



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

Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda

**A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO
RELIGIOSO: debates à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

**Recife
2025**

Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda

**A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO
RELIGIOSO: debates à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião – Doutorado, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Área de Concentração: Religião, Cultura e Sociedade; Linha de Pesquisa: Tradições e experiências religiosas: Cultura e Sociedade, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Luiz Carlos Luz Marques,
Doutor em História Religiosa

**Recife
2025**

M672e Miranda, Antonio Michel de Jesus de Oliveira.
A educação para a emancipação na docência do ensino religioso: debates à luz da Pedagogia Histórico-Crítica / Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda, 2025.
141 f. : il.

Orientador: Luiz Carlos Luz Marques.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Doutorado em Ciências da Religião, 2025.


Ensino religioso. 2. Professores - Formação.
3. Materialismo Histórico. 4. Materialismo dialético.
5. Currículos. 6. Base Nacional Comum Curricular.
I. Título.
CDU 37.014.523

Luciana Vidal - CRB 4/1338


Pesquisa intitulada “A educação para a emancipação na docência do ensino religioso: debates à luz da pedagogia histórico-crítica”, de autoria de Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda, submetida ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião – Doutorado, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, como requisito parcial obrigatório para obtenção do título de doutor, aprovada pela banca examinadora composta pelas e pelos docentes:

MEMBROS:


Recife, 21 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **LUIS CARLOS DE LIMA PACHECO**
Data: 21/11/2025 19:08:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


**Prof. Dr. Luis Carlos de Lima
Pacheco**

Documento assinado digitalmente
 **JOSE FABRICIO RODRIGUES DOS SANTOS CABI**
Data: 21/11/2025 19:33:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


**Prof. Dr. José Fabrício Rodrigues
dos Santos Cabral**

Documento assinado digitalmente
 **RENATA CRISTINA DA CUNHA**
Data: 21/11/2025 18:16:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


da

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDETE BEISE ULRICH**
Data: 21/11/2025 18:27:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Claudete Beise Ulrich

Documento assinado digitalmente
 **JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**
Data: 21/11/2025 18:49:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ CARLOS LUZ MARQUES**
Data: 21/11/2025 18:06:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Luiz Carlos Luz Marques
(Presidente da Banca Examinadora)**

AGRADECIMENTOS

Um surdo doutor? Então, consegui! O caminho percorrido foi árduo. Quantas pedras e espinhos encontrei! Mas Deus me honrou. Fui o primeiro surdo piauiense a conquistar o título de mestre e agora, também o primeiro surdo com doutorado. A graça é tamanha pois, também sou o primeiro surdo em todo o Brasil, com mestrado e doutorado em Ciências da Religião.

Edgar Morin defende a transdisciplinaridade para entender a complexidade da realidade. Sendo impossível se perceber onde começam e onde terminam as inúmeras áreas do conhecimento, denominadas disciplinas. É preciso que nós surdos deixemos os lugares que a sociedade construiu para nós, e nós mesmos delineamos onde queremos estar. E por que não na academia, sob o escopo de qualquer disciplina? Que nós surdos ousemos desbravar outras áreas, outros caminhos, outros conhecimentos para além daqueles que somente buscam compreender a nossa condição e somente ela, porque também precisamos compreender o meio que nos circunda, circunda a nós surdos, com nossas condições.

Nós surdos somos pessoas como quaisquer outras. Vamos ao banco, à padaria, ao supermercado, ao hospital, à igreja. Se refletirmos pela transdisciplinaridade de Morin, onde todos os conhecimentos estão conectados, então nossa vivência surda pode se conectar em quaisquer outras áreas do conhecimento. Até outro dia, missas eram rezadas somente em latim e hoje a Libras pode e deve fazer parte das celebrações. Mas como isso se deu? Quando? Quais as implicações? Essas indagações e outras tantas, quem sabe até sem conexão alguma com nossa condição de pessoa surda, mas enquanto pessoas humanas, possam nos inquietar e nos encorajar a melhor entendermos essa transdisciplinaridade, que tenta nos ajudar na compreensão da nossa complexa existência e assim, provando que Morin tinha razão e nos entusiasma a migrar para outras áreas do conhecimento como as Ciências da Religião, que escolhi. Nós surdos podemos ser o que quisermos, ir onde bem quisermos e conhecermos para além do que a sociedade e a academia nos reservam.

Nesse momento tão especial, gostaria de agradecer a Deus, em primeiro lugar. À minha família, a partir da minha querida mãe que sempre acreditou em mim e fez o

possível e o impossível para que eu me tornasse um bom ser humano. Ao meu orientador, professor Dr. Luiz Carlos Luz Marques, que foi quem por primeiro me visualizou como doutor, ao aceitar me orientar e ser um pai, ali presente, chorando junto comigo e se alegrando em cada conquista, como se fosse dele mesmo. Sem sua presença, meu nobre amigo Dr. Luiz, tudo teria sido muito mais difícil. À Dr^a Renata, aquela professora de inglês que chegou na minha vida, já no 5^o ano do Ensino Fundamental e dali, nunca mais me tirou os olhos, me vendo capaz, me acompanhando na licenciatura, especialização, no mestrado e agora no doutorado. Talvez ela nem imagine o quanto é também culpada de tudo isso. Gratidão à professora Dr^a Claudete, que por conspiração do universo, a encontrei no mestrado e desde lá, ela não cessou de estar por perto a me encorajar. Muito obrigado também aos professores Dr. Luca e Dr. Fabrício, por suas gigantescas generosidades, me mostrando outras vias científicas, que acertadamente potencializaram não somente a minha pesquisa e o momento da defesa, mas também minha transformação profissional e humana. Dr. Fabrício que foi um presente, porque sem que imaginássemos, Deus primeiro o colocou como meu colega de turma do doutorado, depois como amigo e em seguida como profissional, membro da banca examinadora e assim, me encorajando enquanto pessoa e enquanto cientista. Não cessando a conspiração do universo, eis que encontrei o Prof. Dr. Juscelino, que ao nos conhecermos, desejou também para ele – porque ele também é parte disso – e para mim, esse momento de conquista e com seus ensinamentos e contribuições, conseguimos chegar ao título de primeiro surdo doutor do Piauí. Ao Fábio, amigo intérprete de Libras que desde o início me acompanhou e não poderia deixar de fazer parte desse momento e à Heline Amorim, por sua ajuda na interpretação da banca de defesa.

Agradeço à minha esposa, Kessy, quem carinhosamente chamo por Delicinha e assim a chamo, porque ao nos unirmos, tudo parece ter um novo sabor, ainda mais delicioso de se viver, quando encontramos uma verdadeira companheira, que inúmeras vezes segurou sozinha o fardo tão pesado do dia-a-dia, para que eu pudesse estar mais à vontade na escrita da pesquisa e mesmo quando caíamos em pranto, cansados, as lágrimas logo cessavam ao dizermos um ao outro: vai passar e vamos conseguir! Agradeço aos amigos, a todos que se alegram com esse momento, que foram copartícipes dele, em nome da minha amiga Lane Lima, que sonhou junto

comigo tudo isso que hoje acontece. Grato ainda à minha igreja católica, à Paróquia de Santa Ana, aos padres, bispos, à Pastoral do Surdo. Aos amigos de profissão, das escolas, das universidades, aos alunos e alunas e outras pessoas que me tenham brandura. Muito obrigado!

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria "miopia" que nos acomete, dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida.

Paulo Freire

RESUMO

A gênese da Educação brasileira, de relutante alicerce ideológico, de matriz político-religiosa, expõe um Ensino Religioso servil a preceitos educativos travestidos de confessionalidade e catequese. Confrontando esta premissa com o agora Ensino Religioso “sobrevivente” no Currículo educacional de uma nação constitucionalizada laica e culturalmente plural, regido pelo artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que deveria assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira sem proselitismos, cabendo agora, um modelo de ensino que o “quebrasse” como ponte, dentro das escolas, servil ao acesso da propagação das ideologias de uma sociedade marcadamente religiosa-educacional, burocrático-normativa, homogênea-discriminatória. Sendo estas conjecturas ratificadas, a partir das teorias de Currículo, quando percebidas as relações de poder por sobre o conhecimento, à serviço de classes hegemônicas. Assim, discutiu-se qual pedagogia agora caberia a este componente, para uma docência capaz de favorecer a compreensão crítica da sociedade, não mais lhe conferindo um ensino de reafirmação do *Status quo*. Esta docência se baseia na Pedagogia Histórico-crítica, criada por Dermeval Saviani, a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, visando ao aluno uma compreensão da sociedade de forma crítica, democrática, equânime e seu papel de cidadão consciente, que ao valorizar saberes historicamente construídos, uma didática emancipatória na sua docência, poderá eclodir. Diante dessas premissas, esta tese emergiu da seguinte problemática: quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório? Tendo como objetivo geral: analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório. E específicos: Reconhecer os aportes teóricos, históricos e legais das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, focando concepções de Currículo e formação docente; aprofundar os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas metodologias que buscam a emancipação por meio da relação entre teoria e prática social; discutir e refletir, à luz da concepção histórico-crítica, as DCNCRE e a BNCC para o Ensino Religioso, visando uma docência emancipatória e a superação do caráter doutrinário que antes era conferido à área. Diante dos objetivos traçados, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, como a metodologia que melhor nos ajudaria na obtenção da resposta à nossa problemática. E para fundamentarmos nossas discussões, contamos com teóricos como: Dermeval Saviani (2013; 2018); Freire (1982), Giroux (1986); Candau (2008); Bourdieu (1984); Stuart Hall (1997); Boaventura de Sousa Santos (2006); bell hooks (1994); Engels e Marx (2007); Da Costa e Ibiapino (2024); Junior (2006); Nóvoa (1992); Marinho e Peternella (2018); Veiga (2004); Apple (2008); Silva (1999); Junqueira (2015); Lorenz (2018); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Arroyo (2011); Miranda (2019; 2020); Libâneo (2013) e outros. Diante das discussões pudemos perceber que a Pedagogia histórico-crítica, é uma via que potencializa a promoção de um ensino emancipatório e assim, o rompimento doutrinário de alicerce colonial que ainda pode ser pungente no trato pedagógico do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Currículo crítico; Formação docente; Materialismo histórico-dialético; Diversidade religiosa; BNCC.

ABSTRACT

The genesis of Brazilian education, with its reluctant ideological foundation and political-religious matrix, reveals a Religious Education subservient to educational precepts disguised as confessionalism and catechesis. Comparing this premise with the now "surviving" Religious Education in the educational curriculum of a constitutionally secular and culturally plural nation, governed by Article 33 of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996), which should ensure respect for Brazilian religious cultural diversity without proselytizing, requires a teaching model that "breaks" this bridge within schools, serving as a bridge to the propagation of the ideologies of a markedly religious-educational, bureaucratic-normative, homogeneous-discriminatory society. These conjectures are ratified, based on curriculum theories, when the power relations over knowledge are perceived, serving hegemonic classes. Thus, the discussion focused on the appropriate pedagogy for this component, fostering a teaching approach capable of fostering a critical understanding of society, no longer conferring a teaching approach that reaffirms the status quo. This approach is based on Historical-Critical Pedagogy, created by Dermeval Saviani, based on Marx's historical-dialectical materialism. It aims to provide students with a critical, democratic, and equitable understanding of society and their role as conscious citizens. By valuing historically constructed knowledge, an emancipatory didactic approach can emerge. Given these premises, this thesis emerged from the following question: What are the contributions of Historical-Critical Pedagogy to RE teaching, with a view to promoting emancipatory teaching? The general objective is to analyze the contributions of Historical-Critical Pedagogy to RE teaching, with a view to promoting emancipatory teaching. And specific: To recognize the theoretical, historical, and legal contributions of Religious Studies and Religious Education, focusing on conceptions of curriculum and teacher training; to deepen the theoretical assumptions of Historical-Critical Pedagogy and its methodologies that seek emancipation through the relationship between theory and social practice; to discuss and reflect, in light of the historical-critical conception, on the National Curriculum Guidelines for Religious Education (DCNCRE) and the National Common Core Curriculum (BNCC), aiming for emancipatory teaching and overcoming the doctrinaire character that was previously attributed to the area. Given the objectives set, bibliographic research, with a qualitative approach, was chosen as the methodology that would best help us obtain an answer to our problem. And to support our discussions, we rely on theorists such as: Dermeval Saviani (2013; 2018); Freire (1982), Giroux (1986); Candau (2008); Bourdieu (1984); Stuart Hall (1997); Boaventura de Sousa Santos (2006); bell hooks (1994); Engels and Marx (2007); Da Costa and Ibiapino (2024); Junior (2006); Nóvoa (1992); Marinho and Peternella (2018); Veiga (2004); Apple (2008); Silva (1999); Junqueira (2015); Lorenz (2018); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Arroyo (2011); Miranda (2019; 2020); Libâneo (2013) and others. Based on the discussions, we realize that historical-critical pedagogy can be a path that enhances the promotion of emancipatory education and, therefore, the doctrinal rupture with the colonial foundations that may still permeate the pedagogical treatment of Religious Education.

Keywords: Critical curriculum; Teacher training; Historical-dialectical materialism; Religious diversity; BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ER Ensino religioso

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FONAPER Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

DCNCRE Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião

PHC Pedagogia histórico-crítica

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PI Piauí

EMC Educação Moral e Cívica

CNE Conselho Nacional de Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

MEC Ministério da Educação

OPER Objeto Próprio do Ensino Religioso

SEFOPER Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carga Horária (DCNCRE)	93
Quadro 2 - Aptidões e competências (DCNCRE).....	93
Quadro 3 – Competências e unidades temáticas (BNCC).....	97
Quadro 4 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (ponto de Partida).....	103
Quadro 5 – A PHC e o Ensino Religioso - Problematização	105
Quadro 6 – A PHC e o Ensino Religioso – Instrumentalização	108
Quadro 7 – A PHC e o Ensino Religioso – Catarse.....	111
Quadro 8 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (Ponto de Chegada)	114
Quadro 9 – Quadro final – Sugestão da PHC no Ensino Religioso	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVO GERAL:	20
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	20
2 CAPÍTULO I: O ENSINO RELIGIOSO E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	25
2.1 O ER E O CURRÍCULO TRADICIONAL NO BRASIL	27
2.2 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO, DIALOGANDO COM O ER.	33
2.3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ER	41
3 CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-EMANCIPATÓRIAS	51
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	54
3.1.1 PRÁTICA SOCIAL (PONTO DE PARTIDA)	60
3.1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	61
3.1.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO	62
3.1.4 CATARSE	64
3.1.5 PRÁTICA SOCIAL (PONTO DE CHEGADA)	65
3.1.6 A PHC E A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO	66
3.2 A PRÁXIS SOCIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EMANCIPAÇÃO PELO SABER SISTEMATIZADO	70
4 CAPÍTULO III: O ENSINO RELIGIOSO À SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRICO-CRÍTICA	79
4.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO	79
4.2 O ENSINO RELIGIOSO E A EMANCIPAÇÃO, À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	94
4.2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E A BNCC	96
4.2.1.1 CONCEPÇÕES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO, A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA	102
4.2.1.2 O ENSINO RELIGIOSO, AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL	105
4.2.1.3 O ENSINO RELIGIOSO, A PHC E A INSTRUMENTALIZAÇÃO	107
4.2.1.4 A CATARSE E O ENSINO RELIGIOSO: A DINAMICIDADE POR ENTRE CONHECIMENTOS DO FENÔMENO RELIGIOSO, A PARTIR DA PHC	110
4.2.1.5 O RETORNO À PRÁTICA SOCIAL E UMA NOVA COMPREENSÃO DO FENÔMENO RELIGIOSO	113
4.2.1.6 A PHC, AS DCNCRE E O ENSINO RELIGIOSO EM DIALÉTICA	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A gênese da educação brasileira se configura a partir de um forte e relutante alicerce ideológico de matriz político-religiosa, advindo desde a tripulação Cabralina ao aportar em terras do hoje Brasil, momento que se iniciou também a formação de um outro povo brasileiro, com miscigenação que enobrece nossa diversidade cultural e religiosa.

Desta gênese, em meio a imbricação do ensinar, arraigado às práticas catequéticas, emergiu-se também, o Ensino Religioso (ER), que metaforicamente, por “casamentos e divórcios” entre Estado e Igreja, sempre permeou o Currículo em solo nacional, provocando embates dos que o validam nas escolas, a partir de uma justaposição pedagógica e epistemológica e os contrários.

Os modelos de ensino do ER que perduraram durante muito tempo, se configuravam a partir de preceitos confessionais, já desde o Brasil Colônia, e interconfessional, previsto no primeiro texto do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Mas também, modelos de um ensino evocado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, cuja proposta já ansiava que fossem vedados os proselitismos, em respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

Este anseio foi impresso com o novo texto do artigo 33 da LDB (BRASIL, 1997), passando assim a se configurar um ER na medida que não ferisse os direitos constitucionais dos alunos, no que concerne à liberdade de credo e consciência, bem como as prerrogativas laicas do Estado (BRASIL, 1988).

Ao se refletir sobre estes modelos de ensino, principalmente a partir do advento educacional brasileiro, não por uma via puramente narrativa, mas sim, por caminhos provocativos, será possibilitada a observância de uma configuração ao ER, como ponte dentro das escolas e outrora servil, bem como de acesso da propagação das ideologias de uma sociedade marcadamente religiosa-educacional, burocrático-normativa, homogênea-discriminatória.

E sendo estas conjecturas ratificadas a partir das teorias de Currículo, quando são percebidas as relações de poder por sobre o conhecimento, perpassadas nos Currículos, à serviço de classes hegemônicas.

Para elucidar essas relações de poder no ER — historicamente confessional e interconfessional —, e dado o avanço para um ensino que valoriza a diversidade cultural e religiosa sem proselitismos, é crucial fomentar discussões sobre a formação e a pedagogia do profissional docente que deve reconhecer o status pedagógico e epistemológico do ER, agora homologado pela União através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião (DCNCRE), Brasil (2018).

Assim, quando provocadas as discussões entorno da docência e da pedagogia que melhor deveria ser assumida pelo profissional docente do ER, se faz necessário nos enveredar também sobre as concepções pedagógicas, quando ao componente, buscar-se-á uma pedagogia capaz de lidar, a partir da intelectualidade e suas técnicas, a fim de possibilitar a otimização do processo de ensino e aprendizagem (Junior, 2006).

Mas mais que isso, quando se busca uma prática pedagógica que objetive desvelar as relações de poder que alicerçam o Ensino, passa-se a almejar uma pedagogia que favoreça a compreensão crítica da sociedade. Sendo assim, nos foge o desejo de uma pedagogia meramente tradicional ao ER. Buscamos uma outra concepção.

O confronto entre o ideário da pedagogia tradicional (pedagogia da essência) e da pedagogia nova (pedagogia da existência) sinaliza em direção uma nova teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, que não nega a essência para admitir a realidade dinâmica como a pedagogia da existência; da mesma forma, não nega o movimento que capta a essência do processo histórico como a pedagogia da essência. Essa concepção procura a superação das pedagogias anteriores (Marinho; Peterrella, 2018, n.p.).

A concepção pedagógica que se deseja ao ER, é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, quando em sua didática, o docente passará a socializar o saber sistematizado e historicamente construído pelo homem e mulher. E assim, o aluno tenderá a compreender a sociedade de forma crítica, democrática, equânime e seu papel de cidadão consciente.

Nossa suposição é: antes o ER estava a serviço de ideologias dominantes, e, portanto, como (de)serviço às camadas populares. Para a compreensão deste

(de)serviço, devemos perceber a não neutralidade do Currículo, porque este é sempre, “culturalmente determinado e historicamente situado” (Veiga, 2004, p.70). Uma vez que se tome consciência disso – a partir da leitura decolonial – ao mesmo tempo que hoje lhe é conferido um *status* pedagógico, a partir de um novo modelo, que deverá valorizar esses saberes historicamente construídos, uma didática emancipatória na docência do ER poderá eclodir. Para tanto, é preciso que não sejam dissociadas as ideias de Educação e Política, já que, como diz Freire (1982), todo ato de conhecimento é também, um ato político.

Assim, diante do exposto sobre nossa hipótese de uma docência ao ER, alicerçada nos princípios da PHC, propomo-nos também a perceber o Estado da Arte, diante desta temática, a fim de melhor compreendermos por onde deveríamos nos enveredar e quais contribuições acadêmicas já levantaram estas discussões ou viriam a se aproximar de nossa proposta, na medida que possamos alavancar contribuições para nossos estudos, para as Ciências da Religião, para o Ensino Religioso e para nosso “eu” profissional.

Com isso, a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, abaixo, discriminamos algumas publicações:

VIANA, Adriano de Souza. Cidadania emancipatória e educação ambiental: uma intervenção a partir da pedagogia histórico crítica. 20/12/2017. 101 f. Mestrado Profissional em Ensino De Humanidades. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo.

Nessa pesquisa, o autor buscou compreender se, a partir da educação ambiental, é possível uma formação para uma cidadania emancipatória. Com isso, intervindo numa escola pública municipal de Vitória no ES, ele propôs atividades pedagógicas com jogos de tabuleiro, tendo em vista o que ele chamou de Educação Ambiental Crítica, pois se postulou na PHC.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos. 13/06/2019. 201 f. Mestrado em Artes Instituição de Ensino: Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede), São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca José de Arruda Penteadó.

Santos, problematizou, como podem se configurar as práticas pedagógicas sob a concepção da PHC, verificando e compreendendo a materialização dessa pedagogia no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Jundiá em São Paulo. A pesquisadora, em seus escritos, evoca uma educação pública a serviço dos interesses das classes subalternas.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. A Função Social da Escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na Pedagogia Histórico-Crítica. Tubarão. 21/03/2014 111 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Biblioteca Depositária: BU Universitária.

Nesta pesquisa, os estudos apontam a relevância da PHC perante a função social da escola. Tendo, o professor, no desenvolvimento do estudante, fundamental papel, a partir do conhecimento científico. É debatido ainda, a escola como “espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado”.

Magalhães, Carlos Henrique Ferreira. Limites e Desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prática Escolar. 01/12/2009. 225 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

Neste estudo, Magalhães fez um recorte temporal de 2001 a 2009, de uma escola da rede municipal de Sarandi – PR, buscando compreender os desafios enfrentados pelos docentes, à luz da PHC. O autor expressa o desejo de uma prática escolar emancipatória e de homens livres.

Oliveira, Regina Maria Horta Barbosa de. A pedagogia histórico-crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação. 01/08/2007 162 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

Oliveira pesquisou a implementação da PHC nas escolas da rede pública de Campo Grande – MS. Ao analisar as escolas por ela selecionadas, a pesquisadora aponta limites desta implementação.

Há inúmeras teses e dissertações que se portam às concepções da PHC na formação do professor e até mesmo diante de alguns componentes curriculares e a serviço da formação do cidadão. No entanto, discussões referentes ao que propomos, de uma docência do ER pautada na PHC, no repositório de Dissertações e Teses da CAPES, são inexistentes.

Porém, compreendemos que o repositório da CAPES, embora amplo, não é exaustivo, nem sistemático em tempo real, ou seja: 1) há lacunas de indexação (muitas instituições, no momento de nossas pesquisas, podem ainda não terem depositado seus trabalhos integralmente); 2) nem todas as palavras-chave e resumos refletem adequadamente o conteúdo; 3) alguns trabalhos usam vocabulário diferente para tratar de temas semelhantes; 4) teses podem estar arquivadas com títulos genéricos, dificultando o rastreamento temático.

Assim, embora diante destas lacunas, o trabalho introduz uma interpretação pedagógica da docência do Ensino Religioso à luz do método da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizando, certamente, pela primeira vez, as cinco etapas da PHC (de Saviani e Gasparin) como modelo de formação docente e de planejamento didático para o ER, deslocando o componente curricular de uma matriz confessional para uma práxis emancipatória, buscando traduzir um paradigma marxista de educação (PHC) para o campo das Ciências da Religião e da docência do Ensino Religioso, produzindo uma matriz didático-emancipatória específica, como contribuição.

No concernente as DCNCRE, sua homologação é um marco na educação brasileira, bem como do próprio ER que durante quase toda a história educacional desta nação, como antes aludido, lhe foi conferido um lugar de subserviência à sociedade majoritária, diante do currículo educacional não neutro.

No entanto, justamente por ter sido um longo período de (de)serviço às ideologias dominantes e as DCNCRE serem de recente homologação e mesmo acreditando nas inúmeras e atuais mudanças na didática e formação do professor do ER, provocadas por incansáveis estudos e debates na área, ainda assim, vemos ser

bastante sensível o rompimento da histórica subserviência que o competia. E, a fim de que possa favorecer este rompimento, vemos ser necessária uma pedagogia que se aproxime desta ruptura, não uma que lhe consolide os velhos trajes.

Desta feita, considerando o desejo desta ruptura, em meio aos novos vieses que travestem o componente, tendo como via as DCNCRE e, a partir das concepções pedagógicas que evidenciam o caráter histórico-crítico e sistematizado do conhecimento construído pelo homem e mulher, a nossa problemática assim se configura: quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório?

Com isso, estamos diante de uma “virada radical”. Pois os trajes que antes vestiam o ER, assumidamente catequético, doutrinário e de perpetuação das ideologias majoritárias, hoje não o vestem mais, ou pelo menos não deveriam vestir. No entanto, para que haja essa virada, exige-se uma descolonização do pensamento pedagógico que será desvelada nos próximos capítulos, a partir da importância do processo formativo do ser e fazer-se docente do ER, ao perceber-se como partícipe desta ruptura de perpetuação ideológica, devendo também perceber a escola, enquanto *locus* de formação humana.

Assim, ao se buscar a resposta para nossa problemática, sugerimos como tese, a promoção da desconstrução da subserviência curricular que outrora competia ao ER, a partir dos saberes histórico-críticos arraigados à formação, ao Currículo e a didática na docência do ER. Com isso, para esta docência, acreditamos que uma vez socializados os saberes sistematizados historicamente e construídos pelo homem e mulher, haverá a promoção da compreensão da sociedade de forma crítica e uma maior propensão na ruptura do estado servil que outrora competia ao componente, assim podendo possibilitar um ensino emancipatório.

Destarte, a fim de alcançarmos respostas aos nossos anseios, foi preciso traçarmos caminhos a serem percorridos, os quais denominamo-los por objetivos geral e específicos, abaixo discriminados:

1.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer os aportes teóricos, históricos e legais das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, focando concepções de Currículo e formação docente.
- Aprofundar os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas metodologias que buscam a emancipação por meio da relação entre teoria e prática social.
- Discutir e refletir, à luz da concepção histórico-crítica, as DCNCRE e a BNCC para o Ensino Religioso, visando uma docência emancipatória e a superação do caráter doutrinário que antes era conferido à área.

No atual momento, é de extrema importância e valia uma tese doutoral que se debruce sobre a temática do ER, diante das ideologias dominantes que impactam as questões de ensino e de outras instituições sociais, que insistem no seu retorno e tomam força no atual cenário político brasileiro, quando fomentam, a partir de um disfarce religioso, a expansão da dominação político-capital.

Como anteriormente aludido, este componente sempre suscitou inúmeros debates sobre sua valia no Currículo da Educação brasileira. Aos empreendimentos intelectuais que endossam um caráter científico, pedagógico e epistemológico, podem se acrescer as reflexões de uma Pedagogia Histórico-Crítica em sua docência, ao se objetivar um melhor alicerce nos aspectos aversos ao proselitismo e de promoção na ruptura de um passado doutrinário por via deste componente.

Nossas justificativas se evidenciam ainda, na nossa proximidade com a temática, visto ter sido investigação desde a nossa primeira formação em Pedagogia, ao investigarmos a postura didática do docente do ER, assumida numa escola confessional no Piauí. Demos continuidade também no nosso mestrado, ao verificarmos o contexto didático-formativo do professor do ER nas escolas municipais da cidade de Parnaíba – PI.

Essa nossa aproximação, assim como no caráter dinâmico da própria Pedagogia Histórico-Crítica, foi capaz de nos fazer revisitar nossas práticas sociais, enquanto docente e assim, fomentar um processo de autorreflexão de nossa pedagogia, nos fazendo abandonar pré-conceitos e reconstruir conceitos, para que em nossa busca por uma nova sociedade, por primeiro passemos a ser esse “novo professor” que se percebe como agente na construção de um lugar melhor e para todos.

Justifica-se ainda, diante da contribuição que a pesquisa traz para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, bem como para a própria área das Ciências da Religião, como um todo, uma vez que ao se buscar respostas por sobre a práxis emancipatória do professor do ER, advinda dos saberes histórico-críticos, ao contemplar a diversidade, este se torna também precursor de desvelos sociais e partícipe na emancipação social e cognitiva do seu educando, sendo capaz de fomentar um porvir equânime, visto, sua necessidade na atual conjuntura brasileira, por emergirem relações aversas a alteridade e a empatia.

Assim, tendo em vista os objetivos acima arrolados, como via para a obtenção de respostas para nossa problemática e para então, a materialização de nossa tese proposta, a nossa metodologia se apresenta da seguinte forma:

Como na execução do cronograma das nossas atividades de pesquisa, estávamos em plena pandemia da Covid-19, embora na matriz do nosso projeto, tenhamos sugerido uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, devido a impossibilidade da presencialidade para o momento da coleta de dados, tivemos que ressignificar o tipo de escolha para nossa pesquisa.

Elegemos, assim, a pesquisa bibliográfica, a partir de consultas em materiais já publicados, quer sejam online ou impressos, que versassem debates sobre a Pedagogia Histórico-crítica, teorias e teóricos de seu entorno, bem como sobre o histórico do Ensino Religioso e teorias educacionais a ele vinculadas. Assim como para esta tese, “aquelas [outras pesquisas] que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44).

Enquanto abordagem, o trato interpretativo que se derivou do que propusemos investigar, também alicerçado em nossos objetivos, optamos pela abordagem qualitativa, por ser o melhor método para esta tese. Uma vez que não há como analisar de forma quantificável, pelo menos não o que nos propusemos, as contribuições pedagógicas dos saberes histórico-críticos para a docência do Ensino Religioso.

Esse tipo de abordagem tanto para as Ciências da Religião, quando para a Educação é de fundamental importância e coerentemente se alinha às complexibilidades e subjetividades discutidas amplamente nesta tese, imbricadas nas relações sociais entre a teoria da PHC, o Ensino Religioso e a emancipação, o que corrobora o pensamento de Minayo (2001, p. 21-22), ao dizer que nesta abordagem o nível de realidade investigado, não se quantifica. Isso por tentarmos compreender “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos fins, uma vez que com a pesquisa bibliográfica nos propusemos a refletir as nuances da Pedagogia Histórico-crítica, a partir dos conhecimentos historicamente produzidos por homens e mulheres, bem como na compreensão de suas ideias, causas e feitos, para analisá-los na docência do Ensino Religioso, a pesquisa explicativa veio melhor nos ajudar no trato de nossa tese, uma vez que nos facilitou a aprofundar o conhecimento das relações educacionais, a partir de uma discussão dialética, na identificação dos fatores que contribuem para esse fenômeno, bem como no aprofundamento da compreensão da realidade educacional, permeada pela docência do Ensino Religioso (Gil, 2002).

Destarte, todas as próximas discussões, suscitadas a partir de nossa problemática, tendo por via científica nossos objetivos e metodologia supracitados, estão divididas em 3 (três) capítulos, assim dispostos:

Capítulo I: Intitulado “O Ensino Religioso e as concepções de Currículo”. No primeiro capítulo, discorreremos sobre as teorias de currículo e o Ensino Religioso. Para tanto, dividimos este capítulo em três tópicos, assim discriminados: O ER e o currículo tradicional no Brasil, Teorias críticas e pós-críticas do Currículo, dialogando com o ER

e O Currículo e a formação docente para o ER. As discussões aqui arroladas, tentam dirimir a não neutralidade do Currículo e de um Ensino Religioso a serviço das classes hegemônicas. Para tanto, nossas discussões se deram, a partir de teóricos como: Freire (1996), já citado, Apple (2008), Silva (1999), Junqueira (2015), Lorenz (2018), Batista (2021), Arroyo (2011), Miranda (2019), Teixeira (1998), Giroux (1986), Saviani (2013), Candau (2008), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Pierre Bourdieu (1984), Henry Giroux (1986), William Pinar (2004) e outros.

No segundo capítulo, batizado por “A Pedagogia Histórico-crítica e as concepções didático-emancipatórias”. Dividimo-lo em dois tópicos. Sendo o primeiro intitulado “A Pedagogia histórico-Crítica”. Para esse tópico, foi necessária a divisão em 6 (seis) subtópicos assim apresentados: Prática social (ponto de partida); Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática social (ponto de chegada) e A PHC e a educação para a emancipação. Já como último tópico deste capítulo, a práxis social e a Pedagogia histórico-crítica: emancipação pelo saber sistematizado. Neste capítulo procuramos refletir sobre a formulação da Pedagogia Histórico-crítica, suas questões epistemológicas como suas etapas e finalidades para uma educação emancipatória. Nossas discussões foram aquecidas a partir dos seguintes teóricos: Saviani (2013); (2008), Engels; Marx (2007), Trotsky (2000), Umbelino (2014), Assumpção (2014), Duarte (2013), Gasparin (2012), Martins (2016), Viana (2017) e outros.

Já no terceiro e último capítulo, intitulado por “o Ensino Religioso à serviço da emancipação: por uma formação docente histórico-crítica”, discutimos sobre as nuances das políticas de formação para o componente, a partir de um olhar crítico. Rebuscamos para tanto, também, a PHC e passamos a sugerir uma promoção de ensino emancipatório ao Ensino religioso. dividimos o capítulo em: o Ensino religioso e a emancipação à luz da Pedagogia Histórico-crítica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e a BNCC, concepções formativas para a docência do Ensino Religioso, a partir da Prática Social como ponto de partida, o Ensino Religioso, as concepções formativas e a problematização da prática social, o Ensino Religioso, a PHC e a instrumentalização, a catarse e o Ensino Religioso: a dinamicidade por entre conhecimentos do fenômeno religioso, a partir da PHC e o retorno à prática social e uma nova compreensão do fenômeno religioso. É neste último capítulo que reside a resposta à nossa problemática e cujo os seguintes

autores, favoreceram sua obtenção: Rodrigues (2013); (2015); (2020), Rezende (2013), Gusmão; Honorato (2019), Junqueira (2016), Martinez (2023), Sena; Silva (2025), Mészáros (2008), Celos (2007), Freire (1991), Saviani (1983); (2008), Carvalho; Oliveira (2014), Gasparin (2012) e outros. Após o terceiro e último capítulo, fazemos nossas considerações finais. Assim, encerramos nossas concepções introdutórias e passamos a convidar o nosso leitor para o capítulo que inicia nossa tese, o primeiro capítulo, boa leitura!

2 CAPÍTULO I: O ENSINO RELIGIOSO E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Paulo Freire (1996), falando do orvalho das manhãs, nos adverte como a “miopia” nos dificulta a percepção nítida dos ciprestes, que mais nos parecem apenas sombras. Isso, pelo acometimento da ideologia, se passa de maneira igual, por sobre a verdade distorcida.

Analisar estas relações ideológicas é também compreender a sociedade a partir das desigualdades, a partir das noções de poder. E, quando se deseja essa compreensão, estar-se-á partindo em busca de desvelamentos e nesse processo, os mecanismos educacionais representam uma das vias mais eficazes na perpetuação do poderio acima relatado, mas também, quando atinados para tais relações e averso a elas, a Educação passa a ser o mecanismo capaz de combatê-lo (Apple, 2008).

É, pois, a partir da percepção do mecanismo educacional no combate às ideologias de perpetuação das classes hegemônicas, que nos dispusemos a tratar brevemente sobre as Teorias de Currículo, mas a partir do componente curricular ER. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender como essas teorias curriculares influenciaram a estruturação e prática do Ensino Religioso, especialmente no que diz respeito à transição de uma abordagem confessional para uma perspectiva pluralista.

Estas Teorias compreendem o Currículo por percepções Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. As Tradicionais percebem-no como neutro, desinteressado, objetivo e técnico. Ao passo que as Teorias Críticas e Pós-Críticas, se contrapõem ao carácter de neutralidade e desinteresse, percebendo-o, a partir de relações de poder (Silva, 1999, p. 16).

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? [...] (Silva, 1999, p. 16).

Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas, ao questionarem essas premissas, oferecem ferramentas teóricas valiosas para compreender e transformar o Ensino Religioso em um componente curricular que dialogue com a diversidade e a inclusão. Assim, ao se buscar a compreensão das noções de poder que alicerçam e alicerçaram historicamente o Currículo educacional brasileiro, inevitavelmente empreenderemos também a compreender estas mesmas noções por via do ER. Afinal, a gênese da Educação no Brasil, se confunde com a do próprio ER, conforme já havíamos introduzido em nossa tese.

[...] é fundamental entender como a questão religiosa esteve presente no ambiente educacional do país desde a colonização europeia, pois, inicialmente, o projeto de invasão territorial e de dominação da população local confundia-se com uma proposta político-econômica. Coube à educação religiosa cumprir a função de homogeneizar a cultura brasileira (Junqueira, 2015, p. 5-6).

Na tentativa de pôr um marco na história brasileira do Currículo, nos deparamos com o *ratio studiorum*, um sistema de estudos pertencente a Companhia de Jesus. “O documento delineou as políticas, os procedimentos administrativos, os currículos e as práticas de ensino em suas instituições educacionais na Europa e no exterior. [...]” (Lorenz, 2018, p.25).

Se partirmos do princípio de que o *ratio studiorum* a ser a base curricular na terra conquistada, estava a serviço da Coroa portuguesa, ao tempo que se dizimava a cultura de povos daqui se propagava a fé e a doutrina católica, dos “povos de lá” e isso se dava sob “o sustentáculo político, ideológico, religioso e educacional dos interesses do governo português [...]” (Batista, 2021, p.217).

Assim se inicia no Brasil, uma cultura curricular a serviço da classe hegemônica da época. E o ER permeia o âmbito educacional, uma vez que, embora só mais tarde seria constitucionalizada a fé católica, mas “desde o início”, as noções religiosas se faziam pungentes e se mesclavam às noções políticas e educacionais coloniais. Esse contexto reflete como as práticas educacionais no Brasil, desde o período colonial, consolidaram o Ensino Religioso como um espaço de reprodução ideológica, destacando a necessidade de repensar suas práticas à luz das teorias curriculares críticas.

De forma didática, este capítulo abordará outros subtópicos, evocando um diálogo entre currículo – e suas concepções – e o ER em solo brasileiro, assim disposto: O ER e o currículo tradicional no Brasil; Teorias críticas e pós-críticas do Currículo, dialogando com o ER e por último, O Currículo e a formação docente para o ER. Esses subtópicos nos permitem compreender as tensões históricas e ideológicas que moldaram o Ensino Religioso no Brasil, ao mesmo tempo que sinalizam caminhos para a construção de uma abordagem crítica e inclusiva para o componente curricular.

2.1 O ER E O CURRÍCULO TRADICIONAL NO BRASIL

Dispusemo-nos neste capítulo a tratar sobre Currículo e o Ensino Religioso (ER). Debruçar-se sobre Currículo é tarefa pretensiosa, sagaz e incômoda. Incômoda sob a ótica dos que pretendem propagar aquela "miopia" refletida por Freire e que nos faz embaçar os "ciprestes sociais". Mas cá estamos nós, pretensiosos e perspicazes, a compreender este Currículo e suas teorias, e ainda mais pretensiosos quando os buscamos nos entrelaçamentos do Ensino Religioso.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), quando ousou forjar uma introdução a estas teorias, inicia suas considerações com a própria expressão "teoria", confrontando-a com a realidade. Ao tempo que possam percebê-las como polos dicotômicos, o autor as evoca como complementares e indissociáveis, uma vez que:

É impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus 'efeitos de realidade'. A 'teoria' não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. (Silva, 1999, p. 11).

Essa compreensão nos leva a refletir sobre o papel do currículo na construção da realidade educacional e, especificamente, sobre como o ER é moldado por teorias e práticas curriculares ao longo da história brasileira. O currículo não é neutro; ele é permeado por valores, ideologias e relações de poder que influenciam o que é ensinado e aprendido nas escolas. Como afirma Apple (2006), o currículo é um campo de conflito e disputa, no qual diferentes grupos sociais buscam legitimar suas visões de mundo.

O Ensino Religioso no Brasil, como componente curricular, sempre foi palco de intensas discussões sobre sua configuração, objeto, objetivos e pertinência. Esse debate perpassa desde o período colonial, quando o ER foi introduzido pelos jesuítas, até os dias atuais, em que o desafio de consolidar um ensino verdadeiramente pluralista e inclusivo, persiste. Como apontado em diversos estudos, a evolução do ER reflete as transformações sociais, culturais e políticas do país, sendo um dos elementos mais sensíveis da educação nacional.

Essa sensibilidade, que perdura até hoje, tem suas raízes profundas na história colonial do Brasil, período em que o ER esteve diretamente associado aos interesses da Coroa Portuguesa, desempenhando um papel central na colonização e na conversão religiosa dos povos indígenas e africanos. Os jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum*, implementaram um sistema educacional que visava uniformizar a diversidade cultural do Brasil sob a égide do catolicismo, conforme aludimos anteriormente.

Esse modelo, como discutido por Lorenz (2018), não apenas disseminava práticas religiosas, mas também funcionava como uma estratégia de controle político e social, consolidando a hegemonia europeia sobre as populações locais, as colonizadas.

Segundo Arroyo (2011), a educação colonial era um instrumento de dominação, que buscava apagar as identidades culturais dos povos originários e dos africanos escravizados. O currículo escolar servia para impor a cultura europeia e a religião católica, negando a diversidade existente no território brasileiro. Essa prática reforçava a ideologia colonialista e contribuía para a manutenção das estruturas de poder.

No período imperial, a relação entre Estado e Igreja se fortaleceu, garantindo ao catolicismo o status de religião oficial e ao ER uma posição privilegiada no currículo escolar. Nesse contexto, o ensino confessional consolidou-se como uma prática normativa, reforçando a exclusão de outras tradições religiosas e culturais. Mesmo com a proclamação da República em 1889 e a separação formal entre Igreja e Estado, as práticas confessionais permaneceram enraizadas no sistema educacional.

Esse período é marcado pela ambiguidade: enquanto o discurso oficial defendia a laicidade do Estado, na prática, o ER continuava a reproduzir os valores dominantes, como destacado na minha dissertação de mestrado (Miranda, 2019), que aponta para a resistência das elites religiosas em abrir espaço para uma educação mais pluralista.

De acordo com Teixeira (1998), a educação brasileira sempre esteve atrelada a interesses políticos e religiosos, o que dificultou a implementação de um sistema educacional verdadeiramente laico e democrático. O ER, nesse cenário, funcionava – ou ainda funciona? - como um veículo de transmissão dos valores da classe dominante, mantendo e reforçando as desigualdades sociais e culturais.

A promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que passaremos a discutir mais pormenorizadamente no último capítulo desta tese, representaram avanços importantes na tentativa de superar o caráter confessional do ER. Essas legislações estabeleceram diretrizes para um ensino baseado na diversidade religiosa e cultural, sem proselitismo, alinhado aos princípios de um Estado laico. No entanto, como enfatizado por Junqueira (2015) e Silva (1999), a implementação prática dessas diretrizes encontrou barreiras significativas, evidenciando o conflito entre o marco legal e as práticas educativas tradicionais e à serviço das classes dominantes, arraigadas.

Assim, quando percebemos o ER com seus trajes à serviço da perpetuação hegemônica e quando buscamos a este ensino uma via de desconstrução deste equívoco histórico, passamos a perceber a formação docente, como aquilo que Libâneo (2013) aponta ser um dos principais desafios para a efetivação de um ER pluralista e inclusivo.

Muitos professores não recebem formação específica na área, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade religiosa dos estudantes. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica surge como uma proposta capaz de orientar a formação docente para promover práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como com a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a falta de materiais didáticos adequados contribui para a manutenção de um ensino confessional e excludente.

Em 2018, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Ciências da Religião (DCNCRE), tendo em vista a docência para o Ensino Religioso, trouxe um novo fôlego para o debate, propondo uma abordagem pedagógica que valoriza a pluralidade e a convivência democrática. As DCNCRE buscam orientar a prática docente, no sentido de promover o respeito às diferentes tradições religiosas e filosóficas, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes. Todavia, as dificuldades na formação docente e a resistência cultural nas escolas dificultam a consolidação desse modelo. Nos próximos capítulos, nos debruçaremos ainda de maneira mais íntima por sobre estas Diretrizes.

A formação docente inadequada é um dos principais obstáculos para a efetivação de um ER crítico e inclusivo. Muitos professores ainda carecem de preparo para lidar com a diversidade religiosa e cultural de suas salas de aula, perpetuando práticas confessionais e excludentes (Miranda, 2021). Esse cenário é particularmente evidente em contextos locais, como a cidade de Parnaíba, no Piauí, onde a prática docente em ER ainda reflete a influência de uma matriz ideológica confessional. Em minha dissertação, Miranda (2019), destaquei que, embora as diretrizes nacionais proponham um ensino laico e pluralista, a realidade das escolas municipais muitas vezes contraria esses princípios, mantendo o ER como um espaço de reprodução de valores tradicionais.

Segundo Gouvêa (2008), a resistência à mudança no ER está relacionada à falta de compreensão sobre o papel da educação em uma sociedade democrática. A educação deve promover o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos, rompendo com práticas que reforçam preconceitos e discriminações. Nesse sentido, a transformação do ER depende de uma revisão profunda das concepções curriculares e das políticas educacionais, o que deságua mais uma vez por sobre as teorias de Currículo.

Ao longo do século XXI, as teorias críticas e pós-críticas do currículo contribuíram significativamente para o debate educacional. Sendo assim, também podem nos mostrar o papel do ER na educação brasileira. Uma vez que ao questionar

a neutralidade do currículo, ao perceberem-no como um instrumento de poder, para legitimar determinadas narrativas em detrimento de outras, segundo Silva (1999), o currículo deixa de ser uma organização de conteúdos e passa a ser também um campo de disputas simbólicas e ideológicas. Essa perspectiva é fundamental para compreender como o ER pode ser transformado em um espaço de resistência e emancipação, capaz de promover uma educação mais justa e equitativa.

Giroux (1986) defende que o currículo deve ser visto como uma prática cultural, na qual são construídos significados e identidades. No caso do ER, isso implica reconhecer a diversidade religiosa como uma riqueza cultural e promover um diálogo inter-religioso que contribua para a formação crítica dos estudantes e para o alcance de tal formação crítica, não podemos deixar de refletir também sobre os desafios que inúmeros professores passam a enfrentar, para além do já refletido aqui, que é a formação docente, como a falta de materiais didáticos adequados, até a pressão para adaptar suas práticas pedagógicas às exigências de um ensino pluralista. A ausência de programas de formação continuada e a precarização do trabalho docente agravam esse cenário, comprometendo a qualidade do ensino e dificultando a implementação das diretrizes curriculares.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca a importância da profissionalização docente e da valorização da formação continuada. Os professores devem ser protagonistas de sua formação, desenvolvendo competências que lhes permitam enfrentar os desafios da educação contemporânea. No caso do ER, isso significa adquirir conhecimentos sobre diferentes tradições religiosas, metodologias de ensino e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula, dentre outras competências que serão discutidas no último capítulo desta tese.

A transformação do ER em um componente curricular crítico e inclusivo exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da formação docente, o que fortalece a evocação da pedagogia histórico-crítica, que passaremos a discutir no próximo capítulo, por oferecer uma abordagem teórica robusta para enfrentar esses desafios, promovendo uma educação que valorize o pensamento crítico e a autonomia dos educandos. Essa perspectiva foi explorada em minha dissertação, onde se discutiu como a formação docente pode ser

um instrumento poderoso para combater o proselitismo e promover o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Partindo do desejo da reconfiguração das práticas pedagógicas e da formação docente, tendo em vista o ER como um componente curricular crítico e inclusivo, a prática pedagógica do profissional de ER, irá se alicerçar em uma Educação como ato político e ético, assim como enfatizou, Freire (1996). Com isso, o professor, nesse sentido, passa a ser um mediador do conhecimento, que incentiva os estudantes a questionarem a realidade e a construírem sua autonomia. O que poderá permitir uma abordagem por sobre a diversidade cultural e religiosa brasileira, de forma crítica, reconhecendo suas contribuições e contradições.

O ER no Brasil é um campo de tensões históricas e sociais, mas também de possibilidades transformadoras. A implementação de um ensino pluralista depende de um esforço coletivo, que envolva políticas públicas, formação docente e engajamento da sociedade civil. Somente por meio dessa coletividade, poderá ser possível superar o legado confessional do ER e transformá-lo em um espaço de diálogo e inclusão, que poderá possibilitar o combate às intolerâncias. E desta feita, as escolas devem ser espaços de convivência democrática, nos quais os estudantes aprendam a dialogar e a respeitar as diversas expressões culturais.

Assim, a partir daquilo que Candau (2008), reflete sobre a educação intercultural como fundamental para promover a justiça social e o respeito às diferenças, no ER, isso implica desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade. Em suma, o desafio de repensar o ER no currículo tradicional brasileiro, envolve uma revisão profunda das concepções curriculares, das práticas pedagógicas e das políticas de formação docente.

É necessário reconhecer que o Currículo é um campo de disputa e que a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A incorporação das teorias críticas e pós-críticas, as quais passaremos a discutir no próximo item, aliadas a uma formação docente comprometida com a diversidade, pode ser o caminho para transformar o ER em um componente curricular que promova a inclusão e o respeito às diferenças.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO, DIALOGANDO COM O ER.

O estudo das teorias críticas e pós-críticas do currículo proporciona um campo teórico essencial para compreender as relações de poder, exclusões e disputas simbólicas que moldam os espaços educacionais. O Currículo é, como bem aponta Tomaz Tadeu da Silva (1999), um território onde são construídos significados e, simultaneamente, onde se definem as normas que legitimam determinados saberes e marginalizam outros. No Brasil, essa abordagem ganha ainda mais relevância ao ser aplicada ao Ensino Religioso (ER), um componente curricular historicamente marcado por práticas confessionais e pela exclusão da diversidade religiosa e cultural do país.

O ER transcende a ideia de simples transmissão de conhecimentos religiosos. Ele pode ser entendido como um espaço de construção de cidadania, promoção de diálogo inter-religioso e reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Contudo, sua implementação no Brasil foi, por séculos, permeada por uma hegemonia católica que consolidou a exclusão de outras tradições e narrativas religiosas, o que servia, assim, como uma ferramenta de legitimação do cristianismo, refletindo um currículo dominado por valores confessionais e que ignorava as complexidades culturais e religiosas do país.

Michael Apple (2006), em sua análise do currículo como um artefato cultural, argumenta que ele reflete e reproduz as estruturas de poder da sociedade. No caso do ER, essa reprodução se manifesta na invisibilização de tradições como as religiões afro-brasileiras e indígenas, que frequentemente são relegadas ao silêncio ou apresentadas de forma estigmatizada. Essa exclusão revela a violência simbólica descrita por Pierre Bourdieu (1984), na qual as normas e valores de um grupo dominante são impostos como universais, enquanto outras formas de conhecimento são deslegitimadas ou marginalizadas.

Mesmo após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que estabeleceram o caráter não-confessional do ER, as práticas confessionais continuaram a prevalecer em muitas escolas. Como destaquei em minha dissertação (Miranda, 2019), essa persistência revela a dificuldade de implementar mudanças estruturais em um campo historicamente marcado por exclusões. Embora as diretrizes

curriculares estabeleçam um ensino pluralista, sua aplicação é frequentemente limitada pela resistência de comunidades locais, pela falta de formação adequada dos professores, por pressões culturais e outros fatores que desfavorecem o caráter pedagógico que deveria ter o ER.

Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (1987), oferece uma lente crítica para repensar o ER. Freire afirma que a educação nunca é neutra e que o currículo pode ser um instrumento tanto de perpetuação de opressões quanto de emancipação. No contexto do ER, isso significa que a disciplina não deve servir à imposição de crenças ou à reprodução de preconceitos, mas deve promover o diálogo e a compreensão das relações entre religião, cultura e sociedade. Essa abordagem, no entanto, requer uma ruptura com práticas confessionais e a adoção de uma pedagogia crítica que valorize a pluralidade.

A perspectiva de Freire é complementada por Henry Giroux (1986), que vê os professores como intelectuais transformadores. No ER, essa concepção significa que os educadores devem desempenhar um papel ativo na desconstrução de preconceitos religiosos e culturais. Como argumentei em minha pesquisa (Miranda, 2019), a formação docente é um elemento central para a transformação do ER, uma vez que professores mal preparados tendem a perpetuar práticas confessionais que não dialogam com a diversidade cultural e religiosa presente nas escolas brasileiras.

Assim, ao nos enveredarmos pelas teorias pós-críticas do currículo, buscamos ampliar o horizonte de nossas análises e passamos a incluir dimensões como subjetividade, identidade e diferença. William Pinar (2004) propõe que o currículo deve ser uma experiência vivida, que dialogue com as histórias individuais dos estudantes. Essa perspectiva é particularmente relevante para o ER, que precisa reconhecer as múltiplas identidades religiosas ou mesmo a ausência delas entre os alunos. Ao adotar uma abordagem baseada na experiência, o ER pode se tornar um espaço de construção de significados, rompendo com normas universais e estereotipadas, aquelas que antes lhe servia, a este componente disciplinar, como ponte dentro das escolas.

Stuart Hall (1997), em sua teoria da representação, também oferece insights valiosos para repensar o ER. Hall argumenta que os significados culturais são

construídos socialmente e negociados em contextos específicos. No currículo do ER, isso implica que as narrativas sobre diferentes religiões podem reforçar estereótipos, mas também, um espaço de promoção do respeito e da convivência democrática. Representações que tratam as religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, de forma estigmatizada, perpetuam preconceitos e reforçam desigualdades. Por outro lado, narrativas que contextualizam e valorizam essas tradições podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva.

Boaventura de Sousa Santos (2006), em sua proposta de "ecologia de saberes", argumenta que a educação deve reconhecer e integrar diferentes epistemologias, incluindo os saberes tradicionais e populares. Aplicada ao ER, essa abordagem enfatiza a importância de valorizar espiritualidades locais e práticas culturais que frequentemente são negligenciadas pelas narrativas dominantes. Isso inclui o reconhecimento de tradições indígenas e afro-brasileiras como elementos essenciais para a construção de um currículo inclusivo e democrático.

A transformação do Ensino Religioso (ER) em um espaço inclusivo exige mais do que mudanças no currículo; requer uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e da formação docente. Como Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2015) observa, a formação de professores de ER no Brasil frequentemente carece de uma abordagem crítica e pluralista, o que limita a capacidade dos educadores de promoverem um ensino que respeite e valorize a diversidade religiosa. Essa limitação é especialmente problemática em um país como o Brasil, cuja riqueza cultural e religiosa é uma de suas principais características.

Para superar essa deficiência, é necessário adotar programas de formação docente que preparem os professores não apenas para transmitir informações sobre diferentes tradições religiosas, mas também para mediar conflitos e promover o diálogo inter-religioso. Como Nóvoa (1992) argumenta, os professores devem ser sujeitos reflexivos, capazes de questionar suas próprias práticas e de se adaptar às realidades dinâmicas de suas salas de aula. Essa formação deve incluir tanto conteúdos teóricos quanto experiências práticas, permitindo que os professores desenvolvam as competências necessárias para lidar com a complexidade do ambiente escolar. No final de nossa tese, trataremos em específico desse diálogo

entre conteúdos teóricos ou saberes sistematizados, com uma experiência real de um caso de intolerância religiosa.

Além disso, a formação docente deve ser contínua, oferecendo aos professores oportunidades regulares de atualização e de reflexão sobre suas práticas. Como bell hooks (1994) destaca, a educação não é um processo estático, mas um esforço contínuo de aprendizado e crescimento. No contexto do ER, isso significa que os professores precisam estar constantemente engajados em processos de formação que os ajudem a responder às mudanças sociais e culturais que afetam suas escolas e comunidades, enquanto espaço local, mas também que interferem na sociedade como um todo e nas políticas para o desenvolvimento desta sociedade.

Outro aspecto crucial para a transformação do ER é o papel das políticas públicas. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (DCNCER) de 2018 tenham representado um avanço significativo ao estabelecer princípios de pluralidade e laicidade, sua implementação prática ainda enfrenta inúmeros desafios. Como destaquei em minha pesquisa (Miranda, 2019), muitos desses desafios estão relacionados à falta de recursos e de apoio institucional para as escolas e professores. Além disso, há uma resistência cultural em algumas comunidades que dificulta a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Para enfrentar esses desafios, como já havia mencionado mais acima nesta pesquisa, é necessário um esforço conjunto entre governo, escolas e sociedade civil. O governo deve garantir recursos suficientes para a formação de professores e para o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e religiosa do Brasil. As escolas, por sua vez, devem criar espaços para o diálogo e a participação das comunidades locais no planejamento e na implementação do ER. E a sociedade civil pode desempenhar um papel importante ao defender políticas públicas que promovam a justiça social e a inclusão. Essa coletividade que é defendida por hooks (1994) pode ajudar a desconstruir currículos hegemônicos, passando a refletir as realidades e necessidades das pessoas que ele pretende atender.

Ao considerar essas dimensões — currículo, formação docente, práticas pedagógicas e políticas públicas —, é possível vislumbrar um ER que esteja alinhado aos princípios de justiça social e inclusão. Esse ER não seria apenas um espaço para

o estudo de diferentes tradições religiosas, mas também um espaço de convivência democrática, onde os estudantes aprendem a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. Esse é um ideal que pode parecer ambicioso, mas, como Freire (1996) nos ensinou, a educação só faz sentido quando está enraizada em uma prática de esperança.

Assim, o Ensino Religioso, em sua forma ideal, tem o potencial de ser um dos componentes mais transformadores do currículo escolar. Ele oferece uma oportunidade única de conectar os estudantes com as complexidades do mundo em que vivem, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros. Mas para que esse potencial seja realizado, é necessário um compromisso com a transformação, tanto no nível das políticas públicas quanto no nível das práticas pedagógicas.

Conforme avançamos na busca por um ER mais pluralista e inclusivo, devemos também estar atentos aos desafios que ainda precisam ser superados. Como já havíamos refletido, a resistência cultural, a falta de recursos e a necessidade de uma formação docente mais robusta, são questões que não podem ser ignoradas. Mas esses desafios não devem ser vistos como obstáculos insuperáveis, e sim como oportunidades para repensar e ressignificar o Ensino Religioso no Brasil.

Ao olharmos para o futuro, é possível imaginar um ER que seja verdadeiramente transformador, um espaço onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, e onde todos os estudantes têm a oportunidade de aprender uns com os outros. Essa visão pode parecer distante, mas é uma meta que vale a pena perseguir. E é com essa visão que continuamos a trabalhar, a refletir, a desconstruir e construir, na esperança de que o Ensino Religioso cumpra seu papel na edificação de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

A transformação do Ensino Religioso (ER) não é apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma demanda ética em um mundo cada vez mais interconectado e plural. Em um contexto como o brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, a presença de múltiplas tradições religiosas e a herança de um ensino confessional historicamente hegemônico, repensar o ER, a partir de um olhar

pós-crítico curricular, significa não apenas questionar as práticas existentes, mas também propor novos caminhos que articulem justiça social, diversidade e cidadania.

A abordagem pluralista, que desejamos ao ER, defendida por autores como Vera Maria Candau (2008), enfatiza a necessidade de um currículo que valorize a interculturalidade como princípio pedagógico. Segundo Candau, a educação intercultural não se limita a reconhecer as diferenças, mas busca construir pontes entre elas, promovendo uma convivência que valorize tanto as identidades individuais quanto as coletivas. No ER, isso se traduz em práticas que respeitem a diversidade religiosa dos estudantes e que incentivem o diálogo e a compreensão mútua. Essa visão é essencial para desconstruir os preconceitos que ainda permeiam as relações entre diferentes tradições religiosas no Brasil.

Revisitando Boaventura de Sousa Santos (2006), "ecologia de saberes", em um mundo marcado pela diversidade epistemológica, é necessário reconhecer e valorizar formas de conhecimento que foram historicamente marginalizadas. No contexto do ER, isso implica integrar saberes afro-brasileiros, indígenas e populares ao currículo, não como um apêndice ou uma curiosidade exótica, mas como elementos centrais que enriquecem a compreensão das múltiplas dimensões da religiosidade humana.

Contudo, integrar essas perspectivas ao currículo exige mais do que boa vontade; requer uma transformação estrutural que inclua a formação de professores como um elemento central. Como argumenta Junqueira (2015), a formação docente deve preparar os professores para lidar com a complexidade da diversidade religiosa de forma ética, crítica e reflexiva. Isso significa não apenas fornecer aos educadores um conhecimento profundo das diferentes tradições religiosas, mas também capacitá-los a mediar diálogos em sala de aula e a promover uma convivência democrática.

A formação docente, no entanto, não pode ser vista como um processo isolado. Ela deve estar articulada a políticas públicas que garantam recursos e apoio para o desenvolvimento de programas de formação contínua. Como Nóvoa (1992) destaca, os professores são protagonistas de sua própria formação, mas precisam de condições adequadas para exercer esse protagonismo. No caso do ER, isso inclui não apenas o acesso a cursos e materiais de qualidade, mas também o reconhecimento

de que a formação de professores é uma prioridade para a construção de um currículo mais inclusivo e transformador.

As políticas públicas também desempenham um papel crucial na implementação de um ER pluralista. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (DCNCER) de 2018 representem um avanço importante, sua eficácia depende de como são interpretadas e aplicadas nas escolas. Como evidenciado em minha pesquisa (Miranda, 2019), muitos professores e gestores escolares ainda enfrentam dificuldades para compreender e implementar as diretrizes, o que resulta em práticas pedagógicas que não refletem os princípios de pluralidade e laicidade que elas propõem.

Uma solução para esse problema pode ser encontrada na articulação entre escolas, comunidades e sociedade civil. Como hooks (1994) argumenta, a educação é mais eficaz quando é vista como um esforço coletivo, que envolve todos os atores sociais. No caso do ER, isso significa que as escolas devem trabalhar em parceria com as comunidades locais para garantir que o currículo reflita as realidades culturais e religiosas das pessoas que ele pretende atender. Essa abordagem participativa pode ajudar a superar resistências culturais e a construir um ER que seja verdadeiramente inclusivo.

Outro ponto que merece atenção é o papel da representação no currículo do ER. Como Stuart Hall (1997) observa, as representações culturais não são reflexos neutros da realidade, mas construções que carregam significados políticos e ideológicos. No ER, isso se manifesta na forma como diferentes tradições religiosas são apresentadas (ou ignoradas) no currículo. Representações que perpetuam estereótipos ou tratam as religiões minoritárias como algo exótico ou inferior contribuem para a reprodução de preconceitos e desigualdades. Por outro lado, narrativas que valorizam essas tradições e as contextualizam de maneira crítica e respeitosa podem ajudar a promover uma educação mais inclusiva e democrática.

É importante notar que o ER, em sua forma ideal, tem o potencial de ser um espaço pedagógico único, onde os estudantes não apenas aprendem sobre diferentes tradições religiosas, mas também desenvolvem habilidades críticas que os ajudam a navegar em um mundo cada vez mais plural. Esse potencial, no entanto, só pode ser

realizado se houver um compromisso coletivo com a transformação. Como Freire (1996) nos lembra, a educação é um ato de esperança, um processo contínuo de construção de um mundo melhor.

Ao pensarmos no futuro do ER no Brasil, precisamos considerar tanto os desafios quanto as possibilidades. Os desafios incluem a resistência cultural, a falta de recursos e a necessidade de uma formação docente mais robusta, como amplamente já debatemos. Mas as possibilidades são igualmente significativas: um ER pluralista e inclusivo pode ajudar a construir uma sociedade mais justa, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Esse é um objetivo que exige esforço, paciência e compromisso, mas que, ao mesmo tempo, oferece uma oportunidade única de transformar a educação e, por extensão, a sociedade.

Por fim, é importante enfatizar que a transformação do ER não é apenas uma questão técnica ou curricular; é, antes de tudo, uma questão ética. É um compromisso com a construção de uma sociedade onde todas as vozes têm espaço, onde todas as identidades são respeitadas e onde o diálogo é valorizado como uma ferramenta essencial para a convivência democrática. Esse é o ER que imaginamos, o ER que queremos construir, e é com essa visão que continuamos a trabalhar, a refletir e a aprender.

2.30 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ER

O currículo e a formação docente para o Ensino Religioso (ER) no Brasil representam um campo de investigação que, embora já discutido em outros momentos deste trabalho, demanda um aprofundamento específico. Historicamente marcado por práticas confessionais e pela hegemonia católica, o ER moldou tanto o conteúdo curricular quanto a formação dos professores em função de interesses culturais e políticos de grupos dominantes. Contudo, as transformações políticas e sociais das últimas décadas, aliadas à crescente pluralidade religiosa do país, tornam urgente a reconfiguração dessa formação, de modo a alinhá-la aos princípios de um Estado laico e democrático.

Ao longo dos séculos, o ER esteve associado a um modelo educacional que priorizava a transmissão de valores de uma única tradição religiosa, em detrimento da

diversidade cultural e espiritual da sociedade brasileira. Essa abordagem, além de marginalizar outras vozes, perpetuou desigualdades e preconceitos. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 romperam formalmente com esse modelo, estabelecendo um ER pluralista e inclusivo. No entanto, a implementação prática dessas mudanças enfrenta resistências culturais, institucionais e estruturais, que ainda dificultam a consolidação de uma nova perspectiva pedagógica.

Nesse contexto, o currículo se apresenta como uma ferramenta essencial para promover uma formação docente crítica e transformadora. Ele vai além de organizar conteúdos; reflete relações de poder, disputas ideológicas e valores culturais que moldam o ensino. Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação é sempre um ato político. No ER, isso significa que o currículo pode tanto perpetuar exclusões quanto ser um espaço de emancipação, capacitando professores para promoverem o diálogo inter-religioso e a convivência democrática. Esse entendimento exige que o currículo esteja diretamente conectado à formação inicial e continuada dos educadores.

A formação docente desempenha um papel central nesse processo. No entanto, no Brasil, a preparação de professores para o ER enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica, a desconexão entre teoria e prática, e a ausência de materiais pedagógicos inclusivos. Esses problemas não são apenas técnicos; refletem as tensões históricas e culturais que moldaram a disciplina e ainda dificultam sua transformação. Esses desafios serão abordados ao longo deste texto, com foco nas fragilidades e possibilidades do currículo como instrumento de formação.

Ao longo da história, a formação docente para o ER no Brasil foi profundamente influenciada pela hegemonia católica e pelo controle da Igreja sobre o sistema educacional. Durante o período colonial, os jesuítas estruturaram um modelo pedagógico que combinava a catequese com a formação cultural e política. Essa abordagem visava homogeneizar as populações indígenas e africanas sob os valores cristãos. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, a influência da Igreja permaneceu central. No período imperial, o vínculo entre religião e Estado consolidou-se ainda mais, reforçando práticas confessionais e excludentes.

A proclamação da República, em 1889, trouxe a separação formal entre Igreja e Estado. No entanto, na prática, o ER continuou a ser marcado por uma perspectiva confessional. A Constituição de 1934 previu o caráter facultativo da disciplina, mas a influência da Igreja Católica garantiu sua permanência no currículo, moldando a formação docente sob uma lógica excludente. Com a Constituição de 1988, iniciou-se um esforço para romper com essa tradição, estabelecendo diretrizes para um ER pluralista. Contudo, como destaca Junqueira (2015), a transição prática para um modelo mais inclusivo enfrenta barreiras significativas. O que aconteceu com a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNCER), homologadas em 2018, que representam um avanço nesse sentido, propondo uma abordagem pedagógica pluralista e democrática. No entanto, como apontam Ramos *et al.* (2020), a desconexão entre os princípios estabelecidos pelas DCNCER e a prática pedagógica cotidiana nas escolas brasileiras é um reflexo direto dessas fragilidades. No último capítulo abordaremos as Diretrizes de forma detalhada.

A formação docente no Brasil, especialmente para o ER, carece de articulação entre teoria e prática. Vera Maria Candau (2008) sugere que uma abordagem intercultural é essencial para preparar os professores a lidar com a diversidade religiosa de forma crítica e ética. Essa perspectiva exige que os programas de formação inicial e continuada articulem os conteúdos curriculares às realidades vividas pelos estudantes e educadores, o que poderá promover o rompimento com práticas confessionais e promover uma pedagogia dialógica.

Apesar dessas fragilidades, há iniciativas promissoras que oferecem caminhos para a transformação. Programas de formação continuada que integram perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, têm demonstrado resultados positivos, especialmente quando incluem metodologias participativas e reflexivas. Esses programas não apenas capacitam os professores para lidar com a diversidade, mas também criam espaços de diálogo e aprendizado coletivo, envolvendo universidades, escolas e comunidades.

A produção de materiais pedagógicos inclusivos é outro elemento central para fortalecer o ER. Como evidenciei em minha pesquisa (Miranda, 2019), a ausência de recursos que reflitam a pluralidade religiosa do Brasil é uma das principais barreiras para a implementação de um ensino verdadeiramente democrático. Investir em

materiais que representem tradições afro-brasileiras, indígenas e outras expressões religiosas é essencial para capacitar os professores e enriquecer a experiência educativa dos estudantes.

Muitos professores relatam a dificuldade de encontrar recursos que apresentem as diversas tradições religiosas de forma crítica e respeitosa. Investir na produção de materiais que reflitam a pluralidade cultural e religiosa do Brasil é essencial para equipar os professores com as ferramentas necessárias para implementar um ER pluralista. Esses materiais devem ser produzidos em colaboração com especialistas em educação, líderes comunitários e representantes das diferentes tradições religiosas.

Além disso, as políticas públicas devem desempenhar um papel mais ativo na valorização do ER. A articulação entre diretrizes legais, formação docente e práticas pedagógicas é indispensável para transformar o currículo em uma ferramenta de inclusão e justiça social. Como Santos (2006) sugere, uma "ecologia de saberes" pode inspirar essa transformação, promovendo o reconhecimento de diferentes epistemologias e fortalecendo a relação entre currículo e prática educativa.

Em última análise, o currículo e a formação docente para o ER representam um campo de possibilidades transformadoras, mas também de desafios persistentes. A transição para um modelo pluralista exige esforço coletivo, inovação pedagógica e um compromisso ético com a diversidade. Ao promover um diálogo contínuo entre teoria e prática, currículo e formação docente, é possível reimaginar o ER como um espaço de convivência democrática e respeito mútuo.

Diante das fragilidades destacadas, é fundamental direcionar o olhar para as possibilidades e os caminhos que podem transformar a formação docente para o Ensino Religioso (ER) no Brasil. Essa transformação exige um esforço articulado entre instituições de ensino, gestores públicos, professores e comunidades escolares, com o objetivo de alinhar o currículo às demandas de uma sociedade plural e democrática. As diretrizes já existentes, como as DCNCER, oferecem um ponto de partida, mas sua implementação eficaz requer estratégias inovadoras e inclusivas.

Uma dessas possibilidades é a construção de programas de formação inicial e continuada que integrem perspectivas críticas e pós-críticas ao ER. Como a

compreensão de Boaventura de Sousa Santos (2006) em sua "ecologia de saberes", esses programas devem valorizar os saberes locais e populares, muitas vezes marginalizados nos currículos tradicionais. Aplicada ao ER, essa abordagem implica incluir as tradições afro-brasileiras, indígenas e outras expressões religiosas em igualdade de condições com as religiões hegemônicas. Essa valorização não apenas enriquece o currículo, mas também contribui para a formação de professores mais sensíveis à diversidade cultural.

Outra proposta relevante é a promoção de parcerias entre universidades, escolas e comunidades locais para o desenvolvimento de programas de formação continuada. Essas parcerias podem criar espaços de reflexão e aprendizado conjunto, onde professores, gestores e membros da comunidade compartilhem experiências e discutam os desafios e as possibilidades do ER. Como Candau (2008) sugere, essas iniciativas são fundamentais para construir uma educação intercultural que responda às necessidades específicas de cada contexto escolar.

Além disso, é crucial incluir metodologias participativas e reflexivas nos programas de formação docente. Essas metodologias permitem que os professores desenvolvam competências para mediar diálogos inter-religiosos e para abordar temas sensíveis em sala de aula. Como Freire (1996) destaca, a educação é um processo dialógico que requer a participação ativa de todos os envolvidos. No caso do ER, isso significa preparar os professores para criar espaços onde os estudantes possam compartilhar suas próprias experiências e aprender uns com os outros.

As políticas públicas também desempenham um papel indispensável nesse processo. A implementação das DCN-CER, por exemplo, só será efetiva se for acompanhada de investimentos em formação docente, produção de materiais pedagógicos e criação de espaços para a formação continuada. Como Junqueira (2015) argumenta, a articulação entre as diferentes esferas do poder público e as instituições de ensino é essencial para garantir que as diretrizes legais se traduzam em práticas pedagógicas concretas e eficazes.

Outro caminho promissor é a internacionalização das discussões sobre o ER. Embora o contexto brasileiro seja único, há experiências em outros países que podem oferecer insights valiosos para a formação docente. Em contextos como o do Canadá

e da Noruega, por exemplo, o ER é estruturado a partir de uma perspectiva inclusiva, que valoriza o diálogo inter-religioso e a formação de cidadãos globais. Estabelecer intercâmbios e colaborações com essas experiências internacionais pode enriquecer os programas de formação no Brasil.

A valorização do professor como um profissional central para a transformação do ER é outra possibilidade que não pode ser negligenciada. Isso inclui não apenas melhorias nas condições de trabalho e nos salários, mas também o reconhecimento do professor como um agente de mudança. Como Giroux (1986) ressalta, os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, capazes de questionar práticas pedagógicas tradicionais e de propor abordagens inovadoras.

É também necessário criar uma cultura de formação continuada e aprendizado coletivo, onde os professores tenham oportunidades regulares de refletir sobre suas práticas e de se atualizar sobre novas perspectivas e metodologias. Essa cultura pode ser fomentada por meio de redes de colaboração entre professores, programas de mentoria e espaços de diálogo promovidos por universidades e instituições educacionais. Essa abordagem garante que a formação docente para o ER seja um processo dinâmico e adaptativo, capaz de responder aos desafios de um mundo em constante transformação.

Por fim, a articulação entre currículo, formação docente e práticas pedagógicas deve ser entendida como uma prioridade estratégica para transformar o ER em um espaço de convivência democrática e respeito mútuo. Essa transformação exige um esforço conjunto, envolvendo todos os agentes educacionais, para que o ER seja não apenas um reflexo da pluralidade cultural brasileira, mas também uma ferramenta ativa na construção de uma educação mais inclusiva.

Ao avançarmos na análise, percebemos que transformar o Ensino Religioso (ER) em uma disciplina verdadeiramente pluralista e inclusiva não depende apenas de mudanças estruturais ou da introdução de novas diretrizes. É necessário repensar profundamente a formação docente, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia. Isso significa não apenas incluir a diversidade religiosa no currículo, mas também capacitar os professores a refletirem criticamente sobre as implicações culturais e sociais de suas práticas pedagógicas.

O ER, quando tratado como uma extensão das tradições religiosas hegemônicas, perde a oportunidade de promover um diálogo significativo entre diferentes perspectivas. Como Santos (2006) ressalta, valorizar as múltiplas epistemologias que compõem a cultura brasileira é um caminho essencial para transformar o ER. Essa valorização, no entanto, só será possível se os professores estiverem preparados para integrar essas epistemologias em suas práticas, superando preconceitos e exclusões historicamente arraigados.

Os programas de formação docente precisam, portanto, adotar uma abordagem crítica e reflexiva, que permita aos educadores questionar suas próprias concepções sobre religião e diversidade. Candau (2008) argumenta que a interculturalidade não pode ser tratada como um simples acréscimo ao currículo; ela deve ser incorporada como um princípio orientador da formação docente. No caso do ER, isso implica desenvolver competências que capacitem os professores a lidar com a pluralidade de forma ética e respeitosa.

A desconexão entre teoria e prática, frequentemente mencionada como uma fragilidade da formação docente no Brasil, é particularmente evidente no ER. Muitos professores relatam que os princípios de um ER pluralista aprendidos na formação inicial não se traduzem em estratégias práticas para a sala de aula. Essa lacuna reflete não apenas uma falha nos programas de formação, mas também a falta de apoio institucional e de materiais pedagógicos adequados para facilitar a transição entre teoria e prática.

Para superar essa desconexão, é fundamental que os programas de formação docente incluam práticas reflexivas e experimentais. Oficinas pedagógicas, estudos de caso e estágios supervisionados são algumas das estratégias que podem ajudar os professores a aplicar os conceitos aprendidos em situações reais. Além disso, a criação de redes de colaboração entre professores pode facilitar a troca de experiências e a construção de soluções coletivas para os desafios do ER.

Outro aspecto crítico é a formação continuada, que muitas vezes é negligenciada, mas é essencial para a atualização constante dos professores. O mundo religioso e cultural é dinâmico, e os educadores precisam estar preparados para lidar com novas questões e desafios que surgem a partir dessa complexidade.

Programas de formação continuada que promovam o diálogo entre diferentes tradições religiosas e enfoquem questões contemporâneas, como os impactos das tecnologias digitais na prática religiosa, são indispensáveis.

Além disso, é necessário investir na valorização do professor como um profissional estratégico para a transformação do ER. Isso inclui garantir melhores condições de trabalho, salários dignos e acesso a recursos pedagógicos de qualidade. A precariedade das condições de trabalho dos professores de ER não apenas afeta sua motivação, mas também compromete sua capacidade de se engajar em processos de formação continuada e de inovação pedagógica.

A articulação entre políticas públicas e formação docente é outro aspecto que merece destaque. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a docência no Ensino Religioso (DCNCER) representem um avanço significativo, sua implementação prática enfrenta barreiras devido à falta de investimentos e à ausência de uma coordenação eficaz entre os diferentes níveis de governo e as instituições educacionais. Essa lacuna impede que as diretrizes se traduzam em práticas pedagógicas efetivas.

A colaboração entre universidades, escolas e comunidades é uma estratégia promissora para enfrentar esses desafios. Programas de formação que envolvam diferentes atores educacionais podem criar um ambiente mais integrado e favorável à implementação de um ER pluralista. Essa colaboração também pode facilitar a produção de materiais pedagógicos inclusivos, desenvolvidos com a participação de representantes de diversas tradições religiosas.

Finalmente, é necessário reconhecer que a transformação do ER é um processo contínuo, que requer paciência, comprometimento e inovação. Não basta modificar o currículo ou criar programas de formação; é preciso construir uma cultura educacional que valorize a diversidade como uma riqueza e não como um problema a ser resolvido. Isso exige um esforço coletivo, envolvendo todos os agentes educacionais e sociais, para que o ER se torne um espaço de convivência democrática e respeito mútuo.

A construção de um Ensino Religioso (ER) pluralista e crítico no Brasil também passa pela redefinição dos objetivos da disciplina, tanto no currículo quanto na

formação docente. Não se trata apenas de ensinar sobre diferentes tradições religiosas, mas de criar um espaço onde os estudantes possam desenvolver competências como o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de diálogo. Essa perspectiva exige uma ruptura com práticas tradicionais que reforçam estereótipos e exclusões, alinhando o ER a um projeto pedagógico mais amplo de formação cidadã.

Como Giroux (1986) argumenta, os professores não são meros transmissores de conhecimento, mas intelectuais transformadores que desempenham um papel crucial na construção de uma educação emancipadora. No caso do ER, isso significa que os educadores precisam ser capacitados para questionar narrativas dominantes e propor abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a justiça social. Essa capacitação, por sua vez, deve ser apoiada por políticas públicas que reconheçam o papel estratégico da formação docente.

Um exemplo prático de como isso pode ser implementado é a integração de questões de gênero, raça e classe ao currículo do ER. Muitas tradições religiosas, assim como a sociedade em geral, reproduzem dinâmicas de opressão e exclusão baseadas nesses marcadores sociais. Ao incorporar essas questões ao ER, os professores têm a oportunidade de ampliar o debate e de promover uma educação que esteja alinhada aos princípios da equidade e da inclusão. Essa abordagem integrada fortalece a conexão entre o ER e outras áreas do conhecimento, enriquecendo a formação dos estudantes.

Outro ponto central é a valorização das narrativas locais e das tradições culturais que compõem a identidade brasileira. Como Santos (2006) propõe, reconhecer e valorizar essas epistemologias é fundamental para construir um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes. No ER, isso significa não apenas incluir tradições afro-brasileiras e indígenas, mas também explorar as interseções entre religião, cultura e política em diferentes contextos regionais.

A formação docente também deve incluir o desenvolvimento de competências para lidar com temas sensíveis e, muitas vezes, controversos. Questões como a laicidade do Estado, a relação entre religião e política, e os conflitos inter-religiosos são frequentemente evitadas no ER, mas são fundamentais para preparar os estudantes para viverem em uma sociedade pluralista. Programas de formação que

abordem essas questões de forma crítica e reflexiva são essenciais para capacitar os professores a mediar esses debates em sala de aula.

Além disso, é necessário garantir que os professores de ER tenham acesso a recursos e materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural e religiosa do Brasil. Esses recursos devem ser desenvolvidos com a participação de especialistas em educação, representantes de diferentes tradições religiosas e líderes comunitários, garantindo que sejam ao mesmo tempo inclusivos e academicamente rigorosos. A produção e a distribuição desses materiais devem ser priorizadas nas políticas públicas voltadas para o ER.

O uso de tecnologias digitais na formação docente e na prática pedagógica do ER é outra possibilidade que merece atenção. Plataformas digitais podem facilitar o acesso a conteúdos diversificados, promover o diálogo entre professores e estudantes, e oferecer ferramentas inovadoras para o ensino de temas relacionados à diversidade religiosa. Essas tecnologias também podem ser utilizadas para conectar educadores de diferentes regiões do país, permitindo a troca de experiências e a construção de redes de colaboração.

Por fim, é importante reconhecer que a transformação do ER é um processo que exige comprometimento de todos os agentes educacionais. Professores, gestores escolares, formuladores de políticas públicas e comunidades precisam trabalhar juntos para superar os desafios e construir um ER que reflita os valores de inclusão e pluralidade. Essa transformação não será imediata, mas é um objetivo que vale a pena ser perseguido, dado seu potencial para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O currículo e a formação docente para o ER não são apenas questões técnicas ou pedagógicas; são também questões éticas e políticas que refletem os valores e as prioridades de uma sociedade. Transformar o ER em um espaço de convivência democrática e respeito mútuo é, acima de tudo, um compromisso com a construção de um futuro mais inclusivo e humano.

Para concluir este capítulo, reafirmamos que o currículo e a formação docente para o Ensino Religioso (ER) configuram-se como elementos centrais na construção de uma educação que valorize a pluralidade e a convivência democrática. Os desafios

e possibilidades aqui discutidos revelam a complexidade de transformar o ER em um espaço de justiça social e respeito mútuo, destacando o papel estratégico do professor como mediador e agente de mudança. À medida que avançamos, torna-se evidente que a formação docente e o currículo são indissociáveis, exigindo articulações que transcendam as práticas pedagógicas tradicionais.

No próximo capítulo, aprofundaremos nossa análise com o olhar voltado para a Pedagogia Histórico-crítica e suas contribuições às concepções didático-emancipatórias, ampliando o debate sobre as práticas educativas transformadoras no contexto do ER.

3 CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-EMANCIPATÓRIAS

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. (Saviani, 2013, p. 44).

Para melhor entendermos as concepções da PHC, ela, segundo Saviani (2018, p.235) é a “via para colocar a educação a serviço do pleno desenvolvimento dos seres humanos” e aversa a pedagogia do capital, sendo preciso que entendamos por primeiro, as relações do real, da realidade, que historicamente estão imbricadas na falsa promessa do progresso histórico, cultural e econômico, a partir de um processo dialético nas relações de produção, que visam um acúmulo de capital, desmerecendo o proletariado. Esta pedagogia rechaça as instituições escolares enquanto reprodutoras desse desmerecimento, ao serem capazes da propagação de ideologias da classe dominante.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. [...] (Engels; Marx, 2007, p. 72).

O cunho educativo das instituições educacionais, que é senão os meios de produção espiritual dominante, objetiva desde a educação infantil, a capacitação de forças de trabalho que agirão por sobre a natureza em favor do enaltecimento financeiro de terceiros. A estes, em processo de formação educacional, chamamos de proletariado e somente conseguirão sua emancipação, quando capazes de [...] apoderar-se de toda a soma de conhecimento e da capacidade elaborada pela humanidade no curso de sua história [...] (Trotsky, 2000, p.19).

Com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada por instituições financeiras como o Banco Mundial, se inicia no Brasil a mundialização da Educação, a partir de exigências por parte destes organismos financeiros, em nome de uma estruturação das políticas educacionais, as

quais privatizam o sistema educacional e o retiram da responsabilidade do Estado, o qual deveria agir e garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade.

Toda esta promessa de estruturação educacional, posta em evidência na conferência, está “impregnada do viés privatista da empregabilidade, de um lado, e a proposição de formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral, do outro”. (Júnior, 2018, p. 50). E é, a partir deste princípio, do desenvolvimento humano omnilateral, que devemos compreender qual o papel da escola, qual o papel do professor e, em específico, o papel do docente do ER.

A organização da atividade pedagógica promotora [do] desenvolvimento humano omnilateral requer formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, posicionamento, organização e atuação políticas, diante das condições históricas das relações sociais fundadas sob a égide do capitalismo. Os elementos mediadores estão postos na formação política e social do ser humano. Se não alterarmos essas relações intersíquicas, no âmbito das relações sociais, não superaremos o estado de alienação que o modo de produção capitalista nos impõe (Umbelino, 2014, p. 278).

É preciso a superação da subserviência ao capital desenfreado que a escola e o docente vinham servindo. É preciso a fomentação da formação humana a partir do conhecimento científico. É preciso a abolição da dualidade educacional, compreendida quando se é dado ao proletariado somente o saber fazer e negando-lhe o saber pensar. Assim, cabe à escola a função social da “possibilidade de favorecer ao máximo desenvolvimento das potencialidades humanas, superando o saber cotidiano em direção ao conhecimento científico, a escola comporta a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas”. (Júnior, 2018, p. 57).

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. [...] (Saviani, 2013, p. 26).

Ao considerarmos a tomada da reflexão da gênese educacional brasileira com dominante embriaguez de ideologias político-religiosas, arraigada às concepções histórico-críticas de uma escola que cumpra a ruptura de ideologias dominantes e ao

seu docente, o papel de partícipe essencial neste processo, ou ele, o professor, cumpre-se servil a estas ideologias, ou atenta para seu dever de desnudar as falsas vestes do nosso sistema de ensino que insiste no retorno destas ideologias genéticas, alicerçadas sob a égide do dualismo educacional. Assim, para melhor compreensão deste dualismo,

Os pressupostos da dualidade escolar estão, portanto, presentes no Brasil colônia nos séculos XV ao século XIII, em que os filhos dos colonizadores faziam bons cursos em escolas brasileiras instaladas no sul do Brasil e outra parte viajava para a Europa, principalmente, para ingressarem em cursos superiores na Universidade de Coimbra em Portugal. Já os colonizados, os trabalhadores aprendiam as primeiras letras e a realizar tarefas repetitivas, rotineiras e sem conhecimento do processo produtivo por meio do conhecimento científico (Da Costa; Ibiapino, 2024, p. 4245).

Por tanto, o professor deve vestir-se de uma didática emancipatória em prol dos desvelamentos de ideologias discriminatórias, tendo em busca àquilo que Freire nos advertiu na epígrafe desta tese, de não nos deixarmos enganar pela “miopia” que nos tentam forçar a sermos acometidos, para que docilmente aceitemos o que querem nos “empurrar” como verdade. O docente precisa perceber que “[...] do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, não se separa o político do pedagógico [...]” (Júnior, 2018, p. 56).

[...] os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2013, p. 27).

Assim, para melhor discutirmos estas questões nesse segundo capítulo, buscaremos dialogar com conceitos como a PHC – Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação emancipatória e a práxis social, os quais estarão abaixo, discriminados nos próximos tópicos.

3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani, que segundo informado pelo próprio autor na plataforma Lattes, possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira; história da educação brasileira, história da educação, pedagogia e política e educação. Ainda na mesma plataforma é informado que no ano de 1986 o autor foi Livre-docente e em 1995 concluiu seus estudos pós-doutorais na Itália (CNPq, 2025). Saviani lançou há 42 anos, precisamente no ano de 1983, uma publicação intitulada “Escola e democracia”.

O livro excita a reflexão de uma escola democrática, mas sendo esta, a partir de uma égide da política e da educação. Para isso, Saviani discorre sobre as teorias da educação alicerçadas sobre as pedagogias da essência e da existência. Em sua obra, Saviani polemiza ao afirmar que o Escolanovismo, embora tenha por mérito a denúncia – a crítica – de que a classe trabalhadora teria acesso aos conhecimentos mecânicos, desatualizados e artificiais, esta “Escola Nova” não concretizou sua promessa de uma educação democrática, porque segundo ele, a crítica teve o “efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas” (Saviani, 2008, p.54).

Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova (Saviani, 2008, p.52).

A polêmica entorno de que a Escola Nova descumpriu a promessa de uma escola democrática reside no fato, segundo Saviani, que ela secundarizou os

conteúdos, o Escolanovismo, assim, se aproximou do tecnicismo, “adotando a premissa da neutralidade científica, postulou a condução do processo educativo nos moldes do processo produtivo capitalista, buscando centrar a educação nos princípios da eficiência e da produtividade” (Assumpção, 2014, p. 146).

Saviani foi muito além dessa crítica, ao afirmar que “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática” (Saviani, 2008, p. 48). Essas discussões estão postas no segundo capítulo do livro, que carrega a seguinte nomenclatura: “Escola e Democracia I – A Teoria da Curvatura da Vara”, capítulo esse, apontado pelo próprio autor como marco, premissa para a postulação, *a posteriori*, daquilo que ele denominou por Pedagogia Histórico-crítica.

Em verdade, Escola e democracia pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica. [...] Tais teorias são submetidas a juízo de valor, colocando-se a exigência de sua superação com o que já se prenuncia no item “Para uma teoria crítica da educação” a pedagogia histórico-crítica. [...] O segundo capítulo, “Escola e democracia I - A teoria da curvatura da vara”, tem um caráter preparatório para a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011, p.5).

Como anteriormente aludido, é no livro “Escola e democracia” que Saviani atesta a necessidade de uma reformulação pedagógica, uma que supere a organização escolar ditada pela burguesia, aquilo que mais tarde ele descreveu por “pedagogia dominante” (Saviani, 2011, p. 111). Foi em meio às tendências pedagógicas no Brasil e no exterior, apontando a falência de uma pedagogia que viesse de fato a excitar uma escola democrática e não mera reprodutora das bases hegemônicas, que se postulou a Pedagogia Histórico-crítica.

[...] a prática educativa das escolas públicas brasileiras necessitava, naquela ocasião, de uma proposta teórica que permitisse vislumbrar a superação de um ensino caracterizado pela reprodução ideológica dos princípios burgueses, cujo debate era central, no interior do pensamento de esquerda. Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13). Se orientada por essa perspectiva, a escola realizaria a mediação de um projeto social que prima pela humanização de cada indivíduo através do processo de transmissão-assimilação da cultura. Na socialização do saber elaborado, sistematizado, erudito, reside a especificidade e a razão de existir a educação escolar (Balzan, 2013, p. 241).

A Pedagogia Histórico-crítica se finca no seguinte tripé: na classe trabalhadora – contrária a pedagogia dominante de perpetuação das classes hegemônica - na inspiração marxista e na superação capitalista. Embora com tamanha inspiração, é uma postulação que transcende a reprodução dos pensamentos marxistas postos na escola. A proposta se situa a partir do acesso ao conhecimento a ser compartilhado em sala de aula. Assim, para que a prática educacional se consolide em um ensino que emancipe o aluno, tendo a PHC como alicerce, é preciso que “[...] se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação” (Galvão; et al, 2019, p.2).

Em sua conferência de abertura da XI Jornada do HISTEDBR, o professor Dermeval Saviani abordou o tema “A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Escolar e a Luta de Classes”. Nessa conferência o educador esclareceu três pontos fundamentais sobre a pedagogia histórico crítica: em primeiro lugar, é uma pedagogia que, na luta de classes se situa na perspectiva da classe trabalhadora; em segundo lugar, é uma pedagogia de inspiração marxista; em terceiro lugar, é uma pedagogia que só faz sentido quando vista no engajamento na luta pela superação da sociedade capitalista, pela revolução socialista em direção a uma sociedade comunista. Não é demais assinalar que esses três pontos estão presentes ao longo de toda a obra do professor Saviani (Duarte, 2013, p.60).

Ao evocar essa pedagogia, Saviani deixa claro que ela está arraigada à Educação Escolar e à luta de Classes. Ainda, deixa explícito que a vinculação entre interesses populares e educação, sempre será uma opção política assumida pelos defensores da proposta pedagógica (Saviani, 2013).

[...] os educadores empenhados na transformação social têm na pedagogia histórico-crítica um aporte para a consecução de seus ideais. Essa teoria se configura em uma pedagogia marxista, que visa à transformação social, que faz a crítica à educação burguesa e que se desenvolve no intento de uma formação política dos indivíduos (alunos e professores) para a luta revolucionária. Por conseguinte, ela desponta como uma proposta de ensino revolucionária para o século XXI: assume a revolução como possibilidade histórica, reconhece a educação em seu potencial de contribuir para a revolução e assume um compromisso político com a transformação social (Santos, 2019, p.28).

Vale recobramos, que tendo em vista aquela sua denúncia de que a pedagogia moderna não cumpriu a promessa de uma escola democrática e também, em busca da superação da pedagogia tradicional, Saviani se debruçou sobre a Pedagogia Socialista, proposta pelo professor Suchodolski, de orientação marxista, cuja ideia

central está “o concreto”, denominado por Dermeval em Pedagogia Concreta, uma categoria que guia a pedagogia proposta por ele, a PHC.

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei denominada de “pedagogia histórico-crítica”, afirmo que o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (Saviani; Duarte, 2012, p. 78-79).

Até aqui, compreendemos a gestação, o âmago da PHC, sua postulação e intencionalidade. Mas e como ela funciona na prática docente? Mais adiante falaremos sobre a intencionalidade dessa prática, propriamente dita, quando discorreremos sobre a práxis social. Mas aqui, se faz necessário esclarecermos como essa pedagogia pode ser tratada, como ela deverá acontecer na relação professor-aluno presente no processo de ensino aprendizagem, para que no próximo capítulo dialoguemos especificamente sobre essa proposta pedagógica no processo formativo do docente do Ensino Religioso.

Rebuscando a categoria de Pedagogia concreta, posta à PHC por Saviani, ao rechaçar o caráter abstrato, naturalista e somente empírico do educando, postos pela pedagogia tradicional e moderna, essa pedagogia concreta passa a ser definida por ele, a partir dos educandos como um indivíduo concreto, formados por suas relações sociais. Enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da rica diversidade dessas relações sociais que são determinados. E exatamente por isso, o que deveria ser de seu interesse, interesse desse aluno concreto, não seria de sua escolha, mas da própria condição que ele está inserido.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. E nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em

termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani; Duarte, 2012, p. 80).

E para tanto, para poder a escola viabilizar esse tipo de saber, Saviani ao discorrer sobre o critério de cientificidade do método pedagógico da PHC, diferindo-o do esquema indutivo de Bacon e do modelo experimental de Dewey, assume que sua proposta se recorreu de Marx, no sentido da concepção dialética da ciência, concluindo que o método pedagógico está inserido em um,

[...] movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele, lancei mão da categoria "catarse" para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. (Saviani, 2007, p. 74).

No entanto, muito embora a obra "Escola e democracia" seja reflexão catalisadora para a *posteriori* Saviani elaborar a PHC, propriamente dita, foi já nesta obra que o teórico refletiu sobre um método dividido por momentos ou passos, sendo alguns já previamente apresentados na epígrafe acima, como um movimento, um método não estanque e dinâmico.

É deste movimento que Saviani esclarece, por via da PHC, que professor e aluno passam a ser vistos como agentes sociais. E assim sugere os seguintes passos ou momentos do método da PHC: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Para nossos leitores, talvez pareça que erramos ao citar novamente a expressão, "prática social". No entanto, mais à frente, virão uma explicação lógica do uso desta mesma expressão, em momentos diferentes.

Santos (2019) ao citar Martins (2016), quando se debruçou sobre esses cinco momentos, esclarece que o método além de não consistir em passos a serem seguidos de forma linear, também não são etapas didáticas, mas atos próprios do

pensamento, inerentes no processo de ensinar, tendo em vista a compreensão da prática social.

Frise-se que os momentos explicitados por Saviani referem-se à organização lógica do ensino e só podem expressar-se no ato de ensinar como momentos distintos, mas interiores uns aos outros. Trata-se de compreender a prática social, quer no ponto de partida, quer no ponto de chegada, como substrato das abstrações do pensamento organizadas como problematização, instrumentalização e catarse, que se manifestam como atos de pensamento a serviço de uma apreensão mediata daquilo que é dado imediatamente à captação sensível. (MARTINS, 2016, p. 27).

Quanto ao termo prática social, observemos que ele está presente como primeiro e também último termo do método sugerido por Saviani. Em respeito à reflexão do próprio autor, quando diz que a educação por ser uma modalidade da própria prática social e os educandos agentes dessa prática, que mediados pela educação podem alterar a qualidade de sua prática na transformação da sociedade e neste movimento do que mais tarde veremos ser do sincrético à síntese, o estudando reflete a mesma prática social. Então, não é uma prática que se inicia e se finda como outra, é a mesma. “Portanto, não é apropriado falar em “Prática Social Inicial” e “Prática Social Final” nem em “Retorno à Prática Social” (Saviani, 2021, p.33). Daí se explica o motivo, de nos primeiros parágrafos sobre o método da PHC, termos optado em apenas repetir a expressão.

Assim, para esta tese, a fim de discriminá-los de forma didática – me refiro ao mesmo termo “prática social”, em momentos diferentes – usaremos as expressões “ponto de partida e ponto de chegada”, no seguinte método da PHC: 1) prática social (ponto de partida), 2) problematização, 3) instrumentalização, 4) catarse e 5) prática social (ponto de chegada). Embora o método aponte cinco passos e estes estejam organizados nos próximos subtópicos e devido todo o caráter pedagógico que eles apresentam em consonância com os aspectos de emancipação que também propomos discutir neste capítulo, resolvemos então, atribuir um sexto subtópico denominado por: 6) A PHC e a educação para a emancipação.

3.1.1 PRÁTICA SOCIAL (PONTO DE PARTIDA)

Para Saviani (2008), a prática social é o ponto de partida, o primeiro passo. Muito embora ele esclareça que professor e aluno estejam em patamares diferentes,

distintos, nesse primeiro momento. Isso pois, professor e aluno passam a exercer uma posição de níveis diferentes da compreensão da prática social. Sendo a compreensão do professor de “síntese precária”, sintética. E a do aluno, de caráter “sincrético”.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2008, p. 56-57).

Para Viana (2017) e Gasparin (2012) este primeiro momento pode ser compreendido como uma espécie de contextualização do conteúdo que será abordado. Dessa forma, este primeiro passo, a prática social, poderá ser caracterizada como uma espécie de preparação para o conteúdo, como uma mobilização do aluno na construção do conhecimento escolar, um contato inicial, uma leitura inicial da realidade que possa se contextualizar com o conteúdo a ser abordado. [...] o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (Gasparin, 2012, p. 13).

Martins (2016) e Santos (2019), refletem que esse ponto de partida, embora de perspectivas diferentes entre professor – seguindo a lógica do ensino - e aluno – ao seguirem a lógica da aprendizagem - reafirma a importância e a igualdade de participação desses atores nesse processo inicial. Assim, Santos (2019, p. 56), ao citar Martins, afirma:

Os professores seguem a lógica do ensino, que se processa de cima para baixo, e os alunos seguem a lógica da aprendizagem que se produz de baixo para cima: do simples ao complexo, do imediato ao mediato, do cotidiano ao não cotidiano, da síntese à análise. “Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina.” (MARTINS, 2016, p. 29).

A prática social, que é o processo inicial, como primeiro momento pedagógico, se materializa em perceber a realidade exposta pelo aluno e professor. E a partir desta percepção, tomar consciência dessa realidade e articula-la com o todo, e sua relação com o conteúdo que deverá ser desenvolvido no processo (Gasparin, 2012).

Mais adiante tornaremos a falar da prática social, mas não mais como ponto de partida, e sim, como ponto de chegada e junto dela, as abstrações entorno desse ponto de chegada que Saviani o chama também de “elevação dos alunos ao nível do professor” (Saviani, 2008, p. 58).

3.1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

O segundo passo, a problematização, que segundo Saviani (2008) precisa se distinguir da pedagogia tradicional e nova, deve partir, serem identificados no primeiro passo, na prática social. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2008, p. 57).

A problematização é vista como o elemento-chave naquilo que Gasparin (2012, p.33) diz ser “o momento que inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”, porque com a problematização é possível se estabelecer o elo entre a prática e a teoria.

O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de Problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (Saviani, 2008, p.57).

Problematizar, como segundo passo, é desafiar o aluno, que no primeiro passo, na prática social, junto com o docente, suscitou um ponto de partida reflexivo, muito embora ambos carreguem perspectivas diferentes – sincrética e síntese precária – esse desafio, excitará o criar junto com o professor, uma necessidade do conhecer, que através da relação aluno-professor, busque-se o conhecimento necessário a ser dominado.

O ponto de partida do trabalho docente e discente é a prática social, isto é, a vivência do conteúdo pelo educando, tanto na dimensão

próxima, quanto remota, ambas consideradas partes constitutivas da sociedade em geral. A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (Gasparin, 2012, p.33-34).

Assim esse segundo passo, denominado por problematização, tenderá a problematizar, a desafiar, a por em questão a prática social como ponto de partida. E é nesse momento, que Gasparin (2012) nos faz perceber que para problematizar a própria prática social, deverão ser levadas suas exigências normativas, os conhecimentos necessários para enxergá-las e como aplicar esse conhecimento.

3.1.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Ao apresentar o terceiro passo, ou terceiro momento, a instrumentalização, diferente de um sentido tecnicista, Saviani (2008) mais uma vez distingue seu método das pedagogias tradicional e moderna, embora assuma que nesse passo, envolve, como nas outras pedagogias criticadas, assimilação, transmissão de conteúdos e eventualmente levantamento de dados. No entanto, ele esclarece que este passo é o momento da apropriação de instrumentos teóricos e práticos que sejam necessários para condução e possíveis soluções dos problemas que foram detectados na prática social como ponto de partida.

Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Saviani, 2008, p.57).

No passo da Instrumentalização, o professor atua como mediador ativo, não meramente transmitindo, mas disponibilizando criticamente os conteúdos sistematizados. Essa mediação, fundamentada na PHC, visa munir os alunos com as 'ferramentas culturais' (Saviani, 2008) essenciais para analisar e propor soluções às problemáticas identificadas na Prática Social. A interação docente-aluno aqui não é passiva; ela é uma ação mútua dialética, onde a apresentação sistemática do

professor (lógica do ensino) encontra a intencionalidade dos alunos em apropriar-se desse conhecimento (lógica da aprendizagem), transformando-o em base para a intervenção consciente na realidade, conforme Gasparin (2012). Assim, a instrumentalização

[...] é o caminho pelo o qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento (Gasparin, 2012, p. 51).

Segundo Martins, é nesse momento que o docente tratará de seu planejamento e assim, dispondo de seus objetivos, os conteúdos selecionados, os procedimentos a serem realizados, os recursos didáticos e dentre outras formas de conduzir o ato de ensino-aprendizagem, dispor também do acervo cultural necessário na formação dos alunos “que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese” (Martins, 2016, p. 30).

[...] neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = "concreto") (Vasconcellos, 1993, p. 64).

3.1.4 CATARSE

pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Gramsci, 1999, p. 314).

A epígrafe acima, a fim de melhor apresentar a catarse, objetiva salientar de onde nasceram os ideais de Saviani para este quarto passo. Segundo ele, a cartarse é compreendida, a partir da acepção gramsciana acima citada. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008, p. 57).

É a catarse o momento que a consciência se ascende para um nível mais alto da compreensão da prática social. É o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2008, p. 57).

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2021, p.15).

Segundo Martins (2016) é na catarse que é possível de se verificar se houve o alcance do objetivo da aprendizagem, são os resultados de uma realidade percebida pela prática social, aquela percebida como ponto de partida, a qual foi problematizada e por meio dos instrumentos necessários, como via de condução do conhecimento sistematizado, a catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela apreensão dos conhecimentos, dos instrumentos culturais como ferramentas capazes de ativamente transformar a realidade social.

Gasparin (2012) reflete que no passo da instrumentalização, existe uma operação básica mental para a construção do conhecimento que é a análise. Já, ao se chegar na catarse, essa operação básica é a síntese. Assim, no método da PHC, este quarto passo é então, a síntese entre os polos: cotidiano/científico, teórico/prático, que culmina na mudança, em uma nova posição do aluno, em relação ao conteúdo que por primeiro foi suscitado no primeiro passo, na prática social, que poderá ser percebida como uma forma de sua construção social.

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior (Gasparin, 2012, p. 123).

3.1.5 PRÁTICA SOCIAL (PONTO DE CHEGADA)

Aqui, chegamos ao quinto e último passo esboçado por Saviani. Vale ressaltar que no primeiro passo, também denominado de prática social, já no final de nossas reflexões, pincelamos o advento deste último passo, como sendo uma reflexão do

primeiro. E mais, afirmamos que o teórico também percebe este momento como sendo a “elevação dos alunos ao nível do professor”. Isso porque o próprio Saviani (2008, p. 58) atesta que,

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa **elevação dos alunos ao nível do professor** é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Grifo Nosso.

Tal afirmação, da elevação dos alunos ao nível do docente, sua compreensão reside lá no primeiro passo, quando o nível do aluno, na prática social que se inicia, é diferente do nível do professor. Segundo o autor, retomando o que já havíamos discutido, o aluno está em um patamar, um caráter de compreensão sincrético e o professor, em um patamar de compreensão de “síntese precária”. O teórico já havia esclarecido que o termo precário se dá, uma vez que,

por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (Saviani, 2008, p.56-57).

Assim, tendo o quarto passo, a catarse, por momento que culmina esse processo educativo, uma vez que é nesse que acontece a “síntese” como operação básica mental para a construção do conhecimento, então pode-se apreender que há uma passagem da síncrese - a condição do aluno no ponto inicial - para a síntese, a condição do docente também no ponto inicial. Então quando se chega neste último passo, ao retomar à prática social, ao refletirem-na e compreenderem-na, isso poderá se dá “em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2008, p. 58).

[...] o quinto momento é o retorno à Prática Social, entendida como ponto de chegada da prática educativa. O movimento parte da prática social e para ela retorna. O estudante, instrumentalizado, com a posse dos conhecimentos científicos elaborados, pode compreender de maneira crítica a prática social, propondo transformações que solucionem o problema inicial (Viana, 2017, p. 32).

Gasparin (2012) enquanto pressuposto da PHC, nos faz refletir que a proposta de Saviani demonstra que o ponto de chegada do processo pedagógico é a retomada da mesma prática social posta antes como ponto de partida. Isso pois, “essa fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (Gasparin, 2012, p. 139).

Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática social e, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social (Saviani, 2021).

Ou seja, agora ao retornar à sua prática social, já com o nível de síntese, tão elaborado quanto o do professor, munido dos instrumentos teóricos necessários que o faz chegar ao apogeu deste nível, o aluno tenderá a perceber seu ponto de partida com um outro olhar, com um outro desejo, que será, senão, o de transforma-lo.

3.1.6 A PHC E A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Nesse capítulo, nos dispusemos a discutir sobre a Pedagogia Histórico-crítica, formulada por Saviani, a qual debatemos no tópico anterior. Mas, dispusemos também, a nos debruçar por sobre as concepções de uma educação que vise a emancipação dos seus alunos. A própria PHC carrega em seu âmago esta função, este desejo.

E isso é fácil de ser percebido quando se busca uma pedagogia que excite uma escola democrática, contrária à pedagogia dominante, uma pedagogia que busque colocar à disposição dos dominados, os saberes sistematizados que antes estavam acessíveis somente aos dominantes e quando essa pedagogia carrega este desejo, não há porque não dizer que ela busque a emancipação do educando. Ademais, na obra que catalisa a ideia da PHC, “Escola e democracia”, Saviani reflete a respeito do “homem livre” já desde a Grécia antiga (Saviani, 2008).

Assim, Saviani (2008) em sua obra “Escola e democracia”, ao discorrer sobre “O homem livre” rebusca historicamente sobre a liberdade, iniciando seus escritos pela Grécia Antiga. É na Grécia Antiga que o conceito de liberdade é compreendido

exatamente pelo termo “O homem livre”, discutido por Saviani. O termo em grego é: *eleuthería*.

Em latim, a etimologia da palavra liberdade está relacionada ao adjetivo *liber* (deriva de *liberto*), o qual se aplica ao “homem em que o espírito de procriação encontra-se naturalmente ativo” (MORA, 2001). Assim, a concepção de liberdade, em latim (*libertas*), pode ser definida como a condição daquele que é livre, a capacidade de agir por si mesmo, a autodeterminação, a independência ou a autonomia (JAPIASSU e MARCONDES, 2006). Segundo Mora (2001), nessa concepção latina, o homem livre é, então, o não submetido, e desse significado derivam os subsequentes como, por exemplo, o de ser capaz de fazer algo por si mesmo. Percebe-se, assim, que tanto para os gregos quanto para os latinos a liberdade se apresenta como um estado de ser. Para os gregos, o homem livre é diferente do escravo, enquanto que para os latinos ele assume uma responsabilidade perante a comunidade e também consigo mesmo (Bueno *apud* Silva, 2019, p.142).

E foi justamente a crítica feita por Saviani, ao rebuscar historicamente essa liberdade, quando na Grécia, segundo ele, “o problema do escravismo sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado e nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico” (Saviani, 2008, p. 31).

Mais adiante, ele critica os outros períodos históricos, sendo críticas alicerçadas sobre as questões referentes à liberdade, como na Idade Média, com seu predeterminismo que buscava, a partir da essência humana e da criação divina, justificar uma sociedade feudal. Na época moderna, com a ascensão da burguesia e a invenção da sociedade contratual, trazendo com a evolução dessa burguesia, a negação da história e ao reagir contra ela, a burguesia passa a defender seus interesses, propondo assim a pedagogia da existência que acaba legitimando as desigualdades.

[...] uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. Eis, em síntese, o que eu quis dizer com a minha primeira tese, tese filosófico-histórica, “do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência”. Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu

conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios (Saviani, 2008, p. 34).

Assim, a crítica de Saviani reside que tanto a pedagogia da essência – aquela tradicional – como a pedagogia da existência – aquela que se traveste do reconhecimento das diferenças - e dentre essas pedagogias contemporâneas, a Escola Nova, não deixam de se voltar ao pensamento da classe hegemônica e assim a servir a escola burguesa e para a burguesia, somente. Nessa denúncia de Saviani, a crítica reside na compreensão de que o Escolanovismo, apesar de ter prometido uma escola democrática, não a cumpriu. Assim, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática” (Saviani, 2008, p. 48).

Saviani (2005), em sua pesquisa intitulada “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”, apontou o livro “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, de Anísio Teixeira, asseverando que diante das três tendências desse movimento de escola nova, a democracia, pelo menos a promessa dela, aparece como terceira grande tendência.

Essas tendências atuam sobre a escola, determinando: o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de **preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável**. Daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral” (Saviani, 2005, p. 10). Grifo nosso.

A promessa descumprida de uma escola democrática, acima discutida em epígrafe e em específico o nosso grifo – “[...] preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável” – nos relembra a discussão introdutória deste tópico, sobre a definição etimológica de liberdade, quando em epígrafe, discutimos que além da definição grega, a latina aponta que um ser liberto é capaz de fazer algo por si mesmo. Nos fazendo perceber que “tanto para os gregos quanto para os latinos, a liberdade se apresenta como um estado de ser” (Bueno *apud* Silva, 2019, p.142), e como deveria cumprir a Escola Nova, no que tange à essa liberdade, de se dirigir a si mesmo – como um estado de ser - diante dessa sociedade mutável. Ou seja, essa ideia da liberdade está posta em conjunto com a ideia de escola democrática.

Assim, podemos inferir que embora com o advento de tendências pedagógicas pautadas sob a égide da promessa de uma escola democrática e por conseguinte, livre, sendo esta promessa descumprida, será a partir da proposta, dos esforços histórico-críticos que começará a se delinear uma educação democrática, livre e assim, “emancipatória”. “Para Marx, a emancipação humana se realizará quando o homem se libertar de toda a consciência alienada e, principalmente, compreender o funcionamento do sistema econômico [...]” (Daros, 2009, p. 101).

Desde o início deste capítulo, situamos a PHC a partir do fundamento marxiano. O próprio Saviani declara isso. Assim, como Marx situa essa liberdade, essa emancipação, a partir do rompimento de uma consciência alienada, é aí que vai residir o sentido de liberdade, de emancipação no ato de educar. Isso pois, segundo Gama e Marsigli (2018, p. 31):

[...] superadas as relações capitalistas de produção, o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade [...]” (SAVIANI, 2010c, p. 427), ou seja, conforme Marx, superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. Desta forma, dada a negação do modo como é organizado o sistema burguês de ensino (SAVIANI, 2005a, p. 233), não é possível prescindir da educação socialista numa sociedade marcada pela divisão de classes (SAVIANI, 2005a, p. 245–246). Nesta perspectiva, é necessário “[...] abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista” (Saviani, 2016, p. 30).

3.2 A PRÁXIS SOCIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EMANCIPAÇÃO PELO SABER SISTEMATIZADO

Como anteriormente discorremos a respeito da PHC e das concepções de uma didática emancipatória, mas também ao vincular esses pensamentos alicerçados no fazer professoral do docente de Ensino Religioso, que objetive, a partir do saber sistematizado, a emancipação do seu aluno, vemos ser necessário nos debruçar por sobre reflexões que vão para além da intervenção do homem e da mulher na natureza, mas também no estabelecimento das relações sociais, enquanto se intervém nela. Uma vez que o que determina a consciência dos homens e mulheres é o seu ser social (Marx, 1989).

Matsumoto (2013) em sua tese doutoral intitulada “Práxis social e emancipação: perspectivas e contradições no Estado Democrático de Direito Penal”, introduz sobre essa práxis social propriamente dita, refletindo, a partir de teóricos como Marx (2013); (1989), Vazquez (2007), Lessa (2001), Lukács (2010) e Oliveira (2001) que as essências humanas dos indivíduos são descobertas no conjunto das relações sociais como essência social, prática e histórica.

E tomando nossas discussões a partir dessa essência prática, advinda do conjunto das relações sociais, é que apresentamos a práxis. E claro, se estamos em um capítulo que se debruça sobre concepções pedagógicas, sobre o saber sistematizado, sobre uma prática docente que busque emancipar, nossas discussões justificam essas teorias para a docência do Ensino Religioso. Uma vez que quando o docente do ER buscar para o seu fazer professoral uma “reflexão formativa como subsídio na sua prática em sala de aula, ele é capaz de perceber a si e ao seu aluno como um ser histórico, diante de uma realidade já transformada pelo próprio homem e que são por ela transformados” (Oliveira *apud* Miranda, 2019, p. 45). Então, a práxis pode ser compreendida assim, uma espécie de elo reflexivo entre teoria e prática.

O termo práxis vem da antiguidade. Na obra de Marx ele está presente como elemento fundamental de transformação da sociedade e da natureza pela ação dos homens. A práxis significativa refere-se à práxis transformadora do social, que se realiza em conexão com a atividade teórica, por meio da atividade produtiva e/ou da atividade política. No campo da produção teórica, o conceito práxis é fundamental no marxismo, como articulador da teoria à prática. A práxis teórica é aquela que possibilita a crítica, a interpretação e a elaboração de projetos de transformação significativos. A práxis como fruto da atividade produtiva é a mais importante no mundo social. Ela tem como base fundamental o mundo do trabalho. A práxis política surge como articulação entre a práxis teórica e a práxis produtiva propriamente dita, medida pelas condições estruturais de desenvolvimento do processo social (Gohn, 2007, p. 176).

Ao refletirmos sobre a práxis no viés da transformação social, a partir do conhecimento das condições estruturais que engendram nossas relações, essa condição é indissociável da educação e da política. Freire (1982) corrobora essa assertiva ao questionar sobre o conhecimento: conhece-se em favor de quem? De quem? Contra quem? Com essas provocações, essas indagações, segundo ele, “nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação.

Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político” (Freire, 1982, p. 3529).

Como introduzimos nesse item, dentre as essências humanas descobertas no conjunto das relações sociais, a essência prática, aqui evocada como práxis, por ser social e como tal se dá em conjunto de relações, daí começamos a compreendê-la em seu âmago social, como práxis sociais.

Essa atividade prática do homem oferece diversas modalidades. Dentro dela caem os diversos atos orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social, ainda que em um sentido amplo toda prática (inclusive aquela que tem por objeto direto a natureza) se revista de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humanos se traduz, por sua vez, em uma transformação do homem como ser social. Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (Vazquez, 2007, p. 230-231).

Assim, no processo educativo, os atores envolvidos nesse processo: docentes, equipe técnica das escolas, os alunos, os pais, a comunidade escolar, os intelectuais responsáveis pelo material de apoio pedagógicos, as secretarias de educação, as representações políticas e outros que por ventura não tenhamos citado, podem ser alicerçados a partir dessa práxis social, enquanto organização direcionada para a transformação da sociedade. E isso foi o que Paulo Freire nos disse, supracitado, que a educação enquanto ato de conhecimento não pode deixar de ser também um ato político.

Vale ressaltar que embora tenhamos citado vários atores que são por igual responsáveis nesse processo de práxis social dentro e fora das escolas, nossa tese afunila as discussões para o ator docente e sua prática professoral, inseridos na educação, que além de ato político, é constituída por processo social e histórico que desempenha um papel central na formação dos sujeitos e na transformação das estruturas sociais.

Ao refletirmos sobre as questões de prática/práxis social, aqui já discutidas, veremos que ao longo do tempo, diversas concepções pedagógicas emergiram para tentar atender às demandas impostas pelo contexto das relações sociais, que são o social, político e econômico. Dentre essas abordagens, a que propomos para uma melhor práxis social é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Assim, ao compreender a educação como um instrumento de emancipação social, possibilitando o acesso ao conhecimento sistematizado e promovendo a construção de uma consciência crítica dos indivíduos (Saviani, 2013), a PHC não poderia ficar de fora. Uma vez que nessa concepção, a escola é concebida como um espaço de disputa ideológica, no qual a educação pode tanto perpetuar desigualdades, quanto atuar na transformação social (Marx; Engels, 2007).

Nesse sentido, a práxis social assume um papel essencial, conforme Marx e Engels (2007), ocupando um lugar central na prática pedagógica emancipatória, por permitir a articulação entre teoria e prática, em um movimento contínuo de reflexão e ação transformadora, possibilitando que os educandos não apenas compreendam a realidade – prática social como ponto de partida – mas também intervenham nela de forma ativa, consciente, planejada e organizada – prática social como ponto de chegada – de maneira a possibilitar a compreensão crítica da realidade e a intervenção ativa dos sujeitos na sociedade. Assim, como aponta Paulo Freire (1987), a educação deve ser um ato libertador, que vá além da mera transmissão de conteúdos e fomente o protagonismo dos sujeitos em sua própria formação.

Dessa forma, a práxis social não se limita a um conceito abstrato, mas também pode se materializar como um princípio pedagógico que estrutura tanto a prática docente, quanto a organização do ensino. Para György Lukács (1979), a ação prática somente se torna verdadeiramente transformadora quando fundamentada em uma teoria crítica que permita a compreensão das estruturas sociais e a intervenção sobre elas.

Assim, a educação deve oferecer aos estudantes não apenas ferramentas técnicas, mas também instrumentos teóricos que possibilitem a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de uma consciência histórica e social. E foi justamente essa a crítica de Saviani à promessa falida das pedagogias modernas, que por mais

que tenha aprofundado a democratização da escola, não a cumpriu, como debatido, anteriormente.

Para Kosik (1976), a práxis não se limita à ação espontânea, mas deve ser guiada por um conhecimento teórico fundamentado, que permita aos indivíduos reconhecer e transformar as estruturas sociais. Dessa forma, a didática emancipatória proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) rompe com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes reforça a passividade dos educandos, e propõe um aprendizado dialógico e politicamente engajado, no qual os sujeitos não apenas se apropriem do conhecimento sistematizado, mas desenvolvam autonomia intelectual e consciência política.

Ao adotar uma abordagem pedagógica baseada na práxis social, a Pedagogia Histórico-Crítica se consolida como uma alternativa às concepções educacionais tradicionais, que reforçam a alienação e a passividade dos estudantes. Sua proposta visa à formação de sujeitos críticos e socialmente engajados, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Como aponta Jurjo Torres Santomé (2003), a estrutura curricular tradicional muitas vezes reforça a desigualdade social, ao priorizar conteúdos descontextualizados e ignora as experiências concretas dos estudantes. Por isso, a PHC defende a necessidade de reformulação dos currículos escolares, para que eles estejam alinhados à realidade social e política dos educandos.

A relação entre práxis e didática emancipatória manifesta-se, no envolvimento ativo dos educandos na produção do conhecimento. Sendo o professor, sobretudo, um mediador, criando situações didáticas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Assim, a práxis educacional emancipatória, que deverá desaguar em uma didática emancipatória, também demanda uma abordagem interdisciplinar ou até mesmo, transdisciplinar. Isso pois, a fragmentação do conhecimento, característica do ensino tradicional, limita a compreensão totalizante da realidade e impede que os estudantes percebam as conexões entre diferentes áreas do saber e assim o impossibilite de reformular criticamente sua percepção da prática social.

A didática emancipatória, portanto, exige uma atuação docente comprometida com a mediação do conhecimento e a formação integral dos sujeitos. Isso implica o

uso de metodologias ativas, como debates, análise crítica de textos, projetos interdisciplinares e práticas sociais, que permitam a aplicação do conhecimento em contextos concretos. Como destaca Libâneo (2015), a mediação pedagógica não deve ser reduzida à transmissão de informações, mas sim favorecer o desenvolvimento de estratégias que articulem os conhecimentos prévios dos alunos com saberes historicamente acumulados, possibilitando uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Outro aspecto essencial da didática emancipatória é a relação entre educação e trabalho. Para Moisey Pistrak (2000), a escola deve preparar os estudantes para o mundo do trabalho, não apenas de maneira técnica e instrumental, como o refletido na outra denúncia do dualismo educacional. Mas proporcionando uma compreensão crítica das relações de produção e das dinâmicas sociais que estruturam a economia.

Essa perspectiva é reforçada por Antônio Gramsci (1971), que discute o conceito de intelectual orgânico, destacando a necessidade de uma educação que permita à classe trabalhadora desenvolver ferramentas teóricas para sua emancipação social. Assim, a PHC não apenas propõe um ensino voltado à formação intelectual e política, mas também tem por objetivo o pensar criticamente o mundo do trabalho, compreendendo as contradições do sistema capitalista e se posicionando enquanto agentes de transformação social.

Desta feita, a educação emancipatória deve, portanto, romper com a lógica da reprodução social e promover mudanças estruturais na sociedade. Para Henry Giroux (1983), esse processo passa pela formação de intelectuais orgânicos, ou seja, sujeitos capazes de articular conhecimento e ação política para intervir conscientemente na realidade social. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de intelectualidade crítica proposta por Antonio Gramsci (1971), que compreende o intelectual orgânico não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um agente de luta política e transformação social.

Ao considerar a realidade concreta dos estudantes, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) propõe um ensino que parte das experiências vividas pelos educandos, conduzindo-os a uma compreensão sistêmica das estruturas sociais. Isso significa que a educação não pode restringir-se ao ensino de conteúdos descontextualizados,

mas deve garantir que os estudantes desenvolvam uma consciência de classe e compreendam os mecanismos que perpetuam as desigualdades. Como destaca György Lukács (1979), a consciência de classe não surge espontaneamente, mas é formada por meio de um processo educativo crítico, que esclareça as contradições do sistema capitalista e capacite os sujeitos a agir politicamente sobre a realidade.

Dessa maneira, a prática pedagógica emancipatória não pode ser desvinculada da luta política. A educação deve ser compreendida como um campo de disputa, onde diferentes projetos de sociedade estão em jogo. Como argumenta Gramsci (1971), a escola tem um papel estratégico na formação da hegemonia cultural, sendo um espaço no qual se pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto fomentar a resistência e a transformação social. Para a escola cumprir esse segundo papel, é fundamental que os docentes se apropriem de uma postura crítica e transformadora da sociedade, a práxis social, assumindo a mediação pedagógica como um ato político comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Outro elemento central para uma educação emancipatória é o processo avaliativo. A avaliação educacional, quando pautada em modelos tradicionais, poderá se basear na memorização mecânica e na repetição de conteúdos, o que é incompatível com uma abordagem crítica. Segundo José Carlos Libâneo (2015), a avaliação deve ser formativa e processual, permitindo que os estudantes reflitam sobre seu próprio aprendizado, desenvolvam habilidades analíticas e aprimorem suas capacidades de argumentação e interpretação crítica da realidade. Além disso, uma avaliação emancipatória deve considerar as diferentes formas de expressão do conhecimento, incorporando metodologias que privilegiem o diálogo, a pesquisa e a contextualização social dos conteúdos.

Diante dessa perspectiva de transformação social, a PHC enfatiza a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a democratização do ensino. O acesso ao conhecimento não pode ser um privilégio de poucos, mas deve ser garantido a todos como um direito fundamental. Como destaca Michael Apple (2006), a educação deve ser um instrumento de justiça social, combatendo as desigualdades estruturais e promovendo a equidade no acesso ao saber. Essa questão é especialmente relevante no contexto das políticas neoliberais, que têm

buscado mercantilizar a educação, restringindo o direito ao conhecimento e reforçando barreiras socioeconômicas no acesso ao ensino de qualidade.

Diante desse cenário, é essencial compreender que a implementação de uma didática emancipatória exige mudanças estruturais nas instituições de ensino. Isso significa que a formação docente precisa ser reformulada, de modo a preparar professores que atuem como agentes de transformação social, comprometidos não apenas com a transmissão do conhecimento, mas com a produção de sujeitos críticos e autônomos.

Como aponta Paulo Freire (1987), o professor deve ser um mediador do conhecimento, criando estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos estudantes. Sem essa mudança estrutural, a escola, que segundo Antonio Gramsci (1971), é um dos principais espaços de formação da hegemonia cultural, arrisca continuar sendo um instrumento de reprodução das desigualdades, em vez de se tornar um espaço de emancipação e justiça social.

Dessa maneira, a práxis social e a didática emancipatória, quando articuladas, podem promover uma educação crítica e libertadora. Ao possibilitar a compreensão dos mecanismos de dominação e estimular a atuação consciente dos sujeitos na sociedade. Percebe-las a partir da PHC, reafirma a possibilidade da escola como um espaço que indissocializa a educação, do político e social, tendo em busca romper com os limites impostos pela educação tradicional e instaurar um novo paradigma educacional, baseado na participação ativa dos sujeitos na transformação da realidade.

No entanto, estes mecanismos de dominação, citados acima e refletidos em toda a nossa tese, podem ser também vistos como condicionantes sociais, políticos e econômicos que venham a ameaçar a aplicação da PHC enquanto educação transformadora e emancipatória.

Assim como é refletido pelas autoras Acácia Zeneida Kuenzer (2005) e Maria Célia Marcondes de Moraes (2003), ao criticarem o esvaziamento da educação escolar, o neoliberalismo, o capitalismo nas políticas educacionais como meios de potencializar o dualismo – formação para operacionalização e formação para o

trabalho intelectual – posto em pedagogias da competência, com o “recuo da teoria”, que podem ser contrárias à PHC, que busca garantir ao aluno, o acesso a conhecimentos científicos.

Tais reflexões podem impactar e precarizar o processo de formação docente, que aqui discutimos a PHC para como formação e prática do professor do Ensino Religioso. O que seria, de certa forma, a partir dos olhares das autoras, uma ameaça ao que propomos, uma vez que ao se alinhar a esta pedagogia das competências, impostas pelo capital, desvalorizaria o conhecimento sistematizado e da reflexão teórica - o acesso ao conhecimento científico proposto pela PHC, e se acentuariam abordagens imediatistas, pragmáticas e meramente instrumentais, sem muitas reflexões.

Assim, finalizamos o penúltimo capítulo de nossa tese. Aqui discutimos sobre a PHC propriamente dita, como foi gestada, seu alicerce teórico e ideológico, seus passos ou momentos. Discutimos também sobre noções de emancipação e práxis, arraigadas a este modelo pedagógico. No próximo capítulo, que é o nosso último, denominado por “o ensino religioso à serviço da emancipação: por uma formação docente histórico-crítica”, passaremos a conhecer de forma crítica as nuances da estrutura de formação docente para o ER no Brasil, para então, propormos este ensino, com uma base histórico-crítica. Boa leitura!

4 CAPÍTULO III: O ENSINO RELIGIOSO À SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRICO-CRÍTICA

Este é o último capítulo de nossa tese. Até aqui, discutimos sobre o ensino religioso e as concepções de currículo, endossando o seu caráter de não neutralidade. Também debatemos a respeito da Pedagogia Histórico-crítica e as concepções didático emancipatórias, advindas desta pedagogia. Vimos que nossa educação é essencialmente política e assim, na não neutralidade de nosso Currículo, ela pode estar a serviço da perpetuação das classes hegemônicas ou no desvelamento das engrenagens que as sustentam e que compete à PHC, um método pedagógico que possa vir a favorecer uma educação democrática e assim, emancipatória. Neste último capítulo, discorreremos sobre este nosso desejo, de uma educação que emancipe, também, a partir do Ensino Religioso.

Desta forma, visando discutir os pressupostos de formação do docente do Ensino Religioso, a partir da estrutura curricular homologada pela União, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, bem como a Base Nacional Curricular, a partir das concepções histórico-críticas, refletindo uma docência emancipatória que favoreça o rompimento do caráter doutrinário que antes era conferido a este componente curricular, nos debruçaremos neste capítulo, a partir dos seguintes tópicos: Um olhar crítico sobre a formação docente para o Ensino Religioso e, o Ensino religioso e suas concepções didático-emancipatórias, à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

4.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO

Refletir sobre o atual documento que versa sobre o currículo formativo do profissional docente que deverá estar habilitado à docência do Ensino Religioso, nos faz antes, pincelarmos de forma breve as questões históricas, intelectuais e de políticas públicas educacionais que historicamente culminaram na elaboração deste documento nacional e na sua homologação, por parte da União.

No introdutório desta tese, contextualizamos com brevidade, a gênese da educação brasileira. Isso pois, a história do Ensino Religioso se confunde com esta

gênese, uma vez que com a tripulação cabralina em terras do hoje Brasil, aportaram também por aqui, suas ideologias europeias como a política, a educação e a religião. Uma tríade poderosíssima que alicerçou e ainda alicerça pungentemente as questões de Ensino no Brasil.

Um dos documentos que comprova, já no Brasil Colônia, a íntima relação entre o religioso e o educacional é o *Ratio Studiorum*, sistema de ensino criado e trazido pelos padres jesuítas que visava não somente a formação dos seus religiosos, mas também, da população da época. Muito embora não fosse acessível a todos.

O novo Plano começava com o curso de humanidades. Denominado no Ratio de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagradas Escrituras também por dois anos; e língua hebraica durante um ano (Saviani, 2013, p. 56-57).

Após a oficialização constitucional da confessionalidade católica brasileira, em 1824, anos depois, precisamente no ano de 1827, o Estado sanciona a criação das primeiras escolas e é nesta lei que pode se evidenciar sua primeira tentativa de criação da disciplina do Ensino religioso. E se assim o for, será também sua primeira tentativa legal dos requisitos de formação do profissional apto a este cargo. Uma vez que os professores deveriam ensinar disciplinas inerentes a alfabetização, mas também, concepções de moral cristã e doutrinária da religião católica (Brasil, 1827).

Mais à frente, com a Constituição de 1891 o Estado brasileiro passa a ser laico. Mas entre casamentos e divórcios, idas e vindas, a religião de alguma forma, sempre esteve presente também nos contextos políticos e educacionais. Mesmo com a laicidade do Estado e com a pungente presença da religião nas suas relações oficiais, agora, frente a nova constituição, não se possuía mais um documento que versasse sobre o profissional para a docência, com intimidade religiosa e tampouco parâmetros sobre sua formação. Isso pois, a Constituição de 1891 deixou claro que, o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo (Brasil, 1891).

Promulgadas no Brasil, tivemos 7 (sete) Constituições Federais. A primeira, de 1824, como já debatido anteriormente, oficializou a religião católica, como do Império. A segunda, de 1891, também aludido anteriormente, rompe essa oficialidade e esclarece a laicidade do ensino. Será a partir da terceira Constituição, de 1934, ainda se assumindo um país laico, que a disciplina Ensino Religioso será citada, 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).

A partir desta Constituição, as demais, de 1937, 1946, 1967 e 1988, o Ensino Religioso passou a ser a única disciplina citada na Constituição Federal e mesmo parte integrante do Currículo brasileiro, permaneceu de matrícula facultativa. No entanto, foi somente a partir da Constituição de 1967, que esta disciplina deixou de ser ministrada de acordo com a confissão religiosa dos alunos e/ou seus responsáveis, pelo menos do ponto de vista constitucional, passando a vigorar, de acordo com a atual Constituição o seguinte texto:

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.** § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). Grifo nosso.

Na epígrafe acima, além do parágrafo que versa sobre o Ensino Religioso propriamente dito, com a compreensão da continuação da disciplina não mais estar a serviço da confessionalidade do aluno, grifamos parte do texto introdutório do artigo 210, que corrobora com o parágrafo discutido. Isso pois, afirma que qualquer disciplina do Ensino Fundamental, e cabe ao Ensino Religioso também, já que oficialmente ele é parte integrante do currículo no Brasil, deverão ser fixados conteúdos mínimos e isso deve se dar a partir dos esforços da própria União e não mais, como fora anteriormente refletido, de acordo com as concepções religiosas de alunos e/ou seus responsáveis.

Assim, em 1961, com a Lei de número 4.024, no governo João Goulart, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando à educação brasileira, diretrizes, recursos, organização, autonomia às universidades e outros tantos pontos. No entanto, sobre o Ensino Religioso, no artigo 97, a lei versava que,

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e **será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.** § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º **O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva** (Brasil, 1961) Grifo nosso.

Dos grifos acima, podemos refletir que muito embora supramencionamos ter sido somente a partir da Constituição de 1967 que o ER deixou de ser ministrado oficialmente de acordo com a confessionalidade dos alunos e/ou seus responsáveis, foi antes da promulgação desta Constituição, que a primeira LDB foi sancionada e por esse motivo, a lei repete o texto constitucional do ano de 1946, para que a disciplina viesse a ser ministrada de forma confessional. E mais, no segundo parágrafo da LDB, delegam a competência formativa do docente do ER a autoridades religiosas. Tais reflexões podem ser melhor percebidas pelas orientações do Conselho Federal de Educação no ano de 1962:

a escola organizará programação especial para as atividades religiosas, segundo as diferentes confissões e que deverá entrar em regime de entrosamento com as Igrejas ou organizações religiosas dos vários credos, para a programação e realização de atividades ao longo do ano letivo e que as atividades de educação religiosa visarão, sobretudo, desenvolver uma atitude religiosa, mais do que o conhecimento da religião e que sem embargo disso deverá haver atividades em que sejam ministrados conhecimentos sobre a religião professada pelo aluno, alcançando-se, pois, o domínio cognitivo, em termos de objetivos educacionais, com a conseqüente sistematização desses conhecimentos” (Conselho Federal de Educação, 1962).

Em 1971, com a Lei nº 5.692 objetivando a reforma no ensino de primeiro e segundo graus, o texto do artigo 97 da LDB de 1961 foi revogado, passando a vigorar naquela época, o seguinte texto: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971). Nota-se que essa lei, sancionada em contexto histórico ao do

Regime Militar, resume as concepções legais da educação para o Ensino Religioso em um parágrafo único, de poucas linhas, copiando o texto da Constituição de 1967 que estava em vigor na época, sem qualquer menção a respeito dos conteúdos que deveriam ser ministrados, nem sobre a formação do docente e tampouco sobre o ônus entorno da disciplina.

O Ensino Religioso, que historicamente tem íntima relação com a construção de valores equânimes nas escolas e por conseguinte, na sociedade, mencionado em parágrafo único, na lei acima discutida, está atrelado ao artigo sétimo, que inclui a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC). A inclusão da EMC pareceu estar focada na formação de valores, talvez aquela competência que deveria ser do ER, podendo nos fazer refletir que a EMC poderia estar a serviço também da propagação de valores, os quais acreditamos ser o ER a via mais competente para essa construção. Mas com essa nova disciplina e devido o contexto político da época, quais seriam esses valores e princípios éticos dados como competência à EMC? Seriam os do próprio Regime Militar? O mesmo sistema responsável pelas formulações legais da educação brasileira, na época, e certamente a disciplina serviria como forma de “legitimar o regime; o que deveria adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada” (Rezende, 2013, p.46).

A disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, teve por finalidade disseminar códigos de comportamentos e sentimentos para a formação da personalidade da nova geração escolarizada em interdependência com o fortalecimento das estruturas políticas e sociais que tratavam a democracia como um eufemismo. Idealizava-se formar escolares que obedecessem às rígidas regras governamentais, sociais, militares e religiosas, para que assim eles pudessem ser considerados “civilizados” e dignos de viver num país potência em termos de Segurança e Desenvolvimento Nacional. Para tanto, os livros didáticos de EMC foram considerados um dos principais instrumentos difusores de valores culturais, políticos, cívicos e morais nas escolas (Gusmão; Honorato, 2019, p. 34).

Vale ressaltar que estamos refletindo sobre os imbrólios da educação nacional, os quais o ER está assentado. Neste tópico, assumimos a ousadia de nos debruçar sobre as diretrizes curriculares para o ensino do Ensino Religioso e nos deparamos com as reformas do ano de 1977 e até este ano não se tinha uma base curricular comum para nenhuma das disciplinas que compunham a Educação Básica

brasileira. Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes de Bases da Educação de número 9.394 (Brasil, 1996), esse cenário começou a mudar.

Percebemos estas mudanças não só nos critérios e bases estabelecidos, mas também na definição, na organização da educação básica no Brasil, bem como nas concepções formativas dos profissionais aptos a atuarem como professores. Uma vez que, a partir do seu artigo de número 62 é mencionado que a formação mínima de docentes para atuar na educação básica, deverá ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena. Antes desse artigo, o de número 43, sobre o Ensino Superior, dentre as diferentes finalidades, está a de formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, que sejam aptos a adentrarem em suas áreas profissionais (Brasil, 1996).

Outro ponto de importância com a nova LDB, está no artigo 26, quando em definição do currículo para a Educação Básica, é mencionado uma base nacional comum curricular, que deve ser complementada pelos sistemas de ensino e suas escolas, levando em consideração as diversidades sociais, econômicas e culturais dos estudantes (Brasil, 1996). É a partir desse artigo, que um ano depois, precisamente em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos que ensaiaram essa base nacional comum curricular. Uma vez que trouxeram diretrizes curriculares para cada disciplina do ensino fundamental e médio. Os documentos também possuíam a finalidade de orientar a prática pedagógica nas escolas. Assim se tornaram referência tanto na elaboração dos currículos por disciplinas, bem como na formação docente.

Todas essas reflexões sobre a nova LDB, podem e devem ser refletidas também, a partir do ER, uma vez que a disciplina, embora de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo da educação nacional. Embora o primeiro artigo 33 desta nova lei que versa sobre o ER, tenha tentado prosseguir com critérios conteudistas e formativos advindos da Constituição de 1961 e mesmo tendo adicionado o caráter interconfessional a este ensino, a partir dos esforços dos intelectuais da área, com a lei de número 9.745 de 1997, mudaram o texto desse artigo, dando ao ER, um trato pedagógico, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer que sejam as formas de proselitismos. No mesmo texto, é dada a responsabilidade aos sistemas de ensino para a definição dos conteúdos e das

normas tanto para a habilitação, quanto para a admissão dos docentes para este componente, consultadas diferentes denominações religiosas (Brasil, 1996).

É sabido dizer que o novo texto foi um ganho para o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa do Brasil e um marco incontestável para uma docência do ER que de forma gradativa se afastasse das concepções catequéticas e proselitistas e viesse a se aproximar de um viés pedagógico. Em meio a tantos imbróglios e ainda em meio a laicidade do estado, no entanto, o texto daria alicerce para a União não legislar sobre o ER.

Ora, se a LDB define critérios como a formação mínima em licenciaturas para a atuação nas disciplinas da Educação Básica, para o ER não seria diferente. No entanto, sendo o Brasil constitucionalizado laico e tendo a própria LDB, por meio do novo texto do artigo, colocado a incumbência dos conteúdos, habilitação e admissão de professores para o ER à cargo dos sistemas de ensino, a própria União assim, ao ratificar o novo texto, passaria a se esquivar de legislar sobre a formação docente, conteúdos e por conseguinte, se esquivaria também sobre uma futura base nacional comum curricular.

Isso foi posto em resposta ao Parecer CP/CNE nº 097/99, onde a União, em nome da laicidade do Estado, diz não competir determinar conteúdos, formação docente e tampouco autorizar, reconhecer e avaliar licenciaturas que pudessem vir a ser uma melhor formação para a atuação no ER, dando mais uma vez essa responsabilidade aos sistemas de ensino que deveriam ser geridos por estados e municípios (Brasil, 1999). E tal resposta, muito mais que está alinhada ao fator de laicidade do Estado, se alinhava ao novo texto do artigo 33, uma vez que a mudança ratifica ser a disciplina, de responsabilidade dos sistemas de ensino, sociedade civil e participação das diferentes denominações religiosas. Ou seja, de todos, menos da União.

Se em 1997 foram publicados os PCN para todas as disciplinas do Fundamental e Médio. E tendo a União se esquivado de legislar sobre o ER, como ficou a situação desta disciplina? E mais, como estados e municípios passaram a administrar a incumbência dada a eles pela União, sem que tivesse um documento norteador, conteudista e formativo e sem que ferissem a laicidade constitucional?

Assim, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), a maior associação de professores e pesquisadores da área do Ensino Religioso e das Ciências da Religião no Brasil, assumiu esta responsabilidade e tomando emprestado a nomenclatura dos PCN, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). A proposta era multidisciplinar, compatível com a laicidade do Estado, as engrenagens da escola pública e buscava assegurar os elementos básicos do conhecimento sobre o fenômeno religioso, a partir “de uma nova visão de ensino cujo objeto seria as religiões, suas tradições, suas narrativas, suas práticas, seus costumes, suas orientações, entre outros aspectos; porém, de um ponto de vista histórico-cultural e compreensivo” (Rodrigues, 2015, p.25).

Os documentos dos PCN, de todas as disciplinas, foram sugeridos e avaliados por comissões específicas e designadas pelo Ministério da Educação (MEC), menos o do ER. Ainda assim, o documento elaborado pelo FONAPER, foi entregue ao MEC, que designou a professora Roseli Fischmann, antes responsável pela redação do tema transversal pluralidade cultural. A avaliação da proposta teve como resposta seu indeferimento, atestando conceitos com lacunas, mas também,

Fischmann (2006) afirmou que, amparada pela coordenação, a qual estava submetida pelo então ministro da Educação e pelo MEC, sentia-se impedida de realizar a análise de um texto cujo conteúdo sinalizava questões religiosas: primeiro, porque sentia ser violado seu direito à liberdade de consciência e pela convicção de que não competia ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Segundo, porque se sentia impedida de realizar uma leitura neutra (já que teria crença própria) de um documento que se pretendia multirreligioso e ecumênico (Rodrigues, 2015, p.26).

Mesmo indeferida, a proposta foi publicada de forma privada e como não foi veiculada pela União, certamente a proposta não chegou em lugares extremos do Brasil e assim, sem que muitos lugares viessem a ter uma base curricular e formativa mínima para que não cometessem proselitismos em salas de aula. Sem o deferimento dos PCNER, sem o reconhecimento da proposta pedagógica e de formação do docente que ele trazia, oficialmente, o que se tinha, era somente o novo texto do artigo 33, da nova LDB.

Um dos pontos mais sensíveis quanto às questões no entorno do ER, o âmago deste capítulo e de toda a tese, é a formação docente. Ora, se segundo a LDB, o ER deverá ser ministrado sem proselitismos e com valorização da diversidade cultura e

religiosa brasileira, mas seriam os sistemas de ensino, com participação de diferentes denominações religiosas, os responsáveis pela definição dos conteúdos, habilitação e admissão dos docentes, qual formação deveria servir a este propósito? Uma vez definidos os conteúdos por estes sistemas, que professores – e por conseguinte – que formação daria competência a lecioná-lo?

Os PCNER, não reconhecidos pelo MEC, citaram como sugestão formativa licenciaturas na área própria do ER e até bacharelados (FONAPER, 2009). Mas vale lembrar que a própria União não as reconhecia para a docência na disciplina, o que deixava o contexto na docência do ER, indefinido e inseguro.

Esta situação indefinida de que temos no país de uma ausência de uma regulamentação para orientar a formação do professor de Ensino Religioso é percebida nos concursos para as secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Pois, mesmo que em sua grande maioria haja solicitação de formação prioritariamente de profissionais na área de Ciência da Religião, o número de cursos é significativamente reduzido pela insegurança das instituições de Ensino Superior, em decorrência da ausência de normativa (Junqueira, 2016, p. 7).

Passava-se assim, então, a um embate potencialmente intelectual, sobre, *a priori*, qual o objeto do ER e por conseguinte que área científica poderia comungar do mesmo objeto. Mais uma vez, o FONAPER, no III Seminário de Capacitação Profissional para o ER, toma a frente e passa a discutir sobre o Objeto Próprio do Ensino Religioso (OPER). Na ocasião, o professor Elli Benincá, ao perceber o conhecimento religioso como conhecimento humano, ele passa a ser patrimônio da humanidade e precisa estar acessível no contexto educacional. Propondo como objeto do ER, o fenômeno religioso, uma vez que este fenômeno poderia ser passível de observação e com características universais e indestrutíveis (Junqueira, 2012).

Na epígrafe anterior ao parágrafo supracitado, Junqueira citou sobre as Ciências da Religião começarem a serem aclamadas como formação para esta docência, passou assim, a Teologia – devido seu objeto – a ser insuficiente para este propósito e se percebia, assim, nas Ciências da Religião, a comunhão entre os objetos e a via mais segura para a formação do profissional para o ER.

[...] a Ciência da Religião na condição de área que concede especial atenção ao fenômeno religioso tem os instrumentos teóricos e metodológicos adequados para o ER dos objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários para a abordagem das

religiões, ressaltando-lhes a relevância pragmática e ontológica e contribuindo para a formação de cidadãos críticos quanto às qualidades e aos limites das religiões no âmbito social (Rodrigues, 2013, p. 240).

Enquanto isso, surgia em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que já era previsto pela LDB (Brasil, 1996). Esta BNCC foi publicada por primeiro, para consulta pública, passando logo depois por revisões, culminando em sua versão final no ano de 2017, trazendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com suas áreas de conhecimento, como referências para esta base, sendo só em 2018, a publicação de uma Base, também para o Ensino Médio.

Mas antes da versão final, em 2016, uma segunda versão fora publicada e trouxe o Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento. Mas ainda sem diretrizes formativas por parte da União. Vale ressaltar que a versão de 2016 viria a ser revisada e ao ser publicada em 2017, retirou o ER e se posicionou sobre sua retirada, ratificando não competir a União e sim a estados e municípios, legislar sobre uma Base Curricular para essa disciplina (Amaral, *et al*, 2017).

Até então, o que se percebia era que todos os órgãos, ministérios e demais entidades ligadas a União, se alinhavam sob a mesma justificativa de não competir a legislar sobre a formação e demais aspectos no entorno do ER, visto os princípios de laicidade do Estado e também, o novo texto do artigo 33, que dado pela Lei 9.475/97, não os direcionava sobre esta incumbência. Assim, 20 anos depois da ratificação legal do artigo 33, como antes aludimos seu inegável marco para o trato pedagógico do componente, mas também a inegável conotação poderosíssima que trouxe o texto à respeito das incumbências entorno do Ensino Religioso, que até então, entrelaçaram e empancaram todo o contexto profissional, com aspectos formativos e pedagógicos.

Retornando ao debate intelectual sobre não mais competir a Teologia e sim às Ciências da Religião, que comunga do objeto disciplinar do ER, uma formação para a docência desta disciplina, o FONAPER, nos anos de 1998, 2004 e 2008, sendo este último ano, a partir de discussões no X (décimo) Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), que aconteceu em Taguatinga-DF, enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), minuta com Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Ciências da Religião (DCNCRE), como licenciatura, formação inicial, para a docência do Ensino Religioso. O documento justificava uma

licenciatura para essa área, que deveria ser homologada pela União, levando em consideração sua,

necessidade de adoção de princípios que facilitem a regulação e avaliação dos cursos existentes. Assim como de parâmetros e abordagens curriculares comuns para os atuais e futuros projetos, tendo em vista a histórica demanda por sólida formação docente, tanto epistêmica como pedagógica. Mas formação aberta à diversidade cultural e religiosa, que atenda às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Texto referência para Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências das Religiões, 2018, p.5).

Não pormenorizando as contextualizações intrínsecas no espaço temporal de cada época dos envios dos documentos por parte do FONAPER, nos anos já supracitados, a tramitação da proposta das DCNCER culminou com sua aprovação. Houve, em 02 de outubro de 2018, a partir do Parecer CNE/CP nº 12/2018, sua aprovação por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no dia 28 de dezembro de 2018, a publicação da Resolução CNE/CP nº 5/2018, por parte do Ministério da Educação (MEC).

Com a homologação das DCNCER, se teve um passo fundamental na regulamentação da formação do profissional docente que deveria atuar na disciplina do Ensino Religioso, levando em consideração os aspectos de laicidade, do não proselitismo e do respeito à diversidade religiosa e cultural nas escolas públicas. Sendo assim, um marco que consolida não somente um impulso que poderá quebrar o pungente enlace matrimonial entre Religião, política e educação, mas também, um marco de aproximação entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião.

Esse documento de valor histórico é central para a consolidação de um Ensino Religioso reflexivo, escolar e de caráter laico. Mas é também marco que legitima a associação entre Ciências da Religião e Ensino Religioso, pois afirma esse componente curricular como área de aplicação das CRE e essa ciência como referência para a formação de profissionais da educação que pretendam o magistério do ensino sobre o fenômeno religioso (conhecimento religioso) nas escolas (Rodrigues, 2020, p. 91-92).

Com a homologação das DCNCER, agora, a licenciatura em Ciências da Religião passou a ser a formação inicial para o exercício da docência em Ensino religioso. E para além desta docência, o licenciado “poderá atuar como pesquisador,

consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais” (Brasil, 2018, n.p.). E, como nos dispusemos a discutir neste tópico, um olhar crítico sobre a formação docente para o Ensino Religioso, não poderíamos deixar de trazer às nossas discussões, as questões de políticas de formação docente no Brasil, sobre cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica em diversas áreas e que também podem ser acessadas na formação para a docência no Ensino Religioso.

No documento das DCNCER, especificamente nos artigos 10 e 11 é dado um prazo de 8 (oito) anos a partir de sua homologação, que regidos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, cujos artigos 14 e 15 versam sobre a formação pedagógica para não licenciados e a segunda licenciatura para licenciados em outras áreas poderem possuir, nesse caso, a habilitação para a docência do Ensino Religioso, sem ser preciso passarem por toda a carga horária de um curso completo de primeira licenciatura (Brasil, 2018, n.p.).

Ora, se historicamente as questões de religiosidade sempre estiveram alicerçando concepções políticas e educacionais no país e, principalmente, os imbróglis sobre as prerrogativas educacionais entorno do Ensino Religioso supostamente estariam mais arrefecidos com a homologação das DCNCER, as políticas de formação docente nacionais, citadas no próprio documento, de certa forma poderiam servir de via para que fugisse das rédeas de uma formação mais sólida e nos moldes do que se pretendia as Diretrizes. Pois em se ter legalmente a garantia de se cursar uma menor carga horária, poderia estar se aligeirando esse processo formativo e assim, o formato regido pela Resolução que “oferece uma formação aligeirada [...] Logo, reproduz no seu modo de ofertar Educação Superior as condições desiguais de acesso ao conhecimento científico [...]” (Sotero, 2016, p. 56), poderia perpetuar supostos equívocos entorno desta docência em salas de aula em todo o país, por herança dessa pungente ideologia que insiste em mesclar religião, política e educação.

Anos mais tarde, a Resolução em discussão, sofreu alterações com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em meio a críticas e sob a égide neoliberalista, tendo como principal mudança, ao se comparar com a Resolução de 2015, que versava carga horária mínima entre 1000 (um mil) horas e 1.400 (um mil

e quatrocentos) horas, o afrouxamento da carga horária mínima para os cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica, passando a vigorar cargas horária mínimas que iam de 560 (quinhentos e sessenta) horas a 760 (setecentos e sessenta) horas (Brasil, 2019, n.p.). O que corrobora a reflexão aqui tecida, de que por força das resoluções, não se garantiria uma formação sólida no combate do proselitismo.

É preciso reconhecer e situar o contexto social e histórico em que foram aprovadas a Resolução CNE/CP n° 2/2019, a BNCC-Educação Básica, o Novo Ensino Médio e a proposta do Future-se para as universidades públicas. Todos esses documentos normativos inserem-se no contexto de políticas públicas interessadas em: institucionalização de lócus formativos fora das universidades públicas; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho docente, com respectiva exclusão da dimensão crítica e combativa; utilização de um modelo curricular fragmentado; elevação da lógica meritocrática da avaliação externa por meio de testes padronizados, que não reconhecem as especificidades de cada comunidade; formação apressada de professores, tanto inicial como continuada, com base nos interesses do capital; intensidade de medidas de regulação, controle e mercadorização da educação, sem compromisso com a formação integral do sujeito (Rosa *apud* Brzezinski; Martinez, 2023, p. 58).

No ano de 2024, a Resolução mais uma vez sofre alteração, com a Resolução CNE/CP n° 4, de 29 de maio de 2024, já sob o comando de novo governo, trazendo, ao contrário do afrouxamento proposto em Resolução de 2019, uma maior organização desse processo formativo, garantindo um menor aligeiramento, uma vez que no documento é dada uma duração mínima que varia entre dois anos e dois anos e meio. Além disso, a carga horária agora passou a ser de 1.600 (um mil e seiscentos) horas para a formação pedagógica e, para os cursos de segunda licenciatura, “uma carga horária mínima variável de 1.200 (mil e duzentas) horas a 1.800 (mil e oitocentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura” (Brasil, 2024, n.p.).

Outra reflexão sobre essas questões, está sob a oferta de cursos à distância, nesses formatos, o que de certa forma levou a um crescimento desenfreado por parte de inúmeras instituições de ensino Superior, sem que, durante o período de regência das primeiras resoluções, houvesse uma política que viesse a garantir a qualidade na oferta desses cursos, que já tinham uma menor carga horária, talvez assim, servindo à lógica mercantilista do saber. E assim, mais uma vez, corroborando com a crítica aqui formulada. Já na atual resolução, a de 2024, existem artigos que versam sobre a

obrigatoriedade de uma carga horária mínima presencial ou até mesmo em sua integralidade (Brasil, 2024, n.p.).

Destarte, são as DCNCER (Brasil, 2018) o atual documento que versa sobre a formação do docente para atuar na disciplina de Ensino Religioso e, retomando o âmago de nossa tese, apresentaremos a estrutura deste documento, que se configura em 3 (três) núcleos, assim dispostos: I - Núcleo de formação geral, II - Núcleo de formação específica e III - Núcleo de estudos integradores, que proporcionará enriquecimento curricular.

O primeiro núcleo se articula entre formação acadêmica, pedagógica e inclusiva. Nesta última articulação, a Língua Brasileira de Sinais é mencionada, muito embora sem uma contextualização da sua razão, para além das normativas que a inclui em cursos de formação docente. No segundo núcleo, a articulação se dá a partir da formação específica em Ciências da Religião e a formação específica em Ensino Religioso. No último núcleo, o enriquecimento curricular se dará por meio de atividades científico-cultural, práticas e vivências em diferentes áreas do campo educacional, mobilidade estudantil e atividades de comunicação e expressão. E sobre sua carga horária, o curso será de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em 8 (oito) semestres, no mínimo, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Carga Horária (DCNCRE)

Carga Horária			
Atividades formativas	Horas de prática	Estágio	atividades teórico-práticas
2.200 (duas mil e duzentas) horas	400 (quatrocentas) horas	400 (quatrocentas) horas	200 (duzentas) horas

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (Brasil, 2018).

O documento ainda se articula a partir de aptidões e competências, as quais serão apresentadas em um próximo quadro:

Quadro 2 - Aptidões e competências (DCNCRE)

Artigos 4º e 5º	
Aptidão	Competências
Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;	Apropriar-se dos elementos constituintes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, estéticos e éticos, para entender e explicar a

	realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos nas diferentes etapas e modalidades de educação básica;	-Conhecer as manifestações religiosas e filosofias de vida em diferentes tempos, espaços e territórios, a fim de promover a valorização e o respeito à diversidade de saberes e experiências socioculturais peculiares às religiões;
Relacionar os conteúdos específicos da Ciência da Religião e as abordagens teórico-metodológicas do Ensino Religioso de forma interdisciplinar e contextualizada;	Analisar as relações entre as tradições/movimentos religiosos e os campos da cultura, arte, política, economia, saúde, sexualidade, ciência, tecnologias, mídias e meio ambiente para construir leituras críticas de mundo no contexto do exercício da cidadania;
Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem;	Exercer a docência do Ensino Religioso em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em espaços formais e não formais, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, com vistas a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos;
Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver;	Reconhecer a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver, para valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades;
Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a disseminação de conhecimentos;	Posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz;
Compreender criticamente os dispositivos legais e as normativas curriculares enquanto componentes fundamentais para o exercício do magistério;	Investigar e propor a resolução de situações-problema com base nos conhecimentos específicos de sua formação.
Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico escolar;	
Mediar debates, pesquisar e assessorar espaços não formais de ensino, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.	

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (Brasil, 2018).

Findamos este tópico com a apresentação das DCNCER, mostrando, além da habilitação para a docência no Ensino Religioso, a atuação enquanto pesquisador, consultor e/ou assessor em espaços não formais de ensino. Fora apresentada ainda, a carga horária para a licenciatura em Ciências da Religião, bem como suas competências, aptidões e núcleos de ensino. Apesar de que nos dispusemos, neste tópico, a “olhar” as questões da formação docente de forma crítica, optamos por findá-

lo apenas com a apresentação estrutural das Diretrizes, para que no tópico seguinte, retomemos essa estrutura e passemos a observá-la criticamente, a partir das concepções histórico-críticas.

4.2 O ENSINO RELIGIOSO E A EMANCIPAÇÃO, À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Chegamos ao coração de nossa pesquisa. É aqui, neste último tópico do terceiro capítulo, que nos dispusemos a discutir o que propomos por tese: a promoção da desconstrução da subserviência curricular que outrora competia ao ER, a partir dos saberes histórico-críticos arraigados à formação, ao currículo e a didática na docência do ER. Partindo desta propositura, objetivamos para este último capítulo e em específico para este último tópico, discutir a estrutura curricular sugerida e homologada pela União, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, a partir das concepções histórico-críticas, refletindo uma docência emancipatória para o Ensino Religioso, favorecendo o rompimento do caráter doutrinário que antes lhe era conferido.

No decorrer de nosso texto, vimos o quanto a religião esteve presente na política brasileira e vimos ainda estes caracteres doutrinário, catequético, confessional, proselitista e de colonialidade, que por muito tempo usou – ou ainda usa? – o Ensino Religioso como suas pontes dentro das escolas, dando a ele, assim, vestes de subserviência curricular. A questão é que mesmo em meio a um marco curricular legal, que agora – há 7 anos de sua homologação – contemplem diretrizes que possam vir a fazer desmoronar esta ponte, a religião ressurge nas discussões políticas nacionais atuais – ou nunca deixou de existir? – reacendendo-se com ares de colonialidade e inevitavelmente perpassando por outros contextos sociais, como o educacional.

O que se percebe e quer se refletir ainda, é que a constitucionalidade da laicidade do Estado, assentada na democracia brasileira, a compreensão e busca de uma educação democrática, com liberdade de consciência e crença, a legalidade do não proselitismo nas escolas, a valorização e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, o ganho com as Diretrizes curriculares de uma disciplina escolar que antes legitimava o antônimo desta educação democrática, parecem estar mais sensíveis e

sob a mira do retrocesso. Desta forma, a religião pode voltar a ser o instrumento, o meio para talvez tentar deslegitimar as concepções de uma sociedade democrática e equânime.

a relação entre religião e democracia é complexa: enquanto a religião tradicional tinha um papel de legitimação e orientação moral, a democracia exige uma separação entre o religioso e o político, promovendo uma convivência pluralista onde diferentes crenças podem coexistir. A secularização, assim, não é uma mera perda do religioso, mas uma transformação que permite a emergência de uma esfera pública baseada na razão, na liberdade e na igualdade (Sena; Silva, 2025, p. 5).

É justamente esta separação entre o religioso e o político, na busca da promoção da convivência pluralista e de um espaço público alicerçado na razão, na liberdade e na igualdade, expostos na epígrafe acima, que projetos políticos que ressuscitem a religião, voltem a ameaçar esta educação para a democracia. Se a religião volta em cena, se ela está no cerne e no *modus operandi* de parte de grupos políticos aversos a democratização social, se este grupo busca instrumentalizá-la e é a educação o meio mais fácil de atingir seus objetivos, o Ensino Religioso está em risco de voltar aos seus velhos trajes.

Mas será pela mesma via, pela educação, no viés contra-hegemônico, a partir do saber sistematizado, objetivando a emancipação do aluno, que deveremos resistir ao *status quo* e as estruturas de poder que insistem no retorno – ou ratificação de uma triste realidade? – da colonial ideologia que mescla política, educação e religião. Assim sendo, a resistência se dará ao usarmos a mesma ponte que por séculos foi via das vontades hegemônicas: a disciplina Ensino Religioso.

As engrenagens da Educação serviam a esse propósito, não era destino, sorte, fatalidade ou fardo somente do Ensino Religioso. Todos os campos disciplinares institucionalizados, poderiam ser usados para esta via, serva do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma

subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p.35).

Mas se antes eram vestes de subserviência curricular que vestiam o Ensino Religioso, desde o contexto genético da educação brasileira, em tempos coloniais, insistindo em mesclar religião e educação e politicamente, por tempos, isso foi institucionalizado. Com a permanência deste componente no Currículo da educação nacional e agora – com as Diretrizes homologados em 2018 – em meio à tentativa do retorno e da reafirmação desta ideologia colonial, passaremos a discutir, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, as concepções curriculares presentes nas DCNCER, que favoreça uma docência que seja emancipatória e protagonista do rompimento do caráter doutrinário e capaz de desmoronar a ponte das classes hegemônicas, que antes lhe era atribuído, esse papel.

4.2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E A BNCC

Introduzido no tópico anterior, de previsão na LDB (2016) e de surgimento no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que integra a atual política Nacional de Educação Básica e se apresenta a partir de princípios normativos, norteadores, orgânicos e progressivos, que, em nome do direito de aprender, se torna referência básica na formulação dos currículos dos sistemas educacionais em todo o país (Brasil, 2018). No entanto, há críticas sobre a formulação dessa Base, fundamentadas na compreensão de seu forjamento, a partir de políticas neoliberais. Assim, compreendendo que inúmeras reformas educacionais no Brasil, se assenta sob a,

a reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (Silva, 2001, p.12).

Para além das ambivalências dos contra ou a favor da formulação desta Base, é ela que alicerça os currículos nacionais e que, ainda no tópico anterior, discutirmos sobre, no seu início, haver uma relação conturbada com o Ensino Religioso. Porém, se nos dispusemos a discutir, neste último capítulo, a partir de um olhar crítico sobre as políticas no entorno do Ensino Religioso e se compete a este tópico uma discussão contra-hegemônica pautada na pedagogia histórico-crítica, então, sobre a ambivalência citada, assumiremos sempre uma predileção pela descontinuidade das ideologias hegemônicas, fincadas nos currículos educacionais, mas que passaremos a discutir, também, esta Base.

Assim, uma vez que são as DCNCER que norteiam a formação para a docência do Ensino Religioso, disciplina que faz parte do currículo da educação nacional e por conseguinte está presente na BNCC, não poderíamos deixar de trazer à baila, o que versa a Base enquanto competências e unidades temáticas por ano de ensino, para o Ensino Religioso e com isso, correlacioná-las às DCNCER, à luz dos saberes histórico-críticos. Destarte, a seguir, apresentamos um quadro que versa essas competências que são comuns a todo o Ensino Fundamental e as unidades temáticas, por séries escolares.

Quadro 3 – Competências e unidades temáticas (BNCC)

Competências e unidades temáticas propostas na BNCC, para o Ensino Religioso			
	Competências (Comuns a todo o Ensino Fundamental)	Unidades temáticas	Série escolar
1	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.	Identities e alteridades.	1º ao 3º ano (Anos iniciais).
2	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios	Manifestações religiosas.	1º ao 4º ano (Anos iniciais).
3	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.	Crenças religiosas e filosofias de vida	4º ao 5º ano (Anos iniciais).
4	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.	Crenças religiosas e filosofias de vida.	6º ao 9º ano (Anos finais).
5	Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.	Manifestações religiosas.	7º ano (Anos finais).
6	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.		

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)

No quadro acima, com informações retiradas da própria BNCC, percebemos que para todo o Ensino Fundamental – tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais – foram elencadas seis competências. Ao lado, nas colunas das unidades temáticas por série escolar, elas são um total de cinco unidades e se correlacionam em forma de eixo estrutural, com os objetos de conhecimento (Conteúdos), também sugeridos na Base, mas não apresentados aqui, devido nossas discussões se centrarem nas competências e nessas unidades temáticas pois, são elas que alicerçam todo o currículo para o Ensino Religioso.

No que se refere ao termo competências, não poderíamos deixar de trazer às discussões Moraes (2003) e Kuenzer (2005) antes debatidas, rapidamente, no segundo capítulo, quando refletem sobre a pedagogia das competências. Veem nessa pedagogia, a fragmentação do trabalho pedagógico, em um modelo de lógica econômica, mercadológica, como um mercado educacional, que se guia pela ênfase nas capacidades individuais, no alcance de competências que deveriam ser adquiridas individualmente, para assim, atingir uma melhor posição, desfalecendo, desta forma, a promessa de uma educação democrática, integradora e inaugurando, em nome do alcance de competências individuais, uma desigualdade estrutural.

as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (Gentili, 2005, p.54).

Destarte, nota-se que as competências e unidades temáticas sugeridas na Base, concordam com as aptidões e competências sugeridas nas DCNCR ou vice-versa, como é o caso da primeira competência sugerida na BNCC: “conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos” (Brasil, 2018). Essa competência está em consonância com a também primeira competência das DCNCR: “apropriar-se dos elementos constituintes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, estéticos e éticos, para entender e explicar a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Assim, em concordância

também, como com sua primeira aptidão: “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (Brasil, 2018).

Estas concordâncias não são mera coincidência. A pesquisadora Elisa Rodrigues em seu artigo intitulado “Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião” em suas discussões, parece nos apresentar uma proposição temporal quando debate a BNCC e a formulação das DCNCRE, sendo esta segunda, uma resposta ao objetivo proposto na Base, quanto ao perfil formativo do profissional que viesse a melhor lecionar o Ensino Religioso.

Com vistas ao cumprimento desse objetivo, deu-se enfim a redação, discussão, reelaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião, cuja finalidade é garantir a formação adequada de profissionais, tanto para definir a autocompreensão (função), discutir a natureza sociocultural (das habilidades que produz) e pedagógica (da elaboração de objetos do conhecimento) desse componente curricular, quanto para garantir a excelência da formação de educadores e educadoras para o magistério do Ensino Religioso (Rodrigues, 2020, p. 92).

Ainda, ao observarmos as concordâncias em competências e aptidões tanto na Base, quando nas DCNCRE, percebemos uma semântica que se assemelha às prerrogativas contra-hegemônicas, como: “construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”, “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “promover a valorização e o respeito à diversidade”, “construir leituras críticas de mundo no contexto do exercício da cidadania”, “práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, com vistas a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos”, “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver”, “reconhecer a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver, para valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades” (Brasil, 2018).

Embora as competências da BNCC utilizem uma linguagem que evoca a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, é fundamental questionar se a operacionalização dessas competências, dentro de um arcabouço curricular influenciado por ideologias neoliberais, não corre o risco de esvaziar seu potencial emancipatório, transformando-as em meras formalidades sem impacto na práxis social ou até mesmo, em confabulando para a perpetuação das hegemonias, como

nos advertiu Kuenzer (2005) e Moraes (2003). E assim, conforme a PHC nos alerta, a mera “declaração” de objetivos progressistas não garante a superação da lógica de reprodução das desigualdades.

Assim, percebemos que estas semânticas contra-hegemônicas, a partir da PHC, podem potencializar um importante poder dado ao Ensino Religioso, lhe dando novas vestes, contrárias as de outrora, e de propensão à eclosão da ponte que a hegemonia o tentava usar.

A contra-hegemonia manifesta-se como deslocamento das análises do centro para a periferia do sistema, com a afirmação das culturas/identidades e diversidades negadas. Em termos de América Latina, trabalha-se a partir de exemplos de lutas históricas e de um pensamento emergente e alternativo: a Teologia da Libertação (Gutierrez, Boff), a filosofia argentina dos anos 70 (Filosofia da Libertação de Enrique Dussel), a ciência política de José Martí, o socialismo comunitarista e indígena de Mariátegui, a antropologia de Darcy Ribeiro, a pedagogia de Paulo Freire, a economia que traz alguns aspectos da teoria da dependência, dentre inúmeros outros exemplos. No caso, busca-se o novo/outro no Sul. Também é preciso pensar na reinvenção da emancipação social, colocando os conhecimentos teórico-práticos a serviço da luta contra todas as formas de opressão e discriminação (Celos, 2007, p. 28).

Será essa reinvenção da emancipação social, a partir da colocação do conhecimento à serviço da luta contra todas as formas de opressão, discriminação e homogeneização, destacado na epígrafe acima de Celos (2007), tendo em vista as DCNCRE e a BNCC como política pública no entorno para a docência do Ensino Religioso, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, que passaremos a discuti-la no próximo tópico.

Mas antes, levantaremos outra reflexão, desta vez sobre o ato de planejar. Nossas discussões se enveredam pelas concepções de formação do docente do Ensino Religioso, mas também não podemos deixar de mencionar o ato de planejar. É dentro dos cursos de formação docente que se aprende a planejar e seu valor na prática docente. Certamente seja no momento de se planejar, que o professor melhor se percebe e melhor percebe o caminho que ele tenderá a traçar para a condução do conhecimento que será abordado e é na escolha desse ou desses caminhos que poderá por primeiro acontecer uma autorreflexão de sua própria ação planejada.

Paulo Freire já nos fez refletir sobre isso, quando percebe esse momento como prática-reflexão-prática e, nessa perspectiva o ato de planejar se empodera de antecipar a avaliação da sua própria prática. Assim, “a gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Como em tese, estamos defendendo o método da PHC, percebendo-o na formação docente para o Ensino Religioso, este método dialogará, mais à frente, por meio desse ato, que tem o poder de antecipar a avaliação da própria prática docente, que é o ato de planejar.

Destarte, para iniciarmos nossas discussões, refletindo essas atuais políticas formativas para a docência do Ensino Religioso, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, recobramos os 5 (cinco momentos) do método proposto por Saviani: 1) prática social (ponto de partida), 2) problematização, 3) instrumentalização, 4) catarse e 5) prática social (ponto de chegada). Com essas concepções, buscaremos refletir uma docência emancipatória para o Ensino Religioso e assim, favorecendo o rompimento do caráter doutrinário que antes lhe era conferido.

Desta feita, passaremos nos próximos subtópicos a discutir didaticamente os seguintes eixos de análises: Concepções formativas para a docência do Ensino Religioso, a partir da Prática Social como ponto de partida, o Ensino Religioso, as concepções formativas e a problematização da prática social, o Ensino Religioso, a PHC e a instrumentalização, a catarse e o Ensino Religioso: a dinamicidade por entre conhecimentos do fenômeno religioso, a partir da PHC, o retorno à prática social e uma nova compreensão do fenômeno religioso e a PHC, as DCNCRE e o Ensino Religioso em dialética.

4.2.1.1 CONCEPÇÕES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO, A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA

Como vimos nas discussões anteriores, a partir de refletirmos sobre a BNCC e as DCNCRE, suas aptidões e competências traçadas para a formação do docente que deverá atuar na disciplina do Ensino Religioso, por via formativa da licenciatura em Ciências da Religião, essas aptidões e competências, sua maioria, são essencialmente contra-hegemônicas. Mas aqui fazemos um parêntese para recobramos o livro “Escola e democracia” de Saviani (1983), quando denunciou a Escola Nova, com sua promessa de educação democrática, não a ter cumprido. Da

mesma forma pode não cumprir o docente do Ensino Religioso, em construir essa sociedade justa, igualitária, equânime e democrática, mesmo que essencialmente suas políticas formativas se travistam, em sua maioria, de concepções contra-hegemônicas.

Se assim ele, o professor, não se perceber como partícipe nesse processo de desconstrução e essa autopercepção e/ou autorreflexão poderá se dá em vários momentos, como no seu planejamento. Daí a importância da reflexão pedagógica histórico-crítica à esta docência, sendo capaz de excitar uma autorreflexão sobre qual o Ensino Religioso nós, enquanto professores, fazemos e queremos: o que perpetue os velhos trajes hegemônicos ou o que rompa com eles?

Desejamos que o docente do Ensino Religioso se perceba como agente nessa desconstrução e por via da PHC, inicie-se com a prática social como ponto de partida. Saviani concebe a prática social (ponto de partida) e nela, percebe a relação professor e aluno, em distintos níveis de compreensão. No nível do professor, por mais que sejam articulados seus conhecimentos e inúmeras experiências, ao articulá-los como prática pedagógica, o estará fazendo como parte dessa prática social, como uma dimensão dela.

E nesse primeiro momento em contato com o aluno, sem ainda perceber o nível de compreensão do discente, isso se dará de forma precária. Já o aluno possui um nível sincrético, embora também dotado de conhecimentos e experiências, mas que neste primeiro momento, enquanto aluno, o impossibilitará de percebê-los – já na prática social como ponto de partida – de forma articulada, assim, igual ao patamar do seu professor (Saviani, 2008).

Ao escolhermos aleatoriamente uma competência sugerida nas DCNER e outra em consonância com a BNCC, articulando-as ao método da PHC e neste primeiro subtópico, a partir da prática social como ponto de partida, sugerimos um processo de autorreflexão sobre sua prática, a partir do seguinte quadro:

Quadro 4 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (ponto de Partida)

A PHC e o Ensino Religioso - Prática Social (Ponto de partida)		
Competências	Conteúdos	Metodologias Questões norteadoras

BNCC	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós (1º ano); • Narrativas religiosas (5º ano). 	<ul style="list-style-type: none"> • O que o aluno já sabe sobre isso? • Qual a aproximação dos conteúdos com a vivência do aluno? • O que mais os alunos precisam saber, de acordo com o que eles já sabem e sua realidade social?
DCNCRE	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;		

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Carvalho; Oliveira, 2014).

No quadro acima, esboçamos as competências mínimas para a formação do docente, em consonância com as competências mínimas sugeridas pela BNCC e dois conteúdos que a Base sugere, um para o início do Ensino Fundamental, anos iniciais e o outro para o início dos anos finais, que é o quinto ano. Como metodologia, trazemos por sugestões, questões norteadoras que podem facilitar este primeiro momento do método da PHC, a prática social como ponto de partida.

Ainda sobre os conteúdos sugeridos, o docente, tendo a via do método da PHC em sua prática pedagógica, deve também refletir sobre eles, em que medida é possível abandoná-los, por compreendê-los estar a serviço de hegemonias, ou potencializá-los, como parceiros para o desvelamento da realidade.

Estabelecer uma ruptura com padrões minimalistas de currículo, alinhados ao projeto neoliberal de educação, valorizando as diferentes áreas do conhecimento em função de seus potenciais de contribuição para o desvelamento da realidade, também se configura como importante estratégia para a implementação da pedagogia históricocrítica. Isso se deve, na perspectiva teórica aqui defendida, ao compromisso com acesso aos conhecimentos estar condicionado à colocação da escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora (Santos, 2019, p. 95).

É neste primeiro momento, o da prática social como ponto de partida, que o professor do Ensino Religioso deverá perceber-se com seu nível de compreensão (Sintético precário), distinto do seu aluno (Sincrético). O docente deverá se abrir ao processo de escuta e direcionamento. E as questões norteadoras deverão mediar essa relação: o que o aluno já sabe sobre o eu, o outro, o nós? Quais narrativas religiosas ele já conhece e como estão presentes em sua vivência? O que mais eles precisam saber sobre isso? (Brayner, 2023).

É nesta última questão norteadora que deverá residir o início da tomada da consciência, de como a realidade está posta em sua vivência e do motivo em questioná-la. Mas para isso, é preciso por primeiro que o próprio docente tenha consciência desta realidade. Se ele não consegue percebê-la, não será por meio de sua condução do saber, que o aluno tenderá a enxergá-la. Se nossa formação docente, o momento em que fomos educados e formados para sermos professores, se esse momento não propiciou nossa libertação, se por meio dela não fomos capazes de perceber a realidade que nos circunda, então nossa prática docente tenderá a reforçar todos os grilhões que insistem em nos prender.

os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (Freire, 1987, p. 32).

Como já discutimos anteriormente sobre nossa predileção por uma prática pedagógica que liberte e assim use o Ensino Religioso contrário as vestes que antes lhe servia, nesse primeiro momento, tendo a prática social como ponto de partida, quando a relação professor e aluno e sua partilha do conhecimento excitar a percepção da realidade e desejar questioná-la, aí se dará a problematização, que será discutida no próximo subtópico.

4.2.1.2 O ENSINO RELIGIOSO, AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL

Como segundo momento do método da PHC, temos a problematização. No primeiro momento, instigou-se o docente a refletir sobre sua própria prática – ação docente – ao tempo que constrói um plano para seu aluno, tendo a prática social como ponto de partida. Quando o docente se perceber enquanto partícipe na construção, perpetuação ou desconstrução da realidade que ambos, ele e o aluno, estão inseridos, será por meio deste início, que a realidade poderá ser percebida e eclodirá o desejo de refutá-la e assim problematizá-la.

Será nesse momento da problematização, que a realidade, que a prática social, perpassada pelos conteúdos abordados, será percebida, questionada e problematizada. O aluno tenderá a perceber as razões da escolha dos conteúdos, das competências elencadas, dos objetivos de ensino arraigados às necessidades sociais e os motivos das discussões serem socialmente necessárias (Gasparin, 2012). Assim, no próximo quadro, abordaremos o segundo momento do método da Pedagogia histórico-crítica, a problematização.

Quadro 5 – A PHC e o Ensino Religioso - Problematização

A PHC e o Ensino Religioso - Problematização			
Competências		Conteúdos	Metodologias Questões norteadoras
BNCC	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós (1º ano); • Narrativas religiosas (5º ano). 	Ao analisarmos os conteúdos pela via social, histórica, econômica, política e educacional, quais problemáticas poderiam ser citadas?
DCNCRE	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;		

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Carvalho; Oliveira, 2014).

Este segundo quadro, que apresenta uma sugestão da problematização – segundo momento do método da PHC – sugere uma outra questão norteadora, que difere das antes apresentadas no primeiro momento do método. Para a Pedagogia histórico-crítica, o momento da problematização tem o poder de fazer estabelecer uma conexão entre a prática social (a realidade vivenciada pelo aluno), suas contradições e o conhecimento científico.

A partir da questão norteadora da problemática, sugerida no quadro acima, o docente do Ensino Religioso excitará discussões, onde os próprios alunos deverão levantar inúmeras hipóteses de problemas. Ao analisarmos o eu, o outro, o nós e as inúmeras narrativas religiosas, de acordo com as experiências de vocês (Alunos) e levando em consideração os outros conhecimentos que debatemos em sala, pela via social, histórica, econômica, política e educacional, quais problemáticas poderiam ser citadas? Nesse momento, por exemplo, os alunos poderão chegar ao problema da intolerância religiosa.

Assim, diante da problemática da intolerância religiosa, o aluno será desafiado a tentar sair do seu nível sincrético, em direção ao nível Sintético do docente do Ensino Religioso. Ele tenderá a abandonar o senso comum, rumo a um entendimento mais crítico da sua prática social, que por ventura seja uma realidade em que se assente a intolerância, que antes não era percebida por ele. E isso se dará a partir de uma articulação entre a teoria e prática. Mas para que isso aconteça, essa prática social, essa realidade, esse nível sincrético do aluno, deverá ser desafiado e o momento da problematização caberá exatamente esse papel.

Vale ressaltar que muito embora o viés que escolhemos para o debate das políticas de formação para a docência do Ensino Religioso, venham se assumindo enquanto planejamento. E, apesar de já termos explicado que o ato de planejar precede uma reflexão da ação da prática do próprio docente, o que apresentamos transcende esse caráter de planejamento ou sequência didática. Nossa proposição é corroborada pela autora Martins (2016) que defende a problematização – o segundo momento do método PHC – como uma abordagem linear, no sentido de que se dê somente do professor para o aluno, mas também, capaz de denunciar a prática educativa que está inserida essa pedagogia e a didática do próprio docente que a usa.

Entendemos que esse segundo passo, denominado problematização, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha a ser ensinado pelo professor a seus alunos. Trata-se, outrossim, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções (Martins, 2016, p. 29).

Atingindo assim, seu objetivo no momento da problematização, os dois, professor e aluno, vistos como protagonistas e cada um deles com sua percepção da prática social que no ponto de partida eram níveis totalmente distintos e distantes, já começam a diminuir essa distância e para tanto, o terceiro momento, a instrumentalização, deverá ser posto em prática e é o que discutiremos no próximo subtópico.

4.2.1.3 O ENSINO RELIGIOSO, A PHC E A INSTRUMENTALIZAÇÃO

Chegamos assim, ao terceiro momento do método da PHC ao Ensino Religioso que é a instrumentalização. Se pararmos para refletir os dois momentos anteriores, a partir da sugestão, da condução, do abandono e reformulação do conhecimento, como caráter dinâmico e esse dinamismo sendo de responsabilidade dos dois protagonistas, professor e aluno, assim inferimos que existe uma prática dialética na construção do conhecimento (Gasparin, 2012).

Assim, a instrumentalização é a apropriação das “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2008, p, 57). E nesse terceiro momento, o professor – que no processo dialético, ele e sua prática docente, são também parte dessa prática social questionada – vai mediar a apropriação dessas ferramentas, supracitadas por Saviani, por meio da apropriação de conhecimentos sistematizados, científicos e assim, os alunos terão as “ferramentas” necessárias para responder – buscar a transformação de sua realidade – a (as) problemática (s) conhecidas no segundo momento.

A escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio ao qual pertence (Oliveira; Duarte, 1987, p. 92).

No momento da instrumentalização, o aluno, mediado pelo professor, terá acesso ao saber, ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Sendo capaz de se estabelecer relações destes conhecimentos, com seu cotidiano, com sua prática social. Assim, abaixo, em outro quadro, apresentamos sugestões para esse terceiro momento.

Quadro 6 – A PHC e o Ensino Religioso – Instrumentalização

A PHC e o Ensino Religioso - Instrumentalização			
Competências		Conteúdos	Procedimentos metodológicos
BNCC	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos	<ul style="list-style-type: none"> O eu, o outro e o nós (1º ano); 	<ul style="list-style-type: none"> Rebuscar conceitos pré-estabelecidos sobre o conteúdo abordado, refletindo-os na vivência dos alunos e enfocando

	humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas religiosas (5º ano). 	as problemáticas socialmente percebidas; <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir conceitos, de forma colaborativa com os alunos, buscando para esta reconstrução, saberes científicos e sistematizados; • Mediar os novos conceitos, a partir de atividades científicas e intencionais, como grupos de pesquisa, seminários, debates, convites de agentes sociais, para entrevistas e outros.
DCNCRE	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;		

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Carvalho; Oliveira, 2014).

Como a instrumentalização está ligada às ferramentas que deverão ser apresentadas ao aluno, ou seja, embora esteja em meio ao processo dialético da construção do conhecimento, neste terceiro momento, há a linearidade, pois deverá partir do professor – enquanto processo pedagógico – para o aluno, já que é o docente quem deverá mediar o acesso a essas ferramentas.

É nessa fase da “Instrumentalização” que se centra o processo pedagógico da PHC. **É através da dinamização do professor**, das ações, dos materiais didáticos e da identificação dos processos mentais dos educandos que se realiza a apropriação do conhecimento científico em suas diversas dimensões (Gasparin *apud* Brayner, 2023, p. 37) Grifo nosso.

Sendo assim, por se tratar de um momento linear, que vai do professor para o aluno, no quadro acima, não mais sugerimos questões norteadoras, mas procedimentos metodológicos que o docente poderá vincular à sua didática para que favoreça esse terceiro momento. Desta forma, as ações didático-pedagógicas, bem como recursos humanos e materiais são de fundamental importância para que essa mediação, na instrumentalização, possa ocorrer (Carvalho; Oliveira, 2014).

Tanto se evidencia a linearidade neste momento, quanto se percebe o papel do docente na instrumentalização do conhecimento. E assim, recobramos o que Paulo Freire (1987) tanto nos advertiu sobre se a educação não for libertadora, será o sonho do oprimido, ser por igual opressor e essa percepção é corroborada por Saviani ao dizer que nesse processo de instrumentalização, as ferramentas garantidas pelo docente, só terá mais eficácia, “quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (Saviani, 2008, p. 64).

Tendo em vista o quadro acima sugerido, o professor mediará, conduzirá o acesso ao conhecimento sistematizado sobre o eu, o outro e o nós, bem como sobre as diferentes narrativas religiosas e isso poderá ser feito ao rebuscar, visitar as conceituações sincréticas pré-estabelecidas pelos alunos na prática social como ponto de partida, fazendo-os recobrem as aproximações de seus conceitos com suas realidades sociais e nessas realidades, ressignificarem suas problemáticas, a fim de, uma vez tendo acesso ao saber sistematizado que fora conduzido pedagogicamente, reconstruir os conceitos pré-estabelecidos e assim, ainda mais se distanciarem do nível sincrético e se aproximarem do sintético. E esse processo dialético é posto no momento da instrumentalização (Vasconcellos, 1993).

Vale ressaltar que este momento que se processa a aproximação do aluno ao conhecimento historicamente produzido, será capaz de instigar a reconstrução de conceitos. Mas estes, reconstruídos, deverão, então, assumir um novo nível de conhecimento, que não mais será o sincrético e sim, o sintético. Mas esta percepção da passagem de um nível de conhecimento para o outro, essa dinamicidade será percebida no quarto momento, que se denomina catarse e passaremos a abordá-la no próximo subtópico.

4.2.1.4 A CATARSE E O ENSINO RELIGIOSO: A DINAMICIDADE POR ENTRE CONHECIMENTOS DO FENÔMENO RELIGIOSO, A PARTIR DA PHC

No segundo capítulo desta tese, discorreremos sobre a compreensão do método da PHC, sua proposição, derivações e desdobramentos. Lá, instigamos a compreensão da Catarse, momento forjado entre a transição do marxismo para o gramscionismo. Peço licença para usar essa última terminologia, enquanto pensamentos do próprio Gramsci. Essa transição se deu quando Gramsci, em sua análise, fez uma reinterpretação das teorias de estrutura e superestrutura de Marx.

De forma rápida, compreende-se por estrutura, a detenção dos meios de produção. Já a superestrutura, reside no campo das ideologias, influências culturais, intelectuais, crenças, valores sociais, morais e outros. Gramsci as interpretou a partir das concepções hegemônicas e contra-hegemônicas e via que a classe dominante não detinha somente a estrutura, mas também, amplia seu domínio com a superestrutura pois assim, “os dominados podiam ser persuadidos a aceitar o sistema

de crenças da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais” (Carnoy, 1988, p. 117).

Gramsci rejeita a ideia da fácil mudança da superestrutura, automaticamente arraigada à transformação da base econômica. Porque dar-se-ia um estado secundário a ela. Para ele, a superestrutura é poderosa e capaz de agir sobre a estrutura de tal forma que não fosse tão fácil sua mudança. Daí a necessidade da liberdade, como salto qualitativo na compreensão dessas relações impostas à sociedade e isso só seria possível com a transformação intelectual do indivíduo e é aí que no pensamento de Gramsci, surge a catarse, porque assim, tendo uma “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53), a realidade poderia ser percebida e do estado passivo e oprimido pela estrutura, passaria a uma condição ativa de uma nova ordem social, de uma transformação social. Foi este pensamento, esta catarse, tomada emprestada por Saviani, que a elabora como quarto momento do método da PHC.

É neste quarto momento que se efetiva a mudança do nível de sincrético para o sintético. No momento anterior, na instrumentalização, está mudança é ensaiada em operações mentais – a análise – o aluno, cujo seu nível de conhecimento está em fase de mudança, em meio a dinamicidade de conhecimentos, que nesta pesquisa se dá na contemplação do fenômeno religioso. Mas até então, em meio a contemplação do conhecimento sistematizado, a mudança ainda não ocorreu, uma vez que esse dinamismo se expressa em operações básicas mentais.

É na catarse que ela, a mudança do nível de compreensão, deverá acontecer e assim, da análise, proposta na instrumentalização, o aluno evoluirá para a síntese, então, abandonando seu estado sincrético (Gasparin, 2012). Neste momento o aluno apresentará, por meio de repertórios científicos, soluções às problemáticas anteriormente aludidas e então mostrará o quanto assemelhou a si mesmo, à sua prática social, todo o conhecimento, toda a incorporação de instrumentos culturais que serão agora elementos ativos na sua própria transformação social (Saviani, 2008). Abaixo, sugerimos em quadro, esse quarto momento.

Quadro 7 – A PHC e o Ensino Religioso – Catarse

A PHC e o Ensino Religioso - Catarse		
Competências	Conteúdos	Procedimentos avaliativos

BNCC	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós (1º ano); • Narrativas religiosas (5º ano). 	Manifestar e expressar seus novos conhecimentos, de forma sistematizada, com vista a sinalizar a compreensão do trabalho pedagógico como síntese do teórico ao prático, percebendo a aprendizagem na sua vivência social e sendo capaz de transformá-la.
DCNCR E	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;		

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Carvalho; Oliveira, 2014).

No momento anterior, na instrumentalização, dedicamos a sugestão do quadro somente ao trabalho docente e explicamos o nosso motivo. Neste, voltamos a expressar aquilo que se objetiva ao aluno. Como também já refletimos, é na catarse que perceberemos a passagem do nível de compreensão do aluno, que no ponto de partida era sincrético e espera-se que evolua para o nível sintético, que na instrumentalização ficava no campo das ideias, mas que agora precisa ser externado.

Ao externá-lo, o docente passará a observar, a verificar – além de a si próprio e sua prática docente – se o aluno foi capaz da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, em método, apresentados a ele. Daí reside a compreensão, da verossimilhança entre a catarse, com o processo avaliativo, porque será nesse momento, que o docente perceberá a “nova postura mental do aluno, que deve ser capaz, neste momento, de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, demonstrando, através da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico” (Gasparin, 2012, p. 9-10).

É por conta desta verossimilhança que optamos em sugerir no quadro acima, sugestões em procedimentos avaliativos para o momento da catarse nas aulas de Ensino Religioso. Ora, se o que se estuda na disciplina de Ensino Religioso é o fenômeno religioso e esta está na base dos conteúdos propostos pela BNCC e como afirmou Rodrigues (2020), as DCNCRE surgem para respondê-los com um profissional capacitado, então, ao escolhermos aleatoriamente os conteúdos que sugerimos nos quadros, sendo assim, os protagonistas, aluno e professor, estarão percebendo, na catarse, de forma dialética, a dinamicidade entre os conhecimentos no entorno do fenômeno religioso.

E essa dinamicidade se iniciou no primeiro momento, na prática social como ponto de partida e chegou-se assim, à catarse, o momento de perceber sinteticamente, criticamente, esse percurso. Isso significa que o estudante não apenas aprendeu de cor a lição, mas constituiu para si uma nova visão da realidade (Gasparin, 2012, p. 125).

Então, nas aulas de Ensino Religioso, de acordo com o quadro acima sugerido, para que os alunos sejam capazes de manifestar e expressar seus novos conhecimentos sobre o eu, o outro, o nós e sobre as diferentes narrativas religiosas e que isso seja posto de forma sistematizada, com vista a sinalizar a compreensão do trabalho pedagógico como síntese do teórico ao prático, percebendo a aprendizagem na sua vivência social e sendo capaz de transformá-la, o professor deverá dispor de ferramentas avaliativas para que o aluno expresse esse momento.

Ferramentas como: seminários, mesas-redondas, debates, resenhas e outras que levem em consideração o caráter formativo da avaliação e não meramente somativo. Desta forma, na catarse, o professor, ao tempo que se percebe no processo, perceberá a chegada do aluno ao nível de compreensão sintético que antes ele o tinha sozinho e isso se dará, por via do acesso ao conhecimento historicamente produzidos pelos homens e mulheres, na percepção do rebuscamento no novo conteúdo apropriado pelo aluno.

O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados (Gasparin, 2012, p. 125-126).

Com a externalização por parte dos alunos, do conhecimento historicamente produzido, a respeito, aqui em nossa tese, do fenômeno religioso, o aluno tenderá a ter um novo posicionamento diante da prática social (ponto de partida), onde ele apresentou seus pré-conceitos sobre os conteúdos sugeridos, a aproximação destes conteúdos com sua vivência e que no decorrer do trabalho pedagógico, passou a problematizá-los. No entanto, ao externar esse novo posicionamento, isso se dará ainda no campo das ideias, sendo necessário uma aplicação prática daquele novo

conhecimento e isso passará a acontecer no retorno à sua prática social. Assim, no próximo subtópico, a seguir, esta será nossa discussão.

4.2.1.5 O RETORNO À PRÁTICA SOCIAL E UMA NOVA COMPREENSÃO DO FENÔMENO RELIGIOSO

Como discutimos no capítulo anterior, a prática social será rebuscada, como esse último momento do método da PHC. Já fora também explicado de não ser uma nova prática social, é a mesma, ou seja, a realidade continua lá, tal como ela é. Quem muda, ou melhor, quem está em constante mudança são os sujeitos, que aqui serão os protagonistas, professor e aluno. Desta forma, por ser a mesma prática social, será sua volta a ela, o ponto onde desejamos que o aluno retorne e a perceba criticamente, daí a prática social como, também, ponto de chegada.

Saviani (2008) afirma que no início, tendo essa prática social como ponto de partida, embora o nível de conhecimento do docente se encontre no patamar sintético, ele será precário, por desconhecer, *a priori*, o nível da compreensão do seu aluno. Mas no final da abordagem pedagógica sugerida por ele, o aluno se ascende ao nível do próprio professor, porque agora ele, o aluno, já poderá agir por sobre sua realidade, de forma crítica.

E nesse momento, a compreensão do nível de conhecimento do aluno, por parte do docente, não mais será precário. Este estado de precariedade que antes era conferido ao entendimento do docente, sobre o nível do aluno, se reduzirá e o nível de compreensão de ambos se tornará ainda mais orgânico.

Todo o conteúdo, os saberes historicamente produzidos, que por mais que tenham sido externados na catarse, ainda assim, residem no campo das ideias, no abstrato. Mas será na prática social como ponto de chegada, que estas abstrações se concretizarão, ao intervir criticamente sobre uma realidade que foi posta e problematizada, no início do método e isso se dará por uma aplicação prática do conhecimento atingindo em nível sintético, capaz de transformar o outro e a si mesmo. A seguir, apresentamos a sugestão do quadro da prática social como ponto de chegada.

Quadro 8 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (Ponto de Chegada)

A PHC e o Ensino Religioso – Prática social (Ponto de chegada)				
Competências		Conteúdos	Intenções e compromissos de ação	
			Intenções	Ação
BNCC	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós (1º ano); • Narrativas religiosas (5º ano). 	Conhecer e respeitar diferentes narrativas religiosas, a fim de acolher o outro em sua totalidade; Manifestar-se favorável ao diálogo inter-religioso, promovendo a desconstrução da intolerância.	Exposição interativa das diferentes narrativas religiosas e rodas de conversas entre diferentes comunidades de fé;
DCNCRE	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;			

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Gasparin, 2012).

Neste último momento, que é a prática social como ponto de chegada, onde o aluno deverá aplicar os conhecimentos historicamente produzidos. No quadro acima, corroborados por Gasparin (2012), sugerimos as intenções e os compromissos de ação, que deverão facilitar ao aluno, a aplicabilidade destes conhecimentos. Se rebuscarmos o momento da problematização, demos como exemplo, o possível problema percebido pelo aluno em sua prática social – que fora debatida por primeiro como ponto de partida – que seria a intolerância religiosa.

Se uma vez fosse essa a problemática suscitada pelos alunos, todo o cotidiano pedagógico histórico-crítico no entorno dos conteúdos sugeridos: o eu, o outro e o nós e as narrativas religiosas, deveria ser disposto de tal maneira para que no final do método, além de perceber a si – eu sou intolerante? – perceber a sua prática social e solucionar a problemática suscitada no processo.

Assim, como intenção, o aluno não mais buscaria apenas conhecer as diferentes narrativas, mas também respeitá-las. E para que isso pudesse acontecer, no cotidiano pedagógico, o aluno teve acesso ao conhecimento sistematizado capaz de tal mudança de atitude e, assim, ele passaria a acolher o outro em sua totalidade,

como extensão de si mesmo. E ainda como extensão de sua intenção, o aluno possivelmente passaria a se manifestar favorável ao diálogo inter-religioso.

No entanto, as intenções ainda estão no plano abstrato. É preciso de ações que as coloquem em prática, que são sugeridas no quadro acima, como por exemplo, ações como uma exposição interativa das diferentes narrativas religiosas e rodas de conversas entre diferentes comunidades de fé, ação essa elaborada toda pelos alunos, com supervisão do docente do Ensino Religioso. Bem como outras ações que o docente ou mesmo o aluno poderá sugerir.

Gostaríamos de abrir outro parêntese sobre esta prática social como ponto de chegada, e recobrar o que já dissemos, como sendo a mesma prática do ponto de partida. Saviani (2008) reflete que se partirmos para percebê-la a partir de nós mesmos – e neste “nós”, estão implícitos os protagonistas da dialética do conhecimento – como nos situamos no retorno dessa prática, já com uma compreensão sobre ela, alterada qualitativamente e como constituintes dela, se no retorno a ela já não somos os mesmos, talvez ela também já não seja a mesma.

Ora, pelo processo já indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais (Saviani, 2008, p. 58).

Ao finalizar este subtópico, gostaríamos de fazer uma compilação dos cinco quadros de cada momento da PHC, anteriormente discutidos. Essa compilação será apresentada em um quadro final nomeado por “sugestão da PHC no Ensino Religioso”. Optamos pela apresentação desse quadro, tendo em vista a disposição e organização didática dos elementos que anteriormente já foram refletidos, colocando em um só quadro todas as informações compiladas.

Quadro 9 – Quadro final – Sugestão da PHC no Ensino Religioso

A PHC e o Ensino Religioso com base nos conteúdos: o eu, o outro e o nós / Narrativas religiosas															
Prática Social (Ponto de partida)	Problematisação (intolerância religiosa)	Instrumentalização	Catarse	Prática social (Ponto de chegada)											
<ul style="list-style-type: none"> • O que o aluno já sabe sobre isso? • Qual a aproximação dos conteúdos com a vivência do aluno? • O que mais os alunos precisam saber, de acordo com o que eles já sabem e sua realidade e social? 	<p>Ao analisarmos os conteúdos pela via social, histórica, econômica, política e educacional, quais problemáticas poderiam ser citadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rebuscar conceitos pré-estabelecidos sobre o conteúdo abordado, refletindo-os na vivência dos alunos e enfocando as problemáticas socialmente percebidas; <ul style="list-style-type: none"> • Reconstituir conceitos, de forma colaborativa com os alunos, buscando para esta reconstrução, saberes científicos e sistematizados; • Mediar os novos conceitos, a partir de atividades científicas e intencionais, como grupos de pesquisa, seminários, debates, convites de agentes sociais, para 	<p>Manifestar e expressar seus novos conhecimentos, de forma sistematizada, com vista a sinalizar a compreensão do trabalho pedagógico como síntese do teórico ao prático, percebendo a aprendizagem em na sua vivência social e sendo capaz de transformá-la.</p>	Intenções e compromissos de ação				Intenções	ações				<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e respeitar diferentes narrativas religiosas, a fim de acolher o outro em sua totalidade; • Manifestar-se favorável ao diálogo inter-religioso, promovendo a desconstrução da intolerância. 	<p>Exposição interativa das diferentes narrativas religiosas e rodas de conversas entre diferentes comunidades de fé;</p>	
				Intenções e compromissos de ação											
		Intenções	ações												
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e respeitar diferentes narrativas religiosas, a fim de acolher o outro em sua totalidade; • Manifestar-se favorável ao diálogo inter-religioso, promovendo a desconstrução da intolerância. 	<p>Exposição interativa das diferentes narrativas religiosas e rodas de conversas entre diferentes comunidades de fé;</p>												

		entrevistas e outros.			
--	--	-----------------------	--	--	--

Fonte: o próprio autor. Adaptado de (Carvalho; Oliveira, 2014); (Gasparin, 2012).

4.2.1.6 A PHC, AS DCNCRE E O ENSINO RELIGIOSO EM DIALÉTICA

Nos subtópicos anteriores, sugerimos ao Ensino Religioso, o percurso do método da Pedagogia histórico-crítica. Mas a fim de ampliar seu alcance formativo e sua capacidade de inspirar práticas docentes concretas, neste último subtópico, propomos um percurso procedimental interpretativo, um itinerário, a partir de um caso real de intolerância religiosa, dentro do espaço escolar. Aqui, buscamos reforçar a dialética entre a PHC, a DCNCRE e o Ensino Religioso.

A BNCC (Brasil, 2017) define que o ER deve abordar o fenômeno religioso em seu contexto histórico e social, promovendo a cidadania e a tolerância. Muito embora a Base o faça, por via de uma “pedagogia das competências” criticada pelas teóricas que trouxemos para nosso diálogo, Moraes (2003) e Kuenzer (2005), quando se propõe essa abordagem histórico-social ao ER, cumpre-se assim, para este componente curricular, uma educação para a emancipação e a formação de sujeitos críticos. O que possivelmente converge com o princípio da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), ao criticar o mero depósito de conteúdos, sem que estes sejam problematizados – aqui em consonância com a PHC – e a partir da ação e reflexão sobre ela, sobre sua prática social, poderá acontecer a conscientização da realidade histórico-social, e por conseguinte, a superação da opressão e a promoção da emancipação humana.

As DCNCRE (Brasil, 2018), por sua vez, determinam que a licenciatura em Ciências da Religião forme docentes com visão científica e crítica sobre o fenômeno religioso, aptos a elaborar projetos pedagógicos e currículos contextualizados. Esses elementos dialogam diretamente com os objetivos da PHC, que propõe o desenvolvimento de uma consciência crítica e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (Saviani, 2008).

Assim, tendo em vista o arremate da proposição de nossa tese, nas próximas linhas, traçaremos um itinerário procedimental, alicerçado na dialética entre as Ciências da Religião, as políticas de formação para o Ensino Religioso e a etapas, os

cinco momentos da Pedagógica histórico-Crítica, a partir de um recorte midiático sobre a denúncia de intolerância religiosa, em uma escola pública na cidade de Teresina, capital do Piauí.

Segundo o MP, a denúncia ocorreu após a criança relatar que a docente teria feito comentários depreciativos sobre a prática religiosa da família, que é umbandista, associando-a à “macumba” e incentivando colegas a ridicularizarem a estudante. A mãe relatou ainda que o comportamento da professora é recorrente e que, mesmo após procurar a direção da escola, nenhuma providência foi tomada. O MP destacou que intolerância religiosa e racismo configuram graves violações dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana. A escola e a SEMEC foram requisitadas a prestar informações sobre o conhecimento prévio dos fatos e sobre eventuais providências adotadas, com prazo de 15 dias para resposta (Venancio, 2025, n.p.).

No solo brasileiro, intolerância religiosa é crime e deverá ser tratada como tal, nos rigores da lei. No entanto, nossa proposta, ao suscitar essa triste notícia ocorrida no Piauí, a faremos na prerrogativa de a própria escola onde o crime aconteceu, acionar a todos, diante da realidade, a tomarem para si, responsabilidades pedagógicas, mas principalmente o docente do Ensino Religioso, como intervenção pedagógica.

No entanto, gostaríamos de esclarecer que nossa proposta não é infalível e tampouco assim se apresenta, bem como não é uma receita que possivelmente possa ser empregada em quaisquer contextos, mas nos objetiva, um desdobramento dialético como sugestão na própria prática da docência do Ensino Religioso.

Na primeira etapa, denominada “prática social”, a PHC propõe partir da realidade concreta dos alunos, dos saberes que eles já possuem e de sua inserção no mundo. A BNCC (Brasil, 2017), vai convergir com essa orientação ao valorizar o vínculo entre o conteúdo escolar e o contexto histórico-social do estudante. Que diante do acontecimento, o contexto da intolerância religiosa deverá ser a Prática social como ponto de partida.

Assim retomamos o quadro 4 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (ponto de Partida), onde sugerimos as seguintes indagações: diante do acontecimento que é naquela escola a realidade social dos estudantes e professores, o que os alunos já sabem sobre isso? Qual a aproximação dos conteúdos com as vivências dos

alunos? O que mais os alunos precisam saber, de acordo com o que eles já sabem e sua realidade social?

No Ensino Religioso, diante da situação, essa etapa se traduz no levantamento da diversidade religiosa e do reconhecimento de sua valorização, presente na escola e no entorno comunitário, permitindo que dialogicamente tanto aluno como o educador, reconheçam o pluralismo de crenças, experiências e expressões de fé. Essa valorização inicial constitui o ponto de partida para um aprendizado significativo, em que o estudante e o docente se percebam como sujeitos históricos e participantes da construção do conhecimento.

Libâneo (2013) nos adverte que a escola passa a competir com outros meios de socialização e quem sabe sejam esses outros meios que possivelmente foram evocados pela docente acusada de intolerância. Ao relacionar os aspectos educativos, à estrutura social, em meio a prática docente e a sociedade, a escola passa a ser percebida como essencial e tal conjectura endossa a PHC como certamente uma poderosa via aliada no contexto vivido nessa escola pública em Teresina.

Prosseguindo o itinerário, como segundo momento da PHC, a “problematização”, é o momento em que se provocam as contradições, os conflitos e os desafios presentes na prática social identificada. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a necessidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, estimulando os alunos a analisar as tensões culturais e sociais de seu contexto. No Ensino Religioso, especificamente diante da realidade que estamos analisando, essa etapa pode ser vivenciada por meio de debates e reflexões sobre a intolerância religiosa, preconceitos, discriminação e a importância do diálogo inter-religioso.

Passando assim, tanto o corpo docente como discente, a perceber a própria intolerância como problematização. O objetivo é levar o aluno a perceber o fenômeno religioso como parte de dinâmicas sociais que podem tanto promover, quanto negar a dignidade humana.

Assim, ao problematizar a prática social, a perceber a intolerância religiosa, sendo esta problematização refletida entre docentes e alunos, Freire (1991) nos mostra esse momento como a construção do conhecimento por meio do processo da

práxis – ação-reflexão-ação – aquilo que ele nomeia por “pensação”, fazendo da escola um poderoso instrumento para a transformação social, que nesse caso analisado, um poderoso instrumento para a desconstrução de intolerâncias na escola pública de Teresina.

A terceira etapa, a “instrumentalização”, constitui o momento da apropriação do saber sistematizado, da teoria e dos conceitos científicos que permitem compreender a realidade de forma mais profunda. As DCNCRE (Brasil, 2018) reforçam que o professor de Ciências da Religião deve ter formação científica sólida e domínio conceitual. Assim, nesta fase, o ensino se volta para o estudo rigoroso de noções centrais do campo, como mito, rito, crença, tradição e alteridade. Essa etapa assegura que o conhecimento religioso seja tratado de modo acadêmico, superando abordagens meramente catequéticas ou confessionais.

No caso em questão, a instrumentalização deverá trazer à baila, saberes sistematizados que promovam a desconstrução da intolerância religiosa, denunciada na escola de Teresina. Rebuscando o quadro 6 – A PHC e o Ensino Religioso – Instrumentalização, sugerimos para este momento alguns procedimentos metodológicos que contextualizados com a intolerância, poderiam ser assim refletidos: rebuscar conceitos pré-estabelecidos sobre a intolerância religiosa, refletindo-os na vivência dos alunos e o quanto negam a dignidade humana; reconstruir conceitos sobre a intolerância, de forma colaborativa com os alunos, buscando para esta reconstrução, saberes científicos e sistematizados; mediar os novos conceitos, a partir de atividades científicas e intencionais, como grupos de pesquisa, seminários, debates, convites de agentes sociais lideranças de diferentes religiões, para entrevistas e assim, demonstrando o debate e a tolerância inter-religiosa.

Além de ser um dos momentos propostos pela PHC, ele pode ser conferido ainda a partir daquilo que Libâneo (2013) diz ser uma “didática ativa”, pois na construção do conhecimento, de forma colaborativa entre professor e aluno, o aluno passará a ter uma formação crítica e uma melhor preparação para a participação social, com propensão à equidade e à tolerância.

Na quarta etapa, a “catarse”, ocorre o momento de síntese e de reelaboração crítica do conhecimento. A BNCC (Brasil, 2017) aponta para a importância da

construção de significados e da elaboração autônoma do pensamento. E essa autonomia do pensamento tem íntima ligação com o acesso, à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados por homens e mulheres (Saviani, 2008).

Assim, tendo em vista a situação problema da intolerância religiosa, retomando o quadro 7 – A PHC e o Ensino Religioso – Catarse, os alunos deverão ser instigados a manifestar e expressar seus novos conhecimentos sobre a intolerância religiosa, mas desta vez, de forma sistematizada, com vista a sinalizar a compreensão e percepção da desconstrução dessa intolerância, antes percebida por via sincrética, mas que agora, em forma de síntese do teórico ao prático, é capaz de percebê-la na sua aprendizagem, na sua vivência social, no seio da própria escola onde a prática foi denunciada, sendo capaz de transformá-la em um ambiente acolhedor e de diálogos.

Assim, aquela advertência de Libâneo (2013) em que a escola disputa espaço com outros meios de socialização, poderá ser retomada e na catarse, refletido que é possível, diante deste embate, com o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por homens e mulheres, que a escola saia vitoriosa quando a educação, segundo bell hooks (1994) e Freire (1987), passe a ser também um ato político, uma vez sendo capaz de desvelar ideologias, supremacias e hegemonias e então, estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na prática pedagógica do Ensino Religioso, em particular sobre a intolerância religiosa, esse processo pode ser concretizado através de seminários, rodas de conversa ou produções reflexivas, em que os estudantes expressem novas compreensões acerca da religiosidade, da espiritualidade, do diálogo inter-religioso e de seu papel na sociedade. É o instante em que o saber se torna consciente e transformador.

Por fim, a quinta etapa, o retorno à “prática social”, o retorno à problemática da intolerância religiosa denunciada. Este momento completa o ciclo pedagógico e representa a aplicação do conhecimento na vida concreta, na realidade daquela escola. A BNCC (Brasil, 2017) e as DCNCRE (Brasil, 2018) convergem neste ponto ao enfatizar que o ensino deve promover cidadania, convivência democrática e ética do respeito. No Ensino Religioso, essa etapa se realiza quando os alunos, inspirados

pelo conhecimento construído, participam de projetos inter-religiosos, feiras culturais, campanhas solidárias e ações comunitárias de promoção da paz e da tolerância.

Agora, a partir do acesso aos conhecimentos sistematizados, percebidos os mecanismos de supremacia que alicerçam as práticas e comportamentos de intolerância religiosa, os alunos e professores retornarão à prática social e por meio de suas intenções e compromissos de ação, sugeridos acima e também no Quadro 8 – A PHC e o Ensino Religioso – Prática Social (Ponto de Chegada), poderão transformá-la e certamente, tornar aquela escola, um ambiente acolher e de diálogos.

O retorno à prática social significa que o aprendizado se traduz em atitudes e compromissos éticos que beneficiam o coletivo. Dessa forma, configurando ao Ensino Religioso, por via da PHC, aquilo que Gaudêncio Frigotto (1995) e Saviani (2008) refletem a educação como espaço de formação de cidadãos críticos que pela emancipação, promovida pelos saberes históricos, serão capacitados a compreender a realidade social, de forma crítica, política e econômica, a fim de que possam transformá-la e se engajarem na luta por uma sociedade para todos.

Com isso, ao finalizar o último capítulo de nossa tese, entendemos ter alcançado o nosso objetivo geral de analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório. O método da PHC, dialogado com as DCNCRE e a BNCC, poderá promover um ensino que emancipe e isso se dará na compreensão de que a emancipação humana está atrelada à liberdade. Mas para que a consciência se emancipe e esteja livre, é preciso o afastamento, o rompimento do seu estado de alienação (Daros, 2009).

Assim, sendo o objeto do Ensino Religioso, o fenômeno religioso e ele pode ser percebido também de forma cultural e social, quando por tempos esteve a serviço da classe hegemônica, ao promover um ensino que retorne o sujeito à sua prática social para transformá-la, com conhecimentos historicamente produzidos e rebuscados, além da emancipação, se potencializará também, um novo viés ao Ensino Religioso, não mais servil às ideologias coloniais que insistem em mesclar religião, política e educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquieta-nos, neste exato momento, na escrita das considerações finais de nossa tese. Nossa inquietude reside em considerarmos que o debate, as reflexões, as proposições sobre uma docência que cumpra a promoção de uma educação democrática, nunca irão se exaurir. E ela, essa inquietude, se potencializa em compreendermos que não nos tomamos como presunçosos e nem gostaríamos que esse adjetivo perpassasse o nosso desejo de que a docência do Ensino Religioso, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, em uma sociedade atual, que tenta recobrar os ares coloniais de ideologias que mesclam o político, o religioso e o educativo, como alicerce concretado de uma ponte na educação brasileira, desmoronasse e se reinventa-se, a serviço da construção de uma sociedade para todos, sem distinção.

Essa inquietude, aos poucos, vem dando lugar ao refastelamento, quando, certamente, catalisou a nossa problemática, a que impulsionou esta tese e agora a retomamos: quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a docência do ER, tendo em vista a promoção de um ensino emancipatório? Com ela, delineamos um percurso para conhecer essas contribuições, denominando-os por objetivos geral e específicos. No geral, buscamos analisar a pedagogia histórico-crítica a fim de perceber suas contribuições à docência do Ensino religioso para a promoção de um ensino emancipatório. E para alcançar o que objetivamos de forma geral, o caminho metodológico bibliográfico, contido nos objetivos específicos foram, reconhecer os aportes teóricos, históricos e legais das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, focando concepções de Currículo e formação docente; aprofundar os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas metodologias que buscam a emancipação por meio da relação entre teoria e prática social; discutir e refletir, à luz da concepção histórico-crítica, as DCNCRE e a BNCC para o Ensino Religioso, visando uma docência emancipatória e a superação do caráter doutrinário que antes era conferido à área.

Nossos objetivos deram origem aos capítulos de nossa tese, os quais, a partir de uma abordagem qualitativa, nos impulsionaram à resposta de nossa problemática, por via da pesquisa bibliográfica. Eles foram assim dispostos: 1 – O Ensino Religioso e as concepções de Currículo. 2 – A Pedagogia Histórico-crítica e as concepções

didático-emancipatórias e, 3 – O Ensino Religioso à serviço da emancipação: por uma formação docente histórico-crítica.

No primeiro capítulo, iniciamos nossas provocações, a partir de Paulo Freire (1996) e sua metáfora das sombras dos ciprestes – ela também é nossa epígrafe – a correlacionando como as ideologias se sobrepõem à verdade e as distorce. Esta correlação impulsionou nossos estudos e objetivou nosso leitor a também se impulsionar e buscar enxergar para a além das sombras, enquanto as noções de poder impostas na sociedade e que a educação é o mecanismo mais eficaz para a perpetuação da “miopia” advertida por Freire. Mas também, o nesse mesmo mecanismo que buscam se perpetuar, poderá combatê-los.

Ao propormos discutir, neste capítulo sobre o Ensino Religioso e o currículo tradicional no Brasil, bem como, dialogando esta noção com as teorias críticas e pós-críticas e a formação do docente para o Ensino Religioso, troucemos teóricos como, além de Freire (1996), já citado, Apple (2008), Silva (1999), Junqueira (2015), Lorenz (2018), Batista (2021), Arroyo (2011), Miranda (2019), Teixeira (1998), Giroux (1986), Saviani (2013), Candau (2008), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Pierre Bourdieu (1984), Henry Giroux (1986), William Pinar (2004), Stuart Hall (1997), Boaventura de Sousa Santos (2006), bell hooks (1994), documentos legais do Brasil e outros autores que nos ajudaram a refletir o caráter da não neutralidade do Currículo brasileiro, e assim como extensão, a pungente não neutralidade, também, do currículo do Ensino Religioso.

No segundo capítulo de nossa tese, intitulado por “a Pedagogia Histórico-crítica e as concepções didático-emancipatórias”, nos propomos, além de apresentar essa pedagogia, aprofundarmos nela e como ela poderia estar a serviço da emancipação não somente do aluno, mas também do professor do Ensino Religioso. Vimos que o autor da proposta, Saviani (2008), a cunhou a partir de refletir sobre as relações hegemônicas e contra-hegemônicas no seio social e nas engrenagens da educação como mecanismo a favor das hegemonias.

Saviani refletiu ainda que a promessa de uma educação democrática, embora outras pedagogias a tenham feito, ainda não teria sido cumprida e para tanto, seria necessária uma pedagogia capaz de empoderar o proletariado, e isso só seria

possível se as classes subalternas percebessem que há uma indissociabilidade entre política e educação e assim passassem a perceber sua condição de dominado. A essa pedagogia ele a chamou de Histórico-crítica, para que “[...] se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação” (Galvão; et al, 2019, p.2).

Para cunhar a Pedagogia Histórico-crítica, Saviani bebeu de fontes como Karl Marx, Antonio Gramsci e outros, a partir de pressupostos dialéticos da ciência e apresentou sua proposta pedagógica em forma de movimento. Movimento, porque percorre-se dialeticamente uma via pedagógica que, ao partir da prática social, vai do nível de compreensão sincrético, ao nível sintético, da realidade em que se encontram tanto o docente, quanto o aluno. E isso se dará mediado pela análise, orientada pelos conhecimentos historicamente produzidos por homens e mulheres. Como chegada desse movimento, tem-se o retorno à prática social, retorno esse, visto como “momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (Saviani, 2007, p. 74).

Este percurso proposto por Saviani é disposto da seguinte maneira: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada. A partir deste método, discorreremos ainda sobre a educação para a emancipação, bem como, sobre a práxis social aliada a esta emancipação e vimos que o conceito de emancipar está associado à ideia de liberdade, que para Marx, segundo Daros (2009, p. 101), “a emancipação humana se realizará quando o homem se libertar de toda a consciência alienada e, principalmente, compreender o funcionamento do sistema econômico [...]”. É partindo dessa noção de liberdade, ou seja, de emancipação, que Saviani compreende que para superar a alienação, é necessário “[...] abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens [...]” (SAVIANI, 2016, p. 30). E essa concepção está fortemente alicerçada na proposta da PHC e se consolida no retorno à prática social, já munido dessas conquistas da humanidade.

Como terceiro e último capítulo de nossa tese, esboçamos “o Ensino Religioso à serviço da emancipação: por uma formação docente histórico-crítica”. Como já havíamos percebido esse componente curricular da educação brasileira, nas engrenagens de uma educação, cujo currículo essencialmente carrega uma não neutralidade e que desde a institucionalização da educação é usado como ponte de ideologias hegemônicas, neste capítulo, objetivamos discutir, a partir de um olhar crítico, a formação docente para o Ensino Religioso. Passamos pelo terreno histórico entorno desse componente, observando de forma crítica suas nuances em meio as políticas de formação docente no Brasil e os embates de sua permanência no Currículo, regados pela laicidade do Estado.

As discussões desaguaram nos atuais documentos que versam sobre essa formação docente, que são a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, como formação inicial para a docência no Ensino Religioso. Vimos que sua homologação não só marca a tentativa do início pedagógico e epistemológico para a disciplina escolar, mas também, corroborados por Rodrigues (2015), um marco que acabou por legitimar a associação entre Ciências da Religião e o Ensino Religioso.

Refletimos ainda, criticamente, a respeito das Resoluções que embasam os cursos de formação aligeirada que são os de segunda licenciatura e formação pedagógica, como certamente via para habilitação profissional na área, em menor tempo e também via para incertezas quanto a quebra da pungente ideologia que cerca as questões educacionais no Brasil, desde a época colonial.

Conhecemos as DCNCER com seus núcleos, aptidões, competências, carga horária e demais aportes inerentes ao documento, bem como a BNCC, que muito embora criticada por intelectuais que percebem a reestruturação da educação nacional, por ideologias neoliberais e por tanto, a serviço de hegemonias, não poderíamos deixá-la de fora, já que, segundo Rodrigues (2020) as DCNCRE, poderiam respondê-la, quanto promover uma formação docente capaz de conduzir o aluno às suas competências, que carregam semânticas notadamente contra-hegemônicas, bem como, em resposta ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1997).

Prosseguimos nossas discussões, dialogando todas essas questões com a Pedagogia histórico-crítica e assim, para cada momento do movimento – do sincrético ao sintético – do método pedagógico cunhado por Saviani (2008), sugerimos uma forma de planejamento ao docente do Ensino Religioso, assim disposto: Concepções formativas para a docência do Ensino Religioso, a partir da Prática Social como ponto de partida, o Ensino Religioso, as concepções formativas e a problematização da prática social, o Ensino Religioso, a PHC e a instrumentalização, a catarse e o Ensino Religioso: a dinamicidade por entre conhecimentos do fenômeno religioso, a partir da PHC e por fim, o retorno à prática social e uma nova compreensão do fenômeno religioso.

Optamos por didaticamente sugerir cada momento em forma de planejamento, por acreditarmos que, a partir da concepção dialética da ciência em Marx, alicerçada na dialética do movimento da Pedagogia histórico-crítica, o ato de planejar, se empodera de antecipar a avaliação da sua própria prática docente. Assim, “a gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Ou seja, no planejamento, os protagonistas deste movimento dialético, professor e aluno, são por igual aprendentes.

Findamos nosso o capítulo e a tese, com um último subtópico intitulado "a PHC, as DCNCRE e o Ensino Religioso em dialética". A escrita desse último subtópico, foi necessária como um arremate da proposta antes delineada da PHC ao ER. Nessa parte, trouxemos uma notícia da mídia da sociedade piauiense, de um caso verídico de intolerância religiosa, ocorrido em uma escola municipal, na capital do estado. A partir dessa triste notícia, esboçamos um itinerário pedagógico pautado na PHC, para pedagogicamente mostrar como se poderia intervir no acontecimento daquela comunidade.

E assim, confirmou-se que as DCNCER, embora sejam um avanço, pelas razões discutidas em nossa tese, podem se chocar com a histórica 'miopia' ideológica, mas que a PHC oferece o caminho para transmutar essa formação em um instrumento de emancipação. Desta forma, mesmo em meio a algumas limitações como a escolha do tipo de pesquisa bibliográfica e não uma de cunho empírico, nos tenham trilhado caminhos mais longos e sinuosos, embora a tese não apresente uma pesquisa

empírica, ela se propõe como base teórico-metodológica para futuras investigações de campo, assumindo caráter propositivo e fundante, não apenas descritivo.

Acreditamos ter conseguido responder o nosso problema e alcançar nossos objetivos e além de analisar e perceber as contribuições da Pedagogia histórico-crítica, na promoção de um ensino religioso para a emancipação, deixamos uma sugestão em quadro final, de nossas percepções desse movimento pedagógico, atrelado ao Ensino Religioso.

Nossa pesquisa evidencia que a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica ao Ensino Religioso não apenas se alinha à BNCC e às DCNCRE, mas aprofundam seus princípios formativos, oferecendo um método estruturado que leva o estudante do reconhecimento da realidade à transformação consciente dessa realidade. A partir de nossa tese, a PHC, portanto, mostra-se como instrumento pedagógico privilegiado para concretizar o ensino emancipatório previsto nos marcos legais, contribuindo para uma docência do Ensino Religioso crítica, laica, científica e humanizadora.

Compreendemos que nos cenários hodiernos, onde a religião e a religiosidade voltam a ser tomadas com ares coloniais que se mesclam às concepções políticas, educacionais e sociais no Brasil, com pungente empreendimento antidemocrático e tendo em vista o Ensino Religioso ser parte integrante da educação nacional, a pesquisa aqui tratada, embora em meio a limitações como uma melhor possibilidade de aplicação empírica, como a falta de debruçamento por sobre a docência do Ensino Religioso nas séries iniciais que são assumidas por pedagogos e não por licenciados em Ciências da Religião, se reveste de relevância social, profissional-pessoal e acadêmica.

Social, quando a partir da PHC, o Ensino Religioso, ao tempo que busca promover a emancipação, ajudará a reconstruir e resgatar valores equânimes e assim, um diálogo entre diferentes religiões. Profissional-pessoal, uma vez que ao suscitar uma docência emancipatória para o Ensino Religioso, ao abrir novos caminhos e possibilidades, ao convidar nosso leitor a conhecê-los, por primeiro tivemos de refletir sobre nossa própria prática, conhecermos a nós mesmos e deixar para trás velhos trajes e assim, nos tornamos diferentes de quando iniciamos nossos escritos, aqui apresentados.

Academicamente, para a área das Ciências da Religião e Educação, sua relevância reside na originalidade da pesquisa, que não se limita à ausência de estudos similares no banco da CAPES ou outros repositórios científicos, mas reside em ter tentado traduzir a Pedagogia Histórico-Crítica — de matriz marxista e savianiana — para o campo epistemológico das Ciências da Religião e apresentado a própria Ciências da Religião por meio da PHC, à área da Educação, fundando, quem sabe, uma teoria da docência emancipatória do Ensino Religioso.

Por fim, não exauridas todas as respostas que poderão surgir no entorno do que pesquisamos, deixamos com nossa tese, contribuições teóricas para futuras pesquisas que objetivem compreender a importância da disciplina Ensino Religioso e sua potencialidade, a partir da PHC, na emancipação do aluno e na promoção da construção de uma sociedade mais justa e igual.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

AMARAL, Daniela Patti; *et al.* Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y5Qhpn9KFD9dWBYYcb7xwqG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. Dissertação (Mestrado).

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2adec17d-1ee6-4caf-ac0b-877bf27aa28b/content>>. Acesso em: 10 out. 2025.

BALZAN, C. S. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 240–243, 2013. DOI:

[10.9771/gmed.v5i2.9714](https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9714). Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9714>>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BATISTA, Eraldo. Os primórdios do Ensino Religioso no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 229, p. 210-220, 26 jun. 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54946>>.

Acesso em: 03 dez. 2024.

BRAYNER, Patrícia Verônica de Azevedo. **Oficina pedagógica - metodologias ativas de aprendizagem e pedagogia histórico-crítica, uma relação possível no**

ensino de sociologia. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2023. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino religioso. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, **Resolução Nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá

outras providências. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-005-2018-12-28.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, Michele Pires; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. Educação patrimonial: vivenciando os cinco passos da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, V. 04, N. 02, p. 28 - 50, Dezembro, 2014. Disponível em:

<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/75/70>>. Acesso em: 10 out. 2025.

CELOS, Jeferson Fernando. **O direito enquanto práxis contra-hegemônica e a luta pela terra na perspectiva dos movimentos sociais populares**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Franca, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/43045d45-8598-4ca7-8532-134ee1077baa/content>>. Acesso em: 10 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Novos currículos para ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n. 85, jan./março, 1962.

DA COSTA, Dirno Vilanova; IBIAPINO, Maria Meres Rodrigues. Dualidade educacional no Brasil: desigualdades e exclusão educacional. **Revista Sociedade Científica**, vol.7, n. 1, p.4240-4254, 2024. Disponível em:

<<https://doi.org/10.61411/rsc202471317>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Emancipação Humana: Um Estudo Introdutório. **Pleiade**, v. 3, n. 6, p. 101-118, jul./dez. 2009. Disponível em:

<<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/523>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1938.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>>. Acesso em: 03 fev. 2025.

DUARTE, Newton, A catarse na pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e lutas de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 97. *Apud* ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2015, p. 3529. Disponível em: <<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/cdc73ab8-c5e5-4caa-9cd7-577f1688dfd2/content>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995

GALVÃO, Ana Carolina *et al.* **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luis; LOMBARDI, José

Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45-60.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência na educação**: uma pedagogia para a oposição. Petrópolis: Vozes, 1983.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17014/1/Adriana%20Eiko%20Matsumoto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Ensino Religioso e diversidade cultural: um desafio para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 109-120, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-militar. **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e82622.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97**. Conselho Nacional de Educação (Brasil), 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>>. Acesso em: 20 maio 2025.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. **Rever**, v. 12, n. 1, jan/jun. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/10487>>. Acesso em: 03 dez. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e história do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luis; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LORENZ, Karl. Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 25–50, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42293>>. Acesso em: 03 dez. 2024.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do**

desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATSUMOTO, Adriana Eiko. **Práxis social e emancipação:** perspectivas e contradições no Estado Democrático de Direito Penal. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17014/1/Adriana%20Eiko%20Matsumoto.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <<https://piapeprograd.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Antonio Michel de Jesus de Oliveira; *et al.* A formação de professores: “diálogos” sobre a história da cultura Afro-brasileira, educação, racismo e religião. **Revista Unitas**, v. 6, n. 1, p. 151-172, 2018. Disponível em: <<https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/905>>. Acesso em: 17 set. 2005.

MIRANDA, Antonio Michel de Jesus de Oliveira et al. **Possibilidades na formação docente de ensino religioso**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 70278-70287, jul. 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32807>>. Acesso em: 20 set. 2025.

MIRANDA, Antonio Michel de Jesus de Oliveira. **Formação docente e a prática dos/as professores/as de Ensino Religioso na cidade de Parnaíba – PI:** uma análise da conjuntura escolar municipal. Dissertação (Mestrado), Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2019. Disponível em: <<http://bdtd.faculdadeunida.com.br:8080/jspui/bitstream/prefix/336/1/TCC%20->

[%20Antonio%20Michel%20de%20Jesus%20de%20Oliveira%20Miranda.pdf](#)>.

Acesso em: 20 set. 2025.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. **Sociologia do Saber Escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

PINAR, William F. **What is curriculum theory?** 2. ed. New York: Routledge, 2004.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REZENDE, MJ. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. **Interações** – Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/3130/313031536004.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. **Ciências da Religião**: história e sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/8886/6125>>. Acesso em: 10 set. 2025.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/22257>>.

Acesso em: 10 de set. 2025.

ROSA, Marcos da Silva da. **Contribuições da Segunda Licenciatura em Pedagogia para o exercício docente de professoras da rede pública municipal de Feira de Santana-BA**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da

Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/items/06d486f6-2c51-47cc-b581-da83f6f8e7ae>>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOTERO, Naiara de Araújo. **Plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21779/1/2016_dis_nasotero.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo oculto**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista – Unesp, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7712470>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 01 abr. 2025. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; et al. (Orgs).

Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_57850a7d7b4d4572b6e58712babaaed3.pdf#page=19>. Acesso em: 05 jan. 2025.

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

SENA, Emerson; SILVA, Emanuel Freitas da. As religiões, a moralidade e o espaço público: conflitos, tensões e laicidade no Brasil contemporâneo. **O público e o privado**, v. 23, p. 1-12, 2025. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/15800/13251>>.

Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Márcio Luiz da. O conceito de liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: implicações sobre ética, política e ontologia. **Aufklärung: journal of philosophy**, v.6, n.2, Mai-Ago., 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/44640>>. Acesso em: 06 jan.

2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “Nova” Direita e as transformações na pedagogia da política e a política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo: qualidade total da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 10-29.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

TEXTO REFERÊNCIA PARA AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES, **Conselho Nacional de Educação**, 2018. Disponível em:

<<https://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/95661-texto-referencia-dcn-ciencias-da-religiao/file>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UMBELINO, Janaína Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. 2014. Tese (doutorado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129075>>. Acesso em: 30 out. 2025.

VALADÃO, Alberto Dias. A pedagogia da alternância frente às teorias do currículo: tradicional, crítica ou pós-crítica? **Roteiro**, [S. l.], v. 48, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32209>>. Acesso em: 03 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VENANCIO, Rayane. Mãe denuncia professora por intolerância religiosa contra filha em Teresina. **Cidade verde.com**. Caderno Geral. Teresina, 04 nov. 2025.

Disponível em: <<https://cidadeverde.com/noticias/444927/mae-denuncia-professora-por-intolerancia-religiosa-contrafilha-em-teresina>>. Acesso em 10 nov. 2025.

VIANA, Adriano de Souza. **Cidadania emancipatória e educação ambiental**: uma intervenção a partir da pedagogia histórico crítica. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/478/DISSERTACAO_Cidadania_Emancipatoria_Educacao_Ambiental.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 28 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.