da Instrução Nacional e Correios e Telégrafos. Por

sua formação e fruto da separação que a Constituição republicana estabelecia entre Estado e Igreja, um dos princípios norteadores de sua reforma foi a liberdade e laicidade do ensino. Isso significou a conciliação do humanismo das letras com o enciclopedismo outrora inspirado no iluminismo, agora no positivismo. Além das disciplinas ensinadas na escola secundária, foi introduzido o estudo das ciências incluindo noções de sociologia, moral, direito e economia política.

A laicidade do ensino possibilitou a expansão dos colégios particulares e, por sua vez, a introdução de novas técnicas educacionais, dentre elas, a de origem norte-americana em nosso sistema de educação. O problema da formação docente ainda persistiu como problema no ensino secundário a ser discutida posteriormente pela reivindicação dos chamados escolanovistas que, em seu manifesto, repercutiu na criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Outras reformas da primeira república foram: a) Escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 07 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; b) escola secundárias com duração de 07 anos; c) ensino superior com politécnico em direito, medicina e militar. No ensino secundário, a organização curricular obedecia a seguinte estruturação do 1º ao 7º ano em sua sequência: estudo completo de aritmética e a álgebra elementar, geometria preliminar e geral, mecânica geral, física e química geral, biologia, sociologia/moral/noções de direito pátrio/ economia política. O Ensino primário/ elementar assim se resume a alfabetização.

b) O código Epiácio Pessoa (1901)

Esse código foi a tentativa exitosa do ministro do interior Epiácio Pessoa no governo de Campos Sales de fazer atuar o governo federativo no ensino secundário e dar um conteúdo e estruturação uniformizada em toda a extensão do país. Mais que um sistema, podemos afirmar que esse código estruturou nacionalmente o Ensino Secundário nos moldes do Colégio Pedro II. Vale recordar: esses dois primeiros períodos significaram na modernização do ensino da elite.

c) A reforma de Rivadávia Correia (1911)

As reivindicações positivistas repercutiram de forma grandiosa no país a desoficializar definitivamente o ensino. Isso acabou com o monopólio estatal de concessão de diplomas e títulos tirando, do Estado, o controle sobre os privilégios ocupacionais e político-

sociais do ensino. Os principais destaques desta reforma foram: a) A frequência passar a ser não obrigatória; b) os diplomas são abolidos. Além disso, os exames admissionais são assumidos por cada instituição de ensino, equivalendo hoje ao ainda vigentes vestibulares.

d) A reforma Carlos Maximiliano (1915)

Considerada umas das reformas mais inteligentes realizadas, obedece a linha executiva de manutenção de elementos progressivos das reformas anteriores e conciliáveis com a experiência vigente. Mais que com a expansão do Ensino Secundário, preocupou-se com a qualidade do ensino secundário como preparatório para o Ensino Superior. Delimitou o número dos ingressos ao nível superior através do exame vestibular nas próprias faculdades e o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para a sua realização, destoando opositivamente à reforma de Correia.

e) A Reforma Rocha Vaz (1925)

No período de transição que a sociedade brasileira passa para a urbano-industrial, aumenta a expectativa da população e faz o governo mirar foco para a educação popular. No seio das classes elitistas vigentes, nascia uma reforma que minaria a autonomia administrativa e didática recém-concedida e restabelecia o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino. A inclusão da Moral e Cívica passava a integrar os currículos das escolas primárias de todo o país. A grande finalidade dessa medida era “fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante”. (PALMA FILHO, 2005, p. 56).

A escola nesse primeiro período era uma instituição voltada para as camadas privilegiadas. A decadência do café brasileiro, produto econômico da elite nacional, tornara frágil essa camada da elite no cenário político e econômico tornando ativas outras vozes para o destino do país: são elas: as classes emergentes como a dos senhores do engenho, e os sujeitos das atividades urbanas e industriais. O grande debate sobre os rumos da sociedade repercute, necessariamente, sobre o tema da educação. Assim, ela volta à cena e a escola apresenta a salvação do futuro do país.

A bandeira da democratização da educação é erguida pela classe média instruída que trazia a ideia da escola única, universal e gratuita. A doutrina liberal consolida a crença numa educação que garantisse progresso e posição social para seus agentes. Em meados dos anos

20, o movimento da escola nova assume as reivindicações da classe popular no discurso, mas na prática, reconfigurou a nova elite no cenário brasileiro.

1.4.2 O Desafio da Constituição no Ensino Popular na Nova Sociedade

O Brasil é um país de grandeza universal, mas de extensão continental. Como conceber a demanda por uma educação para todos? Tal interrogante é fruto de um largo processo histórico de prevalência de uma classe dominante que, pelo termo, domina não somente a economia, mas a tudo que pode acarretar esse monopólio, como o protagonismo nos rumos do país e inclusive a educação.

No período que a sociedade avança para a configuração urbano-industrial, delimitada nos anos 1910 a 1990, trataremos a educação em duas periodizações:

a) De 1910 a 1960

A passagem de uma base econômica rural-agrária para a urbana industrial compreende os anos 1910 a 1960. Esse período é precedido pelo alicerce organizacional político/econômico encabeçado, como já vimos, pelo capitalismo que conduziu, igualmente, os ditames sócio educacionais desde os centros europeus.

As relações capitalistas de produção quando se solidificam em nosso país determinam as produções agrícolas e mexem, necessariamente, na organização demográfica da sociedade. Assim, a agricultura vai se mecanizando, agricultor se torna assalariado e o êxodo rural ocorre resultando uma inversão na distribuição populacional. É neste cenário que emerge a exigência na produção de conhecimento. Saber ler e escrever se torna uma busca necessária para uma população cada vez mais urbana e tornando mais complexa a vivência em sociedade. (RIBEIRO, 2006, p. 127),

O fenômeno da urbanização da sociedade na década de 10 a 20, além do êxodo rural, foi causado pela imigração de trabalhadores europeus que deixavam seu país pelas condições inumanas fabris, mas também pela primeira Guerra Mundial. Alguns desses, “já eram operários e participavam de movimento da classe operária que se desenvolveu na Europa do século XIX em diante” (RIBEIRO, 2006, p. 132). Uma nova população urbana se configura com ideais de contraste para a classe dominante vigente. A teoria socialista e as lutas sociais no tempo do império se mesclam para erguer a bandeira da reivindicação por justiça, igualdade e distribuição de riqueza. Os socialistas, no Brasil, e suas lideranças relacionavam o analfabetismo com o grande obstáculo que obstruía a concretização de seus ideais. Logo, se

uniram as forças sociais e políticas contra o analfabetismo e lutaram pelo ensino obrigatório, técnico, gratuito e leigo. As reivindicações não se restringiram apenas à dimensão ideológica, mas concreta, “empenharam-se numa árdua luta junto às autoridades republicanas pela criação e manutenção das escolas públicas”. (RIBEIRO, 2006, p. 134).

O resultado foram as primeiras e tímidas escolas operárias em quase todos os estados brasileiros. Igualmente as bibliotecas populares foram criadas, mas em menor proporção. Também surgiram, na década de 1910, as escolas modernas/ nacionalistas. Essas escolas possuíam esse nome porque se destinavam a uma educação nova para um novo tipo de sociedade independentes da influência da Igreja e do Estado. Finalmente, sob a égide do anarquismo, inauguram-se os centros de estudos sociais e, por curto tempo, a universidade popular. A luta social vai ganhando projeção dentro do sistema político e, sobre a influência do anarquismo, as iniciativas educacionais se interpunham como meio necessário para consolidar a emancipação do operariado nos rumos do país. As diversas concepções de esquerda existentes no interior do movimento operário brasileiro empenharam-se num trabalho conjunto para esboçar uma nova concepção de sociedade e educação desde a inspiração da *revolução socialista*¹ na Rússia de 1917. Os comunistas passaram a exercer maior influência na classe operária resultando na fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922. Esse partido, traçou um plano de política educacional em conjunto com o plano de política geral para o país.

1. Ampliação da escola pública obrigatória, gratuita e leiga; 2. Ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar através do fornecimento de material escolar, roupa, comida e transporte; 3. Multiplicação das escolas profissionais para ambos os sexos, como a continuação natural e necessária das escolas primárias; 4. Melhoria das condições de vida do professor; 5. Subvenção às bibliotecas populares e operárias. (RIBEIRO, 2006, p. 139).

A aplicação dessas propostas foi limitada devido as dificuldades de atuação do próprio PCB no cenário político vigente. No entanto, Otávio Brandão e Minervino de Oliveira, ambos vereadores do partido, eleitos em 1927, foram as personalidades expressivas nas oportunidades de aplicação do plano.

Apesar de não aplicadas em sua totalidade, o plano de política geral e educacional constituiu o grande ideal para a república brasileira. O sistema político republicano ainda herdava problemas conjunturais, políticos e educacionais do sistema imperial, dentre eles o

¹ A revolução socialista foi uma série de eventos políticos na Rússia que, após a eliminação da autocracia e depois do governo provisório, resultou no estabelecimento do poder soviético sob o poder do partido bolchevique. O resultado desse processo foi a criação da União Soviética que durou até o ano de 1991.

analfabetismo, acentuado, agora, no contexto urbano/industrial cujo domínio da leitura e escrita era cada vez mais exigido. O analfabetismo, mais que uma incapacidade de um tipo de linguagem, era a expressão de um problema mais acentuado: a injustiça social, geradora dessa incapacidade e dos problemas mais graves desse período, “mas é necessário saber e nunca esquecer que, na situação brasileira, mais precárias que as condições educacionais são as de ordem econômica e política que produzem a pessoa que não sabe ler e escrever e, portanto, o analfabeto”. (RIBEIRO, 2006, p. 150).

Os números do analfabetismo revelam o drama na república, acumulados ao longo do processo histórico de consolidação do país. Segundo Ribeiro (2006, p. 150), no ano de 1920, havia quase 11 milhões de analfabetos e em 1960, esse número chegou a mais de 16 milhões.²

A Era Vargas significou um marco na história do Brasil pelas inúmeras inovações que fez no país ao longo de 15 anos, tanto na política como na economia e educação a partir da revolução de 30, quando expulsou do poder a oligarquia cafeeira. Dava-se fim à Velha República e iniciava o Estado Novo. No campo da educação, destaca-se o fenômeno da ampliação das oportunidades escolares com indicativos ascendentes de crianças dentro da escola. No ano de 1945, os dados pareciam indicar o aumento da retenção das crianças no âmbito escolar ainda que só em dois anos já que para os anos seguintes, (3º e 4º) a evasão foi significativa. Um crescimento dentro dos limites ainda bem estreitos não intimidou outras oportunidades como o aperfeiçoamento, ainda que limitado, do aparato administrativo-pedagógico que permitiu a construção de novos grupos escolares e aumentando, necessariamente, o número de vagas discentes. Isso repercutiu na ampliação da categoria dos professores. Também há registro da ascensão dos números de aprovação, ainda que não de forma absoluta.

Já no final do período ditatorial de Vargas, em 1945, se decreta a anistia política e acaba por conceber a legalidade do PCB revogada posteriormente por Dutra em 1947. Os anos seguintes até 1965 são de relativa³ liberdade partidária.

Este cenário abrigou diversas campanhas em favor da escola pública num embate histórico entre os setores dominantes contra a organização educacional de base nacional. Em 1946 ocorreu a chamada “marcha” pela aprovação da Constituição do mesmo ano e, em 1947, pela comissão de educação responsável pela elaboração do projeto. Em 1957 é retomada sua discussão ganhando repercussão extra muros do congresso chegando às escolas, centro

² Esses números ganham proporcionalidade na medida que levamos em consideração os números que nos ajudam nessa proporcionalidade: a população total de pessoas com mais de 15 anos, em 1920 era mais de 17 milhões, enquanto que 1960 passou de 40 milhões.

³ Relativa, uma vez que um único partido, justamente o PCB era impedido de ter legalidade política.

culturais, imprensa, até sindicatos. Dois anos depois, com o manifesto dos educadores, ficou claro o sentido do ensino público, obrigatório e gratuito para o Estado brasileiro. Nesse alicerce compreensivo de solidez histórica, após quase 13 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 1961. Isso abriu portas para o surgimento de movimentos que pensaram a educação para além da escola como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Todas elas foram interrompidas em 1964 em decorrência do golpe militar. A educação resistiu!

b) De 1960 a 1990

A intervenção das forças armadas significou o fim do projeto das reformas de base nesse período, sufocando os ideais considerados de esquerda e tendo controle sobre a classe trabalhadora e suas instâncias de organização como sindicato, justiça do trabalho e política salarial. Tanto as massas populares como os setores políticos de esquerda foram expulsos das instâncias de protagonismo político-social. A montagem do aparelhamento de controle repressivo do Estado deflagrou a cassação de todos os partidos existentes e criou dois partidos que ao longo do tempo se revezariam na manutenção das pastas públicas como o ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Nessa configuração, a governança do Brasil passou ser orientada pela via unilateral servindo de seus recursos institucionais como decretos, atos complementares e leis de segurança nacional.

Os diversos programas foram postos em prática nessa forma de governo. A intervenção do Estado assimila os ideais de controle e racionalização para as necessidades consideradas urgentes. O tecnicismo⁴ e a educação compensatória tornam-se meios de expressão dessa nova tendência de governo. A primeira, para qualificar a mão de obra necessária para as áreas de interesse do Estado e a segunda, a tentativa de compensar (ilusoriamente) o atraso cultural que padece o país. Vale recordar que a taxa de analfabetismo na década de 70 chega aos 33,6% da população. O grande objetivo era: “formar o trabalhador competente e disciplinado e o homem brasileiro integrado ao projeto de desenvolvimento” (NORONHA, 2006, p. 229). A demanda pelo fortalecimento da indústria brasileira para aquecer a economia e suprir o aparelhamento bélico do país culminou na militarização da economia e deu início ao Plano de Mobilização Industrial (PMI), a Federação das Indústrias

⁴ Por tecnicismo entende-se o abuso da tecnicidade, ou seja, a supervalorização dos aspectos técnicos de algo, muitas vezes em detrimento do conjunto dos outros aspectos que possam caracterizá-lo. No campo da educação, esse meio expressa um planejamento de ensino voltado unicamente para a qualificação técnica para o trabalho instrumental, fraturando, dessa maneira, a dimensão plural e complexa da educação.

do Estado de São Paulo (FIESP) e do Grupo Permanente de Mobilização Industrial (GPMI). As noções de economia e trabalho, assim, afetam necessariamente a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico acelerado, orientando o trabalho exclusivamente para o capital. É destaque, nesse tempo, que a Constituição de 1967 estimulou a utilização de crianças no mercado de trabalho quando este dispositivo reduziria a idade mínima legal para 12 anos. “Considera-se menor para efeitos desta Consolidação o trabalhador de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos” Art. 402 (BRASIL, 1967). Tal dispositivo legal, por um lado, dava brecha oficial para a evasão escolar e por outro, oferecia ao mercado mão-de-obra infantil barata.

Em todo o regime ditatorial, de Castelo Branco (1964- a 1967) a Geisel (1974-1985), percebe-se uma concepção de ensino dentro dos eixos de desenvolvimento econômico capitalista relegando maior concentração de esforços na formação superior e técnico no nível médio para atender os burocratas do Estado.

A política educacional expressava-se naquele momento dentro do quadro de controle ideológico da educação escolar, através da associação entre educação e polo produtivo (com as pesquisas sendo direcionadas para as demandas de acumulação capitalista). (NORONHA, 2006, p. 229).

A educação, concebida dentro desse eixo econômico, pelo contexto repressivo da ditadura militar, teve que lidar com o plano de segurança nacional. Várias universidades sofreram intervenção militar, muitos professores tiveram seus direitos políticos suspensos e movimentos estudantis perseguidos, como a União Nacional dos estudantes (UNE) e Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs). Apesar de intenso controle e repressão, de maneira especial, no governo do General Médici, vozes de dissonantes alçaram um novo modo de compreender a sociedade, os rumos do país e a educação. Surgiram vários movimentos de resistência armada e de organização da sociedade civil entre os anos de 1969 a 1974. Eis o tempo das figuras políticas de Carlos Marighella e Carlos Lamarca que iconizam esse episódio. A nível institucional, surgiram a Pastoral Operária, a Comissão Pastoral da Terra e a Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), este último em âmbito mais particular, todas elas mantidas pela Igreja Católica em sua organização chamada Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que exerceu protagonismo com o regime militar.

É nesse contexto que as desigualdades se intensificam, o Brasil registra desaceleramento econômico e sua dependência com o Fundo Monetário Internacional (FMI) ganha seu auge. A dívida externa dilui a retórica de esperança do milagre econômico e torna o país mais dependente dos centros industrializados.

A década de 1980 segue uma tentativa de solução nova para um problema antigo e sequente a todos os períodos da história da educação: a desigualdade social. Cada vez mais externamente endividada e sem rumos definidos para o futuro do país, o Brasil retoma a, digamos, a política participativa dentro de quadro de distribuição de riqueza produzida pela economia brasileira. Na verdade, tal ideia representaria um programa macro de assistencialismo para, igualmente, trabalhar a imagem do governo em prol dos despossuídos de dignidade.

A perspectiva “redistributiva” e “participacionista” dentro da ótica das políticas compensatórias, se traduz na prática numa política assistencialista destinada a socorrer as populações “despossuídas”, e não a resolver estruturalmente a origem dos problemas. (NORONHA, 2006, p. 281).

Assim como é a sociedade, assim será a educação. A teoria do ideal participativo econômico e político para a superação da desigualdade também ficarão só na teoria bem como as iniciativas participativas no plano para a educação. Sob a proposta da “educação para todos” em 1985 no governo de José Sarney era defendida a inclusão dos setores excluídos do processo de desenvolvimento do chamado milagre econômico na década de 60 e assumia, retoricamente, a assimilação dos movimentos sociais. Nessa proposta, os programas foram propostos: Programa Educação para todos, Programa de Melhoria do Ensino de 2º Grau, Programa do Ensino Supletivo e Ensino Especial, Programa Nova Universidade, Programa desporto e cidadania, programa novas tecnologias educacionais e programa Descentralização e Participação. Entre erros e acertos, o fato é que nessa década se deu a ampla expansão da escolarização básica no país em termos de rede pública e seu prodigioso crescimento.

Um quadro de várias iniciativas, mas cheias de boas intenções segundo Noronha (2006, p. 285), por considerar que esses diversos programas, de fato, interagem de forma paralela com as políticas de fato da educação, já que delegavam a maior competência e responsabilidades às instâncias não governamentais como clubes, creches, associações e igrejas, livrando o governo na manutenção substancial de recursos para as escolas. Em outras palavras, a descentralização e participação dos setores político e educacional acontecem em razão da própria tentativa de desobrigação do Estado naquilo que lhe compete.

1.4.3 Modelo de Ensino Religioso: TEOLÓGICO

A promulgação da Constituição de 1988 dá outro rosto ao E.R que começa a ser considerado como um componente integrante do processo educativo.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

O caráter, outrora catequético, dá lugar ao plurirreligioso numa sociedade secularizada. O Modelo agora é o Teológico. Esse modelo é considerado um avanço no sentido que responde aos desafios da educação no contexto sociocultural plural e que responde aos interpelativos religiosos dentro do campo educacional.

1.4.4 Modelo de Ensino Religioso: CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Eis o papel da educação que sempre se refaz quando busca responder aos interpelativos das necessidades latentes do indivíduo em sociedade. É na busca de criação de horizontes que se situa o último modelo do E.R que é o da Ciências da Religião. Longe de ser o ensino de uma religião ou de religiões, é o exercício da ciência no estudo das diversas expressões das religiosidades e espiritualidades em seus alcances significativos em diálogo permanente com as dimensões humanas e áreas do saber. Aqui, a responsabilidade é da comunidade científica e do Estado, cujo objetivo é a educação formativa do indivíduo para o exercício da convivência harmônica em sociedade globalizada numa cosmovisão transreligiosa.

Nessa tradução pedagógica dos conteúdos produzidos pelas Ciências da Religião, as religiosidades particulares e as histórias das religiões são transcendidas pela procura por uma visão sistemática, uma morfologia das experiências do sagrado capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade de cada fato religioso. Desdobra-se, daí, uma visão transreligiosa de mística humana em sintonia com uma metodologia transdisciplinar de fazer ciência. (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 153).

Temos assim, ao longo da história da Educação Brasileira os modelos de Ensino Religioso intuído por Passos (2007) e exposto em quadro comparativo por Aragão e Sousa (2017).

Quadro 1 - MODELOS DE E.R SEGUNDO PASSOS (2007), EM QUADRO COMPARATIVO INTUÍDO POR ARAGÃO E SOUZA (2017)

MODELOS	CATEQUÉTICO	TEOLÓGICO	CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
COSMOVISÃO	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
CONTEXTO	Aliança Igreja-Estado	Sociedade Secularizada	Sociedade globalizada
FONTE	Conteúdos Doutrinários	Antropologia, teologia do pluralismo	Ciências da Religião
MÉTODO	Doutrinação	Indução	Transdução
AFINIDADE	Escola Tradicional	Escola Nova	Epistemologia da Complexidade
OBJETIVO	Expansão das igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
RESPONSABILIDADE	Confissões Religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
RISCOS	Proselitismo e Intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: COMPÊNDIO DO ENSINO RELIGIOSO, 2017.

Até o presente, o horizonte brasileiro se mostra em déficit em todos os aspectos relativos à educação. As sucessivas tomadas de poder, a manutenção das classes dominantes, a desigualdade social e cultural, a inexistência de uma autonomia autenticamente brasileira e a polarização ideológica relegam a situação hodierna do país a uma nação ainda em desenvolvimento. A concepção do público, do de todos, não afetou a consciência dos valores impregnados no Brasil de modo que continuamente as leis foram afetadas e burladas na configuração de um horizonte comum a ser buscado por todos os setores e todos os tempos.

O ponto central desta crise poderia ser enunciado como incidindo sobre os valores éticos que constituem a coisa pública onde a constante transgressão das regras do jogo parece impedir a criação de horizontes coletivos, sociais e políticos. (NORONHA, 2006, p. 290).

Como resolver esse problema que parece estrutural e crônico de nossa sociedade? Eis o papel da educação.

1.4.5 Situando previamente nossa pesquisa: Apodi, terra dos índios Tapuia Paiaçús

Um ponto em declive que corta o horizonte proporcionado pela linha reta da BR 405 a 73 km de Mossoró, indica uma região diferente. Uma parte significativa de uma chapada chamada Apodi, esconde uma cidade pacata de 37 mil habitantes. Apesar de ter um sítio arqueológico de atração científica e uma lagoa de exuberante beleza, seu maior patrimônio está em seu povo, em cada rosto e no clima de convivência que a cidade inspira.

Apodi significa altura, chapada, planalto. Ela também deriva das palavras Poty / Pody que remete a Camarão na língua dos índios paiacus, os primeiros ocupantes de Apodi (GUERRA, 1982, p. 13). O primeiro significado se dá pela localização da cidade que se dá pela imensa chapada que abarca o Estado do Rio Grande do Norte e Ceará comportando as cidade de Apodi, Felipe Guerra, Governador Dix-Sept Rosado. Da parte do Ceará, Limoeiro do Norte, Alto Santo, Jaguaruana, Quixeré e Tabuleiro do Norte. A chapada funciona como divisor de água entre as bacias hidrográficas de Apodi e Jaguaribe.

O Brasil colônia também impregnou, com os mesmos moldes das missões de aldeamento, as terras de Apodi. Registra-se a presença dos jesuítas João Guincel e Felipe Burel, de origem alemã em 1700. (GUERRA, 1982, p. 53). Essa missão, dentre as cinco, foi a única localizada no sertão potiguar cujo nome foi dedicado a São João Batista. Precisamente, “no dia 10 de janeiro de 1700, o padre Felipe Bourel, fundou a missão de São João Batista da lagoa do Apodi, no local que passou a receber a denominação de Córrego da missão”. (PACHECO; BAUMANN, 2006, p. 81).

Aldeamento, Jesuítas, indígenas: elementos comuns a nossa história que perfaz também a história e a identidade de Apodi. O Cenário educacional também se estará perfilado na sequência histórica das fases que nosso país atravessou.

Em 1887, Apodi foi elevada à categoria de cidade pela lei municipal 988 do dia 05 de março do mesmo ano. Desde essa data, em diálogo com as diretrizes nacionais e estaduais de educação, o município rege seu plano de ensino.

2 A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO E SEU PERFIL DOCENTE

Perceber-se interdisciplinar é sentir-se componente de um todo. É saber-se filho das estrelas, parte do Universo em um Universo à parte. (FERREIRA, 2013, p. 13).

Apresentamos neste capítulo um recorrido histórico da educação e de como a mesma se fez continuamente e de como o Ensino Religioso (E.R) obedeceu a mesma sequência de mutação, mas desde sua peculiaridade. O E.R, ao longo do tempo, percorreu sua identidade ao lado de outros componentes curriculares. O presente capítulo quer apresentar o marco legal e ideal do ensino religioso a partir das leis e os avanços obtidos pelos estudos na área da educação, no ensino e das ciências da religião.

Para isso, partamos do início. Como origem real, o E.R tem seu início historicamente, como já vimos, na chamada instrução religiosa no período colonial, numa “estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil (SAVIANE, 2013, p. 31). O E.R como componente curricular, entretanto, tem sua origem no princípio das escolas mantidas pelo Estado na busca de articular a demanda formativa com as diversas expressões culturais vigentes, agora, independente dos ditames da Igreja. O século XVIII vive uma euforia industrial e mercantil com ânsias cada vez mais ambiciosas pela liberdade econômica. O Iluminismo conduziu todo esse processo emancipatório que fundamentou e promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Os pensadores e burgueses comungavam dos mesmos ideais e também possuíam os mesmos contrapontos: o absolutismo monárquico e o poder e a influência da Igreja. Essa nova mentalidade, além de reconfigurar o cenário político, social e econômico da Europa, também reconfigurou os moldes da educação e conseqüentemente da escola, agora, como pública.

Alguns monarcas, diante dessa nova realidade, perceberam que, para o avanço de seus reinos, era necessário alterar a postura para a condução de seus súditos [...]. Era necessário pesquisar novos progressos que permitissem certa felicidade ao povo. A instrução foi o caminho escolhido. Nesses tempos de mudança, a consciência do senso de nação vinha sendo maturada em torno da importância da educação, exigindo um sistema educacional nacional e a criação de uma escola pública aberta para todos. (JUNQUEIRA, 2017, p. 39).

O Estado passa a ocupar-se da educação e, apesar de sua autonomia em relação a Igreja, este mesmo conta com a educação religiosa agora ensinada “como forma de educar para a humanidade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio e a piedade”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 40). Uma verdadeira simetria formativa para Deus e o imperador de formar o homem cidadão e o bom cristão. É verdade que o cenário da nova concepção de escola e ensino, agora, dentro das aspirações do estado oferece um quadro específico de disputas entre o próprio estado e a Igreja. Se antes, a religião, como dominante do sistema educacional, foi um dos elementos para ajudar na unidade dos impérios, apesar das disputas, agora, encontra-se em um novo contexto de laicização da escola e da sociedade. Isso a obriga, ainda que numa postura de disputa, acorde com as exigências de flexibilização e novos moldes de sua atuação na esfera da educação. O E.R, como componente curricular, portanto, nasce nesse clima de disputa de poder e influência entre a Igreja e o Estado na esfera educacional.

2.1 O Ensino Religioso Legal e o Perfil Docente Decorrente

2.1.1 As Constituições de 1934 e 1988

No contexto brasileiro, o E.R obedece, a grosso modo, a mesma passagem da instrução religiosa da colônia para componente curricular no emergente Estado Novo de Vargas. Numa evidente reconciliação no quadro de disputas, o E.R é garantido na Constituição Federal de 1934 e seu *status* curricular dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) em seu artigo 153:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

Alguns aspectos ganham atenção quando tratamos da educação sob a tutela do Estado que em tese, admite sua separação com a Igreja, mas não nega a dimensão tão importante que configura sua mais interior identidade: sua religiosidade. A Constituição Federal de 1934 que, até então se denominava como Estados Unidos do Brasil, tem como forma introdutória a seguinte declaração:

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime

democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. (BRASIL, 1934).

O condicionante que determina a disposição para organizar o regime democrático é a *confiança em Deus*. Tal disposição evidencia o elemento constitutivo, dentre outros, o que permitiu o ensino religioso no contexto do ensino público. A religiosidade também se faz presente no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, não mais como condicionante, mas como estado de legitimação sobre as decisões que a constituinte se alicerça.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

O Estado é laico, mas o povo brasileiro é religioso. Segundo o último senso realizado no ano de 2010, o Brasil foi definido como “pluralmente religioso”. Nas palavras de Faustino Teixeira, registra-se a queda no número de Igrejas Históricas e de tradição, entre elas, (a mais acentuada) a Igreja Católica. Ela deixou de ser a única opção religiosa e se viu confrontada com o aumento significativo do número de igrejas cristãs, especialmente as de cunho pentecostal. Assim, o processo de redemocratização brasileiro acompanhou o processo alargamento da religiosidade conferindo a capilarização de facetas no quesito religião.

A regulamentação na Constituição de 1934 para a escola pública teve uma novidade, embora regulamentada no programa curricular, o E.R teve sua matrícula facultativa. Tal dispositivo foge, por um lado, de outros componentes curriculares conferindo uma especificidade própria (e única) do E.R. Por outro, vai de encontro à liberdade quando afirma que “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno”. (BRASIL, 1934).

A corrente do pensamento iluminista abarcou todos os ramos do desenvolvimento e progresso. A capacidade de reconhecer a pluralidade em todas as dimensões, inclusive a religiosa, declara o senso de liberdade que se vive e que ao mesmo tempo se deseja. O modelo curricular do E.R centrado na doutrinação entra em choque com a manifestação do pluralismo religioso brasileiro de modo a ser reivindicado pelas diversas correntes em uma nova forma de conceber o E.R não mais como catequético. As tentativas de reorientação caíam em

contradição na aplicação pedagógica do mesmo quando “na prática, os docente leigos e pessoas voluntárias continuavam a ministrar de acordo com a sua confissão. Como consequência, o encaminhamento pedagógico apresentava forte influência das tradições religiosas, acentuando um caráter proselitista”. (RODRIGUES, 2017, p. 46).

Em contradições e dificuldades, soma-se, ainda o elemento novo no dispositivo legal, a matrícula facultativa que apresenta dificuldades quanto à sua identidade como componente curricular. Vimos, ao longo da história da educação, como os diversos modelos de sistema educacional também ofereceram significativas variações do E.R. em todo o território nacional.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 210 reafirma a possibilidade da matrícula no E.R, assegurando sua aplicação nos horários normais da escola pública: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (BRASIL, 1988). Também seu caráter não proselitista no artigo 5º é destacado: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. (BRASIL, 1988). A liberdade religiosa uma vez sentida e almejada, também é projetada na forma de viver e educar. Por isso, os conteúdos mínimos fixados para o ensino fundamental contemplam essa orientação para conformar “a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

2.1.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Desde este dispositivo legal, o E.R na escola pública foi proposto por diferentes órgãos em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, do Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, do Fórum Nacional do Ensino Religioso. Deteremo-nos na LDB como mais ampla e de consideração universal por todos os sistemas de ensino no país.

Neste dispositivo, Rodrigues (2017) traz a constatação de como as diversas edições da LDB ao longo dos anos concebia o E.R. As LDBs de 61 e 71, 4.024 e 5.692 respectivamente, assumiam o E.R como integrante da grade curricular, de matrícula facultativa, porém, sem despesas para o Estado, relegando sua aplicação pedagógica por parte de professores voluntários e instituições religiosas. Tal orientação, segundo Rodrigues (2017, p. 47),

[...] favoreceu as tradições religiosas hegemônicas no preparo dos professores e professoras por meio de cursos e de elaboração de material didático – pedagógico que, em sua maioria, continuaram atrelados aos princípios catequéticos.

No contexto em que se experiencia contrariedades e limitações, as reivindicações sempre mudam o futuro. A LDB 9.394 de 1996 assume a diversidade nacional e começa a incorporar a pluralidade religiosa e cultural em seu dispositivo legal de conceber o E.R plural e não proselitista. Assim, no artigo 33, de Lei nº 9.475 de 1997 afirma-se:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

O respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e a proibição de toda forma de proselitismo é um avanço significativo que contribuirá ainda mais na identidade do E.R no Brasil.

A mesma lei também afirma que o E.R é parte integrante da formação básica do cidadão. São percebidos dois elementos importantíssimos: o primeiro, o E.R, sendo parte integrante da formação básica do cidadão, participa do contexto amplo do processo educativo da escolarização e, conseqüentemente, integra a área do conhecimento. Nota-se que, pelo dispositivo, ele não participa de forma transversal ou acoplada, mas como componente determinado dentro do currículo da educação básica com conteúdos próprios, carga horária e docentes específicos. Por currículo é entendido como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento. Na resolução nº 04/2010 da Câmara de Educação Básica, o E.R participa dentro da gama das Ciências Humanas, item V, ao lado da História e Geografia. Outro elemento importante e que se desprende da primeira é que ela contribui na formação integral do cidadão. Se é verdade que a dimensão religiosa integra ontologicamente o homem e a identidade do povo brasileiro, o processo educativo deve contemplar essa mesma dimensão no processo de escolarização, uma vez que:

O Ensino Religioso tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso com base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a Educação e a Religião. (OLIVERA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM. 2007, p. 100).

A escola é a comunidade humana de convivência, partilha, sociabilização do conhecimento e experiências que traduzem os conceitos-chaves interiores de si e da coletividade. O Ensino religioso é a mediação educativa do fenômeno não somente no aspecto do conhecimento das tradições religiosas, mas das aspirações interiores do homem e do Sagrado contextualizado na sociedade pluralmente diversificada. Assim, constitui-se componente curricular importantíssimo na formação integral do aluno.

Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o ensino religioso, como ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico. (CORTELLA, 2007, p. 19).

Religião é coisa de gente e onde há o indivíduo também haverá religião. É necessário, para a compreensão do ser humano em sua integralidade, considerar a dimensão religiosa com suas inúmeras formas de manifestações e seus códigos significativos. A releitura religiosa da sociedade torna-se condição para:

[...] compreender os motivos e as razões da existência de múltiplas diversidades, expressões culturais e culturais que se criam e recriam por meio do contexto sociocultural, político-educacional, econômico e religioso. (RODRIGUES, 2017, p. 48).

O Plano Nacional de Educação (PNE), na versão de 2014, destaca, no segundo grupo de metas a “redução das desigualdades e a valorização da diversidade” bem como a “superação de toda forma de discriminação” na terceira diretriz. Ela dialoga e vai de encontro com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando estabelece dois específicos objetivos do E.R:

Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal. (BRASIL, 2016, p. 436).

Esses objetivos destacam não somente os do E.R, mas também determinam a ação social da escola que apresenta em seu currículo propostas de discussão e conhecimento da diversidade de crença, além do estudo de perspectivas não religiosas conferindo um espaço

integral de conhecimento do educando em todas as suas matizes e alcances, assegurando, assim, a não discriminação de crença e pensamento.

2.1.3 A Legislação do Ensino Religioso em Apodi – RN

A legislação do E.R em Apodi é credenciada no aparato legal do Estado do Rio Grande do Norte, no qual recebe não somente suas diretrizes legais, mas todo um panorama curricular em consonância com a BNCC. (APODI, 2015); (RIO GRANDE DO NORTE, 1989).

No dispositivo legal potiguar, o E.R é assim configurado no artigo 137 da Constituição Estadual de 03 de outubro de 1989, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino de primeiro e segundo graus” em plena consonância com os dispositivos legais nacionais, salvo a oferta do componente curricular no segundo grau. Além da Constituição Estadual, o E.R também é normatizado legalmente no Parecer nº 050/200 do Conselho Estadual de Educação em seu 2º anexo cujo objetivo específico é “estabelecer normas para habilitação de professores do ensino religioso e a definir os conteúdos deste mesmo componente curricular”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2000). Assim, está descrito o parecer quanto à formação do professor:

Recomenda-se, pois, que sejam portadores dos seguintes diplomas: 1. Curso Normal, em nível médio e/ou Normal Superior, com estudos adicionais em Ciências da Religião ou Teologia, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental: 2. Curso de Licenciatura Plena, em qualquer área, desde que possua Especialização em Ciências da Religião ou Teologia, com carga horária de 480 horas: 3. Curso de Bacharelado em Ciências da Religião, complementando por curso de formação pedagógica com carga horária de 280 horas. 4. Curso de Licenciatura em Ciência da Religião ou Teologia. (RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

Nota-se, neste parecer, “exigências” que indicam transitoriedades entre quadros reais e aspirativos para o docente do E.R. A primeira transitoriedade percebida é a presença “Curso Normal, em nível médio e/ou Normal Superior”. A situação do curso normal de nível médio para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (conhecido como curso pedagógico) ainda é aceito em alguns sistemas de ensino. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, recomenda que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda igualmente a formação de todos os professores em nível superior.

O prazo final para a regulamentação de todos os professores na área do ensino fundamental com curso superior é previsto para o ano de 2020. Na exigência referida, já que o parecer normativo é datado em 2000 e, considera o quadro real ainda remanescente, mas conciliada com as aspirações formativas da LDB e o PNE para os professores do E.R.

Outro aspecto de transitoriedade é a correlação do curso de Ciências da Religião com o curso, seja bacharelado ou licenciatura, em Teologia. No cenário brasileiro, essa “correlação” já era percebida em muitos outros sistemas de ensino, mas no Rio Grande do Norte essa relação mostra-se mais simétrica. Isso se deve à relação histórica da Igreja Católica com a Educação e desde essa premissa, essa mesma instituição ser a criadora e regulamentadora das agências formadoras de professores de E.R no Rio Grande do Norte nas principais circunscrições eclesiais da província. São elas: Natal, Mossoró e Caicó e suas respectivas iniciativas formativas.

A *Escola Superior de Educação Religiosa* – ESER, fundada em 1977 em Natal, tinha como objetivo formar agentes de pastoral e professores de E.R. Funcionou na capital e em algumas cidades dentro da jurisdição canônica da arquidiocese. Ocorreram algumas parcerias com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e desde essa proximidade funcional, a ESER durou 25 anos, sendo extinta no ano de 2002, o mesmo ano em que se deu início o curso em Ciências da Religião, dando continuidade à linha do conhecimento científico e a demanda gerada pela ESER.

Em Caicó, a agência formadora iniciou-se com a *Escola de Catequese* em 1976, cedendo 15 anos mais tarde ao *Instituto de Teologia e Filosofia Cardeal Eugênio Sales*, que funcionou sob este nome até o ano de 2000, passando a se chamar posteriormente de “Faculdade de Teologia Cardeal Eugênio Sales”.

Finalmente, Mossoró contou com o início do *Curso Superior de Iniciação Teológica* – CSIT em 1987 nas dependências do Tradicional Seminário Santa Terezinha da Diocese, que oferecia uma formação continuada para os agentes de pastoral e professores do E.R. funcionando até o ano de 2009, cedeu lugar ao que hoje é conhecido como a Faculdade Católica do Rio Grande do Norte, instituição de Ensino Superior Católico mais promissor atualmente da província eclesial do Rio Grande do Norte, que oferece o curso de Teologia para seminaristas e leigos da diocese.

O Sistema de Ensino de Apodi assumirá não somente os dispositivos legais do Estado do Rio Grande do Norte mas também herdará toda a trajetória histórica, cultural e religiosa que permeou as identidades do E.R ao longo de todo o processo de consolidação identitária deste componente curricular.

2.2 O Ensino Religioso Ideal e as Aspirações para a Docência

Neste ponto, tentaremos apresentar, desde as contribuições de seletos autores, um marco idealizador do E.R. Não se pretende, pelo termo, romantizá-lo ou conferir linhas de compreensão supra reais, até porque sua consideração seria inútil nesta proposta de pesquisa. O que se deseja aqui é apresentar as linhas mais recentes quanto aos estudos do E.R e as Ciências da Religião em seus aspectos integrantes, quando inseridos no contexto da escolarização em quatro aspectos essenciais.

2.2.1 Ensino religioso e área de conhecimento

O processo educativo concebe a interação dos diversos componentes presentes no currículo da escola fixado pela BNCC e a parte diversificada determinada pelos Sistemas de Ensino. O currículo busca abranger as diversas áreas do conhecimento explicitadas em cada componente (sobre educação). As áreas do conhecimento estão compreendidas em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas com seus respectivos conteúdos e referenciais. O E.R está presente como componente obrigatório dentro das Ciências humanas ao lado de História e Geografia.

O objeto de estudo do E.R é a Religião ou o Religioso em sua fenomenologia nas acepções filosóficas, sociológicas e hermenêuticas da tradição enquanto horizonte de sentido. Assim, a religião ou o religioso são termos referenciais para expressar fenômenos, fatos e tradições ligados ao religioso que não se podem conter num único signo” (RODRIGUES, 2017, p. 119). O conceito de religião, nessa perspectiva, é alargado, já que ultrapassa a prática de um rito ou conduta, uma vez que sua índole também abrange suas relações com a cultura, com a sociedade e as diversas instituições com que os indivíduos mantem relação. O fenômeno religioso, portanto, é compreendido:

[...] como (a religião) se manifesta, quais são e como são construídos os seus discursos (mitos e teologias), quem são suas personagens e atores sociais (tipos de liderança, adeptos e processos de adesão), que tipo de orientação concedem (doutrinas e códigos de usos e costumes), em que espaços se concretizam (espacialidade) e que práticas e calendários propõem (rituais). (RODRIGUES, 2017, p. 119).

As ciências humanas que estudam a religião, nos parâmetros classificatórios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são a Filosofia, Teologia,

Antropologia, Sociologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação e Ciências Políticas. Em 2017, as Ciências da Religião ocuparam a posição de área autônoma juntamente com a Teologia no âmbito da árvore dos saberes até antes subáreas da Filosofia. Tanto a Teologia como as Ciências da Religião partilham três interesses comuns identificadas por Rodrigues (2017, p. 120) nos aportes de Etienne A. Higuier (2006), a referência ao absoluto, a referência ao simbólico e ao ritual e a referência aos lugares de pertença, de tradição e experiência. Esses pontos em comum se endereçam a um outro ponto de conciliação, que tanto a Religião ou o religioso são tratados na perspectiva interpretativa/hermenêutica, ou seja, “envolve-se com a categoria de ‘sentido’ sem perder de vista seus aspectos históricos, políticos e sociais”. (RODRIGUES, 2017, p. 120). Nessa compreensão, as Ciências da Religião, como área de conhecimento, destinam-se ao estudo da religião nas dimensões simbólicas e institucional. A primeira dimensão se refere à interpretação do código, enquanto que na segunda se refere à compreensão da estruturação e da normatividade.

Nota-se que o conceito de Religião, exigido nesse panorama é *topos*, tratado na máxima comum, uma vez que o fenômeno religioso ultrapassa, como já vimos, o arcabouço imediato de religião. Isso quer dizer que as formas familiares que conhecemos de religião como tribal, culto aos ancestrais, seita, Igreja e etc. são institucionalizações históricas específicas de universos simbólicos, universos esses que reclamam sentido. Religião é “pensar a realidade toda a partir da exigência de que a vida faça sentido”. (ALVES, 1981, p. 8). Ultrapassando os limites estreitos da vivência imediata de um ser entendido como meramente biológico, a religião é a busca significativa da realidade que vale a pena ser empreendida. Toda essa busca trata de uma experiência vivida que se historiza no entorno da mesma vida que acompanha as diversas expressões religiosas. Como área do conhecimento explorada, o E.R contribui na formação integral do indivíduo na compreensão da sociedade que possui sua “camada” religiosa onde quer que o ser humano esteja uma vez que “todo homem vive sua experiência religiosa”. (RIES, 2008, p. 348).

2.2.2 Ensino Religioso e sua Metodologia

Uma área do conhecimento corresponde a uma dimensão do saber humano que pode ser ascendida pelo seu *modus* próprio de acercamento da realidade, de análise e critérios de escolha de dados. Como não existem dados sem métodos e teorias, os métodos, de acordo com Egler e Stauber (2013, p. 64), “ajudam a analisar a realidade, mas ao mesmo tempo

eles, em parte, produzem os dados que devem ser analisados. Ao produzir parcialmente as realidades que ajudam a analisar, os métodos são performativos.”

Em linhas gerais, existem dois tipos de métodos nas ciências: os métodos quantitativos e os qualitativos. Os qualitativos têm maior adesão na linha das ciências da religião, pois focalizam a riqueza de detalhes com perguntas abertas, buscam a descrição, são mais flexíveis, dão especial atenção aos significados e usam técnicas menos formalizadas. Esse método vai de encontro com o próprio objeto de estudo que é o fenômeno religioso em sua abrangência significativa, não somente da ação (rito, simbologia, expressão, etc.), mas de seus agentes e da sociedade por detrás dessa manifestação. A relação entre dados e teoria (ponto de partida da análise) possui, nessa linha compreensiva, relação simétrica, “uma lição fundamental da vertente filosófica da metodologia é que os dados e a teoria estão estreitamente relacionados”. (EGLER; STAUBERG, 2013, p. 68). Essa simbiose produz um horizonte interpretativo e explanatório para uma compreensão dos fenômenos humanos enquanto religiosos.

É importante destacar que não há dados brutos para caso algum, muito menos na esfera do religioso. Uma teoria tem um papel significativo que confere interpretação em todos os casos, inclusive para a religião. Igualmente, não há nenhum fato *essencialmente* religioso. Há, de fato, dados para a religião, entendidos como fenômenos que vieram a ser classificados como religiosos pelos pesquisadores da religião e em outras áreas.

É desse substrato que o E.R assumirá seu método indutivo. Tendo como fonte as Ciências da Religião, procura desenvolver uma abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações. “A partir de uma visão transreligiosa, aproxima-se de uma epistemologia que visa superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especificações e ver o ser humano de maneira mais integral”. (FREMAN, 2017, p. 195).

A metodologia do E.R terá uma maior eficiência em seus objetivos quando observadas as aspirações da escola, a realidade dos educandos com o pressuposto pedagógico.

2.2.3 Ensino Religioso e sua Interdisciplinaridade

O ser humano é um ser complexo, plurivalente, aberto e contraditório. Viver é a busca pela convivência equilibrada das diversas dimensões que o integram. A verdadeira escola é a vida e, por isso, quando falamos de educação, ela nos remete necessariamente à mesma. “Educação é o processo do desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos

intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade”. (ANTUNES, 2014, p. 11). Essa definição, ainda que abrangente, revela a simetria conceitual Educação e a própria vida.

Os avanços científicos no campo da educação trouxeram uma redefinição quanto a sua identidade e necessariamente sobre sua aplicação em todas as áreas no campo do ensino. Uma nova compreensão de homem repercute igualmente no entendimento da educação e sua aplicabilidade. Assim, a conceituação de homem afeta o conceito de educação e sobre os processos de aprendizagem que, por sua vez, não acontece no vazio, mas contextualizados. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. (FREIRE, 2013, p. 51).

Nas relações do homem com o mundo, há uma pluralidade que emerge na tentativa de responder aos próprios desafios e a si mesmo. Descobre-se um ser finito que o remete, pela sua transcendência, à infinitude que sua sede de saber alimenta continuamente. O desejo que fundamenta o ato de filosofar, segundo Lyotard (2013, p. 27), como busca daquilo que já se possui, “A sua transcendência [...] está na raiz de sua finitude”. (FREIRE, 2013, p. 51). Isso permite, na compreensão Freiriana, que o homem, interagindo com seu contexto, se enraíza nele e se torna situado e datado. Essa finitude não o escraviza, pois o catapulta para ser ele mesmo e, dessa maneira, transcender seus desafios.

A concepção de homem o atinge como tal e por isso, toda concepção de educação passa necessariamente pela consideração do sujeito como ser integral, plurivalente e contraditório. Isso quer dizer que há a superação de uma educação atomizada à interdisciplinar, que reconhece que todos os saberes dizem ao mesmo homem que interroga desde seu contexto e suas perguntas situadas. Desde um fio condutor, o processo de aprendizagem é encaminhado pelo sentido que o objeto conhecido vai relacionando seu conteúdo significante entre os diversos campos do conhecimento a ponto de perceber uma teia comunal que explicita todo o sentido possível do que se pode conhecer. A interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (2017), é uma nova atitude diante da questão do conhecimento que implica uma dinâmica processual de natureza dialogal com outras esferas do saber que implica numa ousadia. Assim, “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. (FAZENDA, 2017, p. 21). A cooperação dialogal das diversas disciplinas forma o horizonte maior e com sentido que promove a conquista do saber e, conseqüentemente, a liberdade do sujeito pela educação. Isso porque a educação não é algo pronto, mas uma permanente construção.

A interdisciplinaridade no E.R teve impulsividade através de dois principais organismos. O primeiro, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que promoveram Encontros Nacionais para coordenadores e professores do E.R nos Estados (ENER) com o intuito de discutir E.R e seus rumos. O segundo, o Fórum permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que assumiu, desde 1997, e coordenou em nível nacional a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. Assim, compreende o E.R enquanto garantidor:

[...] a todos os educandos a possibilidade de estabelecer um diálogo com o diferente, com as diferentes culturas e as tradições religiosas. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, este ensino contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diversos diante dos desafios e conflitos. (PCNER, 1995, p. 56).

Está é uma mudança de abordagem decisiva para o E.R enquanto componente curricular a garantir uma perspectiva de totalidade frente ao processo de ensino-aprendizagem.

2.2.4 Ensino Religioso e sua Diversidade

Percebemos, até o presente momento como o E.R, inserido no contexto da educação e acompanhando seus inúmeros avanços, busca responder aos diversos desafios que emergem na atualidade na prática educativa escolar.

O E.R é concebido em seus dispositivos legais como parte integrante da formação do indivíduo em meio a uma pluralidade de saberes. A sua consideração nas áreas do saber, além de indicar a dimensão formativa do ser humano integral, também indica a exigência que a mesma seja uma disciplina de diálogo com outros saberes, permitindo interação com outras formas de pensamento e linguagens e seus diversos códigos.

A nova pedagogia traz o educando para o centro de todo o processo de aprendizagem. O professor atua como mediador entre o aluno e o saber e estabelece mecanismos pedagógicos que facilitem essa relação que culmina no aprendizado. Como toda educação é situada, oferece uma linguagem de mundo contextualizada que proporcione sentido para aquilo que se pode conhecer desde um horizonte a perceber elementos de distinção, mas ao mesmo tempo de integração em um possível diálogo com o que é diverso.

No campo das Ciências da Religião, a diversidade para o E.R é a via como as diferentes e variadas formas da expressão do crer podem ser compreendidas desde um marco hermenêutico didático/pedagógico, permitindo que este mesmo componente curricular proporcione a compreensão dos motivos e as razões das múltiplas diversidades e expressões culturais. O E.R frente à diversidade também interage com a diversidade de pensamento e formas de vida. Estabelece uma *hermenêutica diatópica* capaz de superar a noção eurocêntrica de história, de salvação, de homem e de mundo, oferecendo um *locus compressivo* identitário emergente de povos, etnias, raças e classes. Essa assertiva permitiu as conhecidas teologias emergentes como a indígena, feminista, negra e da libertação.

O E.R também é capaz de lidar com a diversidade presente na maneira de se viver. É capaz de interagir com temas antes reclusos no anonimato e no oculto. É capaz de lidar com temas como sexualidade, identidades de gênero, feminicídio, ecologia, política, entre outros assuntos pertinentes de acordo com o contexto.

Por fim, “[...] a diversidade sendo o desafio democrático do convívio das diferenças e, ao mesmo tempo, a pluralidade de sensibilidades, imaginários, inteligências e reflexões sobre a experiência da totalidade-mundo”. (VERDUGO, 2017, p. 349-350).

Lança o E.R no prodígio didático-epistêmico em favor de uma formação integradora e, por sua vez, humanizante em tempos de polarização e violência. Neste marco ideal, se configura em novas exigências o perfil docente deste componente curricular.

A primeira exigência é o docente se perceber como um indivíduo aprendente, uma vez que a educação, no marco ideal apresentado, só acontece na relação mútua do ensinar-aprender. O docente do E.R adota em sua vida laboral a atitude de permanente pesquisa e formação continuada que inclui saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão. Essa primeira exigência toda possível a consideração dos aspectos já mencionados tornando essencial a formação continuada.

Uma segunda exigência é apresentada por Tardif (2002, p. 260-206) quando faz uma relação entre os saberes docentes e a formação profissional que extrai três tipos de saberes: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Esses três tipos evidenciam o fosso existente entre a formação profissional e os saberes do docente na prática efetiva da docência. Torna-se exigência uma aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos para tornar-se uma educação mais reflexiva e crítica para verificar as concepções para o E.R, as consequências para o cotidiano na sala aula e a carreira profissional docente.

2.3 O Ensino Religioso Contextual na Cidade de Apodi

Ao longo do processo histórico, religião e educação partilharam um mesmo elo que configurou as diversas facetas e modelos assumido pelo E.R. A história também revelou os avanços deste componente, quer sejam pelas leis e orientações, quer sejam pelas pesquisas e estudos na área de ensino e ciências da religião que aqui, foram apresentadas.

Agora, queremos contextualizar o E.R na cidade de Apodi, município do médio oeste Riograndense, afim de explicitar elementos identitários dessa disciplina no sistema municipal de ensino e traçar linhas compreensivas do perfil profissional desta área.

2.3.1 A cidade de Apodi: um breve panorama histórico e conjuntural

A região da ribeira do Apodi era habitada pelos índios Tapuias Paiacús, pertencentes ao grupo étnico Tarairiú. A colonização da região teve seu início a partir da concessão das Sesmarias em 19 de abril de 1680 aos irmãos Manoel Nogueira Ferreira e João Nogueira pelo capitão-Mor Geral da Bahia Roque da Costa em 12 de fevereiro de 1680, de acordo com a cópia do requerimento.

[...] pedem com satisfação da data que desistem dos serviços que tem prestado a S. Alteza, lhe conceda a cada um 3 léguas de terra em quadro, na testada dos últimos providos do Rio Panema e Rio Jaguaribe e uma lagôa chamada Itaú, onde assiste o Tapuyo Payacús e outras nações bárbaras, havendo dado para a parte do mar, que estejam povoados sejam estas nas cabeceiras ou mais adiante, correndo para onde os pastos correm, metendo os rumos pelos rios, quase porque derem nas ditas confrontações com as voltas que os rios tiverem, passando duma a outra com toda a largura que os ditos pastos servirem, fazendo o mesmo no Rio Jaguarybe ou para a parte do mar ou do sertão, visto as terem descoberto e dado seus resgastes ao tapuyos, para os domar, as querem povoar ainda que seja com risco de suas vidas e fazenda, pois, são paragens, que nunca os antigos povoaram. (GUERRA, 1982, p. 38-39).

Após a concessão, os irmãos Nogueira iniciaram os trabalhos de exploração cultivando a terra e criando gado, mas sempre se deparando com as reações dos habitantes primitivos da região, a presença dos colonizadores nos seus domínios. Por volta do ano de 1685, os Nogueiras se retiraram da região e voltaram para a sua terra natal, Nossa Senhora das Neves, atualmente, João Pessoa na Paraíba, retornando pouco tempo depois acompanhados de alguns escravos para darem prosseguimento aos trabalhos de colonização iniciados anteriormente. Nessa ocasião, Manoel Nogueira tinha sido nomeado Capitão-Mor da ribeira do Apodi. A

partir de então, a região foi melhor explorada, experimentando um bom nível de desenvolvimento.

Os padres Jesuítas instalaram a Missão do Apodi e iniciaram o processo de catequização dos índios da região. Registra este momento o Pe. Serafim Leite em sua obra a *História da presença Jesuíta no Brasil*, que menciona os padres João Guincel e Felipe Burel. Este último teve sua morte registrada em tela, a primeira feita no Rio Grande do Norte, segundo o historiador Olavo de Medeiros.

Figura 1- PRIMEIRA TELA, REGISTRO DA MORTE DO PADRE FELIPE BOUREL



Fonte: Wikipédia (2019).

O quadro “A Morte do Padre Felipe Bourel”, de autor desconhecido da escola portuguesa do século XVIII, é a primeira tela da mencionada escola que registra uma paisagem do Brasil.

A missão do Apodi foi extinta em 1761, transferindo os índios para a cidade de Portalegre, cujo nome está relacionado com esse episódio.

Ao subir a Serra de Santana, e observando o belo panorama que se descortinava à sua frente, o Dr. Pina Castelo Branco, encarregado pelo governo para transferir os índios do Apodi para aquela localidade e ali instalar a vila, teria exclamado: “É um Portalegre do Sertão”. Desde aquele dia o território conserva este nome. (GUERRA, 1982, p. 40).

A freguesia foi criada em 03 de fevereiro de 1766 por dom Francisco Xavier Aranha do bispado de Olinda e Recife. A criação do distrito foi datada em 1766. Como município, foi criado em 11 de abril de 1833 pela resolução do Conselho do governo da província e confirmada pela lei provincial nº 18 de 23 de março de 1835. Apodi obteve foro de cidade pela Lei Provincial de nº 988 de 05 de março de 1887.

O município de Apodi tem uma extensão territorial de 1.459 km², o que equivale a 2,75% da superfície do Estado do Rio Grande do Norte e está localizado na Mesorregião do Oeste Potiguar e Microrregião da Chapada do Apodi.

Com uma altitude média de 67 metros acima do nível do mar, situa-se a uma posição geográfica de fácil acesso. A distância em relação a capital é de 352km rodoviários e de 282km em linha reta. A cidade de Apodi, de forma mais precisa, faz fronteiras geográficas com as seguintes cidades:

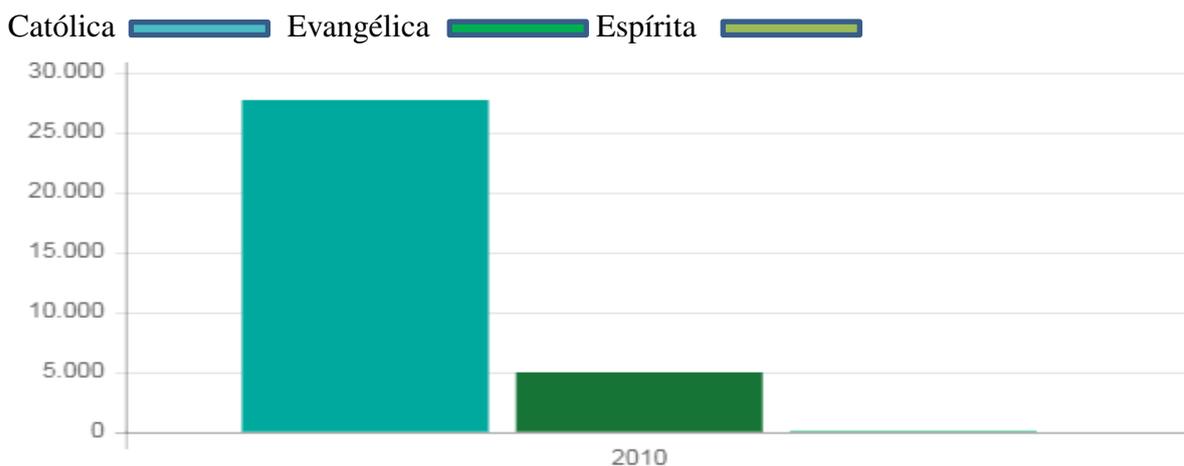
- ao Norte com os Municípios de Felipe Guerra e Governador Dix-Sept- Rosado;
- ao Sul com os Municípios de Severiano Melo, Itaú e Umarizal;
- ao Leste com o Município de Caraúbas;
- a Oeste com o Estado do Ceará.

A cidade apresenta um clima semiárido com precipitação pluviométrica anual média de 742, 5 mm, ocorrendo período chuvoso entre os meses de março a maio. A temperatura média é de 28,1° C e a umidade relativa média anual do ar chega a 68%.

A Chapada do Apodi é a única elevação de terreno existente no município de Apodi sendo que em sua parte mais alta não chega a atingir 200 metros. Em forma de planalto, a Chapada se entende por diversos municípios do Rio Grande do Norte e Ceará, com quem faz fronteira.

No aspecto demográfico, o último censo realizado foi em 2010 cuja população era de 34.763 pessoas com previsão de 35.845 para 2019 tendo 21,69 hab/km². No quesito religião, o mesmo Censo identificou os seguintes números referentes à população residente quanto a sua profissão de fé: Católica Apostólica Romana (27.668); Evangélica (5.020); e Espírita (80), assim distribuída em gráfico.

Gráfico 1- RELIGIÕES...



Fonte: Censo Demográfico do IBGE (2010).

Percebe-se que o censo apresenta informações gerais em amplitude, silenciando particularidades que evidenciam em parte, capilaridades no seguimento evangélico tradicional e pentecostal, além da presença religiosa das Testemunhas de Jeová (que não se enquadram na denominação “evangélica”) e dos centros de culto de matriz africana, que pela sua discriminação, permanece no anonimato confessional na cidade. A nova configuração religiosa no Brasil a partir de 2010 apresenta a emergência do indivíduo e a crescente desinstitucionalização, a queda percentual dos declarantes católicos em números absolutos e a continuidade no crescimento evangélico de modo a ser definida como pluralmente diversa. (TEIXEIRA, 2013). Essa nova configuração também se fará presente na cidade de Apodi.

2.3.2 O Ensino no Município de Apodi

O sistema educacional do município de Apodi abrange atividades nos níveis de educação infantil (creche, pré-escola e alfabetização), Ensino Fundamental (1 e 2) e Ensino Médio. Essa oferta é destinada à demanda educacional do município, retratada em números, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015.

A proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do município e compõe o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No período de 2000 a 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola cresceu 13,16% e no de período 1991 e 2000, 104,96%. A proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental cresceu 57,71% entre 2000 e 2010 e 229,30% entre 1991 e 2000 (APODI, 2015).

A proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo cresceu 129,32% no período de 2000 a 2010 e 110,03% no período de 1991 a 2000. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo cresceu 269,18% entre 2000 e 2010 e 78,23% entre 1991 e 2000. Em 2010, 56,73% dos alunos entre 6 e 14 anos de Apodi estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade. Em 2000, eram 49,76% e, em 1991, 18,53%.

Entre os jovens de 15 a 17 anos, 29,46% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso. Em 2000 eram 7,80% e, em 1991, 3,51%. Entre os alunos de 18 a 24 anos, 15,25% estavam cursando o ensino superior em 2010, 4,42% em 2000 e 2,62% em 1991. Nota-se que, em 2010, 2,83% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam a escola, percentual que, entre os jovens de 15 a 17 anos atingia 16,26%.

Em 2010, 39,21% da população de 18 anos ou mais de idade tinha completado o ensino fundamental e 25,83% o ensino médio. No Rio Grande do Norte, 48,60% e 33,75%, perspectiva e ação para a próxima década respectivamente. Esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas e de menos escolaridade. A taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 21,32% nas últimas duas décadas.

Os anos esperados de estudo indicam o número de anos que a criança que inicia a vida escolar no ano de referência tende a completar. Em 2010, Apodi tinha 9,58 anos esperados de estudo, em 2000 tinha 8,77 anos e em 1991, 6,04 anos. Enquanto que o Rio Grande do Norte, tinha 9,54 anos esperados de estudo em 2010, 8,56 anos em 2000 e 7,51 anos em 1991.

No quadro amplo, o município conta com 98 estabelecimentos de ensino, sendo assim distribuídos:

Quadro 2 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Tipo de Ensino	Pública Municipal	Pública Estadual	Pública e Federal	Privada	Total
Pré Escola	28	-	-	4	32
Fundamental	42	10	-	4	56
Médio	-	4	1	2	7
Superior	-	1	1	1	3

Fonte: Prefeitura Municipal de Apodi – PME (2015).

Além disso, a prefeitura Municipal disponibiliza veículos para transportar estudantes que residem no município que estudam em Mossoró e na cidade vizinha, Caraúbas, em estudos universitários nos seguintes centros acadêmicos: Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Potiguar (UNP) e a Faculdade Católica do Rio Grande do Norte (FCRG). Recentemente, o município contou com polos Universitários da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte (FCRG) e a Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP) da cidade de Pau dos Ferros.

Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização de 06 a 14 anos é de 97,2%. No *ranking* da microrregião, ocupa a 3ª posição de 4 postos, enquanto que no ranking do Estado, ocupa a 111ª posição de 167 postos.

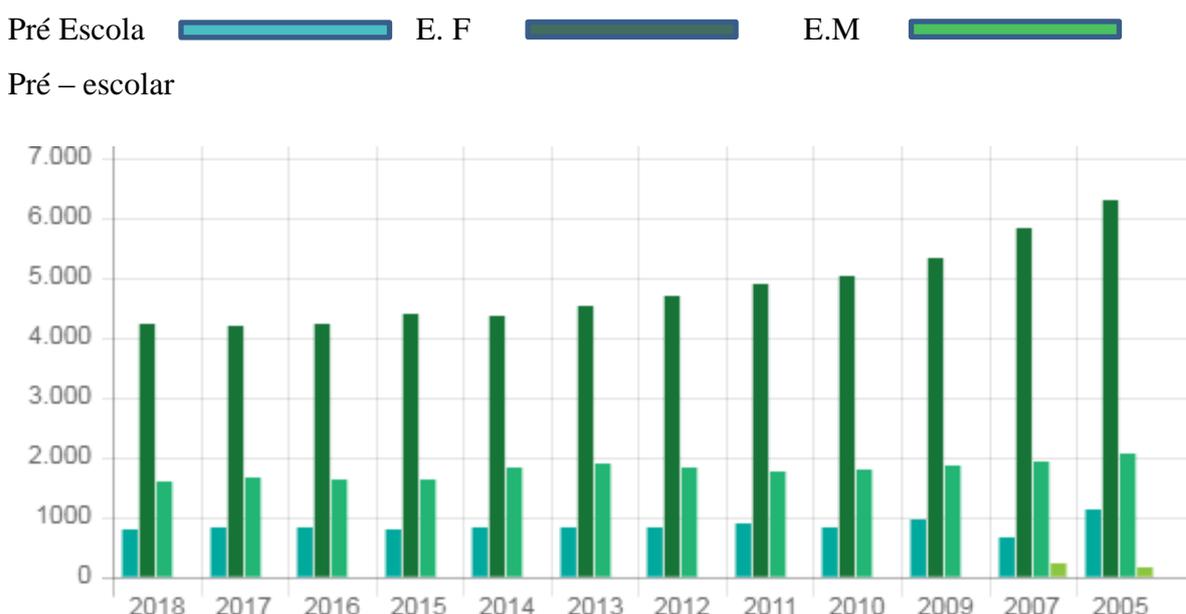
Quando especificamos o Ensino Fundamental, os índices são: o nível de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública a nota é 4,9, estando na posição 31ª no *ranking* estadual de 167

posts. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a nota cai drasticamente para **3,9**, ocupando a 33ª posição no nível estadual e a 2ª posição no nível da microrregião. (BRASIL, IBGE. 2010).

O último registro de matrículas foi de 2018 e possui os seguintes números: Pré escola: 788; Ensino Fundamental: 4.226; Ensino Médio: 1603.

Num quadro comparativo nos anos anteriores, os números são:

Gráfico 2 - PANORAMA COMPARATIVO DOS NÚMEROS DE MATRÍCULAS ENTRE 2005 E 2018



Fonte: IBGE - Quadro de matrículas (2018).

2.3.3 Prévia do Ensino Religioso em Apodi e seu Perfil Docente

O Ensino Religioso faz parte da grade curricular do ensino do município de acordo com seu Plano Municipal de Educação de 2015, que assume a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto na Seção I – Da Educação em seu art. 2010, no § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

O município conta com 28 unidades de ensino, sendo 04 delas na área urbana e 14 na zona rural. Apesar desse número, apenas 04 unidades ofertam a disciplina do E.R.

O E.R está assim distribuído em suas unidades com os respectivos professores:

Quadro 3 - OFERTA DO ENSINO RELIGIOSO EM UNIDADES E PROFESSORES

Unidades que oferecem o Ensino Religioso na Rede Municipal	
01	Escola Municipal Francisco Targino da Costa – Distrito de Soledade
	Oferta de Ensino: Matriculados em 2019: Prof. de E.R: 02
02	Escola Municipal Isabel Aurélia Torres – Distrito do Córrego
	Oferta de Ensino: Matriculados em 2019: Prof. de E.R: 01
03	Escola Municipal Professora Lourdes Mota – Zona Urbana
	Oferta de Ensino: Matriculados em 2019: Prof. de E.R: 01
04	Escola Municipal Lindaura Silva – Zona Urbana
	Oferta de Ensino: Matriculados em 2019: Prof. de E.R: 01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Apodi (2019).

Cada Unidade de Ensino que oferta a disciplina do E.R possui seu Projeto Político Pedagógico que, de forma única, afirma:

O Ensino Fundamental está estruturado em duas partes: a base nacional comum e a parte diversificada. A base nacional comum contempla os componentes curriculares destinados à formação geral do educando, visando o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros, fornecendo-lhe os meios para que possam progredir em estudos posteriores, vincula-se ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. (APODI, 2018, p. 24).

Isso mostra uma abrangência de orientação do componente do E.R no âmbito Nacional e Estadual para as unidades não havendo, portanto, especificações contextualizadas da ação docente para a disciplina no município.

Quando comparado o dispositivo legal que regulamenta o Ensino Religioso do Município com os Projetos Político –Pedagógicos de cada unidade, percebe-se a inexistência específica para o E.R quanto a sua metodologia, interação com os demais componentes curriculares e formação docente.

Isso aplicado ao perfil docente apresenta:

- Docentes sem habilitação alguma para área.
- Disciplina assumida como complementação de carga horária.
- Inexistência de Material didático
- Ausência de um programa de formação continuada na ação política-pedagógica da disciplina.

Essas características são apresentadas em detalhes no capítulo a seguinte.

3 CONHECENDO O PERFIL DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO EM APODI

O professor é antes de tudo um pesquisador por excelência, e não apenas um transmissor de conhecimento, se considerar sua prática pedagógica como um processo de construção de relações e de formação de identidades. (HOLANDA, 2011, p. 146).

Até agora, relatamos um recorrido histórico da educação brasileira, identificando os modelos do Ensino Religioso assumidos ao longo do tempo e chegando ao horizonte norteador deste componente curricular. Apresentamos uma análise de como se relacionam os docentes com o Ensino Religioso, lançando as lentes para a formação e seu perfil atribuído pela proposta implementada na política educacional nacional e estadual e assumido pelo sistema municipal de ensino e de como se contextualiza na cidade de Apodi.

Os dados foram coletados através da análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com a finalidade de estabelecer padrões favoráveis ao desenvolvimento de categorias de codificação, na busca de aspectos importantes que possibilitem a elaboração da síntese dos resultados que apresentamos.

A pesquisa, portanto, foi desenvolvida com os docentes das escolas da rede municipal de ensino da referida cidade; realizada entre os meses de setembro e outubro de 2019, com aplicação de entrevistas aos 06 (seis) docentes das escolas que atendem à modalidade do Ensino Fundamental.

3.1 A Metodologia de Pesquisa na Obtenção dos Dados

Iniciamos este ponto tratando da pesquisa qualitativa. A essa pesquisa, entendemos como um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Normalmente, as pesquisas qualitativas são feitas com um número pequeno de entrevistados e parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos cujo comportamento parte do sentido que as mesmas apresentam. Nessa perspectiva, os dados recolhidos por este método são ricos de elementos significativos que revelam a intencionalidade dos atos e comportamentos.

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas

características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...]. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 18).

Na execução da pesquisa, a coleta de dados oferece uma aproximação e compreensão em torno do objeto estudado. Os dados, por outro lado, não se restringem apenas àquilo que se recolhe, mas as maneiras como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação a proporcionar um horizonte compreensivo norteador.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Esta pesquisa, pois, vem através desta metodologia investigar como se estabelece o Ensino Religioso na cidade de Apodi, através do seu agente de desenvolvimento - docente do ER - que mantém uma estreita relação entre o Sistema de Ensino e a sua interação pedagógica com os estudantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), além do descrito, a investigação qualitativa também compreende o ambiente natural, a fonte direta de dados de modo que, os dados obtidos mecanicamente, são revistos em sua totalidade desde seu contexto revelador que explana a amplitude de seu significado. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 134).

A investigação qualitativa também busca analisar os seus dados de forma indutiva cuja teoria formada por essa pesquisa acontece de baixo para cima num ato investigativo inter-relacional, interdisciplinar e aberto.

Tendo em vista as considerações sobre pesquisa qualitativa apreendidas do pensamento Bogdan e Biklen (1994), elegemos a abordagem qualitativa como base deste estudo, por ser esta a mais adequada ao nosso objeto de pesquisa.

A cidade de Apodi, onde emerge o contexto de nosso objeto de estudo, já foi apresentada no capítulo anterior. O nível escolar a ser analisado será o fundamental II que compreende os anos 6º ao 9º de crianças/adolescentes entre as faixas de 11 a 17 anos. Por ser uma cidade interioriana potiguar, reserva, por um lado, um ambiente místico de religiosidade

católica popular, trazendo inúmeras festividades culturais/ religiosas, como a festa do Caju, dos santos padroeiros e datas festivas religiosas já definidas como feriado no calendário nacional como Sexta-feira da Paixão, Natal do Senhor, Senhora Aparecida, dentre outras. Por outro lado, também, o contexto é influenciado pela religiosidade pentecostal, cujo seguimento evangélico é o mais crescente em todo o território nacional desde o último censo que, “quase que triplicaram de tamanho em números absolutos, de 1991 a 2010: saltando de pouco mais de 8 milhões para mais de 25 milhões.” (MARIZ; GRACINO, 2013, p. 162).

Ora, o fenômeno religioso se manifesta não em uma realidade ideal, mas num contexto concreto que é permeado de cultura. É a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do ser humano. Assim, a religião manifesta no universo cultural os seus sentidos mais profundos e valores mais superiores, mas também é limitada pelas possibilidades de expressão e realização da cultura já que o homem religioso pode viver o mundo pelo senso compreensivo e sensitivo dadas por sua cultura e tradição religiosa, e seu comportamento, nesse caso será orientado por crivo.

A pesquisa de campo possibilitou a aproximação com a realidade cultural que desejamos conhecer e, sobretudo, com as práticas de socialização crítica da religiosidade nas suas escolas públicas. Para isso, a seleção das unidades educacionais deu-se de maneira imediata e determinada, uma vez que eram as únicas que ofereciam o E.R. Essa mesma condição também determinou, naturalmente, os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, são as escolas e seus respectivos docentes.

Quadro 4 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS E DOCENTES

Relação das unidades educacionais que oferecem o Ensino Religioso e seus respectivos professores na cidade de Apodi		Nº de professores
01	Escola Municipal Francisco Targino da Costa – Distrito de Soledade	02
02	Escola Municipal Isabel Aurélia Torres – Área Rural: Córrego	01
03	Escola Municipal Professora Lourdes Mota – Zona Urbana	02
04	Escola Municipal Lindaura Silva – Zona Urbana	01

Fonte: Plano Municipal de Educação de Apodi/RN, edição do autor (2019).

Inicialmente, realizamos estudos exploratórios de natureza documental em quatro escolas, os quais possibilitaram analisar de que modo o Ensino Religioso encontra-se legitimado no Projeto Político Pedagógico da escola. O critério de seleção das escolas do nosso campo de pesquisa procedeu da informação cedida pela Secretária de Educação de Apodi quanto às unidades que ofertavam o Ensino Fundamental II.

A nossa investigação qualitativa principiou com a localização e análise dos documentos oficiais. Bogdan e Biklen (1994, p. 180) dizem que os documentos significativos são os dados escritos e produzidos por sujeitos e/ou organização burocrática acerca de um assunto. Os documentos oficiais que analisamos foram o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares já referidas.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas mediante explicação quanto ao objetivo da pesquisa e após consentimento expresso verbalmente pelos sujeitos. A obtenção dos dados da pesquisa empírica foi realizada em uma única etapa. A entrevista contém três categorias: formação, o perfil docente e a prática pedagógica do Ensino Religioso. Os docentes foram convidados a responder a entrevista durante o período de três dias (em média).

Para compreender a formação e o perfil docente do Ensino Religioso na cidade de Apodi, lançamos o olhar para o docente como elemento chave para o funcionamento da disciplina que está regido pelo documento oficial da LDBEN Lei nº 9.394/1996 e a sua modificação Lei nº 9.574/1997, assim como o Parecer Normativo 050/00 (em anexo) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte.

Diante disso, levantamos alguns pontos para análise sobre o docente do ER, entre eles: qual a sua formação? Qual o seu perfil? Quais as suas concepções sobre o Ensino Religioso? Quais as contribuições que o docente de ER pode promover nos discentes? Qual o modelo de Ensino Religioso aplicado?

Assim, estabelecemos uma amostra favorável de categorias de codificação, na busca de aspectos importantes que possibilitem a elaboração da síntese e apresentação dos resultados.

Ainda no pensamento de Bogdan e Biklen (1994) e com base na unidade de dados resultantes da entrevista semiestruturada com as técnicas das GRE e as docentes de E.R e da análise de documentos, definimos as seguintes categorias: A - Formação docente do Ensino Religioso (conhecer os seus procedimentos); B - Perfil do docente (identidade profissional dos professores); C - Docente do Ensino Religioso na interação pedagógica (relação do docente E.R com o modelo das Ciências da Religião).

O trabalho de investigação qualitativa foi realizado com 06 (seis) docentes que ministram a disciplina Ensino Religioso para os discentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas da Rede Municipal já descritas.

3.1.1 O Ensino Religioso em Apodi na perspectiva docente

As entrevistas foram realizadas, como já foi descrito, em 4 (quatro) unidades educacionais em que são oferecidas a disciplina E.R na cidade de Apodi. Duas unidades estão presentes na área rural da cidade: 1. Escola Municipal Francisco Targino da Costa; 2. Escola Municipal Isabel Aurélia Torres. As demais, estão localizadas na área Urbana: 3. Escola Municipal Lourdes Mota; e 4. Escola Municipal Lindaura Silva.

Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo com o propósito de dar mais leveza, espontaneidade e sinceridade em suas respostas, bem como aposta em oferecer elementos pessoais de caracterização quanto a sua relação com a disciplina.

As entrevistas detiveram-se a questões que objetivavam entender a percepção que os sujeitos têm sobre as práticas do E.R nas escolas, a partir da posição que ocupam na instituição, bem como sobre a importância e viabilidade pedagógico- formativo deste componente curricular no ambiente educacional em que estão inseridos.

Detivemo-nos na busca em entender como a disciplina se encaixa no cotidiano escolar, as atividades promovidas pelos docentes, que conteúdos, recursos e formações se baseiam para elaborar seus programas de curso e plano de aula, os temas tratados, o posicionamento escolar e a relação de influência entre a sua confissão religiosa e seu desempenho docente do E.R.

Os principais tópicos de discussão levantados para cada grupo estão presentes nos quadros abaixo:

Quadro 5 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À IDENTIDADE

1. Questão – Dados Pessoais	Objetivo
1. Homem ou Mulher	Conhecer o gênero docente
2. Idade	Identificar grau de maturidade
3. A sua confissão religiosa (ou ausência dela) influencia suas aulas de ensino religioso? Explique.	Perceber a relação entre confissão religiosa e atuação profissional

Fonte: O autor (2019).

Quadro 6 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À FORMAÇÃO

2. Questão – Formação Acadêmica	Objetivo
3.1 Graduação	Conhecer a habilitação profissional
3.2 Pós – Graduação	Identificar possível suficiência profissional na área em nível superior
3.3 Alguma formação específica na área de Ensino Religioso	Identificar possível suficiência profissional na área em nível de extensão.

Fonte: O autor (2019).

Quadro 7 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À EXPERIÊNCIA

3. Questão – Experiência	Objetivo
3.1 Anos como docente	Saber a experiência no magistério
3.2 Anos de magistério de Ensino Religioso	Saber a experiência no magistério de Ensino Religioso
3.3 Quais os anos letivos que lecionou Ensino Religioso	Identificar a época que iniciou a docência da disciplina
3.4 Qual a escola municipal que está lecionando?	Identificação da Unidade escolar
3.5 Quais os anos do ensino Fundamental que estão matriculados no Ensino Religioso?	Identificação e confirmação da atuação docente do nível fundamental II

Fonte: O autor (2019).

Quadro 8 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO ÀS PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA ÁREA DO ENSINO RELIGIOSO

4. Questão – Percepções sobre a formação e docência na área de Ensino Religioso	Objetivo
4.1 Como se sente como professor de ensino religioso?	Perceber possíveis variações quanto a identificação dessa disciplina.
4.2 Qual a importância do ensino Religioso para a grande curricular da escola pública?	Identificar o conhecimento status epistemológico da disciplina no contexto do programa curricular geral da escola.
4.3 Qual a contribuição específica do Ensino Religioso na formação dos alunos?	Identificar a noção do docente quanto o aporte específico do disciplina na classe discente.
4.4 Qual a maior dificuldade e desafio que você enfrenta como professor de Ensino Religioso	Saber o desafio central quanto docente da disciplina.

Fonte: O autor (2019).

Quadro 9 - OBJETIVOS CENTRAIS DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES QUANTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO

5. Questão – Prática pedagógica do ensino religioso	Objetivo
5.1 Que conteúdos e temas você considera de maior relevância para a disciplina de ensino religioso? Justifique.	Identificar o nível de conhecimento do modelo de Ensino Religioso assumido pelo professor.
5.2 Existe algum direcionamento didático/pedagógico da disciplina em questão por parte da equipe pedagógica da escola?	Saber o nível de conhecimento do modelo de Ensino Religioso assumido pela escola.
5.3 Quais os textos/ subsídios que você mais utiliza em sala de aula?	Identificar possíveis livros didáticos/ fontes para a disciplina

5.4 Qual a receptividade dos alunos quanto a disciplina de Ensino Religioso? Explique.	Saber a expectativa do nível de satisfação discente da disciplina.
5.5 Grau de participação dos alunos no Ensino religioso.	
5.6 Qual o conteúdo/ tema que os alunos têm mais resistência?	Identificar choques quanto a disciplina
5.7 Você acredita que sua prática pedagógica atende ao cenário da diversidade religiosa de nosso país?	Confrontar a noção do desempenho profissional quanto ao contexto plural religioso brasileiro

Fonte: O autor (2019).

3.2 Análise das Categorias da Pesquisa Qualitativa

Pela análise das categorias que integram a entrevista semiestruturada da presente pesquisa, encontramos os caminhos necessários para a compreensão da formação e perfil docente do Ensino Religioso na cidade de Apodi.

Com o aprofundamento das categorias definidas, podemos destacar as relações e significados da dimensão pedagógica da religiosidade humana nos sujeitos que trabalham a sua socialização nas escolas. Portanto, acreditamos na natureza da abordagem qualitativa dos dados pesquisados e na adequação dessa abordagem para áreas de conhecimento, tais como Ciências da Religião e Educação.

3.2.1 Formação e Docência do Ensino Religioso

Não se pode desvincular docência e formação. O exercício do magistério é condicionado pela dimensão formativa que o docente vai recebendo ao longo de sua vida profissional.

A LDB, no art. 61, mais precisamente no tópico que diz respeito aos profissionais na área da educação (TÍTULO VI) determina que são “os profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”. (BRASIL, 1996).

Atuação e formação especifica o conceito de docente e tal definição entra em contato com o universo formativo do magistério que, na compreensão de Tardif (2002), corresponde ao pluralismo epistemológico do indivíduo e que o mesmo é compreendido desde as suas três fontes: saberes, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e etc. (TARDIF, 2002, p. 64).

A formação específica em curso superior reconhecido diz respeito às fontes sociais de aquisição do saber necessário para a atuação do profissional em educação, mas, considerando as outras fontes, o saber docente é heterogêneo, conjugados em “conteúdo”, tempo e aprendizagem. O incremento evolutivo é permeado pelo saberes profissionais que, “não são saberes como os demais, mas são formados de todos os demais e retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2002, p. 54).

No tocante a formação acadêmica do E.R nas instituições acadêmicas, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), na tentativa de estabelecimento de uma proposta de definição do perfil docente para a sua habilitação e admissão, caso o docente não possuísse o diploma em licenciatura em Ciências da Religião, assim está previsto:

1. Fazer parte do quadro permanente do magistério federal/estadual ou municipal;
2. Ser portador de diploma de licenciatura em E.R, caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos com profissionais:
 - Portadores de diploma de especialista em E.R desde que sejam portadores de diploma de outra licenciatura;
 - Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida pelo MEC, desde que tenham cursado disciplina na área temática de Teologia comparada no total de 120/h aula;
3. Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo;
4. Comprometer-se com os princípios básicos de convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação;
5. Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. (FONAPER, 2002, p. 05).

É nesse universo compreensivo que se encaixam as perguntas relacionadas a formação e docência do Ensino Religioso. Pretende-se compreender o marco formativo da docência do E.R em Apodi em questões abertas.

As entrevistas semiestruturadas detiveram-se às questões que objetivaram entender a percepção que os sujeitos têm sobre as práticas de E.R nas escolas, a partir da posição que ocupam na instituição, bem como sobre a importância e viabilidade pedagógico-formativo deste componente curricular no ambiente educacional em que estão inseridos. Procuramos entender como a disciplina se encaixa na prática diária da escola, as atividades promovidas

pelo professores de E.R, em que materiais ou formações continuadas estes profissionais se baseiam para elaborar seus planos e aulas, bem como os temas discutidos em sala, as dificuldades enfrentadas e saber, ainda, se sua confissão religiosa influencia em sua ação discursiva.

Apresentamos os dados para ilustrar os desafios referentes à formação docente, discutidos neste tópico, e justificar mais adiante a opção do Ensino Religioso aderindo ao modelo Ciências da Religião, como transposição pedagógica dos conteúdos transreligiosos elaborados pelos estudos das religiões e religiosidades.

3.3 Dados Pessoais – Formação – Experiência

- a) No Campo dos dados pessoais, primeiramente se revela o sexo dos docentes. 3 homens e 3 mulheres – mostra-se um equilíbrio entre os gêneros na docência do E.R.
- b) O quesito idade apresentou uma maioria juvenil, 4 deles estão entre 20 a 35 anos, enquanto que 2, estão entre 45 a 55 anos de idade.
- c) A questão sobre a influência da confissão religiosa que o docente professa em sua prática foi perfeitamente equilibrada: 3 dizem que sim, 3 dizem que não. Nota-se que a definição da confissão religiosa nos pareceu irrelevante (Quadro 5, nº 3), uma vez que a profissão de fé ou ausência dela comungam da mesma base de crença, quer seja para afirmá-la ou não. Vejamos o dito pelos professores.

Pergunta: A sua confissão religiosa (ou ausência dela) influencia suas aulas de ensino religioso? Explique.

Docente 1: Não, pois o ensino religioso nas escolas não deve seguir uma confissão religiosa.

Docente 2: Sim, porque acho muito importante.

Docente 3: Sim, me ajuda bastante nas aulas devido nosso conhecimento prévio.

Docente 4: Sim, mas procuro de forma ética e respeitosa conviver com as expressões religiosas de todos e entender nesse contexto que somos sujeitos coletivos repletos de especialidades políticas, religiosas e sociais.

Docente 5: Não, pois acredito em Deus pai todo poderoso.

Docente 6: Não, pois procuro explicar todas as religiões e seus conceitos.

A ideia que o domínio do discurso supõe um conhecimento prévio explica a afirmação positiva (docentes 2,3,4) para a interrogante. A resposta negativa se enquadra na compreensão da não interferência unirreligiosa na disciplina pelo mesmo.

O tópico que corresponde a formação acadêmica (Quadro 6, nº 2), os entrevistados foram caracterizados em duas classes de profissionais. A primeira, trata-se dos professores efetivos da rede municipal de ensino; a segunda, dos profissionais bolsistas do Programa de promoção de estágios de alunos nas instituições e sistemas de ensino pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL/RN).

Dos docentes entrevistados, 3 são professores efetivos do município e 3 são alunos bolsistas do IEL/RN que estão sendo regentes nas aulas de E.R. Os professores efetivos possuem graduação em áreas diferentes: Matemática, Pedagogia e Geografia. Entre os mesmos, 2 deles possuem estudos de pós-graduação. Um em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental, e o outro em Educação. Tanto os graduados como os pós-graduados não possuem estudos específicos em E.R. Os bolsistas do IEL/RN, são acadêmicos em áreas diferentes: 2 em Pedagogia e 1 em Educação Física.

No tópico, experiência (Quadro 7, nº 3.1) os professores apresentam, em tempo de exercício do magistério, menos de 5 anos. Os demais entram na categoria dos 15 a 20 e 20 a 25 anos respectivamente. No mesmo tópico, quando a questão é sobre a experiência em E.R (nº 3.2), todos os entrevistados são unânimes em afirmar que assumiram a disciplina de 2011 até agora.

Considerando as duas classes de profissionais, habilitações não específicas na área e a presença de dois professores de E.R em escolas da zona urbana, identificamos o E.R como disciplina considerada pelos docentes como complementação de carga horária. Assim, parcialmente, apresentamos o perfil docente desta disciplina:

- (i) Profissionais heterogêneos em seu tempo na docência, em sua formação profissional, em seu vínculo com o sistema municipal de ensino;
- (ii) Profissionais não formados na área e sem nenhum tipo de suficiência formativa.

3.4 Percepções sobre a Formação e a Docência na Área de Ensino Religioso

Neste ponto, analisamos as percepções sobre a formação e docência na área do E.R, destacando a compreensão do docente em seu status epistemológico, sua identificação pessoal com disciplina e a sua percepção quanto sua atuação profissional.

O tópico é composto por quatro questões tendo como primeira a seguinte: “*Como se sente como professor de ensino religioso?*” A relação entre professor e disciplina é inevitável, não somente para os alunos, mas igualmente para o próprio professor. Nesse sentido, a identidade com sua disciplina é necessária para seu pleno exercício. Na ampla maioria, 5, entre 6 entrevistados, acentuam uma identidade satisfatória com a disciplina definindo-a, ao mesmo tempo como desafiante. Diferem, por outro lado, na legitimação de seu enunciado, chegando a uma ideia uníssona da identidade do componente curricular como disciplina dos “valores humanos”, “sociedade justa”, “caráter”, “formação cidadã” e “ética e respeito ao próximo”. Revelou-se a compreensão do E.R no modelo das teologias próprio do contexto da década de 90. Apenas um entrevistado revelou-se “incomodado” por não possuir “nenhuma formação específica” na área. O mal-estar gerado por lecionar uma disciplina que não faz parte da sua área formativa, necessariamente, limita o alcance da aplicação da mesma, compromete sua eficácia e, por conseguinte, desmotiva o discente. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Como se sente como professor de ensino religioso?

Docente 1: Sinto-me com a certeza que posso contribuir para uma sociedade mais justa e humana.

Docente 2. É um desafio extremamente prazeroso uma vez que ensina, ou melhor, transmite o conhecimento da religião e edificante e contribui para uma formação cidadã ética pautada no respeito e no amor ao próximo.

Docente 3: Para mim está sendo um desafio que até agora está rendendo bons frutos.

Docente 4: Muito feliz, porque, apesar de ser uma disciplina que muitas vezes não é valorizada e é muito importante para moldar o caráter.

Docente 5: Me sinto um pouco incomodado por não ter nenhuma formação específica na área.

Docente 6: Privilegiado.

A segunda questão é: *Qual a importância do Ensino Religioso para a grade curricular da escola pública?* Nela, desejamos identificar o conhecimento do status epistemológico da disciplina no contexto do programa curricular geral do ensino previstos pela LDB. Identificamos dois tipos de classes de respostas que revelam, no primeiro momento, a linha compreensiva do perfil do E.R e, em outra, a falta de compreensão da mesma. Desse modo, 4

entre 6 docentes respondem a essa questão alegando benefício na formação do indivíduo pela contribuição “cristã”, de “Deus” e “espirituais” revelando a compreensão do modelo catequético do E.R típico da Colonização até a redemocratização do país. A segunda classe de resposta mostra uma apatia conceitual do E.R por parte dos entrevistados; 2 deles responderam de forma vaga e abrangente sem acenar a nenhuma identificação teórica do componente curricular referido. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Qual a importância do Ensino Religioso para a grade curricular da escola pública?

Docente 1: sabemos que a disciplina de ensino religioso é de suma importância pra formação do indivíduo como outra qualquer, embora se tenham muitas lacunas a serem preenchidas a ser vista com outro olhar.

Docente 2: tem uma relevante importância por transmitir valores sociais, histórias relacionais, espirituais e culturais a formação acadêmica.

Docente 3: muito importante, todos tem que ter essa base de ensino.

Docente 4: de extrema importância principalmente pelos dias de hoje.

Docente 5: é importante porque dar oportunidade do aluno conhecer mais a Deus.

Docente 6: formação de caráter cristã.

A terceira questão tem o objetivo de identificar a noção do quanto se entende do aporte específico da disciplina na classe discente. Nesse propósito foi formulada a pergunta: *Qual a contribuição específica do Ensino Religioso na formação dos alunos?* Na resposta, houve, em todos os entrevistados, uma resposta comum que é o contributo na promoção da formação do caráter, valores e Deus. Tal resposta expressa a compreensão do conceito de religião atrelado à disciplina como *religare*, união de Deus com o ser humano repercutindo numa postura ideal de convivência com os outros seres; Igualmente, mostra entendimento do aporte civil/educacional das religiões no indivíduo em forma de socialização harmônica com pretexto espiritual: o cristão deve ser um bom cidadão. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Qual a contribuição específica do Ensino Religioso na formação dos alunos?

Docente 1: facilitar a compreensão e contribuir através do diálogo o conhecimento das diferentes tradições religiosas para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Docente 2: é uma disciplina que transmite conhecimento para além do conteúdo em sala de aula, a escola situa-se em uma área de extrema

vulnerabilidade material e relacional. O Ensino religioso “aulas” contribui na formação de valores e práticas transformadoras de realidades e familiares.

Docente 3: contribui na formação do caráter dos alunos, além de aproximar de Deus.

Docente 4: na formação de não só alunos, mas sim de cidadãos com valores e ética.

Docente 5: contribui basicamente com o caráter do aluno e permite um melhor conhecimento sobre Deus.

Docente 6: Contribui que eles tem um poder superior.

E para terminar este tópico, encerramos com a pergunta: *Qual a maior dificuldade e desafio que você enfrenta como professor de ensino religioso?* Detectar dificuldades e desafios no exercício profissional repercute na identificação das lacunas e metodologias aplicadas em sala de aula. Os entrevistados apontaram três desafios/ dificuldades como professor de E.R: a falta de material didático; a ausência de aporte formativo na disciplina que repercute na dificuldade em elaborar os planos de aula; e o desinteresse dos alunos pela disciplina. Essas respostas comungam, numa análise, de uma mesma raiz geradora: a disciplina ainda é estranha ao professor que não é da área de Ensino Religioso. A matrícula facultativa da disciplina, igualmente, torna a disciplina “única” quando comparada as demais disciplinas causando uma não compreensão da disciplina por parte do docente e da própria equipe pedagógica. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Qual a maior dificuldade e desafio que você enfrenta como professor de ensino religioso?

Docente 1: Ensinar é uma arte, é uma vocação, o professor está em busca constante para melhor desenvolver prática docente. Entre desafios e dificuldades, a mais urgente é a elaboração do plano de aula. Sendo assim despertará mais interesse dos educandos.

Docente 2: A dificuldade e a escassez de material didático que embasa o planejamento pedagógico contexto que me desafia a mergulhar no universo de pesquisa sendo assim um desafio prazeroso.

Docente 3: Desafio: os que não querem estudar. Dificuldade: alunos que não valorizam a disciplina.

Docente 4: Conseguir manter o aluno animado e interessado na disciplina, pois não só para a escola, mas também para a vida

Docente 5: A maior dificuldade é não ter um curso específico na área. O maior desafio é prender a atenção do aluno na sala de aula, além de buscar material didático.

Docente 6: Os materiais a serem enfrentados em sala de aula.

A relação entre disciplina e docente é inevitável. A prática docente, portanto, não será neutra, uma vez que esta se nutrirá dos conteúdos e metodologias da disciplina à ótica e sensibilidade do professor. Esta ótica e sensibilidade aumentam consideravelmente quando não há formação específica na área, livro didático e modelo da disciplina atualizado. Assim, parcialmente, apresentamos o perfil docente desta disciplina quanto a formação e docência na área de ensino religioso:

- (iii) Profissionais que possuem a compreensão do E.R no modelo das teologias próprio do contexto da década de 90, cujo referencial para os conteúdos se concentra nos valores humanos universais para a boa convivência social;
- (iv) Profissionais desamparados no aspecto formativo e em material didático.

3.5 Práticas pedagógicas do Ensino Religioso

Na busca em compreender melhor a ação direta do professor e a repercussão pedagógica de sua atuação em sala de aula, chegamos a este tópico. Iniciamos com a questão: *Que conteúdos e temas você considera de maior relevância para a disciplina de ensino religioso? Justifique.* São duas perguntas em uma: conteúdos /temas e o critério de escolha das mesmas. Os temas de valores, moral, ética e Deus aparecem em todas as respostas. A justificativa para esse critério é sua assertiva concreta com o cotidiano dos alunos compreendidos como temas de relevância e aplicabilidade. Nota-se o “conhecimento prévio” destacado em uma das respostas anteriores como pressuposto justificativo da influência da profissão religiosa na disciplina por parte do docente. Valores humanos e Fé em Deus aparecem como correlatos no modelo epistemológico dos professores quanto a disciplina.

Aquilo que é vivido é ensinado para ser, perpetuamente, vivido. Nota-se o contexto religioso colonial com acenos pentecostais no cotidiano na cidade de Apodi. A atmosfera religiosa impregna o ambiente, o cotidiano, a cultura e a educação. Por isso, reflete, não apenas, na noção religiosa como um todo, mas na compreensão do E.R por parte dos professores e sua escolha de temas e método do exercício das aulas. A tradição religiosa é perpetuada de forma filtrada de modo a tratar dos valores humanos, cristãos e universais como substratos úteis na manutenção da ordem e dos valores. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Que conteúdos e temas você considera de maior relevância para a disciplina de Ensino Religioso? Justifique.

Docente 1: Como não tenho formação nessa área, busco entre erros e acertos, dar o melhor trabalhando a palavra de Deus e fazer o confronto para nossa vida.

Docente 2: família, moral, ética e valores são conteúdos e temas cruciais para se tratar de uma localidade que sofre com vulnerabilidades e refrações da questão social.

Docente 3: Amor, perdão, sabedoria e paciência. Os alunos precisam muito desses temas em sala de aula.

Docente 4: Os temas que mais se enquadram na realidade dos nossos alunos, pois liga a necessidade de direcionar a temas como drogas, suicídios, a importância da religião em nossa vida e entre outros.

Docente 5: Busco trabalhar temas que tratam da relação pai/filho, relação com os outros. Conhecimento de si e dos outros, sempre tendo Deus como exemplo.

Docente 6: O tema da salvação.

Existe algum direcionamento didático/pedagógico da disciplina em questão por parte da equipe pedagógica da escola? Esse é o segundo questionamento do tópico. Nele se buscou detectar o nível de conhecimento do modelo de Ensino Religioso assumido pela escola e seu acompanhamento ao docente pela equipe pedagógica. 5 dos entrevistados, declararam que estão sozinhos em todas as etapas do processo da atuação como professor de E.R. Uma espécie de voo cego no exercício magisterial da disciplina.

Todos, ao afirmar isso, fazem um comentário lastimador da falta de acompanhamento pedagógico por parte da escola. Sem nenhum acompanhamento pedagógico, o professor reproduz não somente sua compreensão avulsa do componente curricular, como igualmente aplica, pela sua maneira, uma metodologia que melhor lhe traga resultados. Apenas um entrevistado respondeu positivamente, mas sem nenhum comentário sobre a mesma. Vejamos o dito pelos professores:

Pergunta: Existe algum direcionamento didático/pedagógico da disciplina em questão por parte da equipe pedagógica da escola?

Docente 1: Não, vejo muita carência. Por ser uma disciplina facultativa e que não reprova, não se dá muita importância, infelizmente.

Docente 2: Não, infelizmente.

Docente 3: Não, procuro os recursos na internet.

Docente 4: Sim.

Docente 5: Não, a equipe nunca direcionou nenhuma ação didático pedagógico em relação a disciplina.

Docente 6: Pouco direcionamento.

Em relação aos *textos e subsídios* utilizados por parte do professor todos assumiram que buscam seus textos em livros e na internet de natureza bíblica e valores humanos. O Modelo Catequético do E.R é reproduzido neste critério. Quanto a receptividade dos alunos à disciplina, é boa, regular e tolerada. As respostas mostram uma variação qualitativa da apreciação geral do E.R. Isso é reforçado no grau de participação dos alunos sentida por parte dos professores. Os conteúdos e temas que os entrevistados mais relatam como resistências são de ordem familiar e religiosa.

Finalmente, o tópico encerra com uma auto avaliação direcionada ao seu compromisso com o ideal norteador da disciplina em seu enquadramento legal e sua atuação profissional. *Você acredita que sua prática pedagógica atende ao cenário da diversidade religiosa de nosso país?* Essa pergunta deseja confrontar a noção do desempenho profissional quanto ao contexto plural religioso brasileiro, além de identificar a noção do dispositivo legal que afirma que é vedada toda forma de proselitismo nas aulas de E.R. De forma unânime, todas afirmaram positivamente seu proceder pedagógico em diálogo com o contexto plural religioso brasileiro.

Pergunta: Você acredita que sua prática pedagógica atende ao cenário da diversidade religiosa de nosso país?

Docente 1: Penso que de alguma forma atende e dou minha contribuição orientando os meus educandos a aceitarem e respeitá-los a religião dos outros.

Docente 2: Sim.

Docente 3: Com o esforço e dedicação, nós podemos abordar todos os temas de acordo com a diversidade religiosa de nosso país.

Docente 4: Sim.

Docente 5: Sim, pois não trabalho uma religião específica, apesar de ser católica, não trabalho a religião católica, trabalho com todas as religiões.

Docente 6: Sim, sendo bem ministrada.

O perfil docente desta disciplina quanto sua prática pedagógica é:

- (v) Profissionais que reproduzem a atmosfera religiosa do contexto tornando como substrato o critério para a escolha dos temas e conteúdos para as suas aulas;
- (vi) Profissionais isolados em matéria de acompanhamento pedagógico.

3.6 O Perfil Docente do Ensino Religioso em Apodi

Chegamos ao cerne de nossa pesquisa que buscou estabelecer um horizonte compreensivo do perfil docente do E.R na cidade de Apodi identificando, ao mesmo tempo, sua formação em toda a história deste componente curricular presente em nosso país e no Estado do Rio Grande do Norte. Seis características apontam para esse horizonte compreensivo deste perfil docente que iremos expor em linhas sucintas.

A disciplina do E.R é um “espaço” de acolhimento de todos os docentes de uma unidade escolar. Uma porta aberta de solução do professor que deseja completar sua carga horária e permanecer numa mesma unidade a evitar a sua atuação de maneira fragmentada em outros estabelecimentos. *Assim, o docente do E.R possui um perfil heterogêneo, composto de profissionais nas mais diversas áreas formativas e sob os diversos tipos de vínculos com o sistema municipal de ensino.* Essa diversidade amplia não somente o perfil, mas consideravelmente a ação pedagógica a ponto de não haver uma unidade curricular quanto aos conteúdos e temas desenvolvidos em todas as escolas do município que ofertam o E.R. Aquilo que é vivido é ensinado para ser, perpetuamente, vivido. Num voo autônomo, se oferece o que se é e sabe e a diversidade é substrato dessa situação.

O E.R é um acesso profissional da unidade escolar sempre aberta. Acolhe os mais diversos profissionais nas mais diversas áreas. Apesar de seu status epistemológico já ser definido e estar concentrado no modelo das Ciências da Religião, *os docentes do E.R de Apodi não são formados na área e, tampouco possuem algum tipo de suficiência formativa.* Apesar de pioneira, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte oferece o curso de licenciatura presencial em Ciências da Religião há mais de 15 anos. No entanto, a sua oferta se concentra apenas numa única unidade e na capital do Estado, deixando descoberta, em matéria formativa, toda uma demanda de profissionais dispersos em todo o território potiguar. A reprodução de modelos de E.R já superados é explicada por essa carência.

O cenário religioso colonial conservado pela vida interiorana potiguar na cidade de Apodi, pelos alcances da pós modernidade, traz acenos pentecostais a tradição católica romana oferecendo um sincretismo religioso capilarizado pela religiosidade presente em cada pessoa. Esse clima religioso afeta a todos, inclusive o docente, que o influencia diretamente seu *agir pedagógico reproduzindo o modelo de E.R das Teologias* próprio do contexto da década de 90, cujo referencial para os conteúdos se concentram nos *valores humanos universais* para a boa convivência social. Ensino religioso, nessa perspectiva é confundido

com religiões e com valores éticos a normatizar, espiritualmente, os homens e mulheres afetados pelo senso religioso que predomina no município.

Uma ação educativa é sempre uma ação coletiva, não somente em seus agentes, mas entre os mesmos e de como uma ação, ainda que específica, possui implicação num todo. Por isso, o agir pedagógico do profissional deve ser acompanhado pela equipe pedagógica de modo que uma ação, numa disciplina, realiza o processo educativo da escola como um todo. Uma aula de geografia, por exemplo, ainda que específica em sua área, atua em ordem e natureza da ação educativa da escola total que se contextualiza em toda a sua finalidade formativa. Considerando tal afirmação, verificamos que *os professores do E.R mostram-se desamparados no aspecto formativo e em material didático*, relegados a particularização de sua atividade docente e comprometendo, assim, a universalização educativa em seu agir pedagógico. O E.R, por mais que seja considerado na grade curricular e o tenha presente como disciplina no dia a dia da escola, ainda não é conhecido em seu lugar epistemológico próprio dentro dos parâmetros curriculares. Nessa perspectiva, os professores ainda *perfilam a atuação isolada em seu agir docente sem nenhum tipo de acompanhamento pedagógico das unidades que trabalham*.

Finalmente, identificamos pelas entrevistas realizadas que *os docentes de E.R são profissionais que reproduzem a atmosfera religiosa do contexto tornando como substrato o critério para a escolha dos temas e conteúdos para as suas aulas*. Nenhuma surpresa é declarada aqui nesse processo de educação deste componente quando professor não é da área, sem nenhuma suficiência formativa em E.R, quando não se tem acompanhamento pedagógico e quando não há material didático disponível. O ideal intuído da natureza do E.R é realçado pela sensibilidade captada do ambiente religioso oferecido pelo contexto que, na síntese do docente, cria seu próprio arcabouço de critérios de definição dos conteúdos e metodologias que assume.

O perfil docente do E.R retrata os avanços e retrocessos desta disciplina não somente no município de Apodi, mas também lança um diagnóstico da situação formativa do profissional deste componente curricular em todo o Estado do Rio Grande do Norte de modo a provocar um olhar especial a este caso e seu presente estado. Chegamos, portanto, ao propósito desta pesquisa, no entanto, o ponto de chegada torna-se sempre um ponto de partida. Queremos concluir desejando que este horizonte compreensivo possa se tornar num diagnóstico propositivo a despertar, em outra pesquisa, soluções aos impasses e retrocessos aqui identificados.

CONCLUSÃO

O E.R esteve inserido na formação dos cidadãos ao longo do processo histórico da educação brasileira. No princípio ocorreu através do monopólio religioso do Catolicismo, que era socializado desde o espaço doméstico, nos períodos Colonial e Imperial, e foi desencadeado também no ambiente escolar, o que se estendeu até aos primórdios do período Republicano que o garantiu posteriormente como disciplina curricular.

No período Republicano, após a separação entre o Estado e a Igreja, o E.R passou a ser laico. Esse componente curricular retornou após a Constituição de 1934 e foi inserido no currículo escolar com características do *religar o homem a Deus*. Nessa linha, o E.R era aula de religião dentro do modelo catequético atendendo a formação religiosa do catolicismo.

O tempo não parou e mudou a história e com o E.R não foi diferente. A partir da década de 70, o *religare* passou a incluir a semântica do religar as pessoas a si mesmas, aos outros e a Deus. Para isso, são realçados os conteúdos de valores humanos universais na compreensão da socialização harmoniosa total. Assim, passou-se ao modelo Teológico.

A redemocratização brasileira logo após a Constituição Cidadã, permitiu que, a partir de 1990, surgissem discussões sobre identidade, currículo e prática pedagógica do Ensino Religioso nas escolas públicas permitindo uma nova concepção de religiosidade no espaço público. A redemocratização brasileira (1988) redesenhou novo espaço político e social, incluindo mudanças significativas na compreensão da liberdade religiosa, o que concedeu abertura para os demais segmentos religiosos inserirem seus conteúdos nos espaços sociais e políticos. Não esquecendo do terreno educacional, quando promulgada a LDBEN nº 9.394/96, em especial a sua modificação Lei Federal nº 9.475/97, que promoveu o E.R como área de conhecimento humano, com a valorização da diversidade cultural e religiosa.

Ainda encontramos o catolicismo tradicional presente nas argumentações dos valores espirituais dos docentes com aceno pentecostal em sua cor identitária, que apontam para uma perspectiva de diálogo com o novo cenário religioso brasileiro.

O panorama das religiões e dos fenômenos religiosos que está sendo redesenhado em contexto de complexidade cultural, sendo ainda desafio para estudiosos e segmentos religiosos o como colocar em prática o equilíbrio entre identidade e alteridade nesses tempos de pluralismo. Conforme a pesquisa do IBGE, entendemos que esse cenário reflete o posicionamento do perfil do docente sobre o Ensino Religioso no Rio Grande do Norte e em especial, na cidade de Apodi.

Durante a análise de conteúdo dos testemunhos recolhidos nessa pesquisa, observamos que as docentes entrevistadas refletem uma visão religiosa com base na ética e nos valores morais, mas ainda fundamentada somente na prática cristã e marcada fortemente por expressões do cristianismo.

O Ensino Religioso tende a contribuir na formação cidadã do sujeito no respeito à diversidade cultural, regional e religiosa. Mas é necessário que o perfil do docente do Ensino Religioso venha a contribuir mais para que os sujeitos adquiram cada vez mais autonomia, racional, emocional e operacional, no aprendizado do respeito, do diálogo e da convivência.

Para essa docência do E.R, acreditamos que o docente mais adequado será aquele que conseguir responder às questões que envolvem os fenômenos religiosos, priorizando a experiência do ser, livre para escolher, interpretar e conduzir o sentido da própria vida. Com isso haverá maior probabilidade de vir a ajudar o discente a se apropriar dos conhecimentos mais universais, contribuindo para a superação de uma visão fragmentada e parcial, também sobre a religiosidade humana.

Os dados coletados indicam que um dos objetivos identificados pelos docentes tem sido o de contribuir com a formação para a cidadania, entendendo cidadania na perspectiva de processo, numa sociedade pluricultural com base nos valores humanos. Também predomina entre eles uma compreensão voltada para o estudo sobre ética e valores humanos. Essas expressões elaboradas pelas docentes na entrevista semiestruturada em consideração ao E.R estão também presentes em todo o discurso do corpo docente.

Concluimos destacando a importância da presença do E.R no cenário educacional, a fim de continuar assegurando aos educandos das escolas públicas o acesso ao conhecimento religioso produzido pela humanidade, contribuindo para conhecimento e respeito da diversidade religiosa do povo brasileiro. A reflexão sobre a religiosidade humana que é desejável nas escolas deve assegurar os direitos garantidos pela laicidade do Estado, o que inclui a não obrigatoriedade de presença às aulas e que o conteúdo não seja o estudo de uma religião apenas. É preciso comparar criticamente e interpretar os fatos nos seus contextos históricos. Religião é coisa de gente e por ser de gente, precisa ser considerado no processo e Educativo.

REFERÊNCIAS

- APODI. **Plano Municipal de Educação – PME: Perspectivas e Ação para a próxima 2015-2025.**
- APODI. **Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais do Município.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2018.
- ANTUNES, Celso. **Introdução à Educação.** Paulus, São Paulo, 2014.
- ALVES, Luiz Alberto Sousa, FILHO, Gil. O Sagrado como foco do fenômeno religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A (Org.). **O ensino religioso: memória e perspectivas.** Curitiba: Champagnat, 2005.
- ALVES, Rubem. **O que é Religião?** 3ª Ed. Brasiliense, São Paulo, 1981.
- ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Modelos de Ensino Religioso. In. In. **Compêndio em Ciências da Religião.** PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank. (Orgs). Paulus, Paulinas, 2013.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. **Decreto de Lei, nº 229 de 28 de fevereiro de 1967.** Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-229-28-fevereiro-1967-351770-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. IBGE. **Senso Demográfico.** Brasil/ Rio Grande do Norte/ Apodi. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/apodi/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.
- CORTELA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e Formação Docente. In: SENA, Luzia. **Ensino Religioso e Formação Docente.** São Paulo, Paulinas, 2007.
- COSTELLA, Domenico. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: **O Ensino Religioso no Brasil.** Champagnat, Curitiba, 2011.
- ENGLER, Steven. STAUBERG, Michael. Metodologia em Ciências da Religião. In. **Compêndio em Ciências da Religião.** PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank. (Orgs). Paulus, Paulinas, 2013.

FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13ª Ed. Cortez. São Paulo, 2017.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 6ª Ed. São Paulo, Ave Maria, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15ª Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

FREMAN, Valeska. Metodologia no Ensino Religioso. In. **Compendio do Ensino Religioso**. JUNQUEIRA; BRABDEBBURG; KLEIN (Orgs.) Sinodal, Est, Vozes. 2017.

GUERRA, Valter Brito. **Apodi no passado e no presente**. Coleção Mossoroense, Volume CII. 2ª Ed. Mossoró, 1982.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. A origem do Ensino Religioso. In. **Compendio do Ensino Religioso**. JUNQUEIRA, BRABDEBBURG e KLEIN (Orgs.) Sinodal, Est, Vozes. 2017.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A formação de Professores no Ensino Religioso. In. **O Ensino Religioso no Brasil**. Champagnat, Curitiba, 2011.

LYOTARD, Jean- François. **Por que Filosofar?** Parábola, São Paulo, 2013

MOURA, Laércio Dias. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. Loyola: São Paulo. 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Funarte: Rio de Janeiro. 2001.

PALMA FILHO, João Carlos. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação – história da educação**. 3ª ed. Santa Clara: São Paulo. 2005.

RIES, Julien. **A Ciência das Religiões: História, Historiografia, problemas e Método**. Trad. Leonardo A.R.T. dos Santos. Vozes, Petrópolis, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE – SEEC/RN. Conselho Estadual do Rio Grande do Norte – CEE/RN. **Parecer Normativo nº 050** - Publicado no dia 08 de dezembro de 2000.

RIO GRANDE DO NORTE – SEEC/RN. **Constituição Estadual**: Natal. 03 de outubro de 1989.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso e área do conhecimento**. In. Compendio do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, BRABDEBBURG e KLEIN (Orgs.) Sinodal, Est, Vozes. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Autores associados: Campinas. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ªe.d. Petropolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. MENEZES, Renata (Orgs). **Religiões em Movimento: o censo de 2010**. Vozes, Petrópolis, 2013.

VERDUGO, Marcos Vinícios de Souza. Diversidade e Ensino Religioso. In. In. **Compendio do Ensino Religioso**. JUNQUEIRA, BRABDEBBURG e KLEIN (Orgs.) Sinodal, Est, Vozes. 2017.

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luisa. NORONHA. **História da Educação no Brasil**. FTD: São Paulo, 2006.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES



UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
DEPARTAMENTO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PERFIL DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO EM APODI- RN

Finalidade: Pesquisa para Dissertação de Mestrado
Mestrando: Maciel Rodrigues da Silva – (084) 99999.2330
Orientador: Prof. Dr. Gilbraz de Sousa Aragão

ENTREVISTA PARA OS DOCENTES

1. DADOS PESSOAIS:

1.1 Homem () Mulher ()

1.2 Idade

() 20 a 35 anos () 35 a 45 anos () 45 a 55 () 55 a 65

1.3. A sua confissão religiosa (ou ausência dela) influencia suas aulas de Ensino Religioso?
 Explique. _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 Graduação _____

2.2 Pós-Graduação _____

2.3 Alguma Formação específica na área de Ensino Religioso? _____

3. EXPERIÊNCIA

3.1 Como docente

() Menos de 05 anos () 05 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos

3.2 Anos de magistério de Ensino Religioso _____

3.3 Quais os anos letivos que ensinou Ensino Religioso?

() antes do ano de 2008

() ano 2008 a 2011

() 2011 até agora

3.4 Qual a escola municipal que está lecionando? _____

3.5 Quais os anos do Ensino Fundamental que estão matriculados no Ensino Religioso? _____

4. PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO:

4.1 Como se sente como professor de Ensino Religioso?

4.2 Qual a importância do Ensino Religioso para a grade curricular da escola pública?

4.3 Qual a contribuição específica do Ensino Religioso na formação dos alunos?

4.4 Qual a maior dificuldade e desafio que você enfrenta como professor de Ensino Religioso?

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO:

5.1 Que conteúdos e temas você considera de maior relevância para a disciplina de ensino religioso? Justifique.

5.2 Existe algum direcionamento didático/pedagógico da disciplina em questão por parte da equipe pedagógica da escola?

5.3 Quais os textos/ subsídios que você mais utilizado em sala de aula?

5.4 Qual a receptividade dos alunos quanto a disciplina de Ensino Religioso? Explique.

5.5 Grau de participação dos alunos no Ensino religioso

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

5.6 Qual o conteúdo/ tema que os alunos têm mais resistência?

5.7 Você acredita que sua prática pedagógica atende ao cenário da diversidade religiosa de nosso país?

Obrigado pela sua participação!

ANEXO

PARECER NORMATIVO Nº 050/00 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO NORTE

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**PARECER NORMATIVO Nº 050/00**

INTERESSADO: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos

ASSUNTO: Solicita Normatização do Ensino Religioso

I - RELATÓRIO E ENTENDIMENTO

No cumprimento das atribuições que lhe foram conferidas pela lei n.º 2768 de 09 de maio de 1962 e, principalmente, em razão do disposto na Lei n.º 9475/97, que alterou o art. 33 da Lei n.º 9394/96 - LDBEN, este Colegiado decidiu estabelecer normas para habilitação dos professores para o Ensino Religioso, bem como os procedimentos para definição dos conteúdos desse componente curricular. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho, o qual realizou uma Audiência Pública envolvendo representantes de diversos credos. Após uma série de reuniões foi constituído o Conselho de Ensino Religioso - CONER, o qual foi incumbido de apresentar proposta de conteúdos para o ensino religioso.

Ao se efetuar uma análise das diversas Constituições Federais do Brasil, no que concerne à presente matéria, constata-se que a partir da Constituição de 1934 até a atual - de 1988, há entre os legisladores um consenso quanto a se considerar o Ensino Religioso como de matéria facultativa.

As Leis Diretrizes e bases da Educação Nacional, de n.º 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, foram fiéis a esses dispositivos constitucionais, como não poderia deixar de ser, vez que também estabeleceram que a matrícula seria facultativa para o Ensino Religioso. No tocante ao pagamento dos professores, evidencia-se que na Lei n.º 4.024/61 foi estabelecido que o ensino dessa disciplina dar-se "sem ônus para os cofres públicos", no qual foi seguida pela atual LDB, em seu art. 33, cujo texto original dizia: " O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos...". É pertinente lembrar que este artigo foi reformulado pela Lei n.º 9.475, de 22 de junho de 1997, passando a vigorar com a seguinte redação: "O ensino religioso, de matrícula facultativa. É parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o

respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". Portanto, o ensino religioso, nas escolas da rede pública, será oferecido com ônus para o Poder Público.

Considerando que o ensino religioso é de capital relevância para a formação básica do indivíduo, mister se faz que os professores, em sua prática, inspirem-se não apenas nos Parâmetros Curriculares específicos para essa disciplina, mas principalmente na legislação educacional vigente. Pertinente se faz, pois, destacar o que preconiza a LDB, em seu art. 32, incisos II, III e IV, a saber: " a compreensão de valores em que se fundamenta a sociedade, a formação de valores e atitudes e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social". É importante ressaltar também o que dispõe esse mesmo estatuto legal em seu art. 3 inciso IV, "in verbis", respeito à liberdade e apreço à tolerância" - sendo este um dos princípios que deverão nortear o ensino.

Recomenda-se, portanto, que na abordagem dos conteúdos de ensino religioso haja respeito à pluralidade cultural religiosa no Brasil, fruto das inúmeras etnias existentes em nosso País, não sendo, pois, permitido fazer-se proselitismo religioso. Entende-se que o religioso deve ser trabalhado na perspectiva de educar para a paz, assim centra-se nos princípios do aprender a ser, e aprender a conviver. Além do mais, deve privilegiar o desenvolvimento da religiosidade, da espiritualidade, enfim do conhecimento do fenômeno religioso. É, ainda, essencial que o ensino esteja voltado para a compreensão da relação do ser humano com o transcendente - relação essa presente em todas as sociedades, desde os primórdios das civilizações.

No que diz respeito ao n.º de horas/aula semanais, se 01 (uma) ou 02 (duas) entende-se que não compete a este Colegiado fixar este quantitativo, firmando-se, para tanto, nos princípios da autonomia e flexibilidade que foram conferidas à escola pela LDB. Fica, pois, a critério de cada estabelecimento de ensino deliberar sobre a matéria e, em seguida explicitá-la no Regimento Escolar e no seu Projeto Pedagógico.

E importante recomendar que a escola estabeleça estratégias de atendimento aos alunos que optarem por não matricular-se no Ensino Religioso, a fim de que as horas - aula possam ser computadas nas 800 letivas anuais. Esse atendimento deve ser sistemático, e devidamente disciplinado no Regimento e no Projeto Pedagógico da Escola.

Em razão da LDB - Lei nº 9.394/96, ao dispor em seu art. 26, sobre o currículo, não incluir o Ensino Religioso entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum, o

mesmo deve integrar a Parte Diversificada do Currículo.

Com o intento de contribuir para que a prática pedagógica atenda aos novos paradigmas propõe-se os seguintes eixos temáticos:

- O ser Pessoa Humana;
- O Universo e o Ser Humano;
- Comunicação versus alteridade;
- O Ciclo da Vida: nascer, crescer e morrer;
- O Sentido da Vida;
- Religião e Contexto Cultural;
- Religiosidade: fé e relação com o divino.

Entendendo que o professor é um mediador da aprendizagem, faz-se necessário que ele seja solidário com seus alunos: a afetividade é um componente importante para uma aprendizagem exitosa. Neste contexto, o diálogo, firmado no respeito mútuo, abrirá espaço para que cada um exponha suas idéias e, conseqüentemente exercite a autonomia de pensamento.

Outro fator preponderante para uma oferta qualitativa desse componente curricular é a formação de educador. Entende-se que além de uma sólida formação geral, é preciso que detenha conhecimentos de Teologia e Ciência da Religião. Recomenda-se, pois, que sejam portadores dos seguintes diplomas:

1. Curso Normal, em nível médio e/ou Normal Superior, com estudos adicionais em Ciências da Religião ou Teologia, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental:
2. Curso de Licenciatura Plena, em qualquer área, desde que possua Especialização em Ciência da Religião ou Teologia, com carga horária de 480 horas:
3. Curso de Bacharelado em Ciências da Religião, complementando por curso de formação pedagógica com carga horária de 280 horas.
4. Curso de Licenciatura em Ciência da Religião ou Teologia.

Mister se faz destacar que o ensino religioso não deve ser confundido com religião enquanto "ópio do povo", utilizada para manipular consciências. Fala-se nesta hora, de religiosidade, do cultivo da espiritualidade, que é constituinte de estrutura antropológica: psíquica e espiritual do homem. Nela estão imbricadas todas as buscas e anseios humanos: o sentido da vida, da dor, da sobrevivência, a vida pós-morte, o cosmos. Falando sobre o

assunto assim se expressou Albert Einstein: "O mistério da vida me causa a mais forte emoção. É o sentimento que suscita a beleza, e a verdade, cria a arte e a ciência".

Isto posto é pertinente citar Edivaldo Boaventura e Paulo Perissé quando dizem: " A escola projetada para o próximo milênio deve ajudar os educandos a alcançarem uma consciência e compreensão planetárias. Pois neste mundo de mistura complexa de raças, culturas, línguas religiões: classes sociais, conflitos e em rápida transformação, os jovens devem estar preparados para dirigirem seus destinos individuais e planetários, buscando soluções que formam maior justiça social e, sobretudo, a paz¹.

Imbuídos os sentimentos de paz e comunhão expressamos o reconhecimento, deste colegiado ao CONER e a Comissão de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação, importantes interlocutores neste processo.

Sala das Sessões Conselheiras Maria Araújo, em Natal, 08 de Novembro de 2000.

MARLUCE DE FIGUEIREDO FERREIRA

RELATORA

PE. SÁTIRO CAVALCANTI DANTAS

PRESIDENTE