

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROZAINÉ APARECIDA FONTES TOMAZ

**O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
*INOVAÇÃO OU REPETIÇÃO?***

BRASÍLIA
2012

ROZAINÉ APARECIDA FONTES TOMAZ

**O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
*INOVAÇÃO OU REPETIÇÃO?***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha

Brasília
2012/1

ROZAINÉ APARECIDA FONTES TOMAZ

O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
INOVAÇÃO OU REPETIÇÃO?

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília- UnB.
Área de concentração: Educação e Comunicação.

Brasília, 29 de março de 2012

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, Universidade de Brasília - UnB

Prof^a. Dr^a. Marta Helena de Freitas, Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida, Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a El-Shadday, pois o reconheço como único Deus, criador, sustentador e provedor da minha vida.

Em especial, ao professor Dr. Paulo Bareicha, que com tamanho profissionalismo se dispôs a ser meu orientador, com apreço e competência, incentivando-me sempre, sem medir esforços.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE), que contribuíram direta e indiretamente no decorrer de todas as etapas de estudo e elaboração deste trabalho.

Aos doutores Renato Hilário dos Reis e Marta Helena de Freitas, que contribuíram de forma significativa no momento da qualificação deste trabalho.

A todos os gestores, professores e alunos das escolas estaduais pesquisadas da cidade de Uberlândia-MG, que tão gentilmente atenderam nossas solicitações.

Aos amigos, que colaboraram com sugestões de materiais, correções e observações, nas várias etapas desta pesquisa, em especial ao Jonas Samudio e à Lília Maria Guimarães.

À minha família, especialmente ao meu esposo Alcione José, pelo apoio incondicional.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

RESUMO

A preocupação em investigar os principais aspectos da organização da pedagogia do Ensino Religioso, praticada em escolas de tempo integral em Uberlândia-MG, levou-nos a esta tentativa de compreender os processos didático-pedagógicos e de gestão da disciplina, no sentido de contribuir para o debate atual. Tal debate tem se estendido às várias instâncias da nossa sociedade, dada a complexidade da disciplina que, muitas vezes, repete o modelo tradicional excludente e discriminatório, com práticas pedagógicas, muitas vezes, confessionais. Consideramos essencial investigar, nas escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia-MG, as políticas de formação e contratação de docentes, bem como a forma de oferta da disciplina e os componentes complementares, quais sejam, a epistemologia do Ensino Religioso, o perfil do docente do Ensino Religioso, o material didático, os conceitos e a(s) forma(s) de avaliação e ainda, a percepção do aluno quanto à teoria e prática da disciplina. Optamos, também, por levantar o percentual de alunos que são matriculados na disciplina Ensino Religioso, identificar se ocorre interdisciplinaridade desta com outras disciplinas do currículo regular e buscamos, também, encontrar projetos de valorização da vida e da cidadania. Assim, fomos buscar subsídios na literatura sobre o histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde a época colonial até atualmente, bem como sobre as políticas da Educação Integral; igualmente, intentamos apresentar reflexões que colaboram na formação de uma epistemologia do Ensino Religioso, capaz de conceder-lhe autonomia didática, circunscrevendo sua área de atuação como específica. Tais considerações foram imprescindíveis para a realização de nossa análise. Esperamos, com este trabalho, contribuir na construção deste imenso edifício científico, ao mesmo tempo em que esperamos que este edifício venha a abrigar, em si, estratégias cada vez mais eficazes para a prática de uma educação integral, que contemple um sujeito integral, de fato.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Religioso. Formação docente.

ABSTRACT

The concern in investigating the main aspects of the organization of Religious Education pedagogy, practiced in full-time schools in Uberlândia-MG, led us to this attempt to understand the educational and pedagogical processes and management of the subject in order to contribute to the current debate. This debate has been extended to various instances of our society, given the complexity of the subject that often repeats the traditional exclusionary and discriminatory model, using teaching practices that are often confessional. We consider it essential to investigate, in the public full-time schools in Uberlândia-MG, the training policies and the hiring of teachers, as well as how to offer the subject and the complementary components, such as the epistemology of Religious Education, the profile of Religious Education teachers, teaching materials, the concepts and ways of assessment and also the perception of students about the theory and practice of the subject. We also decided to investigate the percentage of students who are enrolled in the Religious Education course, identify whether there is an interdisciplinary approach linking this subject with others in the regular curriculum. We also seek to find projects valuing life and citizenship. Thus, we searched support in the literature about the history of Religious Education in Brazil, since colonial times until today, as well as about Integral Education policies. In addition, we intended to present reflections that collaborate in the formation of Religious Education epistemology, capable of granting didactic autonomy, limiting its scope of activity. Such considerations were necessary for the analysis. Hopefully, this work will contribute to building this immense scientific edifice. At the same time, we hope that this edifice will accommodate, in itself, effective strategies for the practice of an integral education that includes an integral individual.

Keywords: Integral Education. Religious Education. Teacher. Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEC - Associação de Educação Católica

CBC- Conteúdo Básico Curricular

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONIC - Conselho Nacional de Igrejas Cristãs

ER - Ensino Religioso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

GRERE - Grupo de Reflexão do Ensino Religioso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Modelos de Ensino Religioso.....	57
TABELA 2 - Sugestão de Oficinas Curriculares do “Projeto Escola de Tempo Integral” de Minas Gerais	94
TABELA 3 - Relação das Escolas Estaduais de Tempo Integral na Cidade de Uberlândia-MG, em 2009	95
TABELA 4 - Categorias	111
TABELA 5 - Caracterização dos Entrevistados (gestores, professores, alunos).....	111
TABELA 6 - Distribuição de Religião por Entrevistado	112
TABELA 7 - Aspectos da Prática Pedagógica que Podem Ser Considerados Repetição ou Inovação.	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 Ensino Religioso	17
1.1.1.1 O Ensino Religioso no Brasil: da Colônia à LDB 9394/96.....	19
1.1.1.2 O Ensino Religioso na Colônia: de 1549-1822	20
1.1.1.3 O Ensino Religioso na Monarquia: de 1822 a 1889	23
1.1.1.4 O Ensino Religioso na República: de 1889 À LDB 9394/96	27
1.1.2 A Epistemologia do Ensino Religioso: entre dilemas e caminhos	48
1.1.2.1 Dilemas do Ensino Religioso: Legislação, PCN e Epistemologia.....	49
1.1.2.2 A Abordagem do Ensino Religioso nos PCNER.....	59
1.1.2.3 Por uma Epistemologia do Ensino Religioso: Reflexões Introdutórias	63
1.1.2.4 Epistemologia: Questões Sobre o Fazer Ciência	63
1.1.2.5 Das Ciências da Religião ao Ensino Religioso: O Fenômeno Religioso como Fonte de Conhecimento	69
1.2 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Reflexões.....	76
2. MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.....	89
2.1 “Projeto Escola de Tempo Integral” em Minas Gerais e Uberlândia-MG.....	91
3. MÉTODO.....	96
3.1 Problema.....	97
3.2 Hipóteses	97
3.3 Objetivo Geral.....	97
3.5 Participantes e Locais da Pesquisa	98
3.6 Coleta de Dados	100
4. RESULTADOS – A PEDAGOGIA DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE UBERLÂNDIA-MG.....	102
4.1 Pesquisas Estruturadas.....	102
4.1.1 Respostas das Gestoras	102
4.1.2 Respostas das Professoras.....	104
4.1.3 Respostas dos Alunos	108
5. DISCUSSÃO	111

5.1 Resultados Quantitativos	111
5.2.1 Educação Integral	113
5.2.2 Formação Continuada da SRE	114
5.2.4 Domínio de Classe.....	117
5.2.7 Conteúdos	120
5.3 Pedagogia do Ensino Religioso das Escolas de Tempo Integral na Cidade de Uberlândia	121
5.4 Política de Contratação de Professores para Ensino Religioso	123
5.5 Do Ensino Religioso Educacional à Religião “Laica”	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	138
ANEXO 1: Entrevista Estruturada Para Professores de Ensino Religioso de Tempo Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG	138
ANEXO 2: Entrevista Estruturada Para Gestores de Educação Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG.....	140
ANEXO 3: Entrevista Estruturada Para Alunos de Ensino Religioso de Educação Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG	141
ANEXO 4: Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997: Nova redação do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assunto: Ensino Religioso Escolar	142
ANEXO 5: Último Parecer do Conselho Pleno a Respeito da Formação de Professores Para o Ensino Religioso Escolar - Parecer CP 97/99.....	143
ANEXO 6: Legislação Referente ao Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Minas Gerais	149
ANEXO 7: Legislação Referente ao Programa Mais Educação, Mantenedor do Programa de Educação Integral.....	151
ANEXO 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
ANEXO 9: Planejamento de Ensino Religioso	155
ANEXO 10: Fotos.....	159

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, religião e Estado mantiveram estreitas relações, as quais diziam respeito a um amplo espectro de fenômenos sociais. A educação, por sua vez, sempre esteve envolvida nessas relações, seja sob o mandato religioso, seja sob a tutela estatal.

Na história do Brasil, tais relações realizaram-se de modo semelhante. A educação e, sobretudo, o Ensino Religioso (ER), esteve presente nas decisões políticas em um constante movimento pendular, no qual inúmeros problemas e contradições eram refletidos. Durante muito tempo, a Igreja Católica e o Estado, no Brasil, tiveram prerrogativas curriculares no Ensino Religioso. Após a Proclamação da República, em 1889, sob a égide dos ideais laicos, a Igreja assumiu a educação particular, definindo o Ensino Religioso, nessas escolas, como confessional.

Entretanto, a Igreja Católica, em nenhum momento da trajetória educacional brasileira, manteve-se alheia às decisões que envolvem a presença e a manutenção do ER no âmbito das escolas públicas. Tal fato evidencia dificuldades e contradições, envolvendo questões curriculares e pedagógicas no Ensino Religioso, por exemplo, podemos citar as maiores prerrogativas dadas ao cristianismo, em detrimento das demais manifestações religiosas. Com isso, subentende-se que o ER, nas escolas, tende a realizar-se, ainda na atualidade, como doutrinação cristão.

Percebemos a inexistência de cursos de formação de docentes para o Ensino Religioso regulamentados pelo MEC, o que o difere das demais disciplinas, tais como a Matemática, a História e a Geografia, entre outras. Além disso, poucos são os estados e municípios que realizam concursos públicos para a contratação de docentes dessa área, ficando os professores sem segurança profissional.

Diante de tal panorama e dadas suas proporções continentais, seria impossível traçarmos um estudo que abrangesse todos os aspectos relevantes do nosso País. Por conseguinte, nossa pesquisa se dará no estado de Minas Gerais, mormente no município de Uberlândia, que está localizado no Triângulo Mineiro, próximo ao estado de São Paulo. Entendendo a importância, tanto do estado de Minas Gerais quanto do de São Paulo, nas questões políticas brasileiras, destacamos sua índole “tradicional”, do ponto de vista cultural e também no que se refere a certo tradicionalismo religioso, que é definido como a aquiescência às mais marcantes origens religiosas brasileiras.

Não obstante suas marcas tradicionalistas, faz-se presente, na região supracitada, um forte sincretismo religioso, dada sua proximidade da cidade de Uberaba, considerada como a capital espírita do Brasil, onde Chico Xavier realizou grande parte de sua atuação. Do mesmo modo, destacam-se as religiões de origem africana, por exemplo, a Umbanda e o Candomblé, além de outras denominações religiosas e movimentos espiritualistas como a *New Age*, a *Seicho-No-Ie* e a Logosofia. Sobressai a forte presença do Catolicismo e do Protestantismo, este em suas múltiplas denominações, como as Igrejas Presbiterianas, as Igrejas Batistas, as Igrejas Assembleia de Deus, dentre outras, cada uma com doutrinas e modos divergentes de conduta.

Nesse contexto plural, a escola, sendo um espaço público, encontra-se frente a um sério conflito ideológico em relação ao Ensino Religioso. Tal conflito diz respeito aos alunos e às suas famílias, assim como aos professores e à direção da escola, e refere-se à busca por uma identidade do Ensino Religioso que, não privilegiando nenhuma denominação religiosa, possibilite o respeito à diversidade de credo e à promoção dos valores particulares de cada experiência, seja esta de cunho fideísta, ou não.

A nova redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece o Ensino Religioso na categoria de disciplina, como parte integrante da formação do cidadão e faculta a habilitação de professores para que, em seu desenvolvimento, seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). No entanto, a formação do professor, assim como os conteúdos didáticos de tal disciplina ainda necessitam de muito debate, por apresentarem dificuldades, tanto de ordem jurídica, quanto administrativa e pedagógica.

Pela primeira vez no Brasil, corrigindo-se distorções históricas, o próprio Conselho Nacional de Educação, no Parecer 241 de 15/03/1999, entende a necessidade de um professor habilitado e não representante de uma determinada denominação religiosa. Esse posicionamento consubstancia o que reza a nova redação do artigo 33 da LDB 9394/96, sancionada em 22/07/97, e que, em seu artigo 1º, prevê o profissional capacitado para esta área. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) marca-se um fato histórico do Ensino Religioso na educação brasileira: pela primeira vez pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram, juntas, encontrar o que há de comum em uma proposta educacional que tem como objetivo o transcendente: contemplar a dimensão religiosa do ser humano.

No entanto, o Ensino Religioso não deve ser confundido com o ensino de uma determinada religião, e/ou catequese, ou proselitismo, deve ser encarado como uma disciplina que contribua para a formação do ser humano integral, ou seja, deve considerar o ser humano em sua plenitude, pois, ao mesmo tempo em que se encontra situado fisicamente e emocionalmente, é também um ser transcendente.

Na filosofia moderna atual, o conceito de transcendência está relacionado com o conhecimento sobre a nossa faculdade cognitiva a respeito de como os objetos são possíveis a nós. Para a fenomenologia, o transcendental explica algo aparentemente além do limite humano. Assim, entendemos a transcendência como a capacidade e o desejo do homem de romper seus limites, transcender a si mesmo, ou seja, de sair de seu estado atual para buscar algo novo.

Vivencia-se, na atualidade, uma sociedade de feições pluralistas, onde as mudanças são constantes, profundas, de cunho generalizado e, por vezes, irreversível. Em tal situação, crescem as aspirações e recrudescem os questionamentos sobre o sentido da vida e da sua história, constatando-se o interesse da busca de respostas orientadoras para se manter o equilíbrio psíquico. Em outras palavras, uma educação que se queira integral deve levar em conta a dimensão religiosa do ser humano.

Consideramos este esforço oportuno, tendo em vista que muitos valores, tais como o respeito pela diversidade e pelo semelhante, discussões tão apropriadas no momento atual, encontram na disciplina Ensino Religioso um terreno fértil para seu aprofundamento. Para que seja capaz de auxiliar os alunos em seu desenvolvimento humano, o professor de ER deve, além de ser amparado por políticas de formação continuada, ter recebido uma formação específica e propiciadora de reflexões sobre o ser humano, como um ser religioso e, por isso mesmo, disponível ao contato com as outras pessoas.

Nesse sentido, faz-se pertinente uma reflexão que, indo ao encontro de informações atualizadas da 40ª Superintendência Regional de Ensino, perceba como se tem organizado a disciplina de Ensino Religioso, nas escolas estaduais de tempo integral, em Uberlândia-MG. Nosso objetivo, igualmente, será o de investigar as escolas de tempo integral, identificando os principais aspectos constitucionais da pedagogia do Ensino Religioso praticada nessas escolas; as principais políticas de contratação de professores; o perfil desses professores; o material utilizado nas aulas; dentre outros, haja vista a inexistência de estudos referentes a esses casos, bem como as inúmeras discussões envolvidas, sobretudo relacionadas à escola de

tempo integral como capaz de oferecer uma formação que integre todos os elementos humanos, dentre estes, a religiosidade.

Na atual configuração da formação dos professores de Ensino Religioso e da maneira como a disciplina é ofertada nas escolas públicas, com seus desafios e práticas curriculares, é importante, para um estudo abrangente, que se estabeleçam contatos com a atual legislação sobre essa mesma formação.

Deste modo, no primeiro capítulo, partiremos da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a LDB 9394/1996, fazendo uma retrospectiva histórica a fim de analisar como se organizou e desenvolveu o sistema de ensino na educação brasileira e, neste, o ensino de religião no Brasil, desde a época da Colônia, passando pelo Império até os atuais ordenamentos.

Trataremos das diferentes interpretações da LDB 9394/96, especialmente da reformulação de seu artigo 33, de 1997, que implementou e regulou o Ensino Religioso em escolas públicas, deixando a cargo dos estados, por intermédio de suas Secretarias de Educação, a competência de colocar em prática os ditames legais. Analisaremos, ainda, portarias normativas específicas, bem como explicitaremos noções a respeito da epistemologia do Ensino Religioso. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre a investigação do fenômeno religioso.

No segundo capítulo, faremos um levantamento histórico e sociocultural a respeito da cidade de Uberlândia e de como o Projeto da Escola de Tempo Integral está estruturado no estado de Minas Gerais, especificamente na cidade de Uberlândia. Serão explicitados os elementos mais significativos referentes às escolas de tempo integral e, também, como está sendo oferecido o Ensino Religioso nas mesmas. Apresentar o espaço pedagógico no qual nossa investigação se realizou constitui-se como relevante, haja vista nossa investigação situar-se nessas instituições.

O terceiro capítulo trata-se dos métodos utilizados para a realização da pesquisa nas escolas de tempo integral de Uberlândia, desde a indagação (problema) que nos norteou ao longo da pesquisa a como se deu a coleta de dados.

Em seguida, no quarto capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa realizada em cinco escolas da rede estadual da cidade de Uberlândia, as quais: E. E. Alda Mota Batista; E. E. Amador Naves; E. E. Américo Renê Giannetti; E. E. Custódio Pereira; e E.E. Jardim Ipanema. O critério de seleção das escolas de tempo integral da rede estadual de ensino se deu

levando em conta a sua participação no “Programa Mais Educação”, desde o ano de 2010, e também por oferecerem o Ensino Religioso. Foram constatadas treze escolas da rede municipal e seis escolas da rede estadual em Uberlândia-MG, que atendem tais critérios. No entanto, interessa-nos somente as escolas estaduais, por entendermos que estas se encontram em regiões geográficas distantes uma das outras e com diferentes realidades socioculturais, o que terá maior relevância para nossa pesquisa.

Discutiremos, no quinto capítulo, os dados obtidos durante a pesquisa, do ponto de vista do que é considerado inovação e o que é considerado repetição no ambiente escolar.

Por fim, no sexto capítulo, faremos nossas observações e emitiremos nosso parecer, com vistas a contribuir com futuros projetos, que possam somar aos esforços aqui apresentados.

Entendemos que o estudo contribuirá socialmente na organização de políticas referentes que poderão apontar caminhos para o debate a respeito dos desafios das sociedades globalizadas atuais, em especial o alto índice de violência, o consumo de drogas, os conflitos étnicos e religiosos, as situações de fome e de destruição da natureza, a falência do núcleo familiar tradicional, a competitividade e o consumismo exagerados, entre outros.

Desse modo, afirmamos a tarefa do Ensino Religioso de ser uma disciplina integrada ao sistema educacional, propiciadora de reflexões sobre a realidade humana como um todo. Acima de tudo, destacamos a pertinência do papel problematizador¹ do Ensino Religioso, sobretudo nas escolas de tempo integral, visto que estas, de forma mais peremptória, assumem o papel de formadoras, de modo integral, dos alunos enquanto cidadãos e seres humanos. Assim, nosso estudo pode ser um aporte para que, além de se detectar a atual situação do Ensino Religioso nas escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia-MG, possam ser pensadas atuações no âmbito político-educacional de forma a aproximar essa disciplina da realização de seus mais prementes objetivos.

¹ Compreensão dos fenômenos religiosos nas suas mais diversas manifestações, que permitam o educando a compreender-se como ser religioso, mas que possa vivenciar uma religiosidade saudável, inteligente e madura, dialogando-se com outras formas diferentes de religiosidade, com respeito e cidadania, preocupação com a vida, com outras pessoas e com o meio-ambiente.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Religioso é um componente curricular das escolas públicas de ensino fundamental, sendo parte integrante da formação básica do cidadão. No entanto, a disciplina sempre foi alvo de muito debate e críticas nos mais diferentes segmentos da sociedade. Deste modo, pesquisar sobre a disciplina nas escolas públicas de tempo integral, na cidade de Uberlândia, faz-se necessário que primeiramente nos recordemos de alguns dos principais dispositivos constitucionais e da contribuição de parte da literatura disponível sobre o tema.

1.1 Ensino Religioso

O Ensino Religioso chegou ao Brasil, em 1549, trazido pelos Jesuítas, juntamente com as suas propostas educacionais e de evangelização dos indígenas que por aqui viviam, desconsiderando-se assim sua cultura religiosa. Em 1550, o ER é assumido na educação brasileira com o propósito primordial de evangelização ao catolicismo. Como área do saber, muitas vezes gerou controvérsias e conflitos em todas as redes de ensino, sejam públicas ou privadas. Dentre as prováveis razões, pode-se citar a complexidade do conteúdo da disciplina e o pluralismo religioso existente no Brasil.

Com a Lei 9475/97 (ver Anexo 4), a qual dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), o ER passa a ser considerado como parte integrante da formação do cidadão. A disciplina, de matrícula facultativa, deve ser oferecida e ministrada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, devendo, nessa oferta, ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, não sendo admitidas quaisquer formas de proselitismo. A partir da Lei 9475/97, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução 02/98, estabelece que a disciplina deve ser integrada no conceito de área do conhecimento.

Em novos tempos de educação, nos quais essa é caracterizada, legislativamente, pela laicidade e democracia, passa a caber, aos sistemas regionais de ensino, a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos e das normas para habilitação e admissão dos

professores. No entanto, há ainda um controverso debate para a normatização do ER em várias regiões do nosso país. As perspectivas confessionais, interconfessionais e as pautadas no cientificismo, que serão apresentadas mais a diante, encontram espaço nos sistemas educacionais. Tal fato, por vezes, reflete as heranças do período colonial e, por outras, adequa-se às novas propostas de respeito à pluralidade cultural e religiosa do Brasil, atualmente um Estado laico.

Nesse sentido, sublinha-se que, segundo Diniz e Lionço (2010, p. 99), “para a manutenção do ensino religioso em um país laico, faz-se necessário que sua prática promova a garantia de direitos que se desdobram ou reforçam a partir da condição laica assumida por nossa república democrática, como a liberdade de consciência, a igualdade de direitos, as liberdades individuais e a não discriminação.”

Outro elemento, de acordo com as autoras, é que, em um estado laico, o ER não pode olvidar-se da experiência não religiosa de muitos sujeitos, impondo-lhes uma visão de religiosidade como marca *sui generis* de humanização. Na afirmação delas,

o ensino religioso em um Estado laico não deve contribuir para o estabelecimento de uma visão de compulsoriedade para o exercício de qualquer confissão religiosa, sendo tão importante quanto apresentar a diversidade das religiões sinalizar para a existência de cidadãos que não professam religião alguma, sem ônus moral para a significação social desses grupos (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 100).

Com isso, verificamos que, de fato, longe de representar uma situação tranquila, a presença do ER na educação pública brasileira suscita questionamentos variados. Tendo em vista esse fato, trataremos de apresentar, a seguir, um panorama histórico de como tais controvérsias se originaram e se mantêm no sistema educacional do Brasil, sinalizando para possíveis abordagens epistemológicas que, acordadas com os ideais prementes de laicidade, exprimem um esforço para que o ER configure-se como um campo do saber, promovedor de respeito às diferenças.

1.1.1 Panorama Histórico do Ensino Religioso no Brasil

Desde a chegada dos colonizadores, no Novo Mundo, até períodos mais recentes, a educação passou por inúmeros estágios, levando-se em conta os diferentes momentos históricos e as propostas pedagógicas inerentes a tais momentos. Evidentemente, não podemos esquecer que, de forma intrínseca, a educação sempre foi compreendida como uma maneira de reprodução e de manutenção do *status quo*, apesar de sabermos que, desde sempre, a reflexão e a análise crítica da sociedade sempre foram tarefas inalienáveis do processo educativo. Em muitas situações históricas, os poderes constituídos buscaram formas de fazer da educação um instrumento ideológico.

Nosso objetivo, neste primeiro momento, é apresentar os mais significativos marcos na história da educação no Brasil, enfatizando-se a presença do Ensino Religioso nas decisões políticas representativas de cada um deles.

1.1.1.1 O Ensino Religioso no Brasil: da Colônia à LDB 9394/96

A relação entre religião e formas de governo, em praticamente toda a história da humanidade, deu-se de maneira íntima, na história da colonização do Brasil não foi diferente. Relacionado a isso, compreendemos que, em grande parte dessa história, a questão da educação esteve situada em um movimento pendular, ora totalmente sob as decisões de fundo religioso, ora sob a tutela governamental.

Faz-se interessante notar, nesse sentido, que muitos estudiosos, ao apresentarem uma história das ideias pedagógicas no Brasil, não são unânimes quanto ao número de períodos significativos. Portanto, no presente texto, pretendemos esboçar algumas fases representativas da educação nacional, concernentes, sobremaneira, aos modos pelos quais o ER foi percebido nas decisões políticas.

1.1.1.2 O Ensino Religioso na Colônia: de 1549-1822

Para se compreender os primeiros séculos de colonização do Brasil, no que se refere ao ER, é imprescindível que consideremos a relação marcante entre a Monarquia de Portugal e a Igreja Católica.

Tendo em vista a Reforma Protestante, iniciada no século XVI, a Igreja Católica reagiu e, por meio da Contrarreforma, concentrou seus esforços na expansão e sedimentação do catolicismo, sobretudo nos países onde a influência protestante fora pouco marcante, como Portugal e Espanha. Assim, consideramos que o apoio dado por Roma e pelas coroas católicas às navegações, além dos motivos, explicitamente econômicos, possuíam como ideologia a necessidade de a Igreja Católica levar o evangelho da salvação aos povos desconhecidos, aumentando, dessa maneira, o número de seus adeptos.

A Contrarreforma, iniciada no Concílio de Trento, encontrou na Companhia de Jesus, os Jesuítas, uma aliada fundamental na luta pelo anúncio da fé e pela realização de missões nos lugares mais longínquos do mundo (MATOS, 1995, p.65). Com a chegada das primeiras missões jesuíticas no Brasil, a Ordem foi fundada em 1540 por Inácio de Loyola e, no final da década de 1549, teve início aquilo que Demerval Saviani (2010), ao realizar uma história das ideias pedagógicas no Brasil, denomina como “‘esboço de um sistema educacional’, sistema este que se consolidaria no período subsequente (1570-1759) sob a égide do *Ratio Studiorum*” (SAVIANI, 2010, p.41). O *Ratio Studiorum*, considerado, por Saviani (2010, p.57), como um ideário fundamental para o desenvolvimento da educação moderna, é compreendido como:

Ordem e Maneiras dos Estudos. 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 e a incorporação de comportamentos, normas e práticas (HANSEN, 2000, p.13. apud CAETANO, 2007, p.31).

No Brasil, as missões jesuíticas tiveram amplo apoio do Estado monárquico português para sua implementação. Nesse sentido, percebemos que “nos três primeiros séculos da história do Brasil, a união entre Igreja e Estado caracterizava-se pelo regime do Padroado,

acordo celebrado entre o monarca de Portugal e o Sumo Pontífice, no qual estavam confirmadas prerrogativas concedidas ao rei, tendo em vista a propagação da fé católica”. (CAETANO, 2007, p.28)

Segundo o autor, a “finalidade principal da obra missionária dos inacianos, na colônia, foi restabelecer os bons costumes entre os que já eram cristãos, converter os gentios à fé católica e fazê-los obedientes às autoridades civis”.

No que se refere ao ER, portanto, notamos que, havendo a união entre Igreja e Estado, a educação passa a estar, pelo menos em um primeiro momento, nas mãos de congregações religiosas; assim, o ER estará, inevitavelmente, ligado ao esforço catequético de conquista de fiéis. No período colonial, conseqüentemente, o ER configura-se como doutrinação católica, estando sob a responsabilidade da Igreja e sendo garantido por Portugal. Por conseguinte, com o regime do Padroado, a atuação educacional, ainda que se realizasse com o trabalho missionário, estava sujeita ao monarca português, pois este tinha “o direito de expandir os princípios da doutrina católica e ainda de gozar de certas prerrogativas relativas à vida interna do aparelho eclesiástico nos territórios sob seu governo” (MARCOS, 2010, p.24).

Tal relação intrínseca entre Igreja e Monarquia leva a uma constante limitação da liberdade da Igreja. A acentuação dessa situação levará o Catolicismo a, cada vez mais, tornar-se um instrumento ideológico do governo português, prejudicando seu projeto evangelizador em nome do projeto de domínio de Portugal.

Por volta do século XVIII, ocorrem importantes mudanças ideológicas, tanto na metrópole do Império, quanto na Colônia Brasileira. Com o Renascimento, toda a Europa entra em um processo de secularização, propondo-se o confronto do espírito científico com toda a gama de heranças da Idade Média, consideradas como superstição e irracionalidade. Tal movimento, que culminaria no Iluminismo, via a religião como um retorno do ser humano ao estágio primitivo, tornando-o não livre e condicionado a poderes despóticos e injustos, como o das instituições religiosas. Data desse período, igualmente, a reflexão de Immanuel Kant que apresenta a não-necessidade da existência de um ser superior, ou de um destino extraterreno, para que o ser humano realize o bem; diante do dever, deve-se “fazer abstração de todos os fins” (KANT, 2008, p.14), pois o livre-arbítrio deve estar acima de quaisquer questões que, porventura, pretendam direcioná-lo. Assim, a questão moral prescinde da religião.

No contexto da Coroa portuguesa, o Iluminismo influenciou, sobretudo, as ações do Marquês de Pombal que, apoiado pela burguesia urbana, objetivava modernizar o Estado português, bem como a Colônia do Brasil, tirando-os do isolamento frente às outras nações da Europa. Para tanto, far-se-ia necessário diminuir a influência da aristocracia rural e a hegemonia católica. Seus objetivos, em linhas gerais, seriam:

introduzir a sociedade lusitana e brasileira na modernidade européia, liderada pela Inglaterra. As bandeiras levantadas eram “progresso e ciência”, trazendo consigo o modelo ideológico do racionalismo iluminista, a maçonaria, as doutrinas galicanas, dos jansenistas e as do liberalismo político-religioso. A “idade da razão” emergia com força, provocando uma crise na “idade da fé” ou cristandade (NERY, 1993, p. 8, apud CAETANO, 2007, p.33).

Para tanto, algumas posições políticas, em relação à Igreja, eram fundamentais. Primeiramente, objetivava-se tornar o Estado leigo, moderno e civil, distanciado das relações com o Catolicismo e, em decorrência disso, a Igreja passou a ser mantida sob o controle e domínio rigorosos, por parte do governo português. Em segundo lugar, com o intuito de desenvolver culturalmente o Império de Portugal e de iluminar, com a razão, todos os setores da vida portuguesa, eles “voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2010, p.80).

Assim, a expulsão da Companhia de Jesus, de todos os territórios pertencentes a Portugal, ocorreu sob a acusação de os jesuítas serem traidores do Rei e do Estado. Entretanto, de acordo com Caetano (2007), poucas foram as modificações no que se refere à pedagogia; a abordagem católica manteve-se, hegemonicamente, tanto em Portugal, quanto nos reflexos pombalinos que chegaram ao Brasil (CAETANO, 2007, p.33). Isso se deve ao fato de que, tendo expulsado os jesuítas, as instituições educacionais passaram para as mãos de outras ordens religiosas, como os beneditinos e os franciscanos, pois o objetivo de Pombal não era o repúdio do catolicismo, mas a criação de uma escola que atendesse, antes de tudo, aos interesses da coroa (CAETANO, 2007, p.34).

Do ponto de vista do ER, na atuação pombalina, percebe-se que o catolicismo

continua sendo de caráter mais privativo, doméstico e de templos. O clero sai fortalecido como funcionário do governo, mas se enfraquece como hierarquia da Igreja. Acentua-se o fosso entre o catolicismo tradicional popular luso-brasileiro, leigo, medieval, social, familiar e sincrético e o catolicismo renovado, isto é, romano, clerical, tridentino, individual, sacramental e aliado do poder. (NERY, 1993, p. 9, apud. CAETANO, 2007, p.36).

Em 1808, a família real portuguesa chega ao Brasil, permanecendo até 1820. Nesse período, a educação, na Colônia, alcança significativo desenvolvimento, sobretudo em privilégio das elites coloniais. Nesse sentido, assistiu-se à criação de instituições de ensino superior, bem como de obras públicas como bibliotecas, teatros, imprensa e escolas especializadas (MARCOS, 2010, p.26).

Com a eclosão, em 1820, da Revolução Constitucionalista em Portugal, Dom João VI retorna à metrópole, deixando a Colônia aos cuidados de seu filho, Dom Pedro. Desejosa de fazer com que o Brasil retornasse à antiga condição colonial, antes da vinda da família real, a Corte ordena o retorno de Dom Pedro que, recusando-se, declara a independência em 1822. Ao exame dos aspectos relevantes do período posterior à independência, passamos a seguir.

1.1.1.3 O Ensino Religioso na Monarquia: de 1822 a 1889

Se, no período colonial, não houvera referência, na legislação educacional, a respeito do ER, com a formação da monarquia brasileira, ocorrem significativas mudanças. Objetivando a consolidação da nova nação, Dom Pedro I outorga a primeira Constituição Política do Império do Brasil, em 25 de março de 1824.

Artigo 5º- A Religião catholica apostholica 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 de Templo (BRASIL, 1824, p. 2).

Artigo 179 - n. V- Ninguém pôde ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado e não ofenda a moral pública (BRASIL, 1824, p. 25).

Essa constituição garantia a forma unitária de governo, contribuindo para a centralidade político-administrativa no governo monárquico. Em relação à religião, percebemos no texto da Constituição a manutenção da Igreja Católica como religião oficial, apesar de se fazer uma discreta alusão à liberdade religiosa. A união entre Igreja e Estado, ademais, é reforçada pelo trecho a seguir:

Artigo 103 - [...] o Imperador antes de ser aclamado prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Câmaras, o seguinte Juramento – Juro manter a Religião Catholica Apostólica Romana, a integridade, e indivisibilidade do Império; observar, e fazer observar a Constituição Política da Nação Brasileira, e as Leis do Império, e prover ao bem geral do Brasil, quanto em mim couber. (BRASIL, 1824, p. 2)

Conforme o artigo 102, são garantidas as prerrogativas do Imperador, quais sejam:

nomear bispos e prover os benefícios eclesiásticos (inciso II) e conceber, ou negar, o beneplácito aos decretos dos concílios e letras apostólicas e quaesquer outras constituições eclesiásticas que se no appozerem à Constituição; e procedendo aprovação da Assembléia, se contiverem disposição geral (inciso XIV) (BRASIL, 1824, p. 2).

Apesar de, no artigo 179, Inciso XXII, estabelecer-se que a educação primária seria gratuita a todos os cidadãos, de acordo com Caetano (2007), tal lei nunca teve seu cumprimento realizado. Nesse sentido, entre 1826-1827, ocorreram inúmeras discussões que visavam a efetivação da educação escolar popular; destaca-se, nessas discussões, a figura de Januário Cunha Barbosa, um deputado liberal-radical, que apresentou um projeto sobre a educação escolar, que seria composto por escolas elementares, secundárias e superiores. Tal projeto não foi aprovado, mas, tendo sido reapresentado e sofrido emendas, tornou-se lei em 15 de outubro de 1827 (CAETANO, 2007, p.38). Em relação ao ER, conforme Caetano (2007, p.38), na lei citada,

foi feita a primeira referência ao Ensino Religioso, vinculado a uma legislação, relativa à organização da educação escolar, que determinou tanto a criação de escolas de *primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*, quanto a regulamentação dos salários dos professores. Esse documento normativo visava promulgar o inciso XXXII, do Art. 179 da Constituição Imperial.

Desse modo, faz-se interessante notar o teor da referida lei, no Artigo 6º, que promulga o ER como princípios de moral e de doutrina cristã católica:

Artigo 6º - Os professores ensinarão 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 compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (HISTÓRIA da Educação no Brasil, 1827, p.2).

Igualmente, destacamos que o ER, no período Imperial, não se afasta da forma pela qual se realizava no período da Colônia. A religião, antes de estar presente na educação como parte da formação integral e humana, no Império, passa a ser um dos principais aparelhos de ideologia do Estado. Assim, a Igreja, nesse período, é marcada por uma dependência do poder político da Coroa; em outras palavras, “a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana” (FONAPER, 2009, p.24).

Quando Dom Pedro I abdica do Império do Brasil e retorna para Portugal, passando o trono para seu herdeiro, Pedro de Alcântara, o Brasil passa por um período de Regência (1831-1840), devido à menoridade do Imperador. Nesse momento, começam a se instaurar questionamentos a respeito da presença do ensino religioso em ambiente escolar. Com a coroação de Dom Pedro II e durante seu reinado, notamos que, nos mesmos moldes do Padroado, instituiu-se o Regalismo. Neste, ainda que a Igreja exerça influência no Estado, ela está sujeita à autoridade do monarca. Se antes, no regime do Padroado, os direitos do monarca eram concedidos pelo Pontífice Católico, com o Regalismo eles passam a ser compreendidos como de direito, inerentes ao poder do Imperador. Portanto, a Igreja tornou-se submissa ao

Estado e o Papa passou a ser visto como um chefe honorífico do Catolicismo no Brasil, com isso, criou-se a mentalidade de uma Igreja Nacional. Nesse sentido, conforme Caetano (2007, p.39):

Entre os anos de 1826 e 1842, segmentos significativos da “Igreja Católica Nacional” desligaram-se da autoridade papal, ou ficaram formalmente unidos à Sé Romana. O Papa era reconhecido como “chefe honorífico” da Igreja Católica de todos os países, mas sem possuir uma efetiva autoridade na Igreja “nacional”. O Imperador tinha amplos poderes sobre a Igreja, considerada como “nacional”. Assim, a Igreja passou a ser submissa ao Estado e, aos olhos do governo, ela constituía-se como uma “Igreja brasileira”, mais ligada ao Estado do que à Santa Sé.

Nesse mesmo contexto, destacamos a presença do movimento Ultramontano (CAETANO, 2007, p.40), surgido das decisões tomadas no Concílio Vaticano I, de “combate à heresia modernista”. Tal movimento encontrara na proclamação do Dogma do Primado de Jurisdição e da Infallibilidade Papal (MATOS, 1996, p.20) uma forma de garantir uma aproximação mais efetiva de Roma. Evidentemente, tal fato levará a disputas acirradas entre Igreja e Estado. Pode-se afirmar, juntamente com Caetano (2007, p.41-42), que,

ao longo das fases colonial e imperial, o “Regime do Padroado” e do “Regalismo” foram mantidos, conferindo à religião católica tanto os privilégios junto à Coroa, quanto o monopólio do ensino. Nesse contexto, a concepção de educação priorizada ancorava-se no ideário humanista-católico. Assim, no âmbito escolar eram ministradas “aulas de religião”, visando à evangelização, na perspectiva da cristandade, e a seleção de conteúdos, a serem ministrados, foi orientada por uma fiel ortodoxia.

Assim, o advento da República levará o ER a uma série contínua de questionamentos. À reflexão sobre tal situação, passamos a seguir.

1.1.1.4 O Ensino Religioso na República: de 1889 À LDB 9394/96

A proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, marca de forma decisiva a entrada do ideário positivista no Brasil. Dessa maneira, se durante o período colonial e o Imperial, o ER mantinha-se presente no processo educacional sem tornar-se motivo de polêmicas, com as mudanças em nível ideológico e político tal situação não persistirá.

Nesse momento, ocorrem marcantes alterações na relação entre Igreja e Estado, sobretudo no que se refere ao processo de laicização e de separação total entre a Igreja Católica e o Estado Republicano, com a extinção do Padroado. Desse modo, a secularização, preconizando a inexistência de uma religião oficial, abriu igual espaço para as manifestações das mais diversas religiões existentes; em outras palavras, a República é instituída como neutra em termos religiosos (MARCOS, 2010, p.29).

Na forma legislativa, o Governo Republicano assim se expressou, concernente à religião nos Estados Unidos do Brasil:

Artigo 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

[...]§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência, ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (BRASIL, 1891, p. 20-21).

Destaca-se, nesse sentido, que o Parágrafo 6º faz referência direta à educação. Com isso, confirma-se que, até então, ainda que o Estado se responsabilizasse pela educação, a Igreja detinha autoridade sobre o meio educacional. Com a República e a forte ideologia

positivista, a religião passa a ser assunto privado e, concomitantemente, o ensino passa a não dar destaque para a doutrina religiosa. Ainda em relação ao Parágrafo 6º, de acordo com Marcos (2010), o ensino público leigo

foi tomado segundo o pensamento francês, que adotava uma postura antirreligiosa. Nesse sentido, a expressão “será leigo” foi compreendida por muitos legisladores do regime republicano no Brasil com a conotação de irreligioso, ateu, laicista, sem contar com a presença de elementos provindos das crenças dos cidadãos que frequentavam [sic] as escolas mantidas pelo sistema estatal. (MARCOS, 2010, p.31)

A reação da Igreja, perante a laicização do Estado, deu-se de forma discreta, por meio da Carta Pastoral Coletiva, de 19 de março de 1890, tendo em vista que as decisões da Constituição já eram de conhecimento da sociedade, antes mesmo de sua promulgação em 1891. Nesse sentido, afirma Caetano (2007, p.44), que, na referida Carta Pastoral Coletiva, os bispos

rejeitaram a efetivação da separação “absoluta e hostil” entre Igreja e Estado e se declararam a favor da União, posicionando-se contrariamente à independência entre os dois poderes, estimulando os católicos a tomarem parte na vida política. Nessa Carta, os Bispos reconheceram os efeitos negativos da visão regalista da União, tal como existia no Império, e a opressão, exercida pelo Estado, em nome do Padroado.

Por conseguinte, tal laicização do Estado leva o ER ao maior questionamento sobre sua pertinência. A Constituição de 1891 é a única a não mencionar, direta ou indiretamente, o ER (MARCOS, 2010, p.33). Isso por que

A expressão *será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino* é o único dispositivo da primeira Constituição da República a orientar a educação brasileira gerida pelo sistema estatal. Tal enunciado dá origem ao mais polêmico debate da história do Ensino Religioso no Brasil. Isso decorre da interpretação dada ao dispositivo (FONAPER, 2009, p.25).

Entretanto, mesmo diante dessa polêmica, o ER permaneceu nas escolas oficiais, na forma de Ensino de Religião, fielmente orientado pelos princípios da Igreja Católica (FONAPER, 2009, p.25). É evidente que, tendo perdido a autoridade em questões educacionais, fez-se necessário à Igreja encontrar alguma forma de, mesmo em uma República laica, estar presente na formação moral dos cidadãos. O ER retornará, através de forte mobilização eclesial, na Constituição de 1934.

Contudo, mesmo antes de 1934, o conflito gerado pela separação entre Igreja e Estado foi-se amenizando. Com uma maior liberdade para sua atuação, a Igreja pôde desenvolver, de forma bastante ampla, as escolas confessionais privadas, com a vinda de inúmeras congregações religiosas voltadas ao ensino. Assim, as regiões com maior incidência de imigrantes europeus e os centros urbanos, sobretudo a região centro-sul, receberam grande parte dessas instituições. Devemos destacar, desse modo, que as classes mais privilegiadas da sociedade tinham acesso a esse ensino que, longe de refletir sobre a sociedade brasileira, buscava apresentar um modo europeu de educação. Nesse sentido,

muitas congregações, que tinham como carisma a educação, enviaram religiosos e religiosas para o Brasil e para a América Latina, trasladando, para o novo continente, suas experiências no campo educacional. Não obstante a maior parte dos institutos religiosos tivesse pouco interesse em analisar a realidade do país, a fim de verificar a viabilidade e a compatibilidade de suas propostas educativas. Esses religiosos começaram a atuar em áreas geográficas nas quais havia uma presença mais significativa de imigrantes europeus, partindo do pressuposto de que os jovens teriam maior facilidade de assimilar seus modelos de ensino (CAETANO, 2007, p.48).

Já as classes menos favorecidas, que, necessariamente, enviavam seus filhos para o ensino público, não questionavam a saída do ER das referidas escolas.

Como forma de preparação do campo social para o retorno do ER à Constituição de 1934, podemos considerar alguns eventos ocorridos a partir da década de 1920. Assim, destacamos as comemorações pelo centenário da Independência, visto que na cidade do Rio de Janeiro, Dom Leme realizou o Congresso Eucarístico Nacional, no qual foi lançada a pedra fundamental do Cristo Redentor, como símbolo de um retorno católico ao centro das vida social e política brasileira. Nas palavras de Caetano (2007, p. 50),

Dom Leme, valendo-se das festas comemorativas do 1º Centenário da Independência em 1922, organizou, no Rio de Janeiro, um grande encontro eclesial, o Congresso Eucarístico Nacional, que propiciou uma ascensão das “forças religiosas”. O símbolo dessa reafirmação do catolicismo brasileiro, como força nacional regeneradora foi o lançamento, durante esse Congresso, da pedra fundamental para a construção do Monumento do Cristo Redentor, no alto do Corcovado (04/10/1922), no Rio de Janeiro.

O objetivo de tal movimento era a construção de um “estado cristão”. Neste, a Igreja não estaria mais submetida ao Estado, mas seria uma instância de reconhecido poder político e social, destacando-se como defensora do direito à liberdade. Evidentemente, a liberdade priorizada nesse contexto era aquela que se punha contra o avanço do comunismo. Logo, considerava-se a religião ameaçada e reconhecia-se o poder político-social que uma união entre Igreja e Estado possibilitaria, principalmente em um período de profunda crise socioeconômica como aquela vivenciada durante o governo de Artur Bernardes (1922-1926) (MARCOS, 2010, p.34).

Nesse mesmo período, em termos pedagógicos, o grupo representante da Escola Nova, buscava a democratização do ensino. Conforme Caetano (2007, p. 56),

“Os Pioneiros”, ou Profissionais da Escola Nova, representantes do grupo empenhado em reestruturar a educação, sintonizando-a mais com a realidade do País, defendem princípios que se opõem aos princípios liberais. Assim, eles advogam a instauração de uma escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, que não faça a segregação de cor, sexo ou tipo de estudo. Essa escola deveria estar apta a forjar uma nova sociedade mais justa e igualitária, através da extinção do ensino tradicional, acadêmico, literário e formalista e da implementação de um ensino, centrado no aluno, no qual o professor, concebido como incentivador e orientador, fosse capaz de formar sujeitos mais livres, reflexivos, criativos e independentes.

Desse modo, dois eram os movimentos que, do ponto de vista da educação, procuravam fazer sua perspectiva ser valorizada: por um lado, o grupo dos católicos, que contava com a importante atuação de Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, os quais defendiam que o ER fosse obrigatório em todas as instituições de ensino, mesmo nas públicas; por outro lado, os escolanovistas, representados por Lourenço Filho, Anísio Teixeira

e Fernando de Azevedo, procuravam a autonomia do campo educativo frente às demais instâncias sociais e estatais.

Saviani (2010) afirma que, mesmo em uma República laica, a Igreja não deixou de participar ativamente do processo político durante todo o período republicano. Essa participação fez-se mais explícita, de acordo com o mesmo autor, a partir da década de 1920, com inúmeras ações, como a criação da revista *A Ordem*, o principal veículo das ideias católicas, bem como com a fundação da Confederação Católica, mais tarde transformada na Ação Católica Brasileira. Com sua força organizativa, “os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930” (SAVIANI, 2010, p.181).

A participação explícita da Igreja Católica no Estado deu-se com a Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha. Getúlio Vargas, ao se tornar presidente da República, percebe o quão favorável seria o apoio da Igreja Católica. Assim, Francisco Campos, alguns meses após assumir o recém-criado Ministério da Educação e Saúde, envia ao governo uma proposta de reintrodução do ER nas escolas públicas. Tal fato manifesta a influência católica e deu-se, evidentemente, por motivos políticos intrínsecos ao governo Vargas (MARCOS, 2010, p.35). Com a aprovação desse projeto de lei, Getúlio Vargas amplia a oferta de ER para todas as escolas públicas do Brasil. Dada a pertinência do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que dispõe sobre a instrução religiosa na educação nacional, é transcrito na íntegra:

Artigo 1º - Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Artigo 2º - Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Artigo 3º - Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Artigo 4º - A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Artigo 5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Artigo 6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Artigo 7º - Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Artigo 8º - A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Artigo 9º - Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Artigo 10 - Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Artigo 11 - O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar (BRASIL, 1931).

Destacamos, no presente decreto, alguns aspectos que possibilitam uma reflexão a respeito da mudança significativa que simbolizou o retorno do ER ao ensino público. Primeiramente, faculta-se ao aluno, por meio de seus pais ou tutores, a escolha pela participação ou não nas aulas. Com isso, pretende-se manter um espírito de liberdade, no que tange à possibilidade de estarem presentes à disciplina de ER.

De igual modo, notamos que não é oferecida, no texto no Decreto n.19.941, nenhuma confissão religiosa como detentora do ER, seja em seus conteúdos, seja em suas práticas. No entanto, parece que, ainda que o Estado seja responsável pela vigilância quanto à disciplina escolar (artigo 5º), o ER estará ligado a determinadas confissões religiosas, que sejam pertinentes ao ambiente em que a escola se situa. Além disso, o artigo 6º trata do professor, que será escolhido pelo ministro da doutrina a que se referir à disciplina, em determinada escola. De qualquer modo, o ER permanece doutrinal e confessional, ainda que não haja um direcionamento estatal sobre qual será a doutrina adotada.

No momento da promulgação da Constituição de 1934, o Catolicismo está, na sociedade brasileira, bastante fortalecido, afirmando-se, de forma significativa, como religião oficial:

No período do Governo Vargas, a Igreja Católica reconstituiu o modelo de cristandade, autoafirmando-se como religião oficial. Nesse momento, a vida religiosa da população foi marcada tanto pela ação de Pio XI, que instituiu Nossa Senhora Aparecida como Padroeira do Brasil, quanto pela inauguração do Cristo Redentor, no Corcovado (CAETANO, 2077, p.57).

Diante dessa situação, a Igreja conseguiu reivindicar grande parte de seus interesses: conseguiu a volta do valor jurídico e a indissociabilidade do matrimônio religioso, o acesso amplo das mulheres ao direito de voto, inserção do ER, de matrícula facultativa, nos currículos das escolas públicas e a regulamentação da assistência religiosa às Forças Armadas (CAETANO, 2007, p.58).

Assim está expresso, na Constituição de 16 de Julho de 1934, o texto referente ao ER:

Artigo 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

O artigo 153, da referida Constituição, é o marco de todas as posteriores explicitações a respeito do ER (FONAPER, 2009, p.26). Evidentemente, tal elaboração encontrou resistência, sobretudo do grupo dos escolanovistas, que “posicionavam-se contra o Ensino Religioso, por conta dos princípios defendidos da ‘laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público’” (FONAPER, 2009, p.26).

Em 1937, por meio de golpe de estado, Getúlio Vargas implanta a ditadura no Brasil, dando início ao Estado Novo (1937-1945):

O novo regime de arbítrio tinha diretrizes bem definidas e ideologias próprias, objetivando colocar o sistema de ensino a serviço do Governo e formar o “cidadão do Estado Novo”. A educação é encarada, então, como um fator capaz de contribuir para a legitimação do novo regime e como um instrumento de difusão ideológica, sendo incluída no quadro estratégico do Governo para buscar soluções no campo social e no combate à subversão (CAETANO, 2007, p.60).

Logo, a educação passa a ter objetivos definidos, de antemão, pelo Estado: formar cidadãos para uma sociedade com espírito de nacionalização, centralização, autoritarismo e modernização (CAETANO, 2007, p.61).

Com a promulgação da Carta Constitucional de 1937, por ocasião do golpe, a legislação a respeito da educação passa por significativas mudanças. Primeiramente, a

Constituição descaracterizou o sentido democratizante da Lei de 1934, preterindo-se a educação pública. Além disso, se antes esta tinha caráter gratuito e de amplo acesso aos cidadãos, a partir de agora passou a exigir uma “contribuição mensal” para a caixa escolar, por parte daqueles que não pudessem alegar insuficiência de condições para tal (CAETANO, 2007, p.61). A Carta de 1937, assim se expressa:

Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Artigo 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

De acordo com Peixoto (1983), citado por Caetano (2007),

A política nacional de educação adotada pelo Estado Novo se integrava a uma estratégia mais geral, destinada a solucionar a questão social e a sedimentar o poder político e a ordem sócio-econômica vigente no país. As palavras de Gustavo Capanema na abertura da 1ª. Conferência Nacional de Educação são bastante expressivas: “O objetivo do encontro era reunir as idéias, as vontades e os corações [...] numa falange nacional”. Esse simpósio, patrocinado pelo governo, girou em torno do problema do ensino elementar em conexão com o ensino técnico-profissional e da criação da juventude brasileira destinada ao ensino pré-militar e à educação cívica e moral dos jovens. Entre as recomendações da 1ª. Conferência está a de que a União auxilie os Estados na difusão do ensino primário, promova a expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário e o ajuste de um Convênio Nacional do Ensino Primário, a ser firmado entre a União e os Estados, com vistas à concessão de auxílio financeiro e técnico-pedagógico para o desenvolvimento de ensino primário em todo o país (PEIXOTO, 1983, p.205 apud CAETANO, 2007, p.61).

Entre 1942 a 1946, várias mudanças são implementadas no âmbito educacional, por meio de leis orgânicas veiculadas por decretos-lei. De acordo com a política estatal, o objetivo das leis orgânicas era a formação de

individualidades no sentido de estarem prontas para assumir seu papel patriótico, dar ênfase ao ensino cívico e à educação física, fazer prevalecer o ensino pré-vocacional e profissional. A educação nacional deveria se consubstanciar na exaltação da nacionalidade, ao mesmo tempo em que era vista como o principal meio de resolver os problemas sociais do país. Há também a organização da educação militar e a prioridade do Ensino Industrial (MARCOS, 2010, p.39).

Também a legislação, a respeito do ER, passa por alterações. Com o Estado Novo, o ER perde as prerrogativas que, por ocasião do governo provisório, havia recebido. Assim, embora permanecesse na Constituição, o ER não era obrigatório nos currículos escolares. Conforme o artigo 133, referente a essa matéria: “artigo 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1937).

A Igreja, nessa nova situação, passa a ter sua atividade inscrita como uma concessão, por parte do Estado. As relações cordiais mantidas por Getúlio Vargas com a Igreja Católica, além dos motivos políticos, colocava debaixo da tutela do arbítrio das autoridades governamentais (MARCOS, 2010, p.39). Parece que, após o golpe de Estado, o governo Vargas passou a cercear todos os movimentos, sobretudo os de cunho político-social, que estivessem vinculados à Igreja.

Nesse espírito de controle, o ER foi contemplado na educação como uma concessão à Igreja. Portanto, o ER também entrava na linha de educação para a obediência à lei, à disciplina e à ordem estatal; a instrução religiosa ganhou relevância “como fator de elevação do poder nacional” (CAETANO, 2007, p.63). Dessa forma, o ER foi orientado como ensino moralista da religião, baseada em uma visão triunfalista da Igreja Católica (MARCOS, 2010, p.40).

Nos decretos-lei, da Lei Orgânica, o ER é apresentado sob diversas maneiras, a depender do grau e tipo de instrução em que for incluída como disciplina. Assim, nos decretos que tratam do Ensino Industrial e Comercial, ele se apresenta como prática educativa, já nos relativos aos Ensinos Secundário e Agrícola, o ER consta como parte dos estudos. E, no decreto que trata do Ensino Normal, o ER é explicitado como disciplina. Nos demais decretos, o Ensino Religioso apresenta-se com restrições em relação à programação e ao regime didático; estes passariam a ser fixados pela autoridade eclesiástica (CNBB, 1987, p. 60).

Destaca-se, nesse sentido, a versão final da Lei Orgânica do Ensino Secundário, veiculada por meio do Decreto 4244, de 09 de abril de 1942. Esta considerou a posição das lideranças católicas, estabelecendo, também, que os programas de religião e seu regime didático seriam fixados pela autoridade eclesiástica, conforme explícito no texto:

Artigo 21- O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (BRASIL, 1942).

A presença do papel educacional da autoridade eclesiástica, no referido decreto-lei, levou Dom Jaime Câmara, no mesmo ano de 1942, a elaborar programas e instruções metodológicas para o ER em âmbito nacional. De acordo com Caetano (2007), tais fatos explicitam:

que a finalidade do curso de religião seria formar cristãos. Entre os conteúdos propostos, destacavam-se as principais verdades da fé, a moral cristã, o culto e os sacramentos. No curso colegial, depois de uma revisão dos conteúdos, priorizados no ginásio, seriam estudados “o problema do humanismo” e as questões mais importantes da adolescência. No final do curso colegial, deveria ser apresentada aos alunos a posição da Igreja, em face dos problemas econômicos, estéticos, científicos, políticos, sociais e religiosos (CAETANO, 2007, p.63-64).

Perante tal realidade, tornava-se difícil para o ER realizar-se de forma não confessional e doutrinal. Isso porque tendo em vista que, com a apresentação da Igreja Católica em um caráter triunfalista, como a verdadeira religião, quaisquer esforços em conceber o ER como não apologético eram inexistentes, para não afirmarmos impossíveis de acontecer.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do Estado Novo, grandes mudanças grassaram o mundo. Assim, um certo clima de redemocratização toma corpo no Brasil, sobretudo após a eleição do Marechal Eurico Gaspar Dutra como Presidente da República. Em 18 de setembro de 1946, é promulgada uma nova Constituição, caracterizada

pelo espírito liberal de suas concepções. No campo educacional, esta constituição reintroduziu vários princípios suprimidos por aquela de 1937, sobremaneira os que se referiam à educação como um direito de todos os cidadãos, a escola primária obrigatória e a gratuidade do ensino oficial. Além disso, apresenta a assistência aos estudantes sem condições suficientes para manterem-se na escola. Entretanto, mesmo havendo a presença de um ideário liberal, manteve-se a influência das lideranças católicas, principalmente no que se refere ao ER (MARCOS, 2010, p.41).

De maneira geral, caberia ao Estado a responsabilidade de legislar, fornecendo as diretrizes nacionais para a educação, conforme o artigo 5º, item VX, letra d: Art 5º - Compete à União: [...] XV - legislar sobre: [...] d) diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946).

Uma nova relação entre Igreja e Estado se estabelece pelo artigo 31, incisos II e III, e pelo artigo 141, nos parágrafos 7, 8, 9 e 10, conforme o texto da Constituição,

Artigo 31 - À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado:

I - criar distinções entre brasileiros ou preferências em favor de uns contra outros Estados ou Municípios;

II - estabelecer ou subvencionar cultos religiosos, ou embarçar-lhes o exercício;

III - ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo (BRASIL, 1946).

[...]

Artigo 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 7º - É inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariem a ordem pública ou os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica na forma da lei civil.

§ 8º - Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos, salvo se a invocar para se eximir de obrigação, encargo ou serviço impostos pela lei aos brasileiros em geral, ou recusar os que ela estabelecer em substituição daqueles deveres, a fim de atender escusa de consciência.

§ 9º - Sem constrangimento dos favorecidos, será prestada por brasileiro (artigo 129, nº s I e II) assistência religiosa às forças armadas e, quando solicitada pelos interessados ou seus representantes legais, também nos estabelecimentos de internação coletiva.

§ 10 - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal. É permitido a todas as confissões religiosas praticar neles os seus ritos. As associações religiosas poderão, na forma da lei, manter cemitérios particulares [...] (BRASIL, 1946).

Portanto, nesta nova Constituição, a Igreja não mais goza de prerrogativas. Em um novo momento histórico, o ER também é compreendido de uma maneira diferenciada, como pode ser verificado no artigo 168, inciso V:

Artigo 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
[...] V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Diante de tais proposições, destaca-se o caráter não confessional da Constituição de 1946; não obstante, a responsabilidade pelas diretrizes do ER permanece dentro das decisões da Igreja Católica (MARCOS, 2010, p.43). Além disso, a partir de 1945, houve uma ampliação da atuação da Igreja Católica, por meio da reestruturação da Ação Católica no Brasil (ACB), em 1945, e da criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952. Essa última, por sua vez, elaborou formas de manter-se presente às decisões educacionais do Estado (CAETANO, 2007, p.67).

Entretanto, a antiga disputa entre os escolanovistas e a ideologia católica, antes de ter desaparecido, é retomada sob um novo impulso:

O debate se deu em torno da questão da escola pública e democrática e também da questão da subvenção por parte do governo de escolas particulares. Conseqüentemente, o Ensino Religioso esteve presente nas discussões, sofrendo duras críticas por parte dos escolanovistas. Vale lembrar que esse debate se situa justamente no período que antecede a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961 (MARCOS, 2010, p.43).

Diante dos conflitos gerados pelas discussões entre os intelectuais da Escola Nova, representados, principalmente, por Anísio Teixeira, e a Igreja Católica, a promulgação da LDBEN 4024, de 20 de dezembro de 1961, realizou-se com cerca de 200 emendas, tentando conciliar todos os grupos envolvidos na discussão.

Contudo, segundo Saviani (2010), mesmo que tenham sido feitas concessões, a Constituição pode ser considerada como uma vitória, tendo em vista o caráter descentralizador e liberal de suas concepções. Nesse sentido, “na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei” (SAVIANI, 2010, p.307).

Em relação ao ER, o governo, apesar dos posicionamentos contrários dos escolanovistas, apresentou o artigo 97, no Título XIII, denominado *Disposições gerais e transitórias*, o que ressalta a situação delicada pela qual passava o ER. Assim se expressa o texto:

Artigo 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 êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

Sublinha-se que o registro dos professores do ER deve se realizar perante as autoridades religiosas respectivas. Mais uma vez, a questão confessional se coloca e, justamente, uma das pertinentes críticas feitas pelos escolanovistas era a essa característica, até então, intrínseca, ao ER: o de prestar-se à catequese dos alunos, defendendo uma manifestação religiosa em detrimento das outras.

Logo, a partir da LDBEN 4024/1961 sobre o ER, podemos fazer importantes questionamentos. Primeiramente, sobre a possibilidade de se oferecer uma aula, nos horários disciplinares da Escola oficial, que contemplasse todas as confissões religiosas dos alunos. Apesar de fazer parte do texto constitucional, parece que o ER ainda estava sob a tutela de

instituições religiosas que são, *de per si*, confessionais, já que estas mesmas instituições eram responsáveis pela formação e registro dos professores.

Outra questão, extremamente relevante, refere-se a que, no texto acima citado, afirma-se que a oferta do ER será realizada sem ônus para o Estado. Diante de tal afirmação, torna-se ainda mais difícil que o ER não seja ministrado como forma de catequese. Isso porque, costumeiramente, todas as denominações religiosas oferecem, gratuitamente, encontros de reflexão e aprofundamento de suas crenças. Logo, parece que, de fato, o ER deve ser compreendido como assunto de religiosos, cujo conteúdo refere-se, necessariamente, a doutrinas específicas, da mesma forma que o professor deve ser encarado como um fiel de determinada confissão religiosa.

Pode-se afirmar, portanto, que o ER, nesse período, é contemplado como dever do Estado em relação à liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola. Então, como ocorrera nas décadas de 1920 e 1930, a influência dos dois grupos já citados, de orientação diversa, fez-se notar. Assim,

de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola. A laicidade do Estado é legítima, mas não excludente do tipo de educação pleiteado pelo cidadão que frequenta a escola pública (FONAPER, 2009, p.27).

A partir do Golpe Civil Militar de 1964 e da instauração da ditadura militar no Brasil, ocorrem profundas alterações no país, de caráter econômico, político e social. Tais alterações afetam, evidentemente, as concepções educacionais e as formas pelas quais o ER é percebido no ambiente escolar. Isso se deve, sobretudo, pelas diferentes maneiras de relação entre Igreja e Estado, nesse período. Referente a isso, o exame da Constituição, de 20 de janeiro de 1967, é bastante relevante. Em relação à educação, a Constituição afirma:

Artigo 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo (BRASIL, 1967).

Dessa maneira, destacamos que o caráter de direito da educação é garantido pelo Estado. Ressalta, igualmente, a pertinência dada ao ensino particular que, se anteriormente era discutido, recebe, agora, apoio legal por parte da Constituição.

Após sua promulgação, a Constituição de 1967 passou pela Emenda Constitucional nº1/69 que, além de legislar sobre a duração dos mandatos presidenciais e o estabelecimento de eleições indiretas, tratou da relação entre Estado e igrejas. Na Emenda, o artigo 9º, incisos I e II, demonstra a nova configuração dessa relação, conforme explicitamos:

Artigo 9º - À União, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Territórios e aos Municípios é vedado:

I - criar distinções entre brasileiros ou preferências em favor de uma dessas pessoas de direito público interno contra outra;

II - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o exercício ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de interesse público, na forma e nos limites da lei federal, notadamente no setor educacional, no assistencial e no hospitalar (BRASIL, 1969).

Portanto, a forma pela qual a Constituição de 1967 trata o ER parece prefigurar essas novas configurações, nas quais não serão dadas, a nenhuma denominação religiosa, no texto apresentadas como “igrejas”, prerrogativas de quaisquer espécie. Desse modo, no artigo 168, já citado, o inciso IV apresenta o ER como: “IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967).

Logo, não há quaisquer formas de esclarecimentos sobre características desse ER. Se, nas constituições anteriores, ficava claro que as autoridades religiosas, de determinadas instituições, eram responsáveis pelas diretrizes e pela formação dos professores de ER, na Constituição de 1967 não há a mesma clareza.

Sobrelevamos, de igual modo, inúmeros fatos que, durante a Ditadura Militar, vieram levar as suas relações com a Igreja Católica a situações mais tensas. Assim se expressa Caetano (2007, p. 80-81),

a Igreja Católica, constatando o processo de repressão e de iniquidade, imposto pelo regime militar, começou a ter consciência da incompatibilidade entre as pretensões totalitárias dos militares e a verdade do Evangelho. Assim, com um novo modo de ver sua presença e missão na sociedade, tornou-se uma grande opositora dos militares, assumindo a luta contra os excessos das forças de segurança, em favor da justiça social, da liberdade e da conscientização das pessoas, quanto às medidas injustas e desumanas.

Essas novas atitudes da Igreja estavam em plena sintonia com o momento mundial então vivido no Catolicismo. O Concílio Vaticano II, ocorrido durante os anos de 1962-1965, levou a Igreja a reafirmar seus princípios originais; desse modo, superando-se a concepção societário-juridicista da Igreja, vista como uma sociedade perfeita, houve a substituição dessa imagem “por uma visão mais circular, concêntrica e descentralizada. A Igreja é apresentada como *comunhão de irmãos, povo de Deus, mistério de unidade e de serviço no mundo*” (MATOS, 1996, 310). Também na América Latina, o Concílio teve ressonâncias, sobretudo nas conferências episcopais ocorridas em Medellin, Colômbia, em 1968, e em Puebla, México, no ano de 1979. No Brasil, ocorreu igual aproximação da Igreja dos meios mais populares, especialmente daqueles que, de forma bastante direta, lutavam contra a ditadura.

Nesse contexto, a LDBEN 5692, de 11 de agosto de 1971, apresenta questões relevantes. Sendo a segunda Lei de Diretrizes e Bases da história do Brasil, ela foi promulgada no momento de maior repressão da ditadura militar (CAETANO, 2007, p.84). Por conseguinte, a legislação educacional também estará intimamente relacionada a essa realidade histórica, ou seja, procurará corresponder à política econômica, então vigente, estando atrelada a uma concepção educacional voltada, tão somente, ao mercado de trabalho. A dependência dos Estados Unidos e a concentração da riqueza nas mãos de uns poucos serão marca forte nesse momento (CAETANO, 2007, p.81).

As concepções políticas se expressam, legislativamente, em relação à educação, no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases 5692, conforme a seguir: artigo 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação [sic] para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

No artigo 7º, além da inclusão de Moral e Cívica no currículo escolar, que reforça o caráter nacionalista, a nova LDBEN realiza, no que se refere ao ER, uma alteração significativa em relação à LDBEN 4024/ 71, ao repassar ao Estado o ônus em relação ao professor (MARCOS, 2010, p.55). Assim se expressa o referido artigo:

Artigo 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Conforme Marcos (2010), o ER alinhava-se à compreensão educacional vigente, na década de 1970, de caráter tecnicista. Desse modo, ele se justificava ao lado das outras disciplinas, tendo em vista seu caráter de “formação moral” da sociedade futura. Havia, pois, na disciplina de Moral e Cívica, um objetivo político claro, por parte da Ditadura Militar, o de formar, moralmente, cidadãos cômicos de suas responsabilidades para com o Estado. Na sua visão, nesse aspecto, o ER poderia favorecê-los.

Após o fim do Regime Militar, em 15 de março de 1985, foi eleito o primeiro presidente por voto indireto de um colégio eleitoral, o mineiro Tancredo de Almeida Neves, dando início ao processo de redemocratização no país. Entretanto Tancredo adoeceu gravemente, morrendo 39 dias depois da eleição, sem ter sido empossado. Seu vice, José Sarney assume a Presidência, convocando a nova Assembleia Constituinte, que visava à elaboração da Constituição de 1988. Na Assembleia, muitos setores da vida pública estavam presentes, entre os quais instituições religiosas, setores populares, organizações educacionais e meios de comunicação (CAETANO, 2007, p.92).

De acordo com Caetano (2007), o ER esteve presente a partir das reivindicações de grupos religiosos. De tal modo, que a Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, assim posicionou-se quanto à educação e ao ER:

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

Um significativo realce deve ser dado, em relação ao texto da Constituição Cidadã de 1988, no que se refere ao fato de que se estabelece que o ER faz parte dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, o que abre espaço para novos desafios e reflexões sobre o papel da disciplina. Tais desafios são expressos na LDBEN 9394/96, conforme será explicitado no decorrer desse estudo.

A LDBEN 9394/96 começou a ser elaborada logo após a promulgação da Constituição de 1988, dentro dos movimentos de luta pelos direitos civis, contra quaisquer formas de domínio ditatorial. Assim inicia-se o texto da Lei, como um prenúncio de uma visão mais abrangente do processo educacional:

Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Em relação a esta lei, Marcos (2010, p. 56) afirma que

Dentre os princípios compreendidos na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/96), é importante destacar que a Educação inspirada nos princípios da liberdade e da solidariedade humanas para ser ministrada deve se embasar, dentre outras coisas, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no respeito à liberdade e apreço à tolerância e

valorização do profissional da educação escolar, conforme os Artigos 2º e 3º da referida LDBEN.

Nesse sentido, o ER também recebe, através do amplo apoio popular para sua inclusão na Constituição de 1988, manifestações por parte, sobretudo, dos educadores e da Igreja. Assim, muitas foram as instituições² que colaboraram, em ações conjuntas, para que, por meio da LDBEN 9394/96, o ER fosse, devidamente, implementado na vida escolar.

Segue-se o texto referente ao ER, na primeira versão da supracitada Lei:

Artigo 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:

I. confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas; ou

II. interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Ressaltamos, nessa elaboração, alguns elementos interessantes, que fizeram com que o ER fosse questionado quanto à sua integração no âmbito educacional escolar. Primeiramente, o ER, ao ser abordado em duas modalidades, quais sejam, confessional, a partir da opção religiosa do aluno, e interconfessional, como um acordo entre entidades religiosas (MARCOS, 2010, p.58), parece manifestar um esforço de manutenção de um ER com características catequéticas.

Em segundo lugar, bastante significativa, está a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, inserida por Darcy Ribeiro no projeto de lei, em fevereiro de 1996. Além de realçar antigas questões, essa expressão foi alvo de críticas contundentes por parte de vários organismos, tanto educacionais quanto religiosos. Parece que, com esses dois elementos, o ER

² Dentre estas instituições, pode-se citar a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER), de Santa Catarina, o Instituto Regional de Pastoral de Campo Grande, do Mato Grosso do Sul (IRPAMAT), assim como a Associação de Educação Católica (AEC) e o Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GRERE), representando o Setor de Educação da CNBB (MARCOS, 2010, p.57).

permanece alheio à escola, de competência das instituições religiosas e não da instituição educacional.

Assim, a CNBB, em maio de 1996, contando com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), da Associação de Educação Católica (AEC), encaminhou uma carta pedindo, aos deputados federais, que a expressão “sem ônus para os cofres públicos” fosse retirada. Juntamente com essa movimentação, o Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) agiu junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) (MARCOS, 2010, p.57).

Mesmo com tal mobilização, a expressão manteve-se no texto que foi sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Evidentemente, a formulação da lei nesses termos foi alvo de grandes questionamentos por parte de instituições escolares e de denominações religiosas, de tal forma que foram apresentados três projetos de lei, visando à alteração do artigo 33. Caron (1998), citado por Caetano (2007), assim explicita os supracitados projetos:

- a) O Projeto de Lei n. 2.757/97, do Deputado Nelson Marchezan, pretendeu alterar o artigo 33, simplesmente retirando a expressão “sem ônus para os cofres públicos”;
- b) O Projeto do Deputado Maurício Requião, sob o número 2.997/97, propôs uma alteração significativa do artigo 33, da Lei n. 9394/96, através dos dispositivos assim redigidos:
 Artigo 33- O Ensino Religioso é parte integrante da formação do cidadão.
 § 1º- O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.
 § 2º- Assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos segundo os parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas.
- c) O Projeto n. 3043/97, de iniciativa do Poder Executivo –após ampla consulta aos estados, via Secretaria de Estado da Educação, e a setores da sociedade em geral – tramitou em regime de urgência constitucional, nos termos do artigo 64, parágrafo 1º da Constituição Federal, acrescentando a modalidade de Ensino Religioso “ecumênico” às outras duas existentes no artigo 33 da LDB: “confessional e interconfessional”. A este tipo de ensino religioso, o “ecumênico”, no Parecer, conforme a Exposição de Motivos n. 78 de 13 de março de 1997, não se aplica o dispositivo “sem ônus para os cofres públicos”. (CARON, 1998, p. 24-25 apud CAETANO, 2007, p.100)

A alteração deu-se após a CNBB, o CONIC, o FONAPER e o MEC elaborarem a Lei 9475, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 22 de julho de 1997, tendo como relator o deputado Pe. Roque Zimmermann. Assim ocorreu a alteração do texto:

Artigo 1º - O art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 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.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

A versão final da LDBEN 9494/96, em relação ao ER, manteve-o em caráter facultativo, sem apresentar as modalidades confessional e interconfessional. Conforme Marcos (2010), “essas mudanças, alinhadas com a perspectiva do respeito à diversidade cultural religiosa e o veto ao proselitismo, representaram para o Ensino Religioso um importante marco no sentido de buscar sua identidade e pertinência no meio escolar” A nova redação do texto, além disso, é a explicitação de que,

pela primeira vez, foram criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões [...] nessa perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser respeitadas, [...] se insere o Ensino Religioso como disciplina curricular (FONAPER, 2009, p.6).

Com a aprovação, em 12 de março de 1997, do Parecer 3/97, tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob os auspícios do MEC, percebeu-se a inexistência de quaisquer elaborações, dos mesmos, relativas ao ER. A partir dessa situação, a CNBB, o

FONAPER e o Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GRERE) organizaram-se para que houvesse a inclusão da disciplina nos PCNs. Contando com o auxílio de muitos educadores e organizações religiosas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, relativos ao ER, foram aprovados pelos pareceristas do MEC. Contudo, sua impressão não se deu pela imprensa oficial, mas pela Editora Ave-Maria, em 1997. Conforme Caetano (2007, p. 104),

Assim, o Ensino Religioso, a partir da lei 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, vai se caracterizando como uma disciplina, com conteúdos próprios, ficando claro que essa área de conhecimento não pertence a nenhuma denominação religiosa e, por isso, o credenciamento dos professores deve ser dado por meio de políticas próprias dos sistemas de ensino.

Por conseguinte, podemos afirmar que, na atualidade, o ER é compreendido como, antes de tudo, uma disciplina que se orienta pelo estudo do fenômeno religioso, não lhe cabendo nenhum juízo de valor a respeito de quaisquer manifestações religiosas. A LDBEN 9394/96, juntamente com o PCNER, são fundamentais para que o ER tenha seu lugