

ANTONIO MICHEL DE JESUS DE OLIVEIRA MIRANDA

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO
ENSINO RELIGIOSO

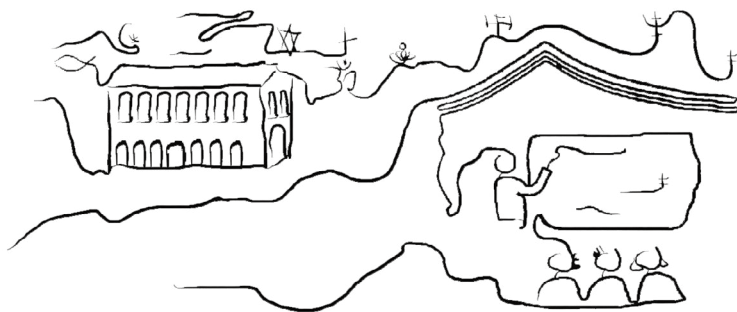


Omegama

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA NA
DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO

ANTONIO MICHEL DE JESUS DE OLIVEIRA MIRANDA

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO
ENSINO RELIGIOSO



DA FORMAÇÃO À PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO

© 2020 Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda. Todos os direitos reservados. Exceto para breves citações em livros, artigos e resenhas, nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida, qualquer que seja a maneira, sem permissão prévia, por escrito, do autor ou da editora.

Ambigrama Editorial

Rua Manuel Hernandes Lopes, 437

Anchieta, São Bernardo do Campo, SP, 09732-480

www.ambigrama.com.br | editorial@ambigrama.com.br

Direção editorial: *Elizangela A. Soares*
Projeto gráfico e revisão: *Ambigrama Editorial*
Foto: *Arquivo pessoal do autor*
Capa: *Gravura desenhada pelo autor*

Conselho editorial: *Antonio Carlos de Melo Magalhães*
Daniel Pansarelli
Elisa Rodrigues
João Gremmelmaier Candido
Magali do Nascimento Cunha
Matthias Henze
Paulo Augusto de Souza Nogueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Miranda, Antonio Michel de Jesus de Oliveira

Da formação à prática na docência do ensino religioso / Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda. -- São Bernardo do Campo, SP : Ambigrama, 2020.
PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-87868-08-0

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

20-49645

CDD-371.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino religioso : Prática de ensino : Educação 371.07
Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

*À minha mãe, Conceição de Maria de Oliveira Miranda.
Mulher sábia, mãe, filha, esposa, amiga e professora diligente. E a
todos os amigos e demais familiares, que me tenham brandura.*

“Que cada um vá ao céu pelo caminho que escolher”.
(Paulino Jacques)

SUMÁRIO

Prefácio.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução	14
CERCANIA LITERÁRIA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	26
1. Estado e Igreja: breves concepções histórico-introdutórias de uma educação confessional.....	26
2. Estado pós-Igreja? O Ensino Religioso num já laico cenário nacional...32	
3. Ensino Religioso ou ensino da religião? O esclarecer do proselitismo...42	
4. Breve análise da política nacional de formação docente em Ensino Religioso.....	50
SER PROFESSOR/A: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E PROCESSOS DIDÁTICO-REFLEXIVOS INERENTES AO FAZER-SE DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO	62
1. A práxis enquanto consubstância do ser e fazer-se professor de Ensino Religioso	62
2. Por um transcender currículo-disciplinar ao Ensino Religioso	68
3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Religioso	74
4. O Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular.....	82
DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO: O DESVELAR DO FAZER PROFESSORAL EM PARNAÍBA-PI	93

1. Nuances do Ensino Religioso em meio à educação parnaibana.....	93
1.1 Procedimentos metodológicos na produção de dados	101
1.2 O profissional docente em Ensino Religioso: a habilitação e a admissão.....	105
1.3 Por um currículo alicerçado num viés pedagógico e epistemológico	112
1.4 A pedagogia do profissional docente em Ensino Religioso: por uma educação sem proselitismos.....	118
Conclusão.....	133
Refetências	138

PREFÁCIO

Em um esforço hercúleo, o professor Antonio Michel consegue, em um só texto, discorrer sobre temas impescindíveis para atualizar o estado da arte do Ensino Religioso, enquanto componente curricular, conciliando elementos históricos, legais, pedagógicos e epistemológicos na constituição da natureza, formação inicial e atuação docente no que tange a essa área do conhecimento. A historiografia do Ensino Religioso no Brasil remonta aos acordos entre o governo português e a Igreja Católica anteriores à ocupação do Brasil por parte dos portugueses, com vistas à manutenção da fé e catequização dos povos autóctones. Desse modo, perdurou por séculos o modelo catequético de doutrinação sem considerar a possibilidade de difusão de outras crenças e de valores que transcendessem os ensinamentos cristãos e católicos. O fato de ter ocorrido a proclamação da República do Brasil não significou que automaticamente tenha havido um divórcio entre a Igreja e o Estado brasileiro. Todavia, mister se faz elucidar que o modelo catequético não foi e nem é, em absoluto, um protagonismo exclusivo dos professores de confissão católica, antes representa uma atitude proselitista, violenta e intolerante face à diversidade religiosa do país e que nega a constituição das etnias e confissões religiosas de todos os atores que compõem a grande nação brasileira.

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular, teve dificuldade de ser inserido como parte integrante da rotina escolar, com formação de turmas e horários específicos. Em algum momento era de frequência facultativa, com ou sem ônus para os

cofres públicos, e só posteriormente, na década de 1990, é que passa a ser reconhecido como partícipe da formação cidadã e integral dos discentes. Durante esses entraves, há de se reconhecer o esforço da CNBB para manutenção do componente escolar e, indubitavelmente, merece louvor o esforço do FONAPER para legislar e advogar por um modelo de ensino religioso para além das confessionalidades, pautado na cientificidade do fenômeno religioso, subsidiado pelas Ciências da Religião e ancorado no patrimônio milenar das tradições religiosas que precisam ser difundidas sem que se tome esta ou aquela como parâmetro para realizar juízos de valor.

A obra de Antonio Michel goza de um prestígio ímpar no sentido em que, metodologicamente, se serve do procedimento lógico da dedução, transitando do conhecimento geral sobre o Ensino Religioso para a realidade local onde realiza sua pesquisa, que é a cidade de Parnaíba-PI. A escrita é eloquente e o texto muito coeso e preciso no que concerne às informações históricas e à legislação educacional específica. Contudo, sua postulação nevrálgica é por um modelo de Ensino Religioso que respeite o profissional docente como protagonista de sua área, exigindo que os poderes públicos ofereçam formação inicial em nível de licenciatura em Ciências da Religião e possibilitando a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, incluindo nos certames vagas suficientes para professores de Ensino Religioso. A valorização profissional será tangível quando os docentes também adquirirem os pressupostos pedagógicos, epistemológicos, saberes e competências para o exercício da docência, tornando as aulas menos monótonas e mais atrativas aos discentes.

Em meio a um turbilhão de reflexões e lutas travadas, Antonio Michel, professor e pesquisador do Ensino Religioso, presenteia-nos com a publicação desta obra que agradará aos expertos e

aos incipientes nas áreas de Ciência da Religião e Ensino Religioso pela cientificidade, profundidade e lucidez em suas reflexões.

Boa leitura!

Vicente Gregório de Sousa Filho

Doutor em Teologia pelas Faculdades EST

Ocupante da cadeira nº 16 da Academia Parnaibana de Letras

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONERES – Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ER – Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OPER – Objeto Próprio do Ensino Religioso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

INTRODUÇÃO

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha¹.

Ser professor é estar em constante construção. É perceber-se a si e ao outro em um processo recíproco de respeito. É perceber que o ensinar transcende-se de si e, quando damos por nós, já estamos a aprender. Paulo Freire bem diz, na assertiva acima, de um processo em que o ensinar e o que ensinar se tornam saberes indispensáveis na construção ética do aluno. Ele vai além ao afirmar que o professor só participa da superação do seu aluno quando ele mesmo se supera. Assim, cabe aos professores um olhar sensível para os conteúdos ministrados, arraigados à sua prática docente, em prol dessa formação ética — indo ainda mais além, de uma formação holística dos seus alunos. E é sobre esse olhar sensível, sobre o respeito recíproco, sobre essa preocupação em atingir reais objetivos que venham, de fato, a interferir na superação de si e da

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: 1996, p. 37.

responsabilidade na superação do outro, a partir da ação de troca: professor-aluno, aluno-professor, mediados pela prática docente e teórico-conteudista, que vos convido a apreciar uma de nossas lembranças.

Ao término do horário escolar, ao sair da escola questionando sobre a falta de material didático para o componente curricular Ensino Religioso, doravante ER, problemática presenciada em todo território brasileiro, uma vez que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)² não o contempla, nos deixando, enquanto professores de ER, à deriva, e, embora acreditando na dinâmica da formação continuada por parte também do professor, tal realidade carece, para alguns profissionais, da obtenção de subsídios didáticos, principalmente aqueles de complementação horas/aulas³. Foi quando, abordados por um colega de trabalho, o qual ouvia tudo, fez-nos, mais ou menos, o seguinte comentário: “Sinceramente! Professor, você complica demais. Para que ir atrás de material didático se você tem a Bíblia? Ela é

² “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital” e contempla obras didáticas dos seguintes componentes curriculares: Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) e Arte. PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 28 out. 2018.

³ Os professores de complementação horas/aulas são os que foram lotados em determinada escola e, a fim de que cumpram a sua carga horária profissional, ministram em disciplinas com menor número de aulas e às vezes fora de sua formação.

o suficiente. Em cada aula você aborda uma parte dela e pronto! Quando eu ministrava essa disciplina, era assim que eu fazia”⁴.

Esse discurso, que embora por si só não tenha valor científico para retratar uma macrorrealidade, torna-se de fato alarmante, pois, verificado o contexto de formação do Estado Brasileiro, alicerçado por questões político-religiosas, possivelmente se assemelha à didática assumida em inúmeras escolas e, se assim o for, há um equívoco entre ER por catequese. E, com isso, em uma ótica por via científico-profissional do campo das Ciências da Religião, pode-se presumir que a raiz desse equívoco está ainda mais profunda e fincada na inexpressividade reflexiva do viés epistemológico e pedagógico desse componente, arraigada à sua prática docente.

Aqui não nos remeteremos às questões do material didático em si. Faremos aflorar a necessidade de uma discussão em torno da formação e da prática do profissional docente em ER como uma tentativa de garantir reflexões que possam contribuir na mudança de posturas, para que equívocos como o supracitado sejam atenuados em nossas escolas. É justamente por esse motivo que vemos ser de tamanha ousadia buscarmos nos debruçar sobre esse escopo: o ER, enquanto área do conhecimento, que permeia as matrizes curriculares da educação de uma nação tão plural, tão histórica e diversa, que com essa interação se torna capaz de emergir uma magnitude cognitiva de reflexões que fundamentam, banhadas no multiculturalismo brasileiro, bem como na legislação vigente, uma aversão ao proselitismo.

⁴ Esse diálogo não está em sua íntegra e finitude. Ele faz parte das memórias do autor, o qual, por questões éticas, optou por salvaguardar a identidade do sujeito da réplica.

Em se tratando dos cuidados didático-pedagógicos para com esse componente curricular, em meio ao contexto supracitado, a formação docente surge proeminente, uma vez que evidenciar o fazer professoral desse profissional requer reconhecer, também, o marco da educação no Brasil. E conhecer seus meandros, sua historicidade, possibilita-nos explorar, também, o marco do próprio ER, contido na afluência educacional da época, obtida pelo elo outrora indissociável, mas a *posteriori diluído*, entre Igreja e Estado. Diluição essa que fundamenta a nossa laicidade⁵ e que deveria garantir um ensino pautado na diversidade⁶.

Vale ressaltar que, na historicidade nacional da formação docente em ER, a União, em nome dessa laicidade, sempre se absteve de legislar e normatizar uma diretriz formativa a esses docentes, deixando a cargo dos estados e municípios tal atribuição, havendo, assim, discrepâncias em todo o território nacional quanto aos requisitos mínimos para a investidura no cargo de professor do ER, o que, de forma direta, a falta de formação nessa área pode ser fator preponderante no alicerce ideológico de todos os equívocos aqui mencionados.

⁵ No artigo 19º da Constituição Federativa do Brasil, “é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público [...]”. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

⁶ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 33, é mencionado um ensino religioso que assegure “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil [...]”. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

Ainda no que concerne aos cuidados didáticos desse componente, atribuímos, também, uma significativa relevância aos profissionais que acompanham e orientam esse professor. Uma vez que se torna comum uma política gestora dos mais distintos componentes curriculares nos estabelecimentos de ensino que, em muitos casos, são denominadas de coordenações ou supervisões e, por vezes, têm suas sedes nas secretarias de educação, quer sejam estaduais, quer municipais.

Assim, por toda a conjuntura acima abordada, vemos estar diante de uma possível tricotomia entre formação docente, prática docente e orientação aos profissionais do ER que precisa ser superada a partir de uma ruptura no antagonismo entre esses polos e elucidando a possibilidade das suas complementariedades, pautados em uma *práxis* professoral aversa ao unilateralismo e alicerçada nos preceitos da fenomenologia das religiões.

O contexto empírico da pesquisa para este livro é o município de Parnaíba, segunda maior cidade do Estado do Piauí, local de residência do autor e, como as demais Unidades Federativas do Brasil e seus municípios, também fica a cargo desse município, as definições dos conteúdos, as normas para admissão e formação dos professores do componente ER, vez que, por parte da própria União, como já fora mencionado, perdurava a inexistência de prerrogativas legais na formação desse profissional.

Com isso, bem como por toda a matriz político-religiosa que alicerça a história da educação brasileira, há uma inegável importância de se compreender a postura do professor do ER nessa cidade, o que nos ansiou a entender a seguinte problemática: como se dá o processo de admissão, formação e orientação necessários para a atuação do profissional docente em ER na cidade de Parnaíba, a fim de que sejam garantidos o vedado ao proselitismo, a valorização à diversidade cultural brasileira e quais seus reflexos

didático-pedagógicos emitidos em sala de aula? Isso, pois, ainda, o ER desponta enquanto terreno fértil para inúmeras discussões sobre sua pertinência nos currículos e, principalmente, sobre a formação adequada para um docente que contemple em sua didática a diversidade cultural nacional e, quiçá, a mundial.

O campo investigativo do ER nos acompanha desde nossa primeira formação, no curso de Pedagogia, onde fora investigada a postura didática, diante dessa disciplina, assumida por uma escola confessional. Nossas inquietudes mais tarde fizeram com que assumíssemos a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, na cidade de Buriti dos Lopes-PI, sempre buscando arraigar a teoria à prática. Dispusemo-nos, também, à carreira de professor-pesquisador, procurando colaborar junto à sociedade acadêmica com pesquisas em torno do ER.

Toda a empreitada por sobre esse escopo incentivou-nos sua continuidade, mas desta vez por dentre outras abordagens. Nossas escolhas se tornam capazes de nos proporcionar uma transformação pessoal e profissional, uma vez que, ao optar pela extensão desses estudos, nos é fortalecida uma postura aversa ao unilateralismo, em realce do diverso, provocando-nos um amadurecimento intelectual e como resultante, também, profissional e social.

Ainda como pertinência deste livro, nossa justificativa pode ser evidenciada, também, no âmbito da pesquisa socioeducacional e na das Ciências da Religião, ao buscar respostas no contexto professoral, promovendo reflexões sobre a práxis docente do professor do ER, bem como maiores discussões sobre o fenômeno religioso no currículo educacional de um país que constitucionaliza a livre expressão ideológica e reconhece a importância do ER enquanto componente curricular em sua Constituição.

E esperamos, ainda, no que se refere às questões próprias da sociedade, com este livro, excitar discussões da religiosidade enquanto ápice de manifestação fenomenológica, cultural e ontológica, perpassada enquanto componente curricular e, a partir de sua prática na escola, ao contemplar o interculturalismo, possa se multiplicar a tolerância e o respeito na e além da escola, refletidos na vida social dos educandos.

Para alcançarmos argumentos capazes de satisfazerem nossas indagações, norteamos-nos pelo objetivo geral de investigar como se dá o processo de admissão, formação e orientação necessários para a atuação do profissional docente em ER na cidade de Parnaíba, a fim de que sejam garantidos o veda ao proselitismo, a valorização à diversidade cultural brasileira e quais seus reflexos didático-pedagógicos emitidos em sala de aula. E como delimita, especificamente, objetivamos: identificar o perfil profissional e a denominação religiosa dos docentes em ER e dos membros que orientam esses profissionais nas escolas municipais em Parnaíba-PI, a fim de uma melhor percepção de suas estratégias didático-metodológicas. Conhecer os parâmetros admissionais do corpo docente do ER e os princípios didáticos sugeridos aos professores municipais, bem como demais planejamentos das escolas e dos docentes, com vistas à verificação dos direcionamentos à contemplação da diversidade cultural brasileira, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Identificar, na política nacional e em demais aportes teóricos, questões sobre a didática, as normas para habilitação do profissional docente em ER, o *status* pedagógico e epistemológico desse componente, correlacionando-os com a metodologia da aula desses professores, bem como com os pressupostos conteudistas e metodológicos sugeridos pela equipe orientadora municipal e suas formações docentes e denominações religiosas.

A serviço dos objetivos acima arrolados, a metodologia aqui contemplada é a pesquisa de campo, pois, com ela, nos propomos a constatar [...] fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis, que se presumem relevantes para analisá-los⁷.

Ao refletirmos sobre a coleta dos dados e sobre qual *tratamento* melhor nos caberia às informações colhidas e observadas, por meio da observação participante e que viessem, de fato, a facilitar as interpretações cabíveis, em consonância com os objetivos norteados, optamos pela abordagem mista. Um elo entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Na qualitativa, busca-se a preocupação na reflexão de uma dada realidade que não pode ser compreendida, somente se quantificada, trabalhando o universo das subjetividades, buscando entender fenômenos cuja operacionalização de variáveis não traria uma precisão do seu entendimento⁸. Contudo, a fim de melhor dispor as características dos dados colhidos, objetivando facilitar a interpretação subjetiva, também optamos pela manipulação quantitativa dos dados.

Alguns indicativos do contexto empírico da cidade de Parnaíba, antes, brevemente apresentada. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nesse município sua estimativa para 2018 era uma população total de 152.653 pessoas. Os dados do último censo, realizado em 2010, apontam uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 97,5%. Em uma atualização de 2015, seu Índice de Desenvolvimento da Educação

⁷ LAKATOS, Eva Maira; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 203.

⁸ MINAYO, M. C. S. de. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 21-22.

Básica (IDEB) obteve nota média de 4,3. Em 2017, o Instituto sugere um número de 97 (noventa e sete) estabelecimentos de ensino fundamental⁹.

De acordo com os dados da própria Secretaria de Educação do município, atualmente, a prefeitura é responsável por 61 (sessenta e uma) escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, com um número de matrículas em 13.426 (treze mil, quatrocentos e vinte e seis), onde, destas, 13 (treze) escolas são do Fundamental Regular do 6º ao 9º anos e 11 (onze) escolas contemplam a 4ª e 5ª etapas (correspondentes do 6º ao 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo só nesse segmento 3.179 (três mil, cento e setenta e nove) alunos matriculados¹⁰.

A fim de estabelecer limites para a contextura examinada, delimitamo-nos a investigar somente 12 (doze) das 13 (treze) escolas de Ensino Fundamental Regular, sendo somente uma localizada na zona rural da cidade e as outras situadas na zona urbana. A escola excluída da pesquisa, assim o foi devido à carência do profissional docente do componente ER desde o início do ano letivo. Essa delimitação corresponde às turmas de 6º ao 9º anos e se justifica, pois o corpo docente atuante nessas turmas já não é de formação polivalente e deve possuir formação específica para o componente curricular por ele ministrado. Outra pertinência da delimitação se deve ao que nos propusemos a investigar, o que também delimitaria os sujeitos envolvidos e nos daria maior precisão em torno de suas formações.

⁹ A cidade de Parnaíba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/parnaiba>. Acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁰ Dados colhidos pelo autor junto à coordenação de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Parnaíba, por via de questionário aplicado.

As escolas investigadas são, assim, apresentadas: Escola Municipal Antonio Emílio de Araújo Seligmann, Escola Municipal Borges Machado, Escola Municipal Cândido Athayde, Escola Municipal Dr. Lauro de Andrade Correa, Escola Municipal Evangelina Rosa da Silva, Escola Municipal Plautila Lopes, Escola Municipal Prof^a Albertina Furtado Castelo Branco – Caic, Escola Municipal Prof^a Maria do Amparo Moraes dos Santos, Escola Municipal Roland Jacob, Escola Municipal Ginásio Clóvis Salgado, Escola Municipal Comendador Cortez e, situada na zona rural, a Escola Municipal Professora Maria Celeste de Jesus.

Do universo acima apresentado, a investigação se deu num total de 23 (vinte e três) professores responsáveis pelo componente curricular ER, das escolas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental Regular, os quais foram sabatinados com o auxílio de instrumentos como o questionário, que nos possibilitou conhecer seus perfis profissionais e denominações religiosas; a entrevista se deu com vistas a conhecer suas inclinações intelectuais em torno do componente ER, sua prática nas escolas e, a partir da observação participante, propusemo-nos a verificação *in loco* da prática professoral desses docentes e de seus planejamentos. Com isso, de posse dos informes coletados, passamos a analisá-los e interpretá-los à luz da literatura logo mais explanada, possibilitando-nos a apreciação de respostas à nossa problemática.

Gostaríamos, ainda, de esclarecer a condição do autor desta obra enquanto sujeito surdo. O autor tem surdez bilateral, clinicamente diagnosticada de severa a profunda, fazendo uso bilíngue de comunicação por via da língua portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como as relações observadas aconteceriam por meio do uso da língua portuguesa entre professor-aluno, aluno-professor, muito embora o autor também tenha fluência nessa língua enquanto *output*, mas não enquanto *input*, optou-se

pelo auxílio de dois coobservadores voluntários, no caso, dois intérpretes de Libras assim, apresentados: a professora e intérprete Francilane Lima de Sousa, 33 anos de idade, Licenciada em Pedagogia e Letras-Libras, com Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, e o intérprete Marcelo Viana de Souza, 27 anos de idade, graduando em Letras-Libras e cursista técnico de Interpretação e Tradução da Libras, ambos de aproximação residente à do autor e de seu convívio social, fator que facilitou a escolha dos intérpretes. A metodologia desse processo se deu quando as observações eram interpretadas em Libras, em tempo real, a fim de facilitar a compreensão da contextura pesquisada.

Com o propósito de uma melhor compreensão e apresentação deste livro, oferecemos agora uma visão panorâmica da disposição organizacional da obra. A sua organização se deu, didaticamente, por introdução, capítulos I, II e III, assim discriminados:

No capítulo I, “Cercania literária sobre o Ensino Religioso no Brasil”, excitamos uma discussão organizada em quatro tópicos em torno das questões que envolvem o ER e a educação brasileira, perpassando, em breves análises, a matriz ideológica que funda a educação, a união Estado e Igreja e sua suposta separação, bem como as questões legais que versam sobre a formação do docente em ER. Para fundamentá-lo, evocamos teóricos como Fonaper (2009), Marchi (2001), Dias (2010), Hemming (2007) Villata (2002), Araújo (2000), Junqueira (2008) e outros.

Já no capítulo II, que tem por título “Ser professor: concepções de currículo e processos didático-reflexivos inerentes ao fazer-se docente do Ensino Religioso”, travamos um debate sobre a *práxis* desse professor, a importância da reflexão sobre as questões que envolvem sua formação e os desvelos de ideologias discriminatórias no sistema educacional. Levantamos, ainda, a ideia do transcender a interdisciplinaridade em suas aulas, tendo em vista

os currículos propostos pela BNCC. E, para isso, contamos com a fundamentação de autores como Costa (2006), Fidelis (2018), Oliveira (2014), Lima (2004), Gohn (2007), Gadotti (2012) e outros.

No capítulo III, “Da formação à prática em Ensino Religioso: o desvelar do fazer professoral em Parnaíba-PI”, discutimos a interpretação e a análise dos dados produzidos a partir de sua organização em tópicos analíticos, revisitando as nuances do ER em solo piauiense à luz de teóricos como Rocha (1984), Queiroz (2010), Mendes (2012), Pinheiro (2004), Nascimento (2008), dentre outros.

Assim, devidamente contextualizadas as prospecções introdutórias deste livro, onde abordamos nossa hipótese, problemática, justificativa, relevância, objetivos, metodologia e apresentação estrutural da obra, passamos agora ao nosso primeiro capítulo: uma cercania de literaturas legais e acadêmicas que debatem sobre o ER em solo brasileiro.

CERCANIA LITERÁRIA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste capítulo, iniciamos nossas discussões a respeito da contextura político-religiosa-educacional da qual emerge o ER brasileiro. Travamos um debate, a fim de compreender a matriz di-
dático-ideológica perpassada pela docência do ER, desde o Brasil colônia até os dias atuais. Explicitamos, ainda, discussões a respeito da legislação que envolve o componente no que tange à sua permanência no currículo e da formação para o seu ensino.

1. Estado e Igreja: breves concepções histórico-introdutórias de uma educação confessional

Para introduzirmos nossas discussões do advento educacional em terras brasileiras, buscaremos compreender, brevemente, as questões político-religiosas que *embriagavam* a contemporaneidade europeia do século XV, a mesma que chegou e conquistou as “Terras de Santa Cruz”¹. E, para tal compreensão, discutiremos a respeito do contexto cultural de Portugal no referido século.

¹ Logo após a chegada de Cabral, os portugueses batizaram o hoje conhecido Brasil de Terras de Santa Cruz. GÂNDAMO, Pero de Magalhães de. *A primeira história do Brasil*: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 45.

Inúmeros autores concordam ao afirmarem que há pouco aporte teórico sobre como se dava a relação entre Estado e a Igreja na Portugal dessa época. Mas, ao verificarmos que ficava a cargo da Milícia de Jesus Cristo ou Ordem de Cristo, derivada da ordem falida, não literalmente falando, dos Cavaleiros Templários, as Grandes Navegações portuguesas entre os séculos XV e XVI, se tomarmos por base essas relações tecidas entre a Milícia de Cristo, o Estado e suas conquistas territoriais, podemos nos aproximar desse entendimento contextual:

No século XV, quando o Infante Dom Henrique fundou a Escola de Sagres, a maioria de seus almirantes também pertencia à Ordem. Por suas ligações com o Papa controlavam o poder religioso, o que lhes permitia, por força das bulas, somar os resultados das descobertas e das anexações. Em decorrência disso, as colônias de Portugal também passariam a compor seu patrimônio, aumentando-lhe ainda mais o poder econômico e o espaço de ação política. Sua influência era tal que as terras descobertas já não eram denominadas colônias, mas extensões do patrimônio da Ordem de Cristo. A bula “Inter Cetera” de 28.6.1493, do Papa Alexandre VI, de origem espanhola, cedia à Coroa todas as terras descobertas e por descobrir. Em troca, os reis católicos assumiam o compromisso de converter ao catolicismo as populações nativas sob seu domínio. A política adotada pelos espanhóis, usando desse expediente institucional, será repetida pelos reis portugueses, inclusive no Brasil².

Ora, assim é possível depreendermos qual era a contextura ideológica vivenciada pelos europeus na época da conquista das terras além-mar: política, economia, educação e religião, missão e desbravamento, conquista e evangelização estavam intrinsecamente uma para a outra, assim como a resultante antagônica de que ser culturalmente diferente, referimo-nos aos autóctones aqui

² MARCHI, Euclides. Religião e evangelização: presenças na Carta de Pero Vaz de Caminha. *Revista História Questões e Debates*, n. 33. UFPR. Curitiba: 2001, p. 34.

encontrados, está para ser evangelizado. “[...] quem transporia por lá os pregadores que levam os tesouros celestes? Os pregadores levam o Evangelho e os mercadores levam os pregadores [...]”³. E claramente posto no texto da Carta de Pero Vaz de Caminha quando:

[...] afirma que o maior compromisso do governante seria “salvá-los” – provavelmente, dos costumes diferentes dos reconhecidos pelos europeus como adequados e corretos, numa perspectiva moral apoiada nos conceitos aceitos sobre o que consistia pecado e virtude para a época⁴.

E, assim, os europeus cá aportaram trazendo toda a sua subjetividade cultural, política e religiosa, e encontraram pessoas que, em comunidade, aos seus modos, também já experienciavam de suas subjetividades cultural e religiosa. E, a fim de expressar essa exacerbada religiosidade que mantinha naquele acontecimento, em terras brasileiras, uma ideologia político-religiosa europeia, apresentamos a primeira missa aqui celebrada e relatada por Pero Vaz de Caminha:

[...] a expedição de Cabral realizou o primeiro serviço religioso cristão no Brasil. Os índios, fascinados, observaram os portugueses celebrarem a missa numa praia deserta. “E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos à pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e a dançar um pedaço”. Mais tarde Cabral ordenou que dois carpinteiros da nau construíssem uma grande cruz. “Muitos deles vinham ali estar com os carpinteiros. E creio que o faziam mais para verem a ferramenta de ferro com que a faziam do que para verem a cruz”⁵.

³ Padre Antonio Vieira [s.d.] apud DIAS, Geraldo J. A. Coelho. A evangelização: Portugal e a política externa da igreja no século XV. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, p. 145-146, 2010.

⁴ OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 49.

⁵ HEMMING, John. *Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros*. Tradu-

Embora seja frequente em livros de mesma temática, uma abordagem histórica que sempre mostra a figura do religioso como precursor do ensino colonial no Brasil, ainda assim se faz necessário a recobramos, uma vez que é justamente a partir desse momento que nasce, se traveste e que, possivelmente, seja indissociável, na prática docente, não só do ER, o despir-se dessa ideologia composta pela política, pela religião e pelo ensino. Dessa forma, no começo as relações na então já Colônia eram puramente comerciais, à base do escambo, principalmente em busca do *ouro vermelho*, o pau-brasil. Mas logo as relações passaram a assumir também um cunho educativo e, em meio ao cenário ideológico já discutido, isso ficou a cargo dos religiosos. Os jesuítas “[...] ensinam aos filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudar nas missas e dessa maneira os fazem polidos e homens. [...]”⁶.

Ao se discutir sobre a educação no Brasil Colônia, abstraímos didaticamente dois períodos: o jesuítico e o pós-jesuítico. Este último viu a expulsão da Companhia de Jesus com a Reforma Pombalina. “Até 1759, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação escolar, possuindo vários colégios, voltados para a formação de clérigos e leigos [...]”⁷. Assim, com a Reforma Pombalina, há uma tentativa primária de estatizar o ensino que,

ção de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 34.

⁶ MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 197.

⁷ VILLATA, Luiz Carlos. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 14.

até então, advindo dos primórdios coloniais brasileiros, já era gratuito, porém não estatal⁸.

Com isso os jesuítas eram expulsos, mas a base do currículo educacional continuava sendo religiosa, haja vista que a educação agora era “[...] encarada como um dever público, destinava-se a instaurar a crença numa ordem universal de valores que compatibilizasse o progresso do gênero humano, no respeito pela matriz cristã [...]”⁹.

Até aqui discutimos sobre algumas concepções que buscam fundamentar um alicerce religioso desde as primeiras tentativas educacionais no Brasil Colônia. No entanto, embora seja evidente a confessionalidade do currículo brasileiro desde o *Ratio Studiorum*¹⁰, foi somente com a Constituição de 1824 que o Brasil se autoconstitucionaliza confessional: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma, exterior do Templo”¹¹.

⁸ MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 42.

⁹ ARAÚJO, Ana Cristina. Dirigismo cultural e formação das elites no pombalismo. In: ARAÚJO, Ana Cristina. *O Marquês de Pombal e a universidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000, p. 9-10.

¹⁰ “[...] a cultura escolar jesuítica sistematizada e ordenada pelo *Ratio Studiorum* atque *Institutio Societatis Jesu*, publicado em 1599, associava-se à “política católica” portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes [...]”. HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 13.

¹¹ Artigo 5º que legaliza a confessionalidade brasileira. BRASIL, Constituição

De fato, as relações entre a Igreja e o Estado português até o fim dos tempos coloniais, e como o Estado brasileiro até o final do Império, caracterizaram-se por uma união estrutural expressa no artigo 5º da constituição de 1824, que prescrevia: “A religião católica, apostólica romana continuará a ser a religião do Império”¹².

Mais tarde, em 1827, com a Lei de 15 de outubro, o Estado sanciona, em todas as cidades e lugares do Império, a criação de escolas primeiras, as quais eram nomeadas por primeiras letras. E, com elas, a estatização do ensino da religião católica nas escolas públicas, que não deixa de ser, também, um marco legal de tentativa de criação da disciplina ER, já que com a Lei é criado o cargo de professores que confessem a fé católica, assumida em sua didática.

A instituição católica, assim, se reafirma hegemônica e agora oficialmente política. “É, pois, nesse contexto que estão as raízes do pensamento que vê o ensino da religião como exigência de evangelização para o bem da cristandade”¹³. Assim, na Lei supracitada, o seu artigo 6º confere um caráter profissional aos professores, que deverão ensinar:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à

Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

¹² MOURA, 2000, p. 57.

¹³ JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. *História, legislação e fundamentos do ensino religioso*. Curitiba: Ibpx, 2008, p. 18.

compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil¹⁴.

Ora, ao dizer que caberia ao professor ensinar princípios de doutrinação da fé católica, como já mencionamos, é esse documento o marco de possível formulação curricular sobre um ensino voltado a uma única religião. Vale ressaltar que esse ensino confessional já vinha ocorrendo em todo o solo colonial, mas foi a partir da estatização dessa fé que houve um reconhecimento de suas práticas docentes assumidamente confessionais.

Aqui encerramos o primeiro tópico com questões histórico-introdutórias de uma educação confessional brasileira que fora fortemente marcada pela catequese e conversão indígena. A religião católica permeava todo o currículo e a intencionalidade didática do professor que era o próprio religioso. Adentrando o Brasil Império, foi constatado que não há diferenças nas convicções propostas para uma educação confessional. A catequese ainda vigora e, desta vez, ela é estatizada, mantendo em sua prática o reflexo da cooperação entre Igreja e Estado, herança das concepções político-religiosas portuguesas que aportaram junto com a tripulação cabralina.

2. Estado pós-Igreja? O Ensino Religioso num já laico cenário nacional

Com a constitucionalização de um Estado confessional brasileiro, o contexto histórico-religioso-educacional entre o Brasil Império e República se tornou bastante estável, pois, embora a reli-

¹⁴ BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre a “criação” de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

gião católica fosse a oficial do Império, ainda assim existiam outras confissões, uma vez que na mesma Constituição, contemporânea a esse recorte temporal, havia a legalidade e uma suposta “liberdade religiosa”. Mas a esta houve duras restrições pautadas em leis, como cultos domiciliares, ministrados somente para estrangeiros em suas línguas e que aconteciam em local não similar a templos. A Igreja Católica detinha a exclusividade de serviços como saúde, educação, registros de nascimento, óbito, dentre outros, o que se tornou socialmente complicado aos que não professavam a fé católica, já que casamentos protestantes não eram reconhecidos e até sepultamentos eram negados, pois à Igreja também cabia a responsabilidade dos cemitérios públicos, que não recebiam hereges¹⁵.

A administração dos cemitérios era de responsabilidade da Igreja Católica, que construía os cemitérios nos arredores das igrejas. E com isso, quem não professasse a religião do Estado, não tinha o direito de ser sepultado nos cemitérios. [...] a demanda de sepultamentos de acatólicos tornou muito grande não somente em São Paulo, mas no Brasil. Ademais, o conflito da Igreja concernente aos sepultamentos, não era somente com protestantes, mas judeus e até mesmo no caso do Nordeste, com maçons¹⁶.

Dentre outros benefícios garantidos à Igreja com a constitucionalidade confessional havia o sistema do padroado, que conferia poderes político-administrativo-religiosos ao imperador, como o de nomear bispos, por exemplo. No entanto, *rachaduras* entre Igreja e Estado Imperial começaram a surgir. A Igreja começa a

¹⁵ LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-60, jun. 2011.

¹⁶ SOUZA, Mauro Ferreira. *A Igreja e o Estado: uma análise da separação da Igreja Católica do Estado Brasileiro na Constituição de 1891*. Dissertação (Mestrado) — Programa da Pós-graduação em Ciências das Religiões, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007, p. 68-69.

perceber, insatisfeita e sufocada, a subordinação burocrática que chegava a dificultar o trânsito de clérigos entre paróquias e freguesias. Por outro lado, o Estado percebia o crescimento marcante de novas congregações de origem europeia, com ideais diferentes aos do Império.

Por esse motivo, houve a cassação de licenças concedidas para essas novas ordens e o restringimento dos bens da Igreja. Diante desses conflitos de poder, com o dogma da infalibilidade papal o sistema de padroado foi reclamado e uma verdadeira guerra entre Igreja e Estado Imperial eclodiu, pois o clero começava a aplicar as diretrizes papais que iam de encontro às leis estatais do Império, que logo respondeu fazendo prisões dos bispos¹⁷. Com isso, a rachadura aumenta e pelo menos institucionalizado somente com a proclamação da Primeira República, Estado e Igreja rompem de vez.

Retomando o nosso foco, no dia 24 de fevereiro de 1891 é promulgada, na Primeira República brasileira, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil que, em seu artigo 72, incisos 6 e 7, trazia este texto: “Será *leigo*¹⁸ o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados”¹⁹. Assim, a partir daquele momento, instaura-se um Estado laico. Pelo menos do ponto de vista oficial, constitucional.

¹⁷ ANGELOZZI, Gilberto Aparecido. Igreja, estado e poder: as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil. Jundiá: 2017, n.p. Acesso em: 21 maio 2019.

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

Há inúmeros escritos que se portam ao Brasil usando termos como laicismo e laicidade. É de pertinência o esclarecimento dessas terminologias. O Brasil primeiro se constitucionaliza confessional, depois mantém uma relação de separação com a Igreja e, mais à frente, veremos que há uma relação de cooperação. No entanto, em sua Constituição, desde 1824 há menção à tolerância à liberdade religiosa. Ao discorrer sobre esses termos, passamos a discutir também sobre os princípios democráticos religiosos que se esbarram em interpretações jurídicas.

Para entendermos essas terminologias, vejamos suas raízes, que vêm da palavra leigo (do grego *laós*, povo): alguém, povo que se distingue da autoridade sacerdotal. No judeu/clássico, em seus cultos, ministros religiosos eram, também, autoridades do Estado. Mais tarde, a partir de manifestações contra a doutrina cristã e sua instituição, excitadas pela distinção entre hierarquia e povo, acentuada pela Igreja Média, surge o termo *laicismo* como protesto consciente do contexto sacro arraigado ao Estado. Com Kant e Hegel, a expressão se fortalece como uma rejeição, intolerância, uma antirreligiosidade²⁰.

Laicidade difere de laicismo, uma vez que verificados os vastos estudos de seu significado, ela, a laicidade, deve admitir uma separação entre Igreja e Estado, mantendo uma relação de respeito, de tolerância entre as diversas manifestações religiosas e aos não religiosos, se mostrando contrária ao laicismo.

[...] tolerância e laicidade são ligadas. No início do século a palavra “laicidade” também se revestiu de um significado polêmico. Surgida no fim do século XIX, ela exprimiu, primeiro, a vontade de combater a religião, excluindo a Igreja católica do exercício de todo o poder político ou administrativo e, em particular, da organização do ensino. [...] a laicidade

²⁰ LEXICON. *Dicionário teológico enciclopédico*. Tradução de João Paixão Netto e Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Loyola, 2003, p. 431.

conserva todo o seu valor; e a maioria dos cidadãos, crentes ou não, [...] a religião não deve procurar controlar o Estado e que a escolha de uma religião ou de uma não religião é livre; mas também que o Estado deve admitir que as religiões continuem suas atividades [...]”²¹.

Mas o Estado brasileiro deve ser compreendido a partir das prerrogativas que refletem o laicismo ou a laicidade? Bem, ao partirmos do entendimento acima apresentado, é constitucionalizada, no Brasil, a liberdade religiosa e a não predileção oficial por nenhuma religião, bem como a restrição de relações político-administrativas entre Estado e religiões. Dessa forma, a terminologia que melhor caracteriza a nação brasileira é laicidade.

Esclarecido, de forma didática e sintetizada, o cenário de conflitos entre Estado e Igreja pós-confessionalidade estatal, o que culminou na separação entre eles, bem como esclarecidas as abstrações acerca do que viria a ser a laicidade do Estado, adentraremos agora na contextura sobre o ER propriamente dito, nesse já cenário possivelmente laico.

No Brasil República, o ER é proibido nas escolas públicas expressamente pela força da Constituição já salientada, determinando, portanto, um ensino leigo. Com isso, a Igreja Católica toma a frente e funda escolas particulares confessionais, bem como mantém ou tenta manter pressões, a fim da alteração da Constituição pela volta dessa disciplina. Já em 1928, o governo de Minas Gerais, cedendo às pressões do Congresso Catequético, autorizou o ER nas escolas públicas, dando precedente a um novo cenário: o de reaproximação entre Estado e Igreja, o que culminou com o decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, reinstituindo o ER e o colocando como facultativo nas escolas públicas. E assim, mais uma vez os debates a respeito dessa disciplina tomavam grandes

²¹ DELUMEAU, Jean; BONNET-MELCHIOR, Sabine. *De religiões e de homens*. Tradução de Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Loyola, 2000, p. 378.

proporções. Logo mais tarde, em 1934, com a nova Constituição e outras que estariam por vir, o ER passa a constar no currículo escolar como oferta obrigatória e de matrícula facultativa²².

Vale ressaltar que todas as discussões, nesse período, se fundamentavam em um Estado laico que mantinha em seu currículo escolar uma didática catequética e, embora não se remetesse claramente aos ensinamentos da doutrina católica nas escolas, todo o contexto político-religioso da formação do Estado brasileiro é *embriagado* pela supremacia ideológica cristã católica, o que também se torna evidente pelos acordos entre o governo da época e a Liga Eleitoral Católica, que fora a influenciadora da nova Constituição, que diz no seu artigo 153 que o ER deve ser “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”²³.

Após a Constituição da Segunda República, acima discutida, houve novas constituições: a de 1937, 1946, 1967 e, por fim, a de 1988. Em todas elas, o ER é contemplado como disciplina nos currículos, muito embora a confessionalidade passe a permear outros documentos que regeriam a educação propriamente dita. Assim, ao refletirmos sobre as questões discutidas até aqui, no que se refere à atuação do Estado e da Igreja no âmbito educacional, vemos que há a ausência de uma lei que reja a educação brasileira. Pelo menos até a Constituição de 1946 não havia essa lei. Estamos falando das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que pluralizamos por nos remeter a todas, em consonância com as

²² ESPÍNOLA, Hugo. *Princípio da laicidade na ordem jurídica democrática*. Curitiba: Appris, 2018, n.p.

²³ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

constituições já abordadas, bem como em meio a todo o contexto social relatado, que discutiremos agora a presença do componente ER. Vejamos na tabela abaixo o que cada LDB traz sobre o ER:

TABELA 1: O ENSINO RELIGIOSO NAS VERSÕES DA LDB

LDB/ANO	TEXTO
1961	<p>Art. 97. 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.</p> <p>§ 1º A formação de classe para o ensino religioso depende de número mínimo de alunos.</p> <p>§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.</p>
1971	<p>Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.</p>
1996 (primeiro texto)	<p>Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:</p> <p>I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou</p> <p>II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.</p>

1997 (nova redação)	<p>Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.</p> <p>§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso</p>
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

É perceptível que até na LDB de 1996, já em plena Constituição conhecida por cidadã, em seu primeiro texto, há concepções de um ER, embora em um Estado laico, de viés catequético e declaradamente confessional. Visto que na própria lei é expresso ficar a cargo das igrejas a formação e admissão para a atuação do profissional docente. E, ainda, muito embora haja menção de um caráter interconfessional, por toda a discussão antes mantida, que fundamenta a supremacia da Igreja Católica, na história educacional do Brasil, possivelmente a predominância da confessionalidade nas escolas públicas era a de matriz católica.

A concepção de do Ensino Religioso, mantida até o texto original do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, era a de que o ER deveria ter um perfil relacionado às tradições religiosas e não a uma identidade pedagógica. Por esse motivo, era a única disciplina submissa a dois “senhores”: autoridades escolares e autoridades religiosas, permitindo assim, que a escola fosse espaço de contínuo proselitismo²⁴.

²⁴ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 20.

Se partirmos da própria Constituição em vigor, que no seu artigo 5º diz ser inviolável a liberdade de crença e consciência²⁵, como explicar uma Lei de Diretrizes educacionais que fere a Constituição e nega a liberdade religiosa dentro das escolas? Com a proposta do primeiro texto do artigo 33, ficava evidente que o lugar dado ao componente, como acima citado, não era de esguelha pedagógica. Servia-lhe, assim, um lugar de doutrinação, seja qual fosse a denominação religiosa contemplada.

Dessa forma, houve uma mobilização da sociedade com vistas a confirmar o lugar do ER no currículo escolar brasileiro, mas, acima de tudo, conferindo-lhe um viés enquanto componente curricular de formação do cidadão, a valorizar não mais uma única ou poucas confissões, mas a diversidade religiosa e um caráter, além de pedagógico, também epistemológico, evidenciando o fenômeno religioso. Todos estavam envolvidos nessa empreitada: entidades civis, religiosas, governamentais, educadores. E no dia 22 de julho de 1997, com a Lei de nº 9.475²⁶, o artigo 33 da LDB ganhou novo texto, já apresentado na tabela acima. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE): “reconheceu o ensino religioso como área do conhecimento, portanto, pertinente ao currículo”²⁷.

Se antes, desde o Brasil Colônia, a Igreja Católica como toda sua hegemonia permeava as discussões do seu lugar dentro das escolas, a partir dessa disciplina, agora, a mesma Igreja é agente precursora, junto com as demais confissões, para que o ER deixe

²⁵ BRASIL, 1988.

²⁶ BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dispõe sobre a nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

²⁷ RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 38.

de proselitismos velados e escancarados. Essa afirmação é fácil de ser constada pela patente religiosa do relator da Lei 9.475/97, Pe. Roque Zimmermann²⁸.

Contudo, vale ressaltar que, com tal mobilização, a mudança do texto do artigo e seus esforços ainda não eram garantias de não haver proselitismos nas escolas, visto os embates ainda perdurarem também quanto à formação desse docente. Se antes ficava a cargo das entidades religiosas a preparação para atuação nessa disciplina, claro, nos moldes de sua confessionalidade, agora, em nome da diversidade cultural e religiosa e do veda ao proselitismo, de quem é a responsabilidade?

Está evidenciado no novo texto conferido ao artigo 33 que devem ser os sistemas de ensino que regulamentarão essas questões. Mas, por falta de uma única normativa a ser seguida por todas as Unidades de Federação, a situação se tornou caótica. Estados e municípios, quando faziam certames e, se fizessem para a contratação desse profissional, careciam de subsídios formativos para esse professor, que em sua profissionalização fossem necessários para veda ao proselitismo em suas escolas.

Teceremos, ainda, mais considerações sobre a formação docente em ER nos próximos tópicos. Neste, discutimos sobre as nuances da laicidade do Estado brasileiro em torno do ER. A nomenclatura deste tópico se inicia com uma indagação: Estado pós-Igreja? Discutimos que embora tenha havido a tentativa de um Brasil laico, com relações de separação, posteriormente estas se tornaram de co-operação, o que facilmente responde à indagação proposta na nomenclatura: a Igreja ainda continua, uma vez que percebemos ser uma nação voltada para a laicidade e não para o laicismo, dentre

²⁸ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 6.

outras questões de interesse entre as duas instituições. Assim, em meio a todo o pitoresco contexto que debate a permanência do ER no currículo escolar, percebemos que muito foi alcançado para que esse componente pudesse ser visto como realmente curricular, mas que ainda, em meio às conquistas, não se tinha ou tem garantias do veda ao proselitismo nas salas de aula da educação brasileira?

3. Ensino Religioso ou ensino da religião? O esclarecer do proselitismo

Retomamos o diálogo apresentado na introdução deste livro, entre o autor e seu colega de trabalho, que outrora fora professor de ER. Seu discurso em defender a Bíblia como subsídio didático e suficiente para o componente curricular do ER traz à tona um possível equívoco assumido por tantos outros professores, por não conseguirem refletir que sua postura didática está propensa a uma prática catequética, enquanto o ensino da religião, como via de acesso a doutrinação ou a propagação dogmática unilateral e não a uma didática pedagógica que contemple a disciplina enquanto componente curricular. Essa conduta em sala de aula não cabe à docência do ER. Assim sendo, a postura didática desse professor está *recheada* de proselitismos.

O novo texto do artigo 33 da LDB, apresentado anteriormente em tabela, fala sobre o veda ao proselitismo. Por se tratar de um artigo que verse propriamente sobre a disciplina ER, o proselitismo em questão é o religioso, somente? A partir dessa indagação, nos propusemos a debater que o proselitismo, no artigo evidenciado, assume um enfoque diferente sobre as prerrogativas de um Estado democrático e laico, que em sua matriz curricular educacional não possa atentar para uma religião em específico e tampouco sobre o viés da quebra da liberdade de consciência, tendo como via de acesso o componente ER nas escolas brasileiras.

Proselitismo vem da palavra prosélito (do grego *proselytos*), alguém que passou para cá ou entrou em determinada religião, por meio da conversão²⁹. Assim, pode ser compreendido como “um empenho ativista para converter uma ou várias pessoas a uma determinada causa, ideia ou religião”³⁰. No campo religioso, ele é percebido como um empreendimento em forma de discurso, “tendente a convencer os demais da veracidade e do acerto das crenças religiosas que se professa”³¹. Neste sentido, o religioso ou leigo adepto, eticamente, tem liberdade por força constitucional, no Brasil, para propagar os ideais de sua denominação religiosa. Mas lógico que não dentro das instituições educacionais, por via do ER, como já fundamentado anteriormente. Há uma diferenciação entre evangelizar, catequisar, apostolar e difundir seus dogmas enquanto exercício de liberdade religiosa, o que coloca outro significado ao proselitismo:

O direito ao exercício do proselitismo depreende-se do direito fundamental à liberdade religiosa. Os instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos geralmente mencionam como desdobramentos deste direito as liberdades de (i) gozar (e manter) pacificamente a sua religião ou crença; (ii) manifestar sua religião ou crença por meio do ensino, da prática, dos ritos e cultos, privada ou publicamente, individual ou

²⁹ BOSCH, Davi J. *Missão transformadora: mudanças de paradigma na teologia da missão*. Tradução de Geraldo Korndorfer; Luís M. Sander. 2. ed. São Leopoldo: EST; Sinodal, 2002, p. 621.

³⁰ BIAZI, Chiara Antonia Sofia Mafrica. O conceito de proselitismo na jurisprudência da corte europeia dos direitos humanos: Os Casos Kokkinakis C. Grécia e Larissis e Outros C. Grécia. *Direito em Debate. Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIJUI*, ano XXI, n. 37, p. 166, jan./jun. 2012.

³¹ SANTOS, Milene Cristina. *O proselitismo religioso entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio: a “Guerra santa” do neopentecostalismo contra as religiões afro-brasileiras*. Dissertação (Mestrado) — Programa da Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2012, p. 101.

coletivamente. Os autores mais liberais tendem a considerar, ainda, como decorrência do pleno exercício da liberdade religiosa, o reconhecimento dos direitos de (iii) livremente mudar de religião ou crença; e de (iv) não professar nenhuma religião ou crença (ateísmo e agnosticismo)³².

A contextualização para o proselitismo conferido na LDB difere do citado logo acima, apresentado como liberdade religiosa. Neste sentido, o proselitismo passa a assumir outro conceito: uma espécie de coerção, um procedimento que, de forma desleal, atenta contra a liberdade de consciência³³. Assim, o proselitismo vedado no artigo em questão confere um aspecto político-religioso, no sentido de doutrinação religiosa e do atentar contra as concepções de ideia e consciência do educando. Ora, se por um lado, via Constituição, as religiões gozam de liberdade de expressão, o que lhes asseguraria propagar seus ideais em vias públicas, por outro, no mesmo documento, e salientado na Lei que dá diretrizes à educação, por parte do professor do ER não existe essa liberdade de expressão dentro das escolas, vez que estará ferindo a outra liberdade: a de credo e a de consciência, também constitucionalizadas.

[...] se for do professor o desejo de transmitir suas perspectivas religiosas aos alunos, aumenta não só o risco de ocorrer ilegítima coerção no ambiente escolar, em razão da influência intelectual exercida sobre os alunos, como também de serem as doutrinas religiosas consideradas impróprias pelos pais, que possuem o direito fundamental de educar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas [...]³⁴.

Para buscarmos uma compreensão sobre a abstração político-comportamental do professor do ER, navegaremos, com brevidade, no campo da filosofia política, especificamente sobre

³² SANTOS, 2012, p. 105.

³³ YVES [s.d.] apud NAVARRO, Juan Bosch. *Para compreender o ecumenismo*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 50.

³⁴ SANTOS, 2012, p. 122.

a condição humana pré-cívica, que pode ser entendida como a condição fora do estado civil e, noutro momento, no próprio estado civil. Há um estado de natureza, que é o fora do civil, em suas relações, imprimindo, por primeiro, um desejo egoísta de se tirar algum proveito. Isso dado a liberdade e igualdade no sentido literal, sem qualquer controle ou autoridade sobre seus atos. Esse desejo egoísta, que torna o homem portador de poderes, distancia-se da concepção do bem comum que só se realiza no estado civil, em sociedade, numa ordem cívica³⁵.

Estaria, pois, o professor do ER, no seu pleno estado de natureza, usando do seu poder e influência intelectual, em meio ao estado civil, para catequisar seu aluno? Vale ressaltar que o caráter proselitista, proibido nas escolas, acima abordado, não nega o fato de o docente poder objetivar ao seu educando o conhecimento de sua própria consciência do existir, do desejo do conhecimento das relações tecidas socialmente. Até vemos essa característica essencial aos docentes e mais na frente, no próximo capítulo, voltaremos a essa discussão.

É preciso haver uma consciência nos processos didáticos desse professor. Um policiar-se em que, a partir do entendimento do proselitismo vedado por lei e que, tomando emprestado o supracitado conceito de estado de natureza, carregamos uma propensão proselitista. Daí a extrema importância da autorreflexão, de perceber a sua didática. Dessa forma, é necessário evidenciar que não há espaço para a catequese, para o ensino da religião, no componente curricular ER. “É preciso lembrar que não é função do Ensino Religioso escolar promover conversões, mas possibilitar

³⁵ HOBBS [s.d.] apud NUNES, Paulo Henrique Faria. *O pensamento político de Thomas Hobbes*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2010, n.p.

um ambiente favorável [...] com vistas a uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa”³⁶.

[...] a razão de ser do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo. A escola é o espaço de construção de conhecimentos e, principalmente, de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. E, como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso. Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses sempre são propriedade de uma determinada religião³⁷.

Se há um comportamento equivocado sobre a didática do professor, ele está intimamente ligado a toda a trajetória histórica de forte viés religioso como gênese da educação nacional. Há, também, íntima ligação no fato da inexpressividade da reflexão sobre qual o papel real desse componente no currículo brasileiro que, por quase todo o tecido histórico da educação brasileira, serviu de lugar à doutrinação. Por isso, discutiremos agora sobre esse “papel”, evidenciaremos qual viés deve ter o ER e que deve ser refletido por todos os seus docentes.

Embora a história nos aponte inúmeras discussões sobre essa prática docente equivocada e que servira de *catalizador* para as reflexões que norteiam, hoje, um lugar pedagógico ao ER, ao retomarmos a tabela demonstrativa dos textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, veremos que, até o primeiro texto, do artigo 33 da atual lei, o componente não era percebido num

³⁶ RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 37.

³⁷ VIESSER, Lizete Carmem. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Paper para 20º INTERCOM – GT Comunicação e Religiosidade. XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1997, n.p.

enfoque pedagógico. Queremos evidenciar com isso que, de certa forma, é recente a reflexão *legal* sobre qual viés deve ser assumido e que norteie seu docente. Esbarramo-nos, assim, sobre qual o objeto do ER, haja vista que evidenciado seu real foco disciplinar, esclarecemos também seu real tratamento didático e conteudista.

Discussões sobre qual seria o objeto do ER foram iniciadas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)³⁸ com vistas à percepção pedagógica para com esse componente. A partir dessas discussões, em outubro de 1997, no III Seminário de Capacitação Profissional para o ER, o professor Elli Benincá afirmou o conhecimento religioso enquanto conhecimento humano, como patrimônio da humanidade que, como tal, deve estar acessível no contexto educacional, compreendendo que o objeto do ER é o fenômeno religioso, com características universais e indestrutíveis, bem como passíveis de observação³⁹.

De acordo com o atual texto da LDB, também explicitado em tabela, não cabe proselitismos e nem ações evangelizadoras na didática e conteúdo desse componente. Sendo área do conhecimento na formação do cidadão, o foco da disciplina recai sobre a “análise das manifestações do sagrado, possibilitando ao educando

³⁸ Em 1995, educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação se reuniram para refletir um conteúdo que abrangesse a realidade cultural religiosa brasileira e sua didática, a partir do ER. A Assembleia dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso em conjunto com um fórum Nacional do Ensino Religioso de 24 a 26 de setembro de 1995 em Florianópolis, SC, aprovou a Carta de Princípios e criou o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 85.

³⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O objeto do Ensino Religioso: uma identidade. *Rever*, ano 12, n. 1, p. 182-183, jan./jun. 2012.

o conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso como fator cultural e social⁴⁰.

Ao buscarmos o significado desse fenômeno religioso, precisamos nos enveredar pelas Ciências da Religião, com vistas a visitar outros campos disciplinares, a fim de uma melhor reflexão sobre o seu significado. E, para tal compreensão, vemos nas Ciências da Religião as possíveis contribuições de outras abordagens, próprias da antropologia filosófica, cultural, da sociologia e da psicologia da religião na compreensão desse fenômeno e sua abstração, transitando por esses vieses como intrínseco à natureza humana, de sua própria história, em sua manifestação de vida social e para consigo mesmo, na articulação de sua personalidade: “[...] onde houve homem há, igualmente, vestígios da celebração da vida e da presença de uma realidade transcendente, em suas múltiplas, variadíssimas e até contraditórias manifestações”⁴¹.

O fenômeno religioso é a compreensão, no íntimo, da subjetividade humana, do seu desejo pelo transcender. À medida que esse desejo se externa em comunidade, ele também transcende a subjetividade, tornando-se objetivo, capaz de se materializar em suas crenças, doutrinas, expressões culturais, institucionalização de religiões que perpassam por valores morais e suas práticas religiosas⁴².

Pode-se afirmar que a religiosidade é inerente ao homem. As manifestações religiosas são observadas através dos tempos, em todas as diversas

⁴⁰ SCHLÖGL, Emerli. *Ensino Religioso: perspectivas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 13-14.

⁴¹ CATÃO, Francisco. Nota sobre o estudo do fenômeno Religioso. In: *O fenômeno religioso*. São Paulo: Letras e Letras, 1995, p. 97.

⁴² Xavier discorre, fundamentado em Catão, sobre o fenômeno religioso ser classificado em dois polos: subjetivo e objetivo. XAVIER, Mateus Geraldo. *Contribuição do ensino religioso no acesso à fé: uma leitura teológico-pastoral*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 56.

culturas, a partir da busca empreendida pelo homem de compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos angustiantes e desconhecidos⁴³.

Tendo em vista, de vez, a ruptura da colonialidade que insistia em ideologizar, catequeticamente, as práticas docentes do ER, ao assumir o fenômeno religioso enquanto objeto do componente, vislumbra-se, assim, um cenário educacional inclusivo, capaz de valorizar as diferenças, valorizar as mais distintas culturas, bem como suas manifestações religiosas. Dessa forma, enquanto celeiro educacional de formação humana, educandos egressos da escola, antes submersos nessa perspectiva epistemológica e pedagógica, tenderão a se manifestar de igual conduta valorativa e equânime em todos os contextos de vivência social.

[...] as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e cientificidade, tanto na pesquisa como nos processos de ensino-aprendizagem. O diálogo intercultural tem como objetivo a superação de assimetrias entre perspectivas religiosas entre si, ou entre pessoas com e sem religião em processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação. Trata-se de produzir concepções e práticas que respeitem e valorizem as identidades, buscando desenvolver a percepção de que cada sujeito é um ser singular no universo. Com esse intuito, a formação inicial para o Ensino Religioso deve proporcionar estudos acerca dos fenômenos religiosos enquanto chave de abertura para o exercício da cidadania crítica, voltado ao usufruto dos direitos adquiridos, comprometido com o conhecimento, a compreensão e a valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais⁴⁴.

⁴³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. *Horizonte*. Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 106, out./dez. 2010.

⁴⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 12/2018, p. 8-9. Disponível em: https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2018/12/pcp012_18.pdf. Acesso em: 25 mai.

Neste breve tópico, discorreremos sobre o proselitismo político-religioso vedado no artigo 33 nas aulas do ER. A partir do seu reconhecimento como área do conhecimento e seu lugar no currículo escolar, é perceptível que o componente deve ser pensando a partir de um viés pedagógico, bem como epistemológico, tendo por seu objeto o fenômeno religioso e não em torno de uma única religião ou de grupos religiosos. Contudo, refletimos ainda que, para um docente estar de fato habilitado a ministrar esse componente, com vistas a perceber todo o dinamismo pedagógico e sua episteme, é preciso uma formação que contemple tal reflexão. Assim, passaremos ao próximo tópico, no qual levantaremos discussões a respeito dessa formação.

4. Breve análise da política nacional de formação docente em Ensino Religioso

Diante de toda a contextura já discutida, que apresenta a forte embriaguez ideológica de concepções político-religiosas que alicerçam a educação brasileira e que, em todo o tecido histórico até nossa contemporaneidade, expõe rupturas em uma espécie de divórcios e reconciliações entre Estado e Igreja, percebemos a compreensão do que motiva todo o embate travado acerca desse componente curricular ao longo desses cinco séculos de educação. E é a partir do divórcio desse metafórico casamento que se fundamenta a laicidade brasileira, já discutida neste texto. E é por via dessa suposta separação que discorreremos nossas reflexões em torno da política nacional de formação do docente em ER.

Retomando a Constituição que confessionaliza o Brasil⁴⁵, bem como a lei de criação das escolas de primeiras letras em todas

2019.

⁴⁵ BRASIL, 1824.

as cidades, vilas e lugares do Império, apresenta-se aí a tentativa de uma suposta diretriz formativa docente, confessional, ao dizer, como já no texto anteriormente aludido, que cabia ao professor ensinar, dentre outros, “os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana”⁴⁶. Mais tarde, também já aludido anteriormente, com a Primeira República, instituído por Constituição, o ensino se torna leigo⁴⁷. A atual Constituição corrobora essa laicidade ao vedar o estabelecimento de relações proibitivas ou incentivos entre a União, Distrito Federal, estados e municípios com qualquer confissão⁴⁸.

Como já apresentado na tabela demonstrativa das Leis de Bases da Educação dos anos de 1961, 1971 e 1996, apesar de contemplarem o ER no currículo brasileiro, ainda não se tinha uma política de formação docente, visto que na LDB vigente, quando do seu primeiro texto do artigo que versa sobre esse componente, era legalizado um viés confessional e interconfessional a esse ensino e deixava a cargo de igrejas ou entidades religiosas a preparação na habilitação de professores ou orientadores religiosos.

Dessa forma, a União passava a essas entidades a responsabilidade sobre as prerrogativas formativas desse componente, assim reconhecendo, dentro das escolas, um viés de doutrinação religiosa, pois, com isso, mantinha relações com confissões, o que destoava da atual Constituição quanto à proibição de se manter essas relações entre Igreja e Estado: a laicidade brasileira. Já com o segundo e atual texto⁴⁹ do artigo da LDB⁵⁰, o ER passa a ser mi-

⁴⁶ BRASIL, 1827.

⁴⁷ BRASIL, 1891.

⁴⁸ BRASIL, 1988.

⁴⁹ BRASIL, 1997.

⁵⁰ BRASIL, 1996.

nistrado sendo vedado o proselitismo e transferida a incumbência das normas de habilitação aos Sistemas de Ensino.

Com esse novo texto, estava, parcialmente, resolvida a valorização da diversidade religiosa brasileira e supostamente dado um novo lugar ao ER dentro do currículo que também, supostamente, não daria mais lugar à doutrinação. Isso, pelo menos por sobre linhas, uma vez que a problemática sobre a formação docente desse profissional perdurava e com a nova redação do artigo, agora se ampliava, visto, pois, qual seria a formação que de fato viesse a quebrar de vez, dentro das escolas, o latente viés político-religioso que insistia em se impor?

Visto ainda que a própria LDB deixa claro que para atuar na Educação Básica é preciso uma formação em nível superior⁵¹ e, ainda, é decretado, enquanto normativa nacional, que para atuar em campos de conhecimentos específicos, a precisão de uma licenciatura⁵². Isso, pois, no Ensino Fundamental, anos finais, o ER, como veremos mais à frente, se consolida enquanto área do conhecimento e é um componente específico das escolas de 6º ao 9º anos do Fundamental. Portanto, também aos seus docentes cabe uma formação específica.

Convém ressaltar, ainda, a nova redação, que quando se deu a responsabilidade da habilitação desse docente aos sistemas de ensino, sem que houvesse uma prerrogativa nacional a ser seguida em todo o Brasil, havia uma discrepância em certames e contrata-

⁵¹ O texto do artigo 62 da LDB versa que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. BRASIL, 1996, n.p.

⁵² BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 24 mai. 2019.

ções de professores com habilitações que, possivelmente, distanciavam-se a conseguir de fato seguir o que a LDB previa, pois, com a inexpressividade reflexiva sobre o objeto do ER, poderia, assim, embora com o veda ao proselitismo, ainda perdurar uma didática catequética doutrinária nas escolas⁵³.

E mais uma vez o FONAPER entra em cena e, a partir do reconhecimento do ER enquanto componente, propõe ao Ministério da Educação (MEC) um documento que apresentasse fundamentos históricos, epistemológicos, didáticos ao ER, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) a que, no próximo capítulo, retomaremos. Mas também passou a excitar um debate por sobre a habilitação desse docente, propondo discussões de uma formação que pudesse fomentar a preparação de profissionais egressos capazes de contemplar, dentro das escolas, o caráter pedagógico tão sonhado para o componente:

1. Fazer parte do quadro permanente do magistério federal/estadual ou municipal
2. Ser portador de diploma de licenciatura em Ensino Religioso. Caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos de professores com profissionais. Portadores de diploma de especialista em Ensino religioso (mínimo de 360 h/a), desde que seja portador de diploma de outra licenciatura. Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida no DEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/aula.
3. Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo.
4. Comprometer-se com os princípios básicos de convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação.
- 5.

⁵³ 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 9475/97*. Brasília, 2016, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso [...] ⁵⁴.

No entanto, essa tentativa de uma suposta universalização da formação docente em solo brasileiro não surtira efeito. Isso, pois, ainda enquanto ficar a cargo dos sistemas de ensino e não por parte de um documento maior que desse essa direção formativa e, como já discutimos, eram gritantes as diferenças nos pré-requisitos formativos na investidura do cargo.

Abaixo, demonstramos em alguns certames escolhidos aleatoriamente a discrepância sobre os requisitos mínimos de formação para a investidura no cargo de docente do ER:

TABELA 2: CERTAMES PARA O CARGO DE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

CERTAME/ANO	REQUISITOS PARA INVESTURA
Secretaria de Educação – SEDUC da Prefeitura Municipal de Parnaíba-PI. Publicado no D.O.M. nº 722 de 29/04/2010 ⁵⁵ .	Graduação em Teologia, modalidade Licenciatura; ou Licenciatura Plena em Ensino Religioso; ou Licenciatura Plena em Ciências da Religião; ou Licenciatura Plena em Educação Religiosa; ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Ensino Religioso.

⁵⁴ FONAPER [s.d.] apud JUNQUEIRA, 2016, p. 52.

⁵⁵ Disponível em: http://copese.ufpi.br/copese/parnaiba2010/arquivos/edital03_2010.pdf. Acesso em: 26 mai. 2019.

<p>Secretaria de Estado da educação e Cultura – SEDUC – PI, de 11/07/2013⁵⁶.</p>	<p>Licenciatura Plena em qualquer área das ciências humanas e curso de bacharelado em Teologia, Ensino Religioso ou Ciências da Religião, ministrado por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação ou Licenciatura Plena em qualquer área das ciências humanas e Pós-Graduação na área do conhecimento (Teologia, Ensino Religioso ou Ciências da religião), ministrada por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação ou Licenciatura Plena em qualquer área das ciências humanas e curso para Docência no Ensino Religioso [...].</p>
<p>Concurso público nº 02/2012/PMVV/ES, de 12/01/2012. Vila Velha-ES⁵⁷.</p>	<p>Formação profissional obtida em curso superior completo de Licenciatura Plena que habilite ao Ensino Religioso; Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescida de curso Pós-Graduação <i>latu sensu</i> de 360h no mínimo em Ensino Religioso ou Ciências da Religião nos termos da Proposta Pedagógica; Licenciatura Plena ou curta em qualquer área de conhecimento, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300h no mínimo, oferecidas por instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo MEC ou habilitação em curso de formação emergencial, com 150h no mínimo, em ensino Religioso aprovado em conformidade com o CONERES.</p>

Começava, assim, outro embate. Desta vez, requerendo uma posição da União frente a essas prerrogativas de formação, pois,

⁵⁶ Disponível em: http://nucepe.uespi.br/downloads/edital_seduc2014.pdf. Acesso em: 26 mai. 2019.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/files/concursos/3/outros/83.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

devido a tamanhas discrepâncias nesses pré-requisitos de formação docente, ficava claro que, em plena valia da nova redação do artigo 33 da LDB, tudo se encaminhava para que a realidade dentro das escolas fosse na verdade, ainda, um reflexo do antigo texto que validava a confessionalidade dentro dos estabelecimentos de ensino. Assim, como resposta, a partir do Parecer CP/CNE nº 097/99, a União se posiciona negativamente ao dizer que:

[...] atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores [...] precisamos reconhecer que a Lei nº 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se portanto que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas. [...] é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. [...] Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos [...]⁵⁸.

Percebe-se, frente ao esquivo da União, que em seus argumentos é usada a Lei 9475, que deu origem ao novo texto do artigo 33, conferindo um caráter pedagógico ao componente ao dizer que essa lei é clara a dar aos estabelecimentos de ensino liberdade para requerer tanto as habilitações desse profissional quanto os

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº CP 097/99. Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

conteúdos por ele ministrado. E, como introduzimos neste tópico, é também a partir da laicidade do Estado que a União diz não lhe competir “autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional”⁵⁹.

Ainda, ao retomarmos a tabela comparativa dos requisitos para professor do ER, é perceptível um juízo de valor sobre sua formação docente quando comparados ao certame do Estado do Piauí, que cita como professor o bacharel em Teologia. Isso, pois, o certame da cidade de Vila Velha, no ES, em momento algum o cita como requisito, evidenciando, de certa forma, uma possível falta reflexiva sobre essa formação no Piauí e no Espírito Santo, em contrapartida, uma excitação desses debates a partir do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES)⁶⁰.

Se a União se esquivava de legislar sobre essa prerrogativa nacional de formação docente do ER e, visto algumas discrepâncias em estados e municípios, por conferir ora ao teólogo, ora a outras habilitações o lugar de docência para com esse componente, surge, assim, mais uma discussão: é ou não a Teologia a formação suficiente para tal investidura nos certames e para a validação do veda ao proselitismo em sala de aula?

O embate agora travado passava a se assumir essencialmente intelectual, pois se tornaria impossível garantir um posicionamen-

⁵⁹ BRASIL, 1999.

⁶⁰ “O CONERES é uma entidade reconhecida oficialmente e tem por função principal informar, regular e incentivar o Ensino Religioso nas escolas públicas do Espírito santo”. CONERES, Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://coneres.blogspot.com/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

to da União sem que, primeiramente, de fato, viesse-se a ter um concernimento sobre qual a formação para a docência do ER. Assim, sobre a ótica do ER, tendo em vista o seu objeto: o fenômeno religioso, bem como o vedo legal ao proselitismo e a valorização da diversidade cultural religiosa, a Teologia passava a ser discutida como insuficiente, visto o seu caráter confessional.

[...] muitos profissionais da Teologia seguem reivindicando para si a tarefa de formar os/as profissionais para atuar no ER. Mas há entraves e incoerência, pois não há uma teologia sem uma identidade confessional. É preciso considerar que não há teologia aconfessional ou supraconfessional. A teologia sistematiza experiências religiosas e afirma em que os adeptos de uma denominação religiosa devem crer e agir na organização de sua vida e, tornarem-se então, membros daquele grupo religioso. A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso⁶¹.

Ao mesmo tempo, as Ciências da Religião vêm se consolidando no Brasil e passam a assumir seu objeto como sendo o fenômeno religioso, o mesmo do ER. Com isso, a essa nova ciência, no Brasil, começa a alavancar um lugar de destaque na formação do docente do ER, uma vez que esse campo se dedicaria aos estudos “dos fenômenos religiosos a partir de epistemologias e metodologias específicas, o que a diferencia de outras áreas de saber”⁶².

[...] a Ciência da Religião é uma disciplina empírica que investiga sistematicamente a religião em todas as suas manifestações e fenômenos. Um fator importante para sua caracterização é o compromisso de seus representantes com o ideal da neutralidade frente aos objetos de estudo. Em outras palavras, não se questiona a “verdade” ou a “qualidade” de uma religião. Do ponto de vista metodológico, religiões são “sistemas de sentido formalmente idênticos”. É especificamente esse princípio que distingue a Ciência da Religião da Teologia⁶³.

⁶¹ JUNQUEIRA, 2016, p. 16-17.

⁶² BRASIL, 2018, p. 9.

⁶³ HOCK, K. apud STIGAR, Robson et al. Ciência da religião e teologia: há

A partir dessas conjecturas, mais uma vez o FONAPER assume a discussão e passa a incentivar maiores posicionamentos sobre a formação desse docente com vistas a não confessionalidade, objetivando a diversidade religiosa por meio da compreensão do fenômeno religioso, perpassado por quaisquer manifestações. Assim, percebeu-se o crescimento de ofertas de cursos visando à formação inicial para esse componente, mas devido à falta de legislação por parte da União, que insistia não ser de sua competência tal posicionamento, era perceptível uma falta de regulação desses cursos, bem como a garantia de suas qualidades. Por esse motivo, nos anos de 1998, 2004 e 2008, essa entidade passou a enviar propostas ao CNE de Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião como formação docente em ER⁶⁴. Isso, pois, era argumentado que:

[...] A habilitação pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades fundantes das Ciências da Religião e da Educação, qual seja, a perspectiva inter-religiosa e intercultural para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica. As DCN para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião justificam-se ainda pela necessidade de adoção de princípios que facilitem a regulação e avaliação dos cursos existentes. Também são necessários 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, que assegure a formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica⁶⁵.

diferenças de propósitos explicativos? *Revista Kerygma*. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 140-141, 2014.

⁶⁴ BRASIL, 2018.

⁶⁵ BRASIL, 2018, p. 13.

Assim, em dezembro de 2018 a União passou a homologar, por meio do Parecer CNE/CP nº. 12/18⁶⁶, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Vale ressaltar que, embora haja a partir daí uma prerrogativa a ser seguida nacionalmente, a União ainda se mantém laica e, devido ao seu objeto, reconhece a Licenciatura em Ciência das Religião como formação para a docência do ER.

O documento é um marco na área curricular educacional do país e, de forma responsável, tentará atenuar as discrepâncias e equívocos anteriormente abordados nesse texto, uma vez que se propõe, a partir dessa licenciatura, a uma formação com base em três núcleos: um de formação geral, que visa a contribuir na formação acadêmica, pedagógica e inclusiva. Outro de formação específica em Ciências da Religião, a partir de uma visão epistemológica da área, e um núcleo específico de formação docente em ER, evidenciando, além de fundamentos epistemológicos, os didáticos, metodológicos e conteudistas aconfessionais e não proselitistas⁶⁷.

Concluímos, desse modo, o primeiro capítulo em que, de forma didática, discurremos sobre as principais literaturas que cercam o ER brasileiro. Vimos a matriz ideológica da educação a partir de um viés político-religioso que, embora em meio a tantos divórcios e reconciliações entre Estado e Igreja, o que o torna laico, insiste em se confundir com o ensino em sala de aula. Discutimos, ainda, o objeto do componente curricular ER, o proselitismo vedado e um breve percurso legal sobre as políticas formativas para com seus profissionais, evidenciando a Licenciatura em Ciências

⁶⁶ BRASIL, 2018.

⁶⁷ BRASIL, 2018.

da Religião como atual prerrogativa nacional a ser seguida por formação inicial a esse docente.

Passaremos a discutir, no próximo capítulo, a importância do ser professor a partir de uma reflexão sobre sua prática docente, a contemplar uma didática emancipatória, e teceremos mais considerações, ainda, sobre as concepções de currículo em torno do ER.

2

SER PROFESSOR/A: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E PROCESSOS DIDÁTICO-REFLEXIVOS INERENTES AO FAZER-SE DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO

Neste segundo capítulo, levantaremos um debate sobre a construção do ser professor do ER. Evidenciaremos que, mesmo em meio ao proselitismo, cabe a esse profissional uma promoção de emancipação social dos seus educandos. É a partir da reflexão de sua prática docente que este se faz professor e consegue transcender a interdisciplinaridade. Debateremos, ainda, sobre os parâmetros e a base curricular desse componente proposta pela União como subsídio no seu tratamento didático-conteudista.

1. A práxis enquanto substância do ser e fazer-se professor de Ensino Religioso

No tecido da história da humanidade, há reflexões sobre a existência ou não de processos educativos remontados desde os primeiros agrupamentos humanos, anteriores à escrita, de tradições puramente repassadas no convívio social¹. Refletir sobre o ato de educar nos leva a prospecções remontadas também na Gré-

¹ FIDELIS, Thiago. Paideia e a cultura grega: breves reflexões. *Revista Científica*, v. 1, n. 1, n.p., 2018.

cia, responsável pela tradição pedagógica ocidental. Muito embora saibamos que nessa época apenas os *homens livres* pudessem participar da educação, sem nos remeter às minuciosidades dessa organização político-social da época, traremos uma breve reflexão de que é lá, nesse período, que surge “o termo pedagogia e, mais que isso, formata-se um ideal de formação humana que revela o desenvolvimento histórico da autonomia: a *Paideia*”². Sobre a *paideia*, no concernente a essa busca por autonomia, a partir das relações educativas, que é por onde nos projetaremos a debater um sentido emancipatório, vemos importante o esclarecer da ideia que nos forjamos:

Trata-se de um equívoco a tentativa de traçar uma definição para o termo *Paideia*. Em um sentido mais amplo a *Paideia*, que consistia na educação do homem em sua integralidade, na relação direta e recíproca entre indivíduo e cultura. A *Paideia* não pode ser traduzida em um simples conceito abstrato, pois correspondia ao espírito de uma época, não é uma práxis modelar a ser seguida, mas sim um princípio de valorização do homem em sua energia criadora. Na Grécia Antiga pela primeira vez a individualidade aparece como condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano³.

Embora seja dificultada a abstração da ideia acima arrolada, gostaríamos de esclarecer que a tomamos no seu sentido de integralidade da educação, com vistas à emancipação do educando por via de interação com o seu meio. Assim, este livro, que evoca como temática central o ER, estaria incompleto se não nos debruçássemos sobre o ser e o fazer-se professor, pois na história da humanidade o ato de ensinar salta como proeminente nos mais variadíssimos contextos disciplinares. Quem ousou transpor, seja

² OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. A tríade educar, ensinar e formar na teoria pedagógica: da paideia grega ao pensamento crítico adorniano. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 86, jul./dez. 2014.

³ OLIVEIRA, 2014, p. 86.

por qual forma for, seu conhecimento a outrem cumpriu um papel essencial na perpetuação ou refutação cultural humana que subjuga ou emancipa a humanidade. No entanto, é preciso haver uma reflexão sobre essa via de propagação desse ato de ensinar, que é perpassado entre relações com o professor, o seu ensinar, o aluno, o Estado (sistema) e as influências sofridas dialeticamente nesse processo.

Para prosseguirmos nossos escritos, vemos ser primordial o esclarecimento também da práxis que utilizamos como ideal na ação desse ato de educar. Optamos por um breve esclarecer, pois essa terminologia carrega um vasto debate teórico que não nos objetiva pormenorizá-lo neste texto. Assim, quando o docente do ER busca uma reflexão formativa como subsídio na sua prática em sala de aula, ele é capaz de perceber a si e ao seu aluno como seres históricos diante de uma realidade já transformada pelo próprio homem e que são por ela transformados⁴. E é justamente nesse processo dialético de transformação que reside a *práxis*.

O termo Práxis vem da antiguidade. Na obra de Marx ele está presente como um 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 atividade teórica, por meio da atividade produtiva e/ou da atividade política. No campo da produção teórica o conceito é fundamental no Marxismo, como articulador da teoria à prática⁵.

O ER, assim como qualquer outro componente dentro da escola, deve também servir-se de emancipador social, dos desvelos e incentivar reflexões por parte dos educandos quanto às maze-

⁴ LIMA, Walter Matias. *Jean-Paul Sartre: educação e razão dialética*. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 92.

⁵ GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 176.

las político-sociais⁶. Daí a importância de se debater uma *práxis* formativa que tenha essa capacidade reflexiva por parte do docente. Dessa forma, busca-se discutir as competências desse docente com vistas a perceber o seu processo de aprender (saber) a ensinar nesse importantíssimo *jogo* da teoria à prática.

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, do senso de cooperação ou de competição, a solidariedade ou o individualismo⁷.

A partir desses binarismos, o professor reflexivo sobre sua prática passa a estar diante de uma bifurcação. Não há neutralidade no sentido de desvelos sociais. Ou ele escolhe o caminho desses desvelos, de sua inteligibilidade, ou o da propagação das ideologias que subjagam a sociedade. E é assim que, ao abstrairmos sua didática, o professor de ER, que por sua formação deve conseguir perceber toda a matriz político-religiosa que encharca as bases da educação brasileira, vai se comportar: ou cumprindo serviço ao desvelo, a partir da percepção epistêmica e pedagógica do componente, ou ferirá os princípios democráticos e laicos sobre seu aluno, dentro da sala de aula.

Contudo, devido à imediatividade do mercado de trabalho, que busca profissionais prontos em menos tempo, a fim de suprir

⁶ GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n.1, p. 10, dez. 2012.

⁷ PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução de Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 12-13.

o forte sistema capitalista, podemos estar diante de um enobrecimento do saber fazer em detrimento do saber pensar, este último veiculado ao campo de formação teórica, como via capaz da percepção das ideologias sociais. E tal realidade já começa a ser percebida nos cursos de formação de professores, onde se torna cada vez mais acanhado o ato de refletir sobre os processos ideológicos, discriminatórios que alicerçam o sistema de ensino e que, possivelmente, por uma falha reflexiva, o docente possa estar a propagar.

A reflexão sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação dos professores no Brasil, portanto, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas. A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que parece aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos⁸.

Aos salientarmos as palavras teoria e prática, parecemos estar diante de uma dualidade educacional que favorece o saber fazer, desprovido de reflexão, vinculado à propagação e perpetuação do sistema aos menos favorecidos, oferecendo a poucos a reflexão⁹. Esse paradigma, possivelmente, pode estar presente nos cursos de formação de professores, que cada vez mais vem buscando capacitar profissionais imediatistas capazes apenas de tomadas de decisões flexíveis, prontas e pouco refletidas.

⁸ LIMONTA; CURADO SILVA, 2013 apud SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica-emancipatória. *Revista Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, v. 18, n. 2 [31], p. 122, set./dez. 2017.

⁹ COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?* Curitiba: Appris, 2016, n.p.

A formação para o trabalho e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer. Estas, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente¹⁰.

É de desejo essa desconstrução da minimização reflexiva por parte do docente, que certamente, com a apropriação da realidade, advinda principalmente de uma *práxis* formativa, fomentará em sua prática uma didática emancipatória. Convém evidenciarmos que ao objetivar a emancipação do seu educando, incentivando-o a interagir por sobre seu meio, não recai no entendimento ao proselitismo vedado por lei e já explicitado anteriormente neste texto. Pois todo ato de educar é um ato político, uma vez que desvelar as relações tecidas e que discriminatoriamente subjugam a sociedade é tornar o educando livre.

[...] mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, 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 político¹¹.

Assim encerramos o primeiro tópico deste segundo capítulo, no qual discutimos brevemente a *práxis* do ser e fazer-se

¹⁰ SILVA, 2017, p. 122.

¹¹ 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. In: *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2015, p. 3529.

professor, a partir do entendimento de que a educação dever ser emancipatória. Portanto, desejamos que os docentes do ER consigam refletir sobre os vieses ideológicos que tentam subjugar a sociedade e que em sala de aula não haja essa perpetuação, incentivando, assim, a partir do professor, ao seu educando um interagir de forma reflexiva sobre o seu meio.

2. Por um transcender currículo-disciplinar ao Ensino Religioso

Após discutirmos a práxis do docente do ER, vemos de igual importância perceber, brevemente, alguns aspectos de currículo no Brasil que, possivelmente, travestem o próprio componente. Dentro das escolas brasileiras, a cada tempo, ao longo de nossa história, os mais distintos componentes curriculares carregavam e carregam consigo suas marcas culturais. Cada sociedade “seleciona os valores culturais de uma determinada época histórica e transmite às novas gerações o modo de ver, de sentir, de pensar, de sonhar os valores e de compreender as regras sociais”¹². Assim, também compete ao currículo um valor político e não neutro.

Antes havia uma fragmentação curricular por disciplinas de áreas específicas, assumindo um enfoque disciplinar. O professor era meramente passivo, tradicionalmente cabia-lhe a propagação dos preceitos ideológicos vigentes da sua sociedade e ele tampouco refletia sobre os métodos e metodologias a ele repassados.

Segundo Moreira (1990), a história do currículo no Brasil é resultado da transferência das teorias curriculares americanas. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áre-

¹² PIETZAK, Julianne de Deus; BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. *Currículo e didática na educação de surdos*. Indaial: UNIASSELVI, 2018, p. 4.

as específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante¹³.

As concepções de currículo no Brasil remontam a célebres discussões que vão desde os escolanovistas, com sua proposta de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória¹⁴, perpassando pelo currículo em plena Ditadura Militar, com seu enfoque de uma desejável sociedade coesa e pacífica¹⁵, até os dias atuais. Assim, ao retomarmos essa fragmentação disciplinar, acima abordada, o currículo passa a ser visto a partir de uma perspectiva tecnicista, como em uma organização empresarial onde cada colaborador assume sua determinada área e atribuição, isoladamente. Dessa forma, é necessário discutirmos como melhor caberia o tratamento disciplinar de todos os componentes, em vista do ER. E, com isso, para compreendermos os desejáveis meandros da forma currículo-disciplinar, faz-se necessário apresentarmos algumas definições aos termos disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A disciplinaridade se remete ao campo disciplinar, relacionado ao conhecimento acadêmico e científico, “uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à

¹³ MOREIRA apud GESSER, Veronica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*. Itajaí, ano 2, n. 4, p. 71, jan./abr. 2002.

¹⁴ LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima. *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 59.

¹⁵ JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 39, p. 76, set. 2010.

diversidade de domínios que as ciências recobrem”¹⁶. Já a interdisciplinaridade, de caráter interdisciplinar, como interação é uma forma de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas¹⁷. Porém nesse segmento, fazer-se interdisciplinar, embora haja a interação disciplinar, há somente uma tímida integração entre elas.

Na multidisciplinaridade, também denominada pluridisciplinaridade, há uma ideia de justaposição, um juízo de valor sobre a integração entre as disciplinas, colocando alguma delas num patamar inferior. Na multidisciplinaridade “não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo”¹⁸.

Tendo em vista o caráter de integração das disciplinas, a partir de 1980, a interdisciplinaridade começa a ser fortemente debatida e assumida, pelo menos, supostamente, por alguns educadores que viam a disciplinaridade como repartição do conhecimento. No entanto, o termo começa a assumir várias definições¹⁹.

A interdisciplinaridade, de acordo com Guy Palmade, tem recebido diferentes definições: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a

¹⁶ MORIN, Edgar apud BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 6, 2011.

¹⁷ BICALHO; OLIVEIRA, 2011, p. 8-9.

¹⁸ NOGUEIRA, Nildo Ribeiro, 2001 apud SILVA, Ítalo Batista da; TAVARES, Otávio Augusto de. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. *HOLOS*. Natal, v. 1, p. 8, mai. 2005.

¹⁹ SANTOS, Diana Gonçalves dos. *Contos tradicionais na escola: práticas interdisciplinares em aula de ciências*. Curitiba: Appris, 2018, n.p.

todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber (na visão de Soler); intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências tal operação resulta num enriquecimento recíproco (na perspectiva de Piaget). Ainda segundo este autor, a interdisciplinaridade foi adjetivada das mais variadas formas por epistemólogos e estudos da questão: intencionalidade auxiliar; intencionalidade complementar, interdisciplinaridade composta; intencionalidade de engrenagem; interdisciplinaridade estrutural; interdisciplinaridade heterogênea; interdisciplinaridade linear; interdisciplinaridade restritiva; interdisciplinaridade unificadora²⁰.

Com essas múltiplas definições, o termo interdisciplinaridade projetou-se como sendo incapaz de ser comportado em si mesmo, transcendendo-se de si a um novo conceito: a transdisciplinaridade. Num viés epistemológico, um termo mais complexo e completo, que supera a interdisciplinaridade enquanto somente integração disciplinar. Seu entendimento “vai muito além; para ela não devem existir fronteiras entre áreas do conhecimento e a interação chega a um nível tão elevado que é praticamente impossível distinguir onde começa e onde termina cada disciplina”²¹.

No sentido transdisciplinar, a produção de conhecimento e o processo educativo, supõem a integração dos saberes e supõem, também, a abertura e o não-fechamento dos saberes, no sentido de se alimentarem mutuamente e, sobretudo, de se deixarem transcender (ultrapassar) na permanente busca do melhor bem para o ser humano e o seu contexto. A transdisciplinaridade nasceu com essa vocação, ou seja: por meio dela se busca a integração dos saberes, onde os saberes de fora da academia (buscados nas percepções do cotidiano, nas percepções artísticas, e outras sensibilidades ou mesmo nas crenças religiosas e tradições sapienciais da humanidade), funcionam como interrogantes externos dentro do processo de produção do conhecimento e do processo educativo.

²⁰ GALO, 2000 apud SANTOS, 2018, n.p.

²¹ SILVA; TAVARES, 2005, p. 10.

Vejo aqui a contribuição considerável das diferentes correntes artísticas e culturais e das tradições religiosas na produção de conhecimentos²².

O termo é fortemente discutido por Edgar Morin que, em interpretação por outros autores, via que cada ciência, embora buscasse a integração com outras, ainda assim tentava se mostrar soberana.

Edgar Morin nos mostra em primeiro lugar que o desenvolvimento da ciência ocidental, desde o século XVII, não foi somente um desenvolvimento disciplinar, mas também um desenvolvimento transdisciplinar, e que não só podemos falar de ciências, mas também da Ciência. E afirma: a Ciência jamais seria a ciência se não fosse transdisciplinar²³.

Enquanto o ER, que em meio ao forte embate assume-se como área das Ciências da Religião, com seu objeto no fenômeno religioso, perpassado na diversidade cultural, que é também patrimônio da humanidade e de valor importantíssimo na formação humana, cujo conhecimento “por diferentes crenças, filosofias, tradições e movimentos religiosos se constitui em referencial utilizado pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas às diferentes situações e desafios da vida cotidiana”²⁴, deve ser assumido por seu docente por um enfoque que transcenda a interdisciplinaridade e se assuma transdisciplinar, à medida que corroboramos, com vistas à integralidade do aluno, não existir fronteiras entre as áreas do conhecimento.

²² FOLLMANN, José Ivo. Produção do conhecimento e processos religiosos de identidade: apontamentos transdisciplinares para refletir sobre a Academia e o Ensino Religioso. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 224-225, 2004.

²³ WEIL, Pierre et al. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993, p. 32.

²⁴ BRASIL, 2018, p. 8.

Assim, acreditamos caber ao docente uma ideia de alteração de à transdisciplinaridade, “à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar”²⁵.

A transdisciplinaridade não descarta as disciplinas científicas, mas está entre, através e além delas. A transdisciplinaridade transgride as fronteiras de cada ciência disciplinar e constrói um novo conhecimento “através” das ciências, um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência. Assim, quanto mais transdisciplinar for a prática de pesquisa e de aprendizagem, mais avançará nos aspectos e campos do polo saber e mais em conta levará os diferentes níveis do polo dos sujeitos (professores e estudantes) [...] ²⁶.

Aqui encerramos nossas discussões sobre o viés disciplinar que, em meio a uma breve explanação do currículo e suas intencionalidades, foi sendo perpassado nas escolas brasileiras. Evidenciamos, ainda, a interdisciplinaridade que, devido a variadas concepções que a terminologia vem se reinventando, consegue uma transcendência de si, passando a se vestir de uma nova roupagem, assumindo-se transdisciplinar. E é a partir dessa transcendência que a sugerimos como estratégia currículo-disciplinar ao docente do ER, pois entendemos que produzir “conhecimentos nas Ciências da Religião e traduzi-los para o Ensino Religioso transdisciplinarmente significa romper com o conteudismo abstrato e

²⁵ LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 48, 2006.

²⁶ ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao ensino religioso. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 46, jan./jun. 2018.

fragmentado e gerar processos de aprendizagem colaborativos”²⁷. Agora, diante dessa desejável compreensão, em conjunto com a *práxis* já abordada, convidamos-vos à leitura do próximo tópico, no qual, didaticamente, passaremos a discutir sobre os parâmetros curriculares adotados para esse componente.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Religioso

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal²⁸.

A partir da epígrafe acima, quando, naquela data, em 1997, foram homologados e publicados, o Brasil oficialmente passaria a adotar Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugeridos na “Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial”²⁹.

²⁷ ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 54-55.

²⁸ BRASIL, Secretaria de Desenvolvimento Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

²⁹ BRASIL, 1991, p. 14.

Há variadas críticas sobre esse momento, contemporâneo à criação e a aprovação da atual LDB, alicerçada pelo Plano Decenal de Educação para os anos de 1993 a 2003, tendo como lema uma educação para todos, em pleno governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. As críticas se referem ao desorientado contexto educacional dos anos de 1990, considerando, ainda, a devida situação em que se encontrava o Brasil, com frágeis desenvolvimentos econômicos e sociais, dos quais emergiam um contexto fértil para negociações capitalistas que possivelmente já tinham sido acordadas em plena Conferência, na Tailândia³⁰.

[...] as exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que aconteçam as reformas no âmbito educacional, nada mais é do que a busca em adequar a escola e os sujeitos com as novas necessidades do mercado mundial. Ou seja, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e insere-se no mundo globalizado³¹.

Poupando-nos o alargamento dessas questões, são inseridos em solo nacional referenciais curriculares a serem seguidos por estados e municípios, com vistas, segundo o documento, ao fomento da construção cidadã dos educandos inseridos nesses lugares, de acordo com suas peculiaridades locais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. [...] configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regio-

³⁰ ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil*. Campinas, 2009, p. 6.

³¹ ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 4.

nais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas³².

Vale ressaltar que a promulgação da LDB reafirma o ER, que, na prática, nunca tinha deixado o currículo brasileiro, pois, por força constitucional, embora de matrícula facultativa, constituía disciplina das escolas públicas de ensino fundamental³³. No entanto, pelo caráter do primeiro texto do artigo 33, antes já discutido, o trazia sem oneração aos cofres públicos e de incumbência às entidades religiosas. Dessa forma, o ER ainda não era reconhecido enquanto componente curricular, e com isso fora excluído das políticas de formulação dos parâmetros, sendo somente assim citado nesses documentos:

[...] Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33)³⁴.

Com a nova redação do artigo, excluída a parte que previa a não despesa pública com o docente, e por todo o novo contexto que lhe conferia um caráter pedagógico e não mais confessional, uma vez que com isso sua responsabilidade passava a ser dos esta-

³² BRASIL, Secretaria de Desenvolvimento Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

³³ BRASIL, 1988.

³⁴ BRASIL, 1997, p. 14.

dos e municípios, o ER começa a tomar ares que o validavam enquanto disciplina escolar como as demais. Foi só com a Resolução CNE/CEB nº 2/1998³⁵ que ele passa a ser promovido enquanto área do conhecimento, sendo, nessa resolução, citado como educação religiosa que, assim como os demais componentes curriculares, deveria ser estabelecido à luz dos PCN.

De certa forma, devido a todo o empreendimento intelectual sobre a causa, o FONAPER já previa essa necessidade e propôs ao ER, além de um objeto para estudo disciplinar e escolar, o qual discutimos no capítulo anterior, “objetivos, encaminhamentos didáticos e metodológicos, eixos de conteúdos e pressupostos para avaliação, buscando sustentação epistemológica e pedagógica”³⁶.

[...] Estando o ER excluído desse, o FONAPER, em meados de 1996 e 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), visando à construção de um currículo de ER a partir da perspectiva da Lei nº 9.475/97, a qual alterou o art. 33 [...] ³⁷.

Assim, os PCNER foram criados e deveriam servir de subsídio aos docentes, devido ao novo caráter pedagógico e epistemológico que agora lhe caberia. No entanto, tal documento não fora oficializado pelo MEC³⁸. A não oficialização se dava a partir de

³⁵ BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

³⁶ POZZER, Adacir. Concepções de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adacir et al. *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*: Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 84.

³⁷ POZZER, 2010, p. 87.

³⁸ TOMAZINI, Daniela Aparecida. *O ensino religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG, a partir da lei de diretrizes e bases 1996/97*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

críticas sobre a proposta desses parâmetros estarem inclinados por uma influência predominantemente cristã, o que culminou com um parecer contrário à sua validação³⁹. No entanto, embora não fosse um referencial validado legalmente, devido ao novo caráter dado ao componente a proposta do FONAPER era o que se tinha como diretriz que diferenciase uma didática pautada num novo ensino.

Com a não oficialização desses parâmetros, ainda visto o ER ser de matrícula facultativa e por toda a conjuntura ideológica já discutida, que ora privilegiava a doutrinação nas escolas, bem como devido aos direitos autorais desse documento serem de exclusividade do FONAPER e, com isso, não disponibilizado gratuitamente em sua íntegra como os demais cadernos dos PCN, acreditamos que poucos docentes, de lugares mais remotos, tiveram acesso ao documento, o que de certa forma se tornou um refastelamento dos professores quanto à inexpressividade de uma nova reflexão sobre a área, na desculpa da falta de subsídio didático-conteudista. O que explicaria, por exemplo, o equívoco na conduta didático-conteudista conferida no diálogo introdutória-mente exposto nesta obra, como rememoração do autor.

Validamos a investida curricular e formativa sobre o componente a partir do empreendimento intelectual do FONAPER que, com os PCNER, se tornou um marco na reflexão de um viés pedagógico e epistemológico que deveria ser atribuído ao ER. Embora não se tenha controle da magnitude cognitiva dos docentes em todo o vasto Brasil que ministravam essa disciplina,

duação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016, p. 61.

³⁹ 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. 25-26, jul./dez. 2015.

ainda assim esses parâmetros eram o que de fato tornavam o ER um componente, naquele momento, e serviam de subsídio aos docentes que ansiavam por respostas.

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático⁴⁰.

Embora tenhamos discutido anteriormente sobre o real objeto do ER, retomaremos essa questão, a fim de apresentar outra crítica por sobre os PCNER, uma vez que, para outros estudiosos da questão, nesses parâmetros ainda era confuso qual seria o objeto próprio do ER (OPER) enquanto componente curricular, vez que, ora ao evidenciar o fenômeno religioso e ora o transcendente quanto esse objeto⁴¹, o que, de certa forma, fugiria ao empirismo como trato comprobatório das ciências. Havia, desse modo, uma desorganização da orientação sobre o real significado que deveria seguir o componente, segundo os críticos.

Portanto, mesmo tendo que lidar com a realidade transcendente, que escapa conceitualmente as concretizações, há de ser que tenha um foco com um; há de ser possível tratar a disciplina de ensino religioso distintivamente (por exigência pedagógica) a partir de alguma relação de causa e efeito (Qual é o ponto de partida? O que é mais central?). Havemos de ponderar sobre avanços ou estagnações para não sermos vistos como andarrilhos errantes e desavisados que, ainda que praticando uma maiêutica saudável e desejável, nos limitemos a Conceito ações particularizadas do OPER⁴².

⁴⁰ TOMAZINI, 2016, p. 61.

⁴¹ JUNQUEIRA, 2012, p. 191.

⁴² SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na*

Destarte, os PCNER foram elaborados didaticamente por: elementos históricos do Ensino Religioso; critérios para organização de seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos, onde nestes são apresentados os eixos organizadores do conteúdo (Cultura e tradições religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias; Ritos e Ethos); e, por fim, Ensino Religioso nos Ciclos⁴³. Sobre os conteúdos propriamente ditos sugeridos nos eixos organizadores, os apresentaremos na tabela abaixo:

TABELA 3: EIXOS DE CONTEÚDOS PROPOSTOS PELOS PCNER

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Eixos	Conteúdos
Cultura e tradições religiosas	Filosofia da tradição religiosa; História e tradição religiosa; Sociologia e tradição religiosa; Psicologia e tradição religiosa.
Escrituras Sagradas	Revelação; História das narrativas sagradas; Contexto cultural; Exegese.
Teologias	Divindades; Verdades de fé; Vida além da morte.
Ritos	Rituais; Símbolos; Espiritualidades.
Ethos	Alteridade; Valores; Limites.

escola: um estudo analítico-propositivo. Tese (Doutorado) — Programa da Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2012, p. 61-62.

⁴³ Os pressupostos adotados pelos PCNER e apresentados neste texto estão dispostos em sumário, em sua íntegra. FONAPER, 2009.

Em se tratando dos PCN, de forma geral, por seu próprio nome estar proposto como parâmetros e referenciais curriculares à educação brasileira, estes, de certa forma, não conseguiam evidenciar um currículo comum a ser proposto a todas as regiões, pois, embora houvesse objetivos, tratamentos didáticos, blocos de conteúdo, não havia detalhamento desses conteúdos e objetivos detalhados a eles. Era como se ficassem incutidos em cada bloco⁴⁴. E como antes abordamos, os PCNER não foram oficializados pelo MEC e, como caberia, por força de Lei, o status de disciplina ao ER, de certa forma, oficialmente, carecia-se de subsídios curriculares a serem adotados em todo o Brasil, já desde os PCN.

Assim, houve um movimento em prol de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular – como parâmetro nacional e, claro, o ER haveria de ser completado. Desta vez, devido ao seu reconhecimento como componente curricular, reafirmado, agora, na Resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que dispõe 9 anos para o Ensino Fundamental⁴⁵, que alterou a nomenclatura de educação religiosa para Ensino Religioso. Sobre essa base comum trataremos no próximo tópico.

4. O Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular

Previsto na LDB, da organização da Educação Nacional, era de competência da União, em regime colaborativo com estados,

⁴⁴ VERONEZE et al. Consensos e dissensos entre os parâmetros curriculares nacionais e a base nacional comum curricular. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016, p. 4.

⁴⁵ BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a fixação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

Distrito Federal e municípios, o estabelecimento de um currículo mínimo de formação básica comum⁴⁶. Assim, a partir dessa união colaborativa entre conselhos nacionais, estaduais, municipais e especialistas, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica do MEC, passaram a elaborar uma proposta como Base Nacional Comum Curricular que viria a substituir os PCN.

Este novo instrumento curricular tem por objetivo, de acordo com o documento preliminar (BRASIL, 2015, p. 7), “[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio [...]”, vindo a atender tanto as legislações base da educação brasileira como também o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). O documento substituirá os PCN e as RCNEI, vigorando a partir do segundo semestre de 2016⁴⁷.

A BNCC, desde sua primeira publicação até os dias atuais, em suas versões é contemporânea às transições de governo, o que levou a serem tecidas duras críticas quanto às suas formulações, visto que houve, em algumas dessas críticas, um favorecimento do empresariado, alicerçado por célebres questões da educação em meio ao público e o privado⁴⁸. Mas as críticas não se encerraram por aí.

Iniciaremos nossas discussões da proposta do ER na BNCC cumprindo um esclarecer científico em salientar algumas outras críticas, mas agora sobre o FONAPER, entidade que sempre es-

⁴⁶ BRASIL, 1996.

⁴⁷ VERONEZE et al, 2016, p. 5.

⁴⁸ ANDRADE, Maria Carolina Pire de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. O golpe, a BNCC e os conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. *Revista Communitas*, v. 2, Edição Especial: Conservadorismos: políticase educação, p. 123, 2018.

teve à frente das discussões do lugar do ER no currículo brasileiro. As críticas se iniciam desde a formulação dos PCNER, onde autores afirmam a apropriação indevida da nomenclatura Parâmetros Curriculares Nacionais, que, como salientamos outras vezes, por não ser oficial ao plano da União, fora por primeiro publicado pela Editora Ave Maria, de São Paulo⁴⁹. As críticas se seguem, ainda, na formulação da base curricular para esse componente:

A Diretoria tomou duas decisões cruciais: (i) inserir o ER como componente curricular na proposta em elaboração; e (ii) fazer o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão. Sobre a primeira decisão, não foi possível saber se ela foi produto de opção ideológica circunscrita à Diretoria ou resultado de indução externa, dessa ou de outra natureza. Sobre a segunda decisão, lanço a hipótese de que a opção pela corrente pró-luta hegemônica da CNBB (anticoncordata, portanto) tenha sido mediada pelo CONSED — teria havido, então, o retorno do investimento político feito pelo FONPAER nas secretarias estaduais de educação durante duas décadas. Na formulação dessa hipótese, levei em conta que o presidente do CONSED era, na época, o catarinense Eduardo Deschamps, colega professor de alguns membros do FONAPER e seu confrade. De todo modo, é certo que a rede social de interesses que liga campo religioso, campo político e campo educacional penetrou, pelo viés católico, no ministério e foi eficaz na efetivação de seu projeto curricular⁵⁰.

Dessas críticas sobre o viés católico contido na entidade, quanto às denominações religiosas dos especialistas envolvidos nessa formulação houve, também, críticas de suas origens de entidade representativa, haja vista que nesse processo importantíssimo já não se configurava a diversidade religiosa e de consciência tão almejadas no documento.

⁴⁹ CUNHA, Luiz Antonio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n. 134, p. 269, jan./mar.

⁵⁰ CUNHA, 2016, p. 271-272.

São eles: Adecir Pozzer (SC/Consed); Leonel Piovezana (UNOCHA-PECO); Francisco Sales Bastos Palheta (UFAM) e Simone Riske Koch (SC/Consed) (IBIDEM, p. 11). É válido observar que o primeiro foi coordenador do FONAPER de 2012 até 2014, quando foi substituído pelo segundo da lista, sendo o terceiro o seu suplente. Adecir Pozzer é atualmente coordenador da Educação Básica no FONAPER, enquanto Francisco Sales é o coordenador administrativo e Leonel Piovezana, titular do conselho fiscal. Já Simone Riske Koch é professora e coordenadora da Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e sócia do FONAPER. O documento dito democrático tem como elaboradores, portanto, quatro indivíduos membros da FONAPER e de formação católica (ainda que não clerical). Seria possível estes quatro atores estabelecerem objetivos de aprendizagem de caráter não confessional, abrangendo a totalidade da diversidade religiosa nacional?⁵¹

Convém salientarmos que o real objetivo deste tópico não é enveredar-se por alguns dos lados desses embates. De competência científica, apenas demonstramos um esclarecer de que sempre coube ao ER lugar de fortes conflitos, e desta vez não seria diferente, visto que é perceptível nesse suposto campo de batalha os que validam o empreendimento intelectual do FONAPER sobre a causa, os que conseguem enxergar significância do ER no currículo da educação brasileira, mas que afugentam a suposta unilateralidade na formulação dessa base curricular e, também, é claro, há os que tecem críticas ferrenhas sobre o lugar do ER na educação. Assim, após nosso esclarecimento científico, passaremos agora à verificação da atual BNCC para o ER.

A história da contemplação desse componente como parte integrante da BNCC evidencia que em suas primeiras versões o ER já se mostrava presente, fazendo parte da área das Ciências Humanas. Depois, deixava de ser contemplado, visto, pois, o ca-

⁵¹ ANDRADE; BORBA, 2018, p. 125-126.

ráter de laicidade, que mais uma vez se mostrava pungente e fora crucial para a tomada da decisão de sua exclusão⁵² e, mais tarde, na última versão, a homologada como final, o componente retorna e se consolida enquanto área autônoma do conhecimento. Assim, em dezembro de 2017, a BNCC fora homologada e, ainda no mesmo mês do mesmo ano, instituída sua implantação com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁵³, que traz ao ER as seguintes competências:

a. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; b. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; c. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; d. Conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; e. 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; f. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegure assim os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. §1º As Áreas do Conhecimento favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares, intersectam-se na formação dos alunos, mas preservam as especificidades de saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes; § 2º O Ensino Religioso, conforme prevê a Lei 9.394/1996, deve ser oferecido nas instituições de ensino e redes de ensino públicas, de matrícula facul-

⁵² SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da base nacional comum curricular. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, ano 7, n. 13, p. 59, abr./set. 2017.

⁵³ BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

tativa aos alunos do Ensino Fundamental, conforme regulamentação e definição dos sistemas de ensino⁵⁴.

O documento⁵⁵, na sua íntegra, está sumariamente dividido em itens, com o ER constando no item 4.5 (quatro ponto cinco), subdividido em subitens assim discriminados: Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental; Ensino Religioso; Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; e, por último, Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. A saber: como texto introdutório o ER é abordado enquanto caráter histórico e legal, mostrando seus entraves ao longo da história, as leis que o reconhecem e, principalmente, seu caráter pedagógico e epistemológico, com tratamento ético e científico. Ainda no mesmo texto são verificados as mesmas competências já mencionadas e os objetivos do componente enquanto área do conhecimento, que são assim dispostos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania⁵⁶.

⁵⁴ BRASIL, 2017, p. 11.

⁵⁵ BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017, n.p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

⁵⁶ BRASIL, 2017, p. 436.

Ao verificarmos o primeiro subitem, que leva a nomenclatura da própria área do conhecimento: Ensino Religioso, é perceptível uma disposição textual que arrola uma relação entre o ER e o ser humano numa contextura dialética em processo histórico-social, em um jogo de ideias que busca validar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades elencadas e propostas para esse componente. Essa proposta diz respeito aos próximos subitens chamados por Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, em que do 1º ao 3º ano as unidades temáticas serão as mesmas, diferindo apenas os objetos de conhecimento e suas habilidades. Já no 4º ano, uma das unidades temáticas continua a ser abordada e outra passa a ser contemplada. No 5º ano, uma das unidades temáticas do 4º ano, como única, passa a representar seu currículo em conjunto com seus objetos de conhecimentos, bem como suas habilidades.

Por fim, no último subitem, o qual pertence ao nosso afunilamento investigativo, vez que pesquisamos o contexto didático-formativo dos docentes para com esse componente nas escolas de 6º ao 9º ano, o documento apresenta essa parte intitulada por Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, cujas disposições de suas unidades temáticas e objetos de conhecimento apresentaremos, didaticamente, divididas em duas tabelas: uma para o 6º e 7º anos e outra para as turmas do 8º e 9º anos. Logo depois, abaixo de cada uma dessas tabelas, em texto corrido também apresentaremos as habilidades requeridas em cada ano, conforme seus objetos de conhecimento:

TABELA 4: UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA O 6º E 7º ANOS

UNIDADE TEMÁTICA		OBJETOS DE CONHECIMENTO	
6º ano	7º ano	6º ano	7º ano
1. Crenças religiosas e filosofias de vida.	1. Manifestações religiosas; 2. Crenças religiosas e filosofias de vida.	1. Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados; 2. Ensinamentos da tradição escrita; 3. Símbolos, ritos e mitos religiosos.	1. Místicas e espiritualidades; 2. Lideranças religiosas; 3. Princípios éticos e valores religiosos; 4. Liderança e direitos humanos.

As habilidades para o 6º ano seguem a seguinte disposição: para o primeiro objeto de conhecimento, as habilidades requeridas são: reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos e, reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do budismo, cristianismo, espiritismo, hinduísmo, islamismo, judaísmo, entre outros). Para o segundo objeto de conhecimento, as habilidades são: reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver; reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas e discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. E, por fim, ao terceiro e último objeto de conhecimento do 6º ano são requeridas as seguintes habilidades: reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos e exemplificar a relação

entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas⁵⁷.

Para o 7º ano, as habilidades referidas ao primeiro objeto de conhecimento são: reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas e identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos). Já para o segundo objeto de conhecimento destacam-se as habilidades: reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas; exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade e, discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. Para o terceiro objeto: identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. E para seu último objeto: identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos e, por fim, reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam⁵⁸. Passaremos agora à segunda tabela demonstrativa, com o currículo para as turmas de 8º e 9º anos.

⁵⁷ BRASIL, 2017, p. 453.

⁵⁸ BRASIL, 2017, p. 455.

TABELA 5: UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA O 8º E 9º ANOS

UNIDADE TEMÁTICA		OBJETOS DE CONHECIMENTO	
8º ano	9º ano	8º ano	9º ano
1 Crenças religiosas e filosofias de vida.	1. Crenças religiosas e filosofias de vida.	1. Crenças, convicções e atitudes; 2. Doutrinas religiosas; 3. Crenças, filosofias de vida e esfera pública; 4. Tradições religiosas, mídias e tecnologias.	1. Imanência e transcendência; 2. Vida e morte; 3. Princípios e valores éticos.

No que se refere às habilidades do 8º ano, para o primeiro objeto de conhecimento têm-se: discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas e analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos. Para o segundo objeto de conhecimento: analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. Referente ao terceiro objeto: Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia); debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública e, analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. E, como último objeto: analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas⁵⁹.

⁵⁹ BRASIL, 2017, p. 457.

Como último ano, o 9º traz quanto ao seu primeiro objeto do conhecimento: analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida e discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida por meio da análise de matérias nas diferentes mídias. Para seu segundo objeto: identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas através do estudo de mitos fundantes; identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida por meio da análise de diferentes ritos fúnebres e analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição). Como último objeto do 9º ano têm-se as seguintes habilidades: reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana; identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida e, por fim, construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos⁶⁰.

Após apresentada a BNCC para o ER, deixamos breve reflexão sobre o caráter de semelhança (ou seria atualização?) entre a primeira proposta sugerida nos PCNER e agora, de certa forma, retomada pela base. Tal afirmação se torna de fácil percepção quando verificados os conteúdos propostos em cada um dos casos⁶¹.

Aqui finalizamos o segundo capítulo, no qual discutimos questões do ser e fazer-se professor do ER. Discutimos, ainda, a *práxis* desse profissional enquanto emancipador social, seu transcender didático-conteudista e rebuscamos nuances sobre o entendimento curricular do ER entre os parâmetros e as prerrogativas

⁶⁰ BRASIL, 2017, p. 459.

⁶¹ MELO, Arthur Felipe Moreira de. Saberes necessários à docência do Ensino Religioso no contexto brasileiro: ponderações. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, v. 4, n. 1, p. 16, jan./jun. 2016.

conteudistas que eclodiram ao longo da história educacional brasileira, como os PCNER e a atual BNCC.

Passaremos, agora, ao nosso último capítulo, no qual levantaremos análises e discussões que buscam desvelar o contexto educacional parnaibano, especificamente da formação à prática dos profissionais do ER. Todas as próximas discussões se deram por meio de nossa pesquisa executada em campo, com os instrumentos e técnicas, os sujeitos partícipes e a fundamentação legal e teórica evocada.

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO: O DESVELAR DO FAZER PROFESSORAL EM PARNAÍBA-PI

Neste último capítulo, navegaremos brevemente sobre a história da formação educacional em solo piauiense e, à luz do nosso referencial teórico, guiados por nossos objetivos específicos, bem como por todos os procedimentos metodológicos, discutiremos como se dá o processo de admissão, formação e orientação necessário para a atuação do profissional docente em ER na cidade de Parnaíba, a fim de que sejam garantidos o veda ao proselitismo, a valorização à diversidade cultural brasileira e quais seus reflexos didático-pedagógicos emitidos em sala de aula.

1. Nuances do Ensino Religioso em meio à educação parnaibana

O contexto empírico, a cidade de Parnaíba situada no estado do Piauí, já foi devidamente apresentado no introdutório da obra. Neste tópico discorreremos, a partir de nosso olhar, como o ensino religioso se apresentou e se comporta no cenário educacional da segunda maior cidade do estado do Piauí. A história educacional em todo o estado piauiense é bem extensa e aqui, devido a nos remetermos somente a Parnaíba, não objetivamos pormenorizá-la.

Mas, de qualquer forma, trataremos de algumas breves abordagens históricas do Piauí, como um todo.

A história de formação do estado do Piauí não foi diferente das demais que se impuseram aos índios que já habitavam por aqui. Antes, havia uma ótica heroica dos desbravadores e corajosos que viriam a ser os responsáveis pela conquista e formação territorial das terras que hoje formam o Piauí. Afinal, a história passava que eram os índios que atacavam os mocinhos¹. Mas aos poucos essa ótica está sendo desfeita, quando se percebe o derrame de sangue do indígena, agora também como ator da história, como verdadeiro dono das terras, e quem realmente estava sendo atacado, para que hoje o Piauí seja um estado.

Da Bahia, partiram os primeiros desbravadores do Piauí. Uma expedição chefiada pelos fazendeiros da Casa da Torre foi organizada com a intenção de combater os índios, que constantemente atacavam suas fazendas, penetrando nas terras piauienses pela parte sul no final do século XVII. Dos componentes dessa expedição, Domingos Afonso Mafrense e seu irmão Julião Afonso, ao verem que a região era propícia para a criação de gado, trataram logo de instalar suas fazendas, dando início ao processo de colonização deste Estado. O Piauí, portanto, nasceu sob o signo da pecuária, tendo o vaqueiro como a figura típica dos primórdios de sua história².

Também se assemelha à participação dos jesuítas em terras piauienses, muito embora haja registros afirmando que o processo educacional no Piauí Colônia, por parte dos jesuítas, os quais tiveram uma expressiva parcela educacional noutras regiões, foi acanhado devido à “rarefação da população situada em fazendas

¹ ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984, n.p.

² QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. *História da educação*. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010, p. 99.

distantes umas das outras e o desinteresse dos habitantes que não viam na educação uma necessidade para sua lida, por ser o ensino dissociado da realidade”³. Mas vale ressaltar que, embora de pouca expressão, havia um processo educacional permeado pela catequese.

O trabalho educativo dos padres resumia-se em aulas de catequese, como forma de “aliciamento” ou “docelização” de índios adultos e curumins no sentido de facilitar a colonização nos aldeamentos no delta do rio Parnaíba. Já na Vila da Mocha, o trabalho jesuítico consistia em aulas para filhos de fazendeiros e colonos na preparação de uma elite para ocupação de funções públicas⁴.

Dessa forma, o contexto educacional que alicerça o estado piauiense também se apresenta fortemente político-religioso, e a catequese é a base dos possíveis currículos — lógico que acompanhado de todas as prerrogativas histórico-políticas e jurídicas do Brasil como um todo e das colaborações (religião católica como oficial), rupturas (instauração do Estado e ensino laico) e do retorno da disciplina no cenário educacional brasileiro.

O contexto educacional piauiense também está arraigado às investidas da Igreja em alargar-se por todo o território, pois já despontava a Primeira República, a qual laicizava a educação, bem como todo o Estado, eclodindo assim, movimentos pela liberdade religiosa e educacional. Com isso, dioceses eram criadas a fim de tentar conter tais movimentos, reafirmando o catolicismo no Piauí. Dessa forma, em 1901, é criada a Diocese do Piauí, e cinco anos depois Dom Antônio Joaquim de Almeida assume como primeiro bispo⁵.

³ QUEIROZ, 2010, p. 99.

⁴ MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. *História da educação piauiense*. Sobral: EGUS, 2012, p. 39.

⁵ PINHEIRO, Áurea da Paz. *As ciladas do inimigo: as tensões entre clericais e*

Com a efetivação do Bispado em 1906, a Igreja passou a ter cada vez mais atuação no Piauí, espalhando Apostolado da Oração, Associações do Sagrado Coração de Jesus e do Sagrado Coração de Maria, Confe-rências de São Vicente de Paula e, para o que nos interessa mais de perto, criando escolas masculinas e femininas, além do Seminário Diocesano⁶.

Assim, a Igreja começava a se consolidar no cenário educa-cional piauiense de maneira bastante expressiva, com a fundação de colégios como Sagrado Coração de Jesus, Seminário Diocesa-no, já citado, e em Parnaíba, o Colégio Nossa Senhora das Graças, popularmente conhecido e afamado até hoje, por Colégio das Ir-mãs. E, ainda, na década de 1930, o Ginásio São Luiz Gonzaga, hoje conhecido por Diocesano⁷ e, nos anos de 1950, a Escola São Francisco dos Capuchinhos⁸, esta última atualmente localizada num prédio da Diocese, funcionando com o convênio da Secretaria de Educação do município.

[...] a instrução religiosa visava à formação das gerações nascentes, den-tro do ideal católico. Era pela educação católica que a sociedade se-ria salva do abismo dos equívocos modernos, [...] era a única capaz de combater tais erros [...] Ressaltava-se a necessidade de combater uma educação sem Deus. “A religião deve ser a base da educação, presidindo-a para cessar de ser uma educação falsa e manca”. [...] A instrução sem

anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX. Teresina: Fun-dação Cultural Monsenhor Chaves, 2001, p. 49.

⁶ LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Pão do espirito, sol radioso: o discurso e a ação educacional católica e as polêmicas anticlericais no Piauí (1890 – 1930). In: *Congresso Brasileiro de História e Educação: Educação escolar em perspec-tiva 3*. Curitiba, 2004, n.p.

⁷ NASCIMENTO, Fernando do. *Ginásio São Luiz Gonzaga: do internato a uma educação humana e cristã*. Parnaíba: FAP – Faculdade Piauiense, 2009, n.p.

⁸ NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. *Educação franciscana: história e memória da experiência educativa em Parnaíba 1949-1964*. Teresina: Siart Gráfica e Editora, 2008, p. 97.

religião estaria fadada à falsidade, seria desastrosa, sem moral, uma vez que a base de toda a educação deveria ser buscada na religião católica. [...] Era preciso formar a criança com base na religião⁹.

Especificamente na cidade de Parnaíba, a Igreja vinha paulatinamente conquistando a confiança da educação das famílias parnaibanas e interioranas. Isso era de fácil realce quanto à preferência educacional pelo Ginásio São Luiz Gonzaga:

Atendendo a uma real necessidade do norte do estado, e preenchendo grande lacuna em que até então se verificava na obra do ensino em Parnaíba, o “Instituto” organizou e fez funcionar o seu internado, dentro de normas que eram, para as famílias do interior, verdadeira garantia de continuidade na tarefa educativa dos moços. [...] No decorrer dos anos, o labor de seus dirigentes foi tamanho, que o São Luiz conquistou, de logo, a confiança e a preferência da família de Parnaíba e do interior¹⁰.

Assim, de forma breve, devidamente apresentados os contextos histórico, político e educacional que alicerçam a educação piauiense e quicá, a parnaibana, retomamos a afirmativa de que as prerrogativas educacionais legais, bem como constitucional, são as que fundamentam o ensino religioso em solo piauiense.

A Constituição Federal de 1988, ao referir-se ao ensino religioso no país, preceitua que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” [...] Este preceito constitucional inspirou o Conselho Estadual de Educação, quando da Resolução 348/2005 CEE/PI, ao prever que “o Ensino Religioso (ER), como parte integrante da formação básica do cidadão, constitui componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Médio das escolas das redes públicas do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, na forma disposta na presente resolução” (art. 1º)¹¹.

⁹ PINHEIRO, 2001, p. 64-66.

¹⁰ PIRES. In: ARGOS, 1947 apud MENDES, 2012, p. 200.

¹¹ NASCIMENTO, Maria do Rosário Pessoa; FILHO, Vicente Gregório de Sousa. Ensino Religioso no Piauí: história, legislação e caracterização de uma

No que se refere ao município de Parnaíba propriamente dito, em sua atual Lei Orgânica¹² a cidade se reafirma enquanto Estado laico ao mencionar, em seu artigo 11º, ser proibido ao município “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhe o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”; mais adiante, noutro artigo, o de número 85, quanto à forma de ingresso no quadro de funcionários municipais, ao dizer ser proibido “qualquer tipo de discriminação ou diferenciação salarial em decorrência do sexo, cor, *credo religioso*, opção político-partidário-ideológica, idade ou por deficiência física”.

Sobre o funcionamento do currículo educacional, a mesma Lei Orgânica traz, respectivamente nos artigos 203 e 204, se referindo ao ensino num regime de colaboração entre Estado e União, os seguintes textos:

Art. 203 Cabe ao Município, em conjunto com o Poder Público Estadual e Federal assegurar o ensino público gratuito em todos os níveis, laico e de igualdade, acessível a todos, sem nenhum tipo de discriminação, por motivos econômicos, ideológicos, culturais, sociais políticos ou religiosos.

204 O ensino de religião não será obrigatório e, quando for ministrado, não poderá restringir-se ao enfoque unilateral, tendo em vista uma só doutrina religiosa, mas terá uma abrangência ampla, científica e universal do fenômeno religioso¹³.

identidade. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 384.

¹² LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE PARNAÍBA, Estado do Piauí. Câmara Municipal de Parnaíba – PI. 1990. n.p. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-parnaiba-pi>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹³ LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE PARNAÍBA, 1990, n.p.

É perceptível que o artigo 203 está em consonância com a Constituição no que diz respeito à liberdade de consciência e credo. Já o artigo 204, procurando manter essa consonância, traz a disciplina, a matrícula facultativa e termos que caberiam o veda ao proselitismo. No entanto, percebemos que ao usar a expressão *ensino de religião*, o documento acaba se contradizendo e erroneamente distancia-se do real sentido do que venha a ser o ER, arraigado à sua real nomenclatura, de caráter pedagógico e epistemológico.

A atual Constituição, como bem já debatemos, reafirma o ER como parte integrante do currículo escolar. A LDB também expressa sobre a mesma permanência da disciplina e dá outras atribuições pertinentes ao seu tratamento didático e à formação docente que também são sugeridos pelos PCNER, embora de não validação nacional e o conteudista, na homologada BNCC. A Constituição do Estado do Piauí se consolida na mesma perspectiva, sem ruptura com as Leis Maiores.

Em sua Lei Orgânica, o município de Parnaíba segue o mesmo patamar perante às demais normativas, muito embora haja um certo equívoco na nomenclatura dada na Lei. No entanto, verificado o Plano Municipal de Educação da cidade de Parnaíba, o qual vigora por dez anos a contar de sua data de homologação, de 27 de agosto de 2015, não há uma só menção da disciplina como parte integrante do sistema educacional¹⁴. O plano defende um ensino pautado na diversidade cultural e faz menção à obrigatoriedade do “ensino da História e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura, objetivando a educação para as relações étnico-ra-

¹⁴ PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parnaíba-PI. 7 de setembro de 2015, n.p. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/plano-municipalphpb.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

ciais”¹⁵. Mas não menciona o ER sequer em consonância com a LDB, a Constituição e a BNCC atual.

Verificamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Municipais de Parnaíba¹⁶, nas quais também não há, em suas concepções, menção do componente, sendo citado somente enquanto apêndice, no final do documento, com um suposto currículo, que evidencia somente objetivos, junto com os demais componentes. Essas diretrizes evidenciam em quase sua totalidade argumentos fundamentados em teorias legais, anteriores à homologação da BNCC, alicerçadas ainda nas Diretrizes Educacionais Gerais da Educação Básica¹⁷, propostas pelo MEC no ano de 2013, o que explicita ser um documento municipal caduco. Abaixo, apresentamos quais objetivos são citados nesse documento:

TABELA 6: DIREITOS GERAIS DE ENSINO RELIGIOSO
DIRETRIZES CURRICULARES DE PARNAÍBA-PI

DIREITOS GERAIS DE ENSINO RELIGIOSO
<p>Conhecer os diferentes símbolos religiosos com seus significados respeitando-os na convivência entre as pessoas;</p> <p>Compreender a simbologia que se expressa na referência da ideia do transcendente valorizando as diferenças culturais do outro;</p> <p>Saber a história da origem e formação dos textos sagrados de diferentes religiões reconhecendo-os como valor cultural;</p>

¹⁵ PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, n.p

¹⁶ DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE PARNAÍBA-PI. Parnaíba, 2016, n.p.

¹⁷ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013, n.p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2019.

Entender e respeitar as ideologias religiosas presentes nos diversos grupos sociais/religiosos; Valorizar os diversos sentidos da vida além da morte atribuídos pelas diversas tradições religiosas; Refletir sobre as diversas mudanças culturais determinante para a formação das ideologias religiosas de determinados grupos sociais/religiosos; Conhecer a diversidade das crenças e concepções do transcendente;
Conhecer as diferentes formas de se perpetuar a memória das diversas religiões, bem como as divergências e similaridades entre elas; Refletir sobre a importância da convivência entre os homens levando em consideração as diferentes formas de pensamento, assim como os diversos sentidos da existência humana; Compreender que para uma convivência harmoniosa é necessária a prática de valores tais como amor, respeito, justiça, solidariedade, companheirismo e honestidade entre outros, que os conduz a mudança de Conduta.

De qualquer forma, são nessas diretrizes que, quanto ao atual contexto vivenciado em Parnaíba, o componente curricular ER pertence ao Currículo de Ensino Fundamental do município do 1º ano ao 9º anos, com carga horária de 1h aula (uma hora aula) por turma, semanalmente. Assim, depois de discutirmos as nuances do ER em terras piauienses, com ênfase em Parnaíba, passaremos agora aos pormenores que analisam os dados colhidos sobre a atual contextura didática para com esse componente vivenciada nessa cidade que validam as discussões deste livro.

1.1 Procedimentos metodológicos na produção de dados

As especificidades da pesquisa científica contempladas neste livro já foram apresentadas na introdução. Passaremos, agora, a discutir os meandros e os procedimentos metodológicos que nos foram capazes de produzir os dados e discuti-los, a fim do alcance nas respostas que ansiaram a nossa problemática.

Nossa pesquisa de campo fora executada entre março de 2018 a agosto de 2019, momento em que visitamos a Secretaria de Educação do Município, a fim de colhermos informações sobre a quantidade de escolas de Ensino Fundamental dos anos finais e seus respectivos endereços. Informações essas referentes ao propósito investigativo para este livro. Buscamos, ainda, compreender o funcionamento de uma coordenação formativa ou supervisão do ER aos docentes desse componente, cuja existência não fora confirmada e tampouco negada. Houve a menção de uma colaboração formativa por parte da Pastoral da Educação¹⁸, a qual a procuramos e fora negada tal informação. Notamos, mais à frente, que essa menção é reafirmada pelos docentes ao responderem a entrevista, falas essas que serão retomadas nos próximos tópicos. Assim, de posse do endereço das escolas, fomos visitá-las nos apresentando enquanto pesquisadores, a partir de documentos como termos de consentimento e livre adesão que evidenciavam os objetivos de nossa pesquisa, e solicitávamos consentimento de livre adesão e participação tanto da instituição quanto dos docentes do ER que foram nossos sujeitos.

Desde a Secretaria de Educação até as escolas fomos muito respeitosamente recebidos, tanto pela equipe gestora quanto pelos docentes, sujeitos convidados como participantes. No entanto, sentimos certa apreensão dos professores com nossa presença, fator esse de significativo realce quando das observações em sala de aula e do recebimento dos questionários e entrevistas, dados a cada um, pois houve alguns relatos de dificuldades em suas respostas devido à falta de formação na área, culminando na abstenção de alguns docentes.

¹⁸ Grupo pastoral, movimento pertencente à igreja católica daquela cidade.

Quanto às escolas, ao tentarmos verificar os Projetos Político-Pedagógicos, dentre as que conseguiram nos apresentar, em somente delas o componente é citado, porém de forma acanhada. Em uma delas, há um texto explicativo e de fundamentação legal sobre o ER, no entanto, não havia menções dos conteúdos que deveriam ser abordados. Noutra havia essa menção, sem qualquer maior fundamentação sobre o componente; no entanto, os conteúdos abordados destoavam dos que são apresentados na BNCC, e para cada ano pareciam-nos repetir os mesmos conteúdos.

Tentamos, ainda, verificar os planejamentos de cada docente, o que de fato não pôde ser observado devido à ausência desses documentos tanto por parte de arquivos pertencentes à equipe gestora nas escolas quanto por seus respectivos docentes, dos quais somente um conseguiu nos apresentar seus planos. Ao verificarmos, encontramos boa parte dos conteúdos a se aproximarem aos prescritos pela BNCC como uma tentativa de valorização à diversidade cultural. Mas a bibliografia contemplada pelo docente, no seu planejamento, datava de 1979 a 1993, período anterior à homologação da própria LDB e da BNCC, quanto, também, da publicação das sugestões pelos PCNER, documentos que melhor norteiam o caráter pedagógico do componente.

Passamos à observação das aulas. Acordamos em verificar as aulas de cada docente, combinadas com cada um anteriormente. Todavia, possivelmente devido ao desconforto que ficou claro com nossa presença, bem como por supostos motivos de força maior, houve alguns desencontros que nos impossibilitaram de, assim, os observar em sua totalidade. Houve casos de um mesmo docente não conseguir nos receber pelo menos três vezes. Sobre essas observações, nos próximos tópicos as retomaremos.

Ainda, como parte da explanação do nosso procedimento metodológico, passamos, agora, à apresentação do quantitativo

dos sujeitos pesquisados por instituição. Como antes já mencionados os motivos, o tratamento de nossas discussões se refere ao afunilamento dos docentes do ER nas turmas somente de 6º ao 9º anos, verificados em 12 (doze) escolas municipais, mencionadas em nossa introdução, sendo, pois, nesse segmento cada docente responsável por uma área do conhecimento em específico. Assim, a fim de apresentarmos essa quantidade, usaremos, a seguir, uma tabela como demonstração do quantitativo por escolas.

TABELA 7: QUANTITATIVO DE DOCENTES DO ER POR ESCOLAS

ESCOLAS MUNICIPAIS	QUANTIDADE DE DOCENTES
Escola Municipal Antonio Emílio de Araújo Seligmann	03 Docentes – ER
Escola Municipal Borges Machado	02 Docentes – ER
Escola Municipal Cândido Athayde	02 Docentes – ER
Escola Municipal Dr. Lauro de Andrade Correa	01 Docente – ER
Escola Municipal Evangelina Rosa da Silva	03 Docentes – ER
Escola Municipal Plautila Lopes	02 Docentes – ER
Escola Municipal Profª Albertina Furtado Castelo Branco – Caic	03 Docentes – ER
Escola Municipal Profª Maria do Amparo Moraes dos Santos	02 Docentes – ER
Escola Municipal Roland Jacob	02 Docentes – ER
Escola Municipal Ginásio Clóvis Salgado	02 Docentes – ER
Escola Municipal Comendador Cortez	01 Docente – ER
Escola Municipal Professora Maria Celeste de Jesus (Zona Rural – Baixa da Carnaúba)	01 Docente – ER

Em continuação, a fim de uma apresentação didática dos sujeitos envolvidos, salvaguardando, em comum acordo, suas identidades, estes serão apresentados os nomeando com o uso da letra “D”, designada a letra inicial da palavra *Docente*, e os enumerando, a fim de distingui-los. Conforme a tabela acima, temos um total de 24 docentes. No entanto, um destes é funcionário em duas das escolas pesquisadas, reduzindo, assim, em 23 a quantidade de sujeitos que serão assim dispostos: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22 e D23.

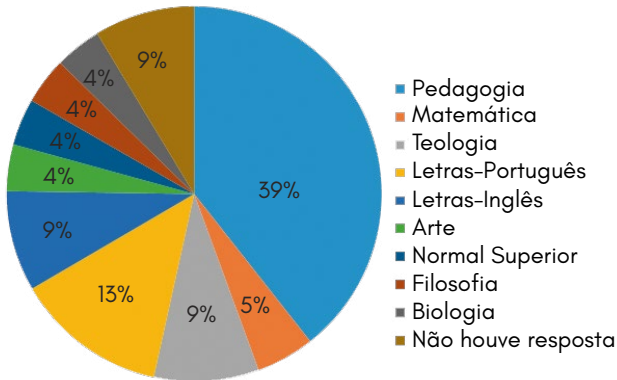
Vencidos os estágios, em percurso metodológico, nos quais utilizamos instrumentos e técnicas como a entrevista, o questionário e a observação, já apresentados no introdutório deste livro, e de posse dos dados colhidos por eles, os correlacionamos à luz do aporte teórico contemplado e, de forma didática, resolvemos disponibilizá-los sistematicamente em três eixos de análises assim dispostos: a) O profissional docente em Ensino Religioso: a habilitação e a admissão; b) Por um currículo alicerçado num viés pedagógico e epistemológico; c) A pedagogia do profissional docente em Ensino Religioso: por uma educação sem proselitismos.

1.2 O profissional docente em Ensino Religioso: a habilitação e a admissão

Aqui iniciamos nossas análises em busca do entendimento da contextura do fazer professoral do profissional docente do ER na cidade de Parnaíba, Estado do Piauí. Nossas considerações se introduzem sobre a formação dos professores sujeitos da pesquisa e, também, como se dão suas admissões. Por primeiro, antes de nossas análises, passaremos à apreciação do gráfico que demonstra

a formação inicial desses docentes e, em seguida, teceremos mais considerações.

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES



No gráfico acima, produzido com o auxílio do questionário, é possível a verificação da formação inicial dos docentes do ER na cidade de Parnaíba, pertencentes às escolas de Ensino Fundamental, anos finais, do município em que, abstraindo as duas abstinências, a maioria, 39%, têm formação em Pedagogia, perpassando por outras formações como Matemática, Letras-Português, Letras-ingles, Arte, Normal Superior, Filosofia, Biologia e Teologia. Ainda, conhecemos a formação continuada desses professores, as quais assim as discurremos: Mestrado em Ensino Religioso; Mestrado em Teologia; Administração em Organizações Educacionais; Educação de Jovens e Adultos do Campo; Tecnologias na Educação; Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Docência do Ensino Superior; Educação Infantil; Gestão; Psicologia da Educação; Ensino-Aprendizagem; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão Pública Municipal; Educação Inclusiva; Docência do Ensino Religioso e Metodologia para o Ensino de Ciências.

Ao retomarmos as discussões sobre a formação docente para o ER, veremos, nesta realidade, que há resquícios de um passado em que inexistia uma prerrogativa nacional sobre essa formação e que, devido ao novo caráter que o componente assumiu, primar por uma formação específica para a área, certamente distanciaria o viés doutrinário, que não caberia mais ao ER, dentro das escolas. Sobre isso, indagamos os docentes: você considera sua formação apta para atuação como professor de Ensino Religioso nas escolas municipais? Por quê? E obtivemos como respostas:

D1: Sim. Apesar de não ser uma formação específica, procuro estudar e tenho como base uma vivência religiosa dentro da minha religião o que me dar subsídios para compreender e abordar as demais.

D2: Embora tenha me esforçado bastante para ministrar boas aulas, sinto que falta algo, que não estou suficientemente preparada para tal missão, porque acredito que todo professor pode dar o melhor de si quando ele estudou profundamente para tal.

D3: Não, pois minha formação profissional não foi direcionada para lecionar a disciplina em questão.

D4: Não considero minha formação tenha me tornado apta ao cargo, pois preciso recorrer aos fundamentos que norteiam o seu ensino.

D5: [...] é óbvio que, a formação no curso de pedagogia não faz nenhum profissional apto para atuação nem mesmo como pedagogo se o profissional não for estudante, então é claro que minha formação como pedagoga não me deixa apta para ser professora de ensino religioso.

D6: Sim, tenho formação em Filosofia e Mestrado em Teologia e experiência com grupos no meu cotidiano.

D7: Sim, porque sou específico para a área de Ensino Religioso.

D8: Não, visto que minha formação acadêmica é nas áreas de Ciências da Natureza e Saúde. Jamais tive sequer uma capacitação para lecionar Ensino Religioso.

D9: Sim, pois o mestrado que fiz me deu condições para atuar nessa área.

D10: Mesmo não sendo formada na área de ensino religioso, mas com minha formação em pedagogia me considero apta a atuar em determinadas disciplinas como já lecionei em várias disciplinas em minha trajetória como professora de escola estadual e municipal, entre elas ensino religioso.

D11: Não, porque não sou formado nessa área.

D12: Sim, pois além de experiência, tenho cursos nessa área.

D13: Não possuo formação na área, porém a minha atuação na disciplina deixa-me contente, pois a discussão dos temas trabalhados em sala de aula, são bastantes pertinentes para a formação cristã dos discentes.

D14: Sim pois hoje o ensino religioso está nos padrões de formação do aluno, trabalhando suas atitudes e questionamentos para uma boa formação moral e religiosa de conduta.

D15: Não tenho formação em Teologia, mas já Participei de muitas formações como catequista. Acredito que não seja satisfatório para exercer o cargo, mas tento desempenhá-lo da melhor maneira possível.

D16: Sim! O ensino religioso hoje não se trabalha religiões escolhidas e sim respeita identidades de qualquer um que seja. Trabalha mais a cidadania dos alunos.

D17: Não, porém deve existir no professor que recebe a disciplina, a busca do conhecimento para que haja um bom desempenho em sala de aula.

D18: Sim, fui instrutora de ensino da Igreja Messiânica Mundial do Brasil e participei de vários cursos de formação religiosa.

D19: Sim, procuro sempre me capacitar para melhorar meus conhecimentos dentro da área de ensino religioso, já que estou ministrando a mesma.

D20: Não houve resposta.

D21: Não houve resposta.

D22: Não houve resposta.

D23: Não houve resposta.

Quatro docentes se abstiveram de responder. E, ao observarmos as respostas positivas dos docentes, ao afirmarem que com suas formações se tornam aptos a essa docência, se alarma uma realidade que, de certa forma, evidencia a inexpressividade reflexiva sobre o viés pedagógico e epistemológico que deve ser atribuído ao componente e que a formação docente é via de acesso a essa expressão. Claro que, devido ao recente advento da atual prerrogativa nacional na formação desse docente, homologada com data de dezembro de 2018¹⁹, se tomarmos por base a formação sugerida pelo FONAPER²⁰, antes dessa data os docentes bacharéis em Teologia e os com formação *stricto sensu* na área de religiosidade, *de certa forma*, cumprem, não em sua totalidade, o que os PCNER sugerem.

Destarte, ao retomarmos a tabela comparativa dos certames, na qual demonstramos as discrepâncias nos requisitos mínimos para a investidura nesse cargo, ao evidenciarmos a formação exigida no certame do município pesquisado²¹ eclode certo desencontro quanto à questão formativa desse profissional por entre a ótica dos próprios PCNER que, na contemporaneidade desse certame,

¹⁹ BRASIL, 2018.

²⁰ [...] Portadores de diploma de especialista em Ensino religioso (mínimo de 360 h/a), desde que seja portador de diploma de outra licenciatura. [...] Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida no DEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/aula. FONAPER apud JUNQUEIRA, 2016, p. 52.

²¹ No certame para docente de Ensino Religioso da cidade de Parnaíba – PI, os requisitos mínimos de formação eram: Graduação em Teologia, modalidade Licenciatura; ou Licenciatura Plena em Ensino Religioso; ou Licenciatura Plena em Ciências da Religião; ou Licenciatura Plena em Educação Religiosa; ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Ensino Religioso. Parnaíba, 2010, n.p. Disponível em: http://copese.ufpi.br/copese/parnaiba2010/arquivos/edital03_2010.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

era o que norteava todos esses debates, embora não sendo legalizado pela União.

No entanto, esses parâmetros, bem como as prerrogativas formativas por ele sugeridas, se tornaram obsoletos a partir do momento em que a União homologa as DCN²² e passa a validar nacionalmente a Licenciatura em Ciências da Religião como formação necessária para a atuação de docente desse componente e que, ainda, por conta das respostas dos docentes, também se evidencia certo desconhecimento sobre essa normativa nacional, que deveria ser de conhecimento desses profissionais, visto a latência dos acalorados debates acadêmico-científicos que foram de suma importância na conquista desse marco normativo e que ainda se encontram pungentes na sociedade acadêmica atual.

Outro fator alarmante, manifestado nas respostas, está no equívoco da vivência religiosa enquanto perspectiva de formação docente. Os professores que assim se manifestaram, certamente demonstram, em seu discurso, se fundar e possivelmente propagar a forte ideologia doutrinária que o componente veio assumindo desde o Brasil Colônia. Assim, há uma forte probabilidade da contemplação de uma didática doutrinária em suas salas de aula e, se assim o for, fator de possível constatação nas observações, as quais retomaremos noutro momento, há uma postura inconstitucional, uma vez que, quando o docente propaga sua perspectiva religiosa em sala de aula, ele legitima uma coerção sobre seu alunado, se valendo de sua influência intelectual²³.

Evidenciamos, ainda, dentre as falas dos docentes os que assumem uma perspectiva reflexiva sobre sua formação como insuficiente a essa docência, o que valida a práxis formativa desses

²² BRASIL, 2018.

²³ SANTOS, 2012, p. 122.

professores, pois, ao tecer esse discurso, emerge uma reflexão do saber pensar, refletir sua formação, sobre sua prática, sendo capaz de perceber as relações que implicam a realidade escolar sobre esse componente²⁴.

Ainda como discussão pertinente a este tópico, auxiliados pelo questionário e pela entrevista, conseguimos evidenciar o fator admissional e o dito por lotação, nesse componente, nas escolas municipais, o qual será apresentado na tabela abaixo, contendo informações como idade do docente, anos aproximados de atuação na área do ER e forma de ingresso na atuação do componente. Nessa forma de ingresso, faz-se necessário elucidarmos que todos os docentes são do quadro efetivo do município.

TABELA 8: PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

PERFIL ETÁRIO	ANOS DE DOCÊNCIA	FORMA DE INGRESSO	
		CONCURSO PARA ER (%)	CONCURSO OUTRAS ÁREAS (%) (complementação de carga horária)
31 a 69 anos	10 meses a 10 anos	9%	91%

Com o demonstrativo do perfil profissional dos docentes que atuam nesse componente, também auxiliados pela observação participante, conseguimos evidenciar que há inúmeros professores aguardando suas aposentadorias e que, juntos a estes, quase em sua totalidade, 91% não foram aprovados em certames para

24 A crítica reside no fato de cada vez mais os cursos de formação docente evidenciarem um Currículo que distancie a teoria da prática, quando uma formação reflexiva deveria ser capaz de fazer com que o docente percebesse as realidades imbricadas no contexto educacional. LIMONTA; CURADO SILVA, 2013 apud SILVA, 2017, p. 122.

atuarem especificamente nessa área, lhes servindo de complementação de carga horária. Os 9%, equivalentes a 2 (dois) docentes dos entrevistados, foram aprovados em certamente específico para o ER. Esses dados, confrontados sobre os anos de docência no ER, evidenciam uma falta de gerência e inquietação quanto a uma formação suficiente para esse componente curricular, uma vez que 91% exercem atribuições profissionais equidistantes das que formativamente viessem a contemplar a real valoração do ER nas salas de aula da educação parnaibana.

A seriedade do ER aponta para a necessidade de formação docente que possibilite uma visão dessa área do conhecimento que vá além da exposição de valores, garantindo a atuação voltada a criação de um espaço privilegiado de reflexão.

O ER, tal como é proposto, necessita de um professor formado adequadamente para desenhar sua ação Educativa [...] ²⁵.

Assim, após evidenciarmos o contexto formativo e admissional do ER nas escolas do município pesquisado, passamos, agora, ao próximo tópico, no qual teceremos considerações sobre o currículo adotado por esses docentes.

1.3 Por um currículo alicerçado num viés pedagógico e epistemológico

Antes já mencionado, o Plano Municipal de Educação, adequado ao Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº. 3.019²⁶, que é decenal, homologado em 2015, não contempla o

²⁵ RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 24.

²⁶ Lei nº. 3.019, de 27 de agosto de 2015. Adequa o Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, n.p.

ER. Já as atuais Diretrizes Curriculares Municipais²⁷ elencam somente alguns objetivos pautados em literatura legal, desatualizada. Devido também à inexpressividade desse suposto currículo, de forma documental, nas escolas, os quais, em sua maioria, também não eram contemplados nos Projetos Políticos-Pedagógicos, tampouco na maioria dos planejamentos dos docentes. Assim, inexistia um currículo para esse componente nas instituições escolares do município pesquisado e sua verificação era de igual importância, visto que há no Brasil uma Base Curricular Comum a ser contemplada nas escolas de todo o país, arraigada às realidades escolares de cada região²⁸. Dessa forma, no intuito da percepção de qual currículo do ER está sendo executado nas escolas, além da observação, indagamos aos docentes: Quais são as concepções de currículo adotadas por você, professor do Ensino Religioso, e quais são os subsídios pedagógicos e conteudistas contemplados em suas aulas? E suas respostas foram:

D1: O conhecimento das tradições religiosas, conhecimento de si e do outro, o convívio e os valores fundamentais para uma boa convivência em sociedade. Textos para discussões, mapa conceitual, vídeos, filmes e cartazes.

D2: As concepções de currículo devem ser pautadas na interdisciplinaridade como forma de promover uma educação de qualidade. Trabalho com textos, com músicas, jogos didáticos, palavras cruzadas, desenho, pintura, trabalhos em grupos e individuais e nos últimos cinco anos tenho realizado uma Gincana Bíblica para celebrar o mês da Bíblia, na qual várias atividades são realizadas no dia da culminância do Projeto, como apresentação de coral, manuseio da Bíblia, perguntas e respostas, tarefa-surpresa e outras.

²⁷ DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE PARNAÍBA-PI, 2016, n.p.

²⁸ BRASIL, 2017, p. 5.

D3: A Base Nacional Comum Curricular de ensino religioso foi o norteamento que tive para montar meus planejamentos de ensino religioso, que contribuiu de forma bastante significativa, pois a mesma traz de forma clara e objetiva todas as habilidades, conteúdos e os eixos que devem ser abordados em cada série. Porém para montar as atividades utilizei de algumas apostilas pedagógicas da internet de outros municípios, afim de reproduzir textos e temas para as aulas. Em sala de aula utilizo de textos, imagens, dinâmicas e debates.

D4: Apresentar as diversidades religiosas, respeitando as diferenças entre elas; desconstruir preconceitos e discriminações em relação as diferentes manifestações religiosas e convicções filosóficas presentes na sociedade. Procuo levar textos com diferentes concepções religiosas e filosóficas para que a partir deles possamos promover debates, juntamente, com os alunos.

D5: Transversalidade, interdisciplinaridade, valores, os normais para qualquer outra disciplina. Qualquer material que me ajudar a ensinar valores e a amadurecer o pensamento crítico dos alunos.

D6: Faço meu programa todo baseado nas concepções da BNCC. Utilizo textos e vídeos, aula expositivas.

D7: O docente iniciou sua resposta apresentando uma bibliografia de uma suposta coleção didática, datando de 2006 e completou: O principal subsídio pedagógico que aplico em minhas aulas, é o fato de considerar o Ensino Religioso como Ciência da Religião, destacando a importância do Fenômeno Religioso, que é o principal foco de ensino.

D8: Direciono os conteúdos baseado no estudo dos Valores, Cidadania, Convivência, Respeito e Preservação do Meio Ambiente. Uso como fonte de pesquisa livros de Ensino Religioso, uso textos para estudo e reflexões, realizo debates sobre temas atuais e relevantes para a faixa etária da turma.

D9: Procuo trabalhar os temas indicados pela BNCC juntamente com a realidade da escola trabalhando numa perspectiva crítica e democrática. Trabalho com textos atuais e música.

D10: São abordados temas no contexto sociocultural, não só no Brasil, mas também no mundo todo. Trago para sala de aula conteúdos impor-

tantes para a formação moral e cultural deles e a realidade da vivência dos alunos dentro da escola, principalmente a sala de aula, utilizando textos, músicas, converso com ele sobre assuntos que são de interesse deles, abordando mais os valores.

D11: Como base a BNCC. Desenvolvo competências e habilidades que contribuem para o diálogo entre as expectativas religiosas e seculares de ensino, exercitando o respeito e liberdade de concepções e pluralismo de ideias de acordo com as Constituição Federal. Trabalho textos, vídeos, músicas que são apresentados a discussão de temas atuais.

D12: Buscamos adaptar os conteúdos de acordo com os alunos, dando preferência a assuntos mais contemporâneas e que os ajude a refletir sobre o seu papel na sociedade, trabalhando com textos vídeos notícias de jornais tudo que possa contribuir para o ensino-aprendizagem do aluno

D13: A partir de pressupostos éticos e científicos sem privilégio de nenhuma crença e convicção, abordando conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, utilizando textos com temáticas sociais e científicas, bingos temáticos, dentre outros.

D14: O trabalho é direcionado para uma boa conduta e formação moral do aluno, a partir de textos, vídeos educativos, falando sobre bullying, direitos e deveres do cidadão e etc.

D15: Tento adotar uma concepção de currículo centrado no conhecimento e no próprio aluno, usando alguns livros de ensino religioso que são adotados por escolas particulares.

D16: Trabalhar a cidadania e o respeito à diversidade, a partir de vídeos apostilas e textos explicativos.

D17: Uma educação pautada na paz, na fé, na valorização dos direitos humanos, no diálogo, na boa convivência e nos valores que devem ser resgatados para que alcancemos uma sociedade igualitária e isso a partir de apostilas, histórias de vida e músicas.

D18: A partir da BNCC, desenvolvendo o aluno e sua realidade. Abordamos informações divulgadas pela TV e pesquisas retiradas da internet.

D19: O docente também apontou o material didático com bibliografia datada de 2006 e completou: PCNER e discussões do FONAPER.

D20: Não houve resposta.

D21: Não houve resposta.

D22: Não houve resposta.

D23: Não houve resposta.

Em algumas respostas, percebemos certa distância das atuais prerrogativas conteudistas para o ER, com base na BNCC. Há algumas menções conteudistas que, de fato, estão presentes no documento, tais como: tradições religiosas, alteridade, direitos humanos, valores, princípios éticos²⁹. Mas o que sugere boa parte das respostas é que sempre há a contemplação de valores e diversidade como únicos conteúdos a serem ministrados no componente. Ao somente contemplá-los, de certa forma, se foge do real currículo, que deve ter por base em todo o território brasileiro, mas claro, com vistas à adequação local de cada realidade escolar. As expressões *valores* e *diversidade* são termos bastante abrangentes que comportariam inúmeros temas a serem debatidos e que, de certa forma, poderiam, por uma razão epistemológica e pedagógica, não estar contemplados na BNCC.

Mas houve a menção desse documento como referência em suas concepções de currículo e até mesmo fora mencionado os PCNER que, embora tenham se tornado obsoletos por conta da valia do próprio currículo enquanto prerrogativa nacional, devido ao seu caráter pedagógico e epistemológico, ainda compete considerações bem atuais e é, também, via de real valorização do componente em sala de aula.

Gostaríamos, ainda, de evidenciar em uma das falas a menção à *gincana bíblica* como um suposto conteúdo e até estratégia

²⁹ Os conteúdos, didaticamente, estão elencados no segundo capítulo deste texto, nomeado por “o Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular”.

didático-metodológica de um dos docentes. No próximo tópico, pormenorizaremos essa suposta estratégica pedagógica. Por ora, realçamos que não há menção do estudo bíblico enquanto componente curricular por parte da BNCC, vez que em relação ao caráter pedagógico do componente, sua natureza e finalidade distanciam-se da confessionalidade³⁰ e, tampouco, pelos primeiros pressupostos sugeridos como parâmetros a esses docentes: os PCNER que já afirmavam ao ER não competir o ensino de uma ou mais religiões, como num processo doutrinário³¹. O mesmo docente ainda aborda o termo interdisciplinaridade, também visto em algumas outras falas, o qual também no próximo tópico retomaremos.

Outro dado alarmante que demonstra a preocupante falta de subsídios didáticos nessas escolas está em outras falas dos docentes quando contemplam, como material didático, bibliografias desatualizadas que são anteriores às discussões que fomentaram o atual caráter pedagógico do ER. Por falta desses subsídios, foram percebidas inexatidões sobre suas fontes de pesquisa e, quiçá, suas confiabilidades quanto a uma fundamentação aversa ao proselitismo, muito embora fora também mencionado corretamente o objeto do ER e sua via científica quando em uma das falas é citado: “O principal subsídio pedagógico que aplico em minhas aulas é o fato de considerar o Ensino Religioso como Ciência da Religião, destacando a importância do Fenômeno Religioso, que é o principal foco de ensino”³².

Destarte, evidenciamos a inexistência de um planejamento curricular que contemple o ER e que o leve à sério como as

³⁰ BRASIL, 2017, p. 435.

³¹ FONAPER, 2009, p. 6.

³² Transcrito da fala do docente número 7 (D7), apresentada neste tópico.

demais disciplinas. O ER, uma vez por seu *status* de área do conhecimento e componente curricular, deve ser pensado, também, minuciosamente no processo de ensino-aprendizagem e dirigido pedagogicamente. Assim, é preciso perceber a importância do currículo em todos os aspectos e para com todos os componentes (disciplinas escolares).

[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados³³.

Esclarecido, assim, o reflexo inexpressivo no currículo do ER nas escolas de 6º ao 9º anos no município de Parnaíba, o qual é fator preponderante numa possível falta no realce didático que venha a contemplar o verdadeiro *status* do componente, passamos, agora, ao último eixo de análise, no qual discorreremos sobre a valorização desse *status* na prática pedagógica dos docentes pesquisados.

1.4 A pedagogia do profissional docente em Ensino Religioso: por uma educação sem proselitismos

Neste tópico, discutiremos as questões da prática docente dos professores do ER sujeitos da pesquisa auxiliados por informações antes já discutidas, tais como: suas formações, seu refle-

³³ SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, n. 4, p. 55, 2016.

tir sobre elas, seus perfis profissionais, composição etária, anos de docência na área e forma de ingresso, bem como as questões de currículo, a inexpressão contemplativa do componente nos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola, bem como na maioria dos seus planejamentos individuais, numa interpretação à luz dos aportes teóricos contemplados neste texto.

Nossas discussões são validadas, ainda, a partir da observação participante, na qual nos dispusemos a verificar *in loco* como se dá esse processo didático do ER que garanta o que é expresso na LDB quanto o vedo ao proselitismo e a valorização da diversidade cultural brasileira³⁴. Contudo, devido aos sensíveis entraves já anteriormente discutidos, os quais refletem uma inexatidão gerencial sobre esse componente pela própria Secretaria de Educação municipal, ainda, nos era de interesse a confirmação ou não dessa inexatidão.

Assim, a fim de uma melhor aferição, revolvemos indagar os docentes o seguinte: Você conhece a expressão proselitismo? Com base em sua definição, de forma sucinta, comente como sua aula de Ensino Religioso contempla a diversidade cultural brasileira e quais pressupostos conteudistas e metodológicos são sugeridos pela Coordenação Municipal de Educação como observância e suporte a essa contemplação. As respostas foram:

D1: O município não oferece formação nessa área, não existem esses pressupostos. Assim, tenho muito cuidado em abordar ou comentar a respeito de uma religião ou outra, sempre procuro me manter imparcial diante das crenças religiosas de meus alunos, me esforço a fim de abordar de forma respeitosa os temas sociais dentro da religião sem ferir ou tomar partido. Busco mostrar as várias religiões que existe no Brasil e no mundo de forma sucinta para uma melhor compreensão dos mesmos.

³⁴ BRASIL, 1996.

D2: Atualmente o poder público não tem ofertado nada nessa área, não existe nada de pressupostos. Em minhas aulas trabalho a perspectiva da diversidade pautado no respeito e na tolerância, busco promover de todas as formas possíveis a inclusão, seja ela de gênero, idade, raça, credo ou gênero. Busco incansavelmente despertar nos alunos a necessidade do amor e encontro com Deus, independente da crença que professem. Embora em muitas situações me sinta impotente diante do cruel mundo humano.

D3: Nos 10 anos de vida profissional no município de Parnaíba, não tive a oportunidade de presenciar nenhuma formação continuada voltada para a disciplina de ensino religioso, até mesmo os planejamentos quando feitos em coletivo pela SEDUC, o planejamento de ensino religioso fica a cargo de cada professor da disciplina. Então desconheço qualquer logística metodológica da SEDUC. Enquanto ao proselitismo, é uma questão bem interessante já que os próprios alunos acham que o ensino religioso vem a ser uma forma de catequese dentro da escola, isso foi notado quando fui questionada sobre a minha religião (que no caso não sigo nenhuma especificamente), e um deles disse que não poderia ser professora de ensino religioso se não tenho uma religião, gerando um ótimo debate sobre o que é ensino religioso e a apresentação dessa diversidade religiosa cultural que temos dentro da nossa sociedade. Portanto em sala de aula tento levantar questionamentos sobre as várias óticas religiosas que devido a globalização fazem parte do nosso dia a dia.

D4: Sim. O proselitismo deve ser evitado. A diversidade cultural é contemplada através da exposição das diferentes formas em que se manifesta na sociedade brasileira. Não existe nenhum trabalho da secretaria de educação do município voltado para a prática de ensino religioso. Nós, professores da área, temos que basear nosso trabalho nas pesquisas didático-metodológicas.

D5: Não estou a par de formação continuada oferecida pelos poderes, em nenhum dos níveis e se o docente quiser, ele estuda. Se existe não chegou a minhas turmas, nem mesmo nas outras 4 matérias que ensino. Prosélito: catequese, apostolado. Nunca tive, não tenho e provavelmente não terei religião, porém tive oportunidade de conhecer pessoalmente rituais de várias das maiores religiões do Brasil. Outras religiões co-

nheço um pouco através de livros, documentários, filmes. Na maioria das vezes a própria clientela da escola contempla a diversidade cultural brasileira colocando numa mesma turma umbandistas, cristãos, etc. Tenho uma programação pré-pronta para os quatros anos do ensino fundamental que expõe um pouco das religiões mais conhecidas do mundo, mas com foco em valores, dilemas e assuntos que permeiam a fase de vida dos alunos nesse nível de estudo.

D6: Não conheço nenhum pressuposto oferecido pelo poder municipal. Fica por própria iniciativa do docente. Evito e combato todo e qualquer tipo de proselitismo, por isso adoto a postura filosófica denominada Universalista, porque acredito que o Amor incondicional é o objetivo de qualquer educação religiosa, e sendo o estado laico, devemos voltar nosso ensino para melhorar a espiritualidade, independentemente de qualquer seguimento religioso.

D7: Sim, em minha aula não permito nenhuma forma de “PROSELITISMO” e nem de intolerância religiosa. Pois valorizo a liberdade de escolha religiosa, para que haja respeito às diversidades de culturas e de crenças. Não existem pressupostos oferecidos pelo poder municipal. Talvez seja pelo fato de que a grande maioria dos professores que atuam na disciplina de Ensino Religioso seja de outras áreas e apenas complementam sua carga horaria. No município, os planejamentos ocorrem a cada semestre, e é organizado pela secretaria de educação no período de capacitação dos professores.

D8: Da parte do poder municipal nunca fui convocada para nenhuma capacitação. Se existe algum pressuposto, desconheço. Procuro passar para os alunos o entendimento e a importância de respeitarmos o pensamento, o “jeito de ser” do outro, ressaltando o fato de que não concordar com o pensamento alheio não significa rejeitá-lo ou excluí-lo. Incentivo o debate sobre os temas em estudo para evidenciar a diversidade de pensamentos e como isso torna rica as relações entre as pessoas no momento em que conseguimos uma convivência respeitosa e amigável.

D9: Não existem pressupostos por parte do poder municipal por não ser uma disciplina obrigatória. Busco por mim a iniciativa do conhecimento através de leituras online e livros. Conheço o proselitismo e

como o Brasil é um estado laico procurou trabalhar todas as religiões as principais [...]

D10: Mesmo tendo minha religião não abordo nenhum tipo de religião. Nas minhas aulas gosto de conversar com meus alunos sobre os valores como a solidariedade, o respeito, a paz, o amor ao próximo [...] Somente uma vez houve um treinamento oferecido pelo poder municipal, foi muito bom. Porém, não aconteceu mais. Seria importante termos essa formação em ensino religioso pelo menos no início de cada ano.

D11: Não existe formação e nem pressupostos por parte do poder municipal. Minhas aulas são ministradas com respeito tanto ao aluno quanto a tradição religiosa de cada um.

D12: Não há pressupostos do município. Minhas aulas são ensinando sobre o respeito as diversas religiões e ao próximo.

D13: São realizados alguns encontros pela Diocese de Parnaíba. Mas não tenho conhecimento de nenhum pressuposto. Eu conheço o proselitismo e em minhas aulas trabalho de forma que todos se respeitem independente da religião de cada um [...].

D14: A Diocese promove encontros, mas não existem pressupostos. Em relação ao proselitismo não tive problemas em quanto a isso, visto que o ensino religioso não exige que uma pessoa siga esta ou aquela religião ele é apresentado como conhecimento.

D15: Não existem formações voltadas para os professores de ensino religioso e desconheço pressupostos orientados pela prefeitura. O professor de ensino religioso precisa manter-se imparcial diante de relatos religiosos, interferindo e dando sua opinião somente quando for oportuno.

D16: Ainda não tive essa formação e não existem pressupostos. O proselitismo é o esforço do convencimento de uma ou mais pessoas em favor de sua religião, doutrina, causa ou ideologia. Trabalho com a diversidade religiosa com o respeito à igualdade.

D17: Nunca Participei de nenhuma formação em ensino religioso oferecida pela prefeitura. Conheço o proselitismo e trabalho baseado no respeito a escolha religiosa ou não de cada indivíduo.

D18: Não existe formação ou pressuposto para o ensino religioso por parte do poder municipal. O ensino religioso não contempla nenhuma religião e abrange a diversidade cultural e a formação de valores éticos e moral dos indivíduos desenvolvendo as competências de acordo com a BNCC.

D19: Existe uma formação geral no início do ano letivo para todas as disciplinas, mas não existem pressupostos para o ensino religioso. Em minhas aulas adoto a possibilidade ao ser humano da construção de um sentido à vida, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo.

D20: Não houve resposta.

D21: Não houve resposta.

D22: Não houve resposta.

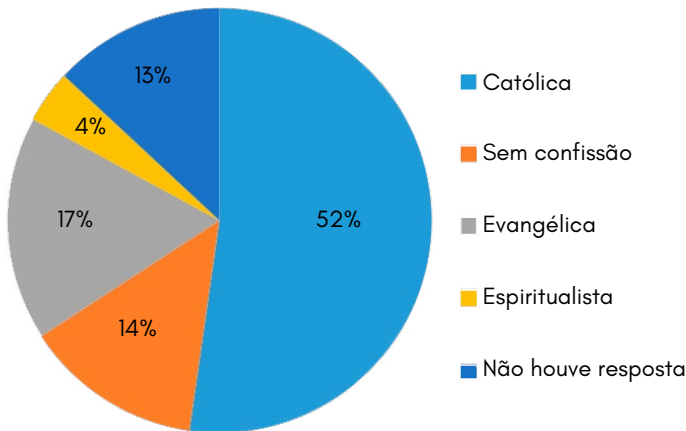
D23: Não houve resposta.

Antes de adentrarmos às reflexões, em sua totalidade, sobre as respostas dos docentes, neste tópico gostaríamos de apresentar outro gráfico, desta vez sobre as denominações religiosas de cada docente pesquisado. Esses dados devem nos auxiliar nas próximas interpretações, visto, pois, segundo a contextura já examinada até aqui, *fica sugerido*, no contexto empírico pesquisado, bem como por todas as relações dos sujeitos examinados, certo tratamento do componente sobre o viés doutrinário, próprio ao primeiro texto do artigo 33³⁵ da LDB de 1996 que, embora previsse uma interconfessionalidade, era prevista também uma confessionalidade ao ER que garantia um papel ao docente de orientador religioso, o qual era até preparado como forma de credenciamento pelas igrejas³⁶.

³⁵ BRASIL, 1996.

³⁶ A afirmação se refere ao primeiro texto do artigo 33 da LDB, que fora vetado e já apresentado neste texto em tabela comparativa das LDB. BRASIL, 1996.

GRÁFICO 2: CONFISSÕES DOS DOCENTES



Outra pertinência dessa informação está contida no relato primeiramente veiculado na própria Secretaria de Educação, que ficava a cargo da Pastoral da Educação, movimento de pastoral da Igreja Católica, a formação desses profissionais e que, embora a própria entidade religiosa tenha negado, nas respostas acima dos docentes houve duas menções dessa suposta formação atribuída à Diocese da cidade, o que possivelmente validaria um suposto seguimento didático tendo como base o viés já vedado do primeiro texto do artigo 33³⁷. E que, no gráfico acima, pode ser corroborado pela maioria dos docentes serem de confissão católica, o que refastelaria essa maioria ter uma representatividade religiosa que os formassem.

Vale ressaltar, ainda, que não houve confirmação de que a Diocese era a responsável por essa formação aos docentes do ER. No entanto, muito embora a maioria dos docentes seja de confis-

³⁷ BRASIL, 1996.

são católica, corroborados pelo novo texto dado ao artigo 33³⁸, que veda proselitismos e enobrece a diversidade cultural e religiosa brasileira, bem como buscando a garantia de uma equidade quanto às demais confissões e não confissões dos docentes, acreditamos que uma formação aos profissionais do ER não deveria e não deve ser de competência a um único segmento religioso.

Embora exaustivas as respostas dos docentes quanto à indagação própria deste tópico, visto o número de pesquisados e suas delongas, elas são precisas e necessárias quanto ao atual contexto formativo do professor do ER no município pesquisado. O componente, por ser do Ensino Fundamental, anos finais, para seu docente, ao atuar em campo específico do conhecimento, há a necessidade de formação específica na área curricular³⁹ por ele ministrada, uma vez que, a partir da atual normativa, que os docentes não possuem formação para essa atuação e ainda assim, como queixa da maioria dos docentes, não há uma formação continuada e tampouco pressupostos didático-metodológicos a guiá-los e, como vimos, também inexistem os curriculares, sugeridos pela própria Secretaria de Educação do município.

Vale ressaltar que a queixa dos docentes se valida, tanto no ganho do trato do ER em sala de aula quanto é de seus direitos, a iniciativa do poder público municipal em incentivar e promover essas formações, sendo garantida por força da LDB, quando afirma que:

[...] A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

³⁸ BRASIL, 1997.

³⁹ BRASIL, 1999.

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. [...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]⁴⁰.

Sobre o proselitismo indagado aos docentes, por suas respostas boa parte dos professores se esquivou em mencioná-lo, concluindo seus pensamentos somente pela forma didática de como apresentar a diversidade cultural brasileira, muito embora esteja implícita em suas falas uma aversão ao proselitismo.

Os demais mencionaram a palavra e lhe deram um sentido correto⁴¹. No entanto, ao observarmos a fala de um dos docentes, quando diz: “[...] adoto a possibilidade ao ser humano da construção de um sentido à vida, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo

⁴⁰ As prerrogativas por sobre a formação docente fazem parte dos artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, 1996.

⁴¹ O proselitismo assume-se como uma espécie de coerção, um procedimento desleal contra a liberdade de consciência e credo, sendo proibido nas aulas do ER. YVES apud NAVARRO, 1995, p. 50.

mo”⁴², evidencia-se um certo distanciamento sobre o conhecimento do termo. Ficou sugerido que o docente haveria de ter copiado esse entendimento de algum texto legal ou teórico.

Ainda sobre as respostas dos docentes, é sugerido, em sua maioria, um contexto didático que enobrece um viés pedagógico e epistemológico ao ER, como se em suas aulas não existisse espaço à catequese. No entanto, ao confrontarmos com suas respostas no primeiro eixo de análise deste capítulo, nas quais evidenciamos uma falta de reflexão valorativa de suas formações como aptas a essa docência e um equívoco sobre a vivência religiosa de alguns docentes enquanto perspectiva o suficiente de formação docente e, ainda, ao verificarmos a desorganização e/ou inexistência curricular desse componente, tanto por parte do poder público municipal quanto por reflexão da maioria dos docentes, sendo até capaz de haver gincanas bíblicas, percebemos que há um desencontro de informações que certamente não validaria o contexto supostamente perfeito que os docentes entrevistados tentaram passar neste tópico quanto a um caráter averso à doutrinação nas salas de aula.

Assim, a partir de nossas observações participantes, teceremos alguns relatos presenciados em salas de aula que conferem a realidade didático-formativa do ER, do espaço temporal dessa pesquisa, nas escolas de anos finais do Ensino Fundamental em Parnaíba, das quais observamos em duas escolas, nas salas dos professores, a existência de uma espécie de altar de veneração da Bíblia.

Se considerarmos o ER numa perspectiva educativa não confessional, assumindo um caráter pedagógico, este, na escola pública, deveria visar um “tratamento da diversidade cultural re-

⁴² Fala do docente número 19 (D19), como resposta a entrevista.

ligiosa brasileira e mundial, alicerçada no respeito, liberdade religiosa, laicidade e convivência democrática entre pessoas/grupos religiosos e não-religiosos”⁴³. Se esse deve ser um caráter assumido na escola, vemos que a escola não é mais um lugar de doutrinação catequética.

Ora, se ao docente do ER, cujas competências didático-conteúdo-metodológicas perpassam por debates próprios do fenômeno religioso e a esse compete a convivência democrática entre religiosos e não-religiosos, vemos que altares desse tipo são cabíveis dentro de igrejas e não nas escolas públicas laicas que se fundamentam pelo veda ao proselitismo e a democratização.

Se o Estado democrático deve garantir “oportunidades iguais” para todos/todas formularem suas preferências e manifestá-las nas esferas decisórias de direito, viverem conforme suas consciências, desfrutarem suas liberdades individuais e obedecerem seus deveres, a escola é o espaço concreto para que tais oportunidades sejam vivenciadas⁴⁴.

Continuando nossas observações, verificamos alguns docentes trabalhando interpretações textuais em suas aulas. No entanto, os textos se distanciavam dos pressupostos da BNCC e tampouco se assemelhavam aos dos PCNER. A didática desses docentes e suas atividades mais sugeriam ser uma aula de língua portuguesa. Houve aula em que um docente iniciava com uma oração e pedia a busca do santo interior de cada aluno.

Na maioria das aulas observadas, o conteúdo era relacionado somente à Bíblia, e como temáticas alguns docentes abordavam: Jesus teve pena do povo porque as pessoas pareciam ovelhas

⁴³ BRASIL, 2018, p. 3.

⁴⁴ RODRIGUES, Elisa. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 223, 2013.

sem pastor; Coragem de lutar (tendo como base um texto bíblico); Corpo e alma (livro de Gênesis), Os 10 mandamentos; e observamos, ainda, uma gincana bíblica. Nessa gincana, a turma foi dividida em dois grupos. Os alunos levaram suas Bíblias e, ao comando do docente, deveriam cumprir tarefas como rapidamente encontrar citações bíblicas e responder a perguntas, tais como: o que tem escrito na placa sobre a cruz na qual Jesus fora crucificado? Qual o maior livro da Bíblia? Quem foi o evangelista Lucas?

Observamos, ainda, alguns docentes apáticos por desejarem logo suas aposentadorias e, embora compreendendo certa inexpressividade didático-conteudista e formativa, que não garantam qualidade em suas aulas, por aguardarem suas aposentadorias, não demonstraram encorajamento de buscar por formação na área.

Com isso, diante desses relatos observados, se torna evidente que o tratamento didático-conteudista do ER, nesses casos, está servindo ao histórico ensino doutrinário/confessional brasileiro, bem como ao antigo texto do artigo 33⁴⁵ da LDB, conferindo um aspecto catequético, doutrinário, confessional dentro da sala de aula. As atividades propostas, bem como os conteúdos selecionados por esses docentes, são próprios de escolas catequéticas e se distanciam do real viés pedagógico e epistemológico do componente alicerçado desde o novo texto do artigo 33, perpassando pelos PCNER e aludido na BNCC. Assim, o ER,

[...] no âmbito da escola pública laica, não deveria se pautar pelo lastro histórico de confessionalidade, pois já existem modalidades de oferta dessa disciplina que negam o privilégio de qualquer discurso religioso,

⁴⁵ Como anteriormente apresentado em tabela neste texto, a primeira redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, embora constitucionalmente tendo a inviolabilidade de consciência e credo, previa uma didática e formação docente, aos moldes confessionais.

em favor de uma proposta que visa à compreensão da diversidade e preservação do pluralismo de ideias e de crenças religiosas⁴⁶.

Relatamos, ainda, que um pequeno grupo de professores, quando verificamos em suas aulas, conseguiu se aproximar desse viés pedagógico, embora sem, de fato, percebermos seus planejamentos. Suas abordagens conteudistas e didáticas valorizavam o diálogo inter-religioso, a diversidade religiosa, a alteridade, o respeito, a cidadania, o Estatuto do Idoso, a violência contra a mulher, o *bulling*, as religiões de matrizes africanas, rituais, entre outros.

Ainda, sobre a interdisciplinaridade relatada por alguns docentes, no tópico anterior, queremos deixar a clareza de que não rechaçamos a didática pedagógica do docente em ER, quando este, mesmo que somente pela integração com outras disciplinas, tenta compreender e buscar subsídios necessários que contemplem um lugar pedagógico ao componente. No entanto, conseguimos perceber, na transdisciplinaridade⁴⁷, que ultrapassa essa somente integração, uma didática, além da interdisciplinaridade, visitando uma diversidade de discursos por enfoques disciplinares e até mesmo não disciplinares, não somente como integração conteudista, mas perpassando por algumas outras culturas, outros saberes, outras ciências, a fim de abordar um conteúdo por ele selecionado.

Devemos ter em vista que a terminologia interdisciplinaridade, que como antes discutido, veio assumindo diversos conceitos, transcendeu-se de si⁴⁸ mostrando-se transdisciplinar. Da mesma forma, é preciso que o docente perceba essa transcendência

⁴⁶ RODRIGUES, E. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. *Interações*, v. 8, n. 14, p. 230, dez. 2013.

⁴⁷ FOLLMANN, 2014, p. 224.

⁴⁸ GALO, 2000 apud SANTOS, 2018, n.p.

curricular na sua prática professoral e não transforme o ER com um enfoque isolado, equidistante de outras ciências. Afinal, todo o conhecimento e o processo educativo devem perceber e integrar os saberes e deve supor também “a abertura e o não-fechamento dos saberes, no sentido de se alimentarem mutuamente e, sobretudo, de se deixarem transcender (ultrapassar) na permanente busca do melhor bem para o ser humano e o seu contexto”⁴⁹.

Nossas discussões, tecidas neste livro, são de extrema valia para a sociedade brasileira e quiçá, a parnaibana. Seus resultados devem auxiliar a Secretaria Municipal de Educação quanto à correção de equívocos na formação, na prática docente dos profissionais do ER nas escolas municipais e, também, quanto à elaboração, em consonância com a BNCC, de demais aportes legais e teórico-acadêmicos, de um currículo municipal ao ER, bem como, a constituição de um conselho ou coordenação ou supervisão que se distancie de um único segmento religioso e que sirva de orientação e formação continuada aos seus docentes, respeitando suas denominações religiosas e até mesmo os docentes que não professam essas ou outra qualquer denominação.

Nossos estudos podem também auxiliar quanto à aplicabilidade no concernente a diagnosticar o contexto curricular, da formação e da prática de profissionais do ER, pertencentes ao sistema Estadual de Educação no Piauí, bem como de outros estados e municípios que anseiem por um norte a esse componente.

Enfim, chegamos ao término de nossas discussões ao se findar o terceiro e último capítulo do nosso livro. Aqui, auxiliados pelo questionário, pela entrevista e pela observação participante, fundamentados por todo o nosso aporte teórico, discutimos os dados produzidos por meio de uma abordagem mista, em busca

⁴⁹ FOLLMANN, 2004, p. 224-225.

da compreensão do contexto didático-formativo do profissional docente em ER das escolas públicas municipais, anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Parnaíba, situada no Estado do Piauí.

Vemos que, por todo o percurso discursivo deste tópico analítico, conseguimos — de fato — alcançar as respostas para a nossa problemática, o que se deu a partir de tentar compreender o contexto vivenciado pela prática da docência do ER e a formação de seus profissionais, na cidade de Parnaíba. Assim, nossas inquietações e respostas, à luz de todo o apanhado neste livro, serão evidenciadas na próxima seção, que são nossas considerações finais.

CONCLUSÃO

O ER certamente emerge em solo brasileiro sobre forte matriz político-religiosa e, junto a ele, se alicerça também a gênese da história educacional do Brasil. É nesse cenário, pois, que ele veio se forjando, sobre um metafórico e desonesto “enlace matrimonial” entre Estado e Igreja que ora se compactuam e, por seu divórcio, ora se afastam. Se é que houve, de fato, essa separação. Junto a essas complexas relações, tecidas à luz jurídica, histórica e social, desaguam-no no contexto educacional e é aí que ele se desponha e se consolida enquanto componente curricular.

Se antes, dentro das escolas públicas, caber-lhe-ia um enfoque unilateral, confessional, doutrinário, catequético, agora, preponderantemente pedagógico e cientificamente alicerçado por questões epistemológicas, ele ressurge e se autoafirma como suficientemente autônomo, porém de tamanho empoderamento transdisciplinar e essencial ao currículo da escola brasileira. O que desabrochou inúmeras discussões sobre uma formação docente que lhe sirva a esse ideal e é aí que, de fato, em nome de um objeto científico, o fenômeno religioso — agora sim — por um tão sonhado “enlace”, o ER e as Ciências da Religião resolvem se unir e como formação homologada pela União, as Ciências da Religião passam a ser a profissionalização nessa área que, por inúmeros esforços, validavam há tempos essa união, que se desabrocha ainda sobre forte campo de batalha, devido aos embates que o ER sempre suscitou, pois há quem endosse sua valia no currículo, mas

também os que não lhe dão esse *status* de componente, ponderando-lhe fora dessa valia.

Em conjunto com o novo caráter que desponta o ER, iniciativas como os PNCEP trouxeram uma inquietação em busca de rupturas com um passado extremamente doutrinário dentro das escolas e que, em meio aos solavancos supracitados, embora de não aceitação como normativa nacional, os parâmetros se tornaram um marco reflexivo sobre o componente, cabível, por meio de uma práxis do seu docente, o desvelamento e aversão de proselitismos e, quiçá, ideologias discriminatórias, socioeducacionais, travestidas de ensinamentos dentro das escolas. Com a reflexão do ser e fazer-se professor, por uma já Base Nacional Comum Curricular, advinda de tantos empreendimentos intelectuais, que validam esse novo viés ao ER, almeja-se que em todo o Brasil essa empreitada venha, de fato, a valer a pena e que o componente quebre de vez com as perspectivas ideológicas de um passado tão recente.

É a partir de todos esses encadeamentos que, corajosamente, passamos a desejar o entendimento da contextura prática e da formação do profissional docente do ER na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, haja vista que, devido a todos os embaraços já mencionados sobre o real viés que viesse a estar sendo assumido nas salas de aula em todo o Brasil, procuramos entender como se dava o processo de admissão, formação e orientação necessário para a atuação do profissional docente em ER nessa cidade, a fim de garantir o veda ao proselitismo, a valorização à diversidade cultural brasileira e quais seriam os reflexos didático-pedagógicos emitidos em sala de aula por esses docentes.

Assim, fomos em busca desse entendimento. E, a partir de uma pesquisa de campo, auxiliados por instrumentos e técnicas como a entrevista, o questionário e a observação participante, ve-

rificamos 12 das 13 escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental, que somam, juntas, um total de 23 docentes, dos quais percebemos que sua maioria é formada em Pedagogia. Quase a totalidade dos professores não tem formação continuada na área. 91% são de complementação carga/horária, sendo somente dois docentes aprovados em certame específico para o ER e com formação que difere da atual normativa: as DCN, bem como, das sugeridas pelos PCNER, documento esse, enquanto aporte científico, epistemológico e pedagógico que, embora não tenha sido validado pela União como prerrogativa nacional, era um norte mais seguro sobre essas questões da habilitação.

Nos discursos dos docentes, percebemos, ainda, uma inexpressiva reflexão sobre suas formações enquanto insuficientes na aptidão da docência nessa área. Houve, também, a evidência de um entendimento equivocado de docentes por assegurarem suas vivências religiosas como formação básica o suficiente para a atuação no componente. No entanto, houve também relatos reflexivos a respeito de suas formações como inaptas, demonstrando, com isso, a capacidade dos docentes que assim se percebem como de fato reflexivos de si e do contexto educacional que envolve o ER.

Foi percebido, ainda, por averiguação do Plano Municipal de Educação da cidade, bem como por meio das Diretrizes Curriculares Municipais, a falta da contemplação do ER, fator esse que interferiu dentro das escolas, sendo também pouco contemplado nos Projetos Político-Pedagógicos, assim como também nos planejamentos da maioria dos docentes e tendo como resultante desse fato a inexistência de um currículo uniformizado nas escolas, fazendo com que os docentes pouco se planejem e pouco percebam sua didática conteudista.

Fora perceptível, a partir da falta de pressupostos didático-conteudistas por parte da Secretaria de Educação, um lugar servil

ao ER, em cumprimento ao primeiro texto do artigo 33 da LDB de 1996, que previa a confessionalidade e até a preparação de profissionais para sua atuação por meio de entidades religiosas, pois houve relatos de uma formação ministrada pela Diocese local. No entanto, a maioria dos entrevistados anseia por formação continuada por parte do poder municipal que venha a ajudá-los no seu fazer professoral.

Ainda, muito embora poucos tenham conseguido refletir sobre o caráter do veda ao proselitismo e, quando sabatinados sobre esse seu fazer professoral, tenham evidenciado um lugar pedagógico e epistemológico ao componente, por meio da observação participante ficou perceptível o real contexto didático, pedagógico, conteudista e formativo dos docentes do ER, que pouco ponderaram sobre os currículos que vinham aplicando em suas aulas, servindo-lhe somente, em sua maioria, enquanto a serviço de uma única religião.

Embora a maioria comungue dessa realidade, conseguimos constatar, mesmo que minoritariamente, alguns docentes que, em sua prática, conseguem focar o componente a partir de perspectivas pedagógicas e epistemológicas.

Assim, conferimos o contexto vivenciado pelos docentes em ER, de suas formações às suas práticas, nas escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Parnaíba-PI, no espaço temporal entre março de 2018 a agosto de 2019 e, acreditando termos alcançado nossos objetivos e cessado nossa inquietude, empreendemos que todos os imbróglis e a forte ideologia de matriz político-religiosa-educacional, antes citados, de fato, não conseguiram uma real ruptura nessa cidade, ainda lhe conferindo um ensino com acanhado viés pedagógico, que tenta se afirmar perante a forte ideologia político-religiosa que insiste em se sobressair, também, nessa cidade.

Contudo, gostaríamos de expressar que nosso livro não exaure e nem tem esse objetivo, por nossos achados, a responder toda a magnitude dos anseios acadêmico-científicos em torno do ER. Portanto, que nosso livro possa servir de subsídio a inúmeros outros pesquisadores em inúmeras outras abordagens sobre esse escopo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pire de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. O golpe, a BNCC e os conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. *Revista Communitas*, v. 2, p. 121-139, 2018 (Edição Especial “Conservadorismos: políticas e educação”).

ANGELOZZI, Gilberto Aparecido. *Igreja, estado e poder: as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ARAÚJO, Ana Cristina. *O Marquês de Pombal e a universidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao ensino religioso. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2018.

BIAZI, Chiara Antonia Sofia Mafrika. O conceito de proselitismo na jurisprudência da corte europeia dos direitos humanos: Os Casos Kokkinakis C. Grécia e Larissis e Outros C. Grécia. Direito em debate. *Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIJUÍ*, ano XXI, n, 37, p. 162-189, jan./jun. 2012.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Ele-*

trônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BOSCH, Davi J. *Missão transformadora: mudanças de paradigma na teologia da missão*. Tradução de Geraldo Korndorfer; Luís M. Sander. 2. ed. São Leopoldo: EST; Sinodal, 2002.

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. In: *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Constituição Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre a “criação” de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov>.

br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dispõe sobre a nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 12/2018. Disponível em https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2018/12/pcp012_18.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 24 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer n.º: CP 097/99. Dispõe sobre a Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a fixação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO-DE2017.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2019.

CONERES. Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://coneres.blogspot.com/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?* Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n. 134, p.266-284, jan./mar. 2016.

DELUMEAU, Jean; BONNET-MELCHIOR, Sabine. *De religiões e de homens*. Tradução de Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Loyola, 2000.

DIAS, Geraldo J. A. Coelho. A evangelização: Portugal e a política externa da igreja no século XV. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, p. 139-166, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE PARNAÍBA-PI. Parnaíba, 2016.

ESPÍNOLA, Hugo. *Princípio da laicidade na ordem jurídica democrática*. Curitiba: Appris, 2018.

FIDELIS, Thiago. Paideia e a cultura grega: breves reflexões. *Revista Científica*, v. 1, n. 1, 2018.

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

FOLLMANN, José Ivo. Produção do conhecimento e processos religiosos de identidade: apontamentos transdisciplinares para refletir sobre a Academia e o Ensino Religioso. *Numen: Revista de*

Estudos e Pesquisa da Religião. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 205-229, 2004.

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

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. *A primeira história do Brasil: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos: Pesquisa em Extensão Universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GESSER, Veronica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*. Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

HEMMING, John. *Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

HOCK, K. apud STIGAR, Robson et al. Ciência da religião e teologia: há diferenças de propósitos explicativos? *Revista Kerygma*. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 139-151, 2014.

IBGE. A cidade de Parnaíba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/parnaiba>. Acesso em: 05 mai. 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A LEI 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpx, 2008.

_____. *Ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

_____. *Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da lei 9394/96 revisto na lei 9475/97*. Brasília, 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: 25 mai. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. *Horizonte*. Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p.101-113, out./dez. 2010.

LAKATOS, Eva Maira; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-60, jun. 2011.

LEXICON. *Dicionário teológico enciclopédico*. Tradução de João Paixão Netto e Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Loyola, 2003.

LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima. *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguísticas Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE PARNAÍBA, Estado do Piauí. Câmara Municipal de Parnaíba – PI. 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-parnaiba-pi>. Acesso em: 10 set. 2019.

LIMA, Walter Matias. *Jean-Paul Sartre: educação e razão dialética*. Maceió: EDUFAL, 2004.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Pão do espírito, sol radioso: o discurso e a ação educacional católica e as polêmicas anticlericais no Piauí (1890 – 1930). In: *Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação escolar em perspectiva 3*. Curitiba, 2004.

MARCHI, Euclides. Religião e evangelização: presenças na Carta de Pero Vaz de Caminha. *Revista História Questões e Debates*. Curitiba, n. 33, 2001.

MELO, Arthur Felipe Moreira de. Saberes necessários à docência do Ensino Religioso no contexto brasileiro: ponderações. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, v. 4, n. 1, p. 15-22, jan./jun. 2016.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. *História da educação piauiense*. Sobral: EGUS, 2012.

MINAYO, M. C. S. de. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

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

NAVARRO, Juan Bosch. *Para compreender o ecumenismo*. São Paulo: Loyola, 1995.

NASCIMENTO, Fernando do. *Ginásio São Luiz Gonzaga: do internato a uma educação humana e cristã*. Parnaíba: FAP – Faculdade Piauiense, 2009.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. *Educação franciscana: história e memória da experiência educativa em Parnaíba 1949-1964*. Teresina, 2008.

NUNES, Paulo Henrique Faria. *O pensamento político de Thomas Hobbes*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2010.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. A tríade educar, ensinar e formar na teoria pedagógica: da paideia grega ao pensamento crítico adorniano. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 85-105, jul./dez. 2014.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução de Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIETZAK, Julianne de Deus; BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. *Currículo e didática na educação de surdos*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

PINHEIRO, Áurea da Paz. *As ciladas do inimigo: as tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2001.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parnaíba-PI. 7 de setembro de 2015. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/planomunicipalphb.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 28 out. 2018.

POZZER, Adacir et al. *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios: Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. *História da educação*. Teresina: EDUFPI; UAPI, 2010.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpx, 2009.

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

_____. Ensino Religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 211-229, 2013.

_____. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. *Interações*, v. 8, n. 14, p. 230-241, 20 dez. 2013.

SANTOS, Milene Cristina. *O proselitismo religioso entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio: a “Guerra santa” do Neopentecostalismo contra as Religiões afro-brasileiras*. Dissertação (Mestrado) — Programa da Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Diana Gonçalves dos. *Contos tradicionais na escola: práticas interdisciplinares em aula de ciências*. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da base nacional comum curricular. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, ano 7, n. 13, p. 53-64, abr./set. 2017.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. Tese (Doutorado) — Programa da Pós-graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2012.

SILVA, Ítalo Batista da; TAVARES, Otávio Augusto de. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. *HOLOS*. Natal, v. 1, p. 3-12, mai. 2005.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica-emancipatória. *Revista Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, v. 18, n.2 [31], p. 121-135, set./dez. 2017.

SOUZA, Mauro Ferreira. *A Igreja e o Estado: uma análise da separação da Igreja Católica do Estado Brasileiro na Constituição de 1891*. Dissertação (Mestrado) — Programa da Pós-graduação em Ciências das Religiões, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2007.

TOMAZINI, Daniela Aparecida. *O Ensino Religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG, a partir da lei de diretrizes e bases 1996/97*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

URBAN, Ana Cláudia et al. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE, 2009.

VERONEZE, Daniela et al. Consensos e dissensos entre os parâmetros curriculares nacionais e a base nacional comum curricular. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016.

VILLATA, Luiz Carlos. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

VIESSER, Lizete Carmem. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Paper para 20º INTERCOM - GT Comunicação e Religiosidade. *XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 1997.

WEIL, Pierre et al. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil*. Campinas, 2009.



Professor Surdo. Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Piauiense – FAP. Graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Ariquesmes – FIAR. Especialista em Ensino Religioso. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Libras e Braille.

Especialista em Geografia, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Coordenador de Pós-Graduação em Docência do Ensino Religioso – FAESPA. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Transdisciplinares em História Social – UNICAP. Coordenador da Pastoral do Surdo da cidade de Parnaíba-PI e da Coordenação Regional Nordeste IV-PI. Professor do Ensino Fundamental nas disciplinas de Ensino Religioso e Geografia da Prefeitura Municipal de Buriti dos Lopes-PI. Professor do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, da Prefeitura Municipal de Tutóia-MA. Professor Formador do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Atuou como Professor Mediador a Distância – IFPI. Atuou como professor do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Parnaíba-PI. Foi Tutor a Distância da disciplina Libras NEAD/UESPI. Sua atuação se dá principalmente nos seguintes temas: Ensino Religioso, Educação inclusiva, Libras, Geografia e Educação ambiental, Direitos humanos, Políticas públicas e diversidade.

A gravura da capa

Pelo autor



Porto das Barcas. Ele é o nosso principal cartão postal [da cidade de Parnaíba-PI]. Você também verá um professor do Ensino Religioso (um figura andrógena, a fim de que não assumisse um sexo) e três alunos distintos representando, com traços distintos, a diversidade. E no céu, os desenhos não são aleatórios. A ideia que eu tive foi que, junto às pinceladas, se pudesse perceber um céu anoitecendo, ao mesmo tempo em que formasse alguns símbolos religiosos. As pinceladas estão em movimento, e quando um desenho termina, no mesmo tracejado, logo inicia o outro, demonstrando unidade.

Busco uma coisa simples, sem muitas cores. E que as pinceladas demonstrassem certo movimento. A minha pesquisa é local e prefiro que ela continue assumidamente local. Por isso, no desenho, você irá enxergar um prédio que se chama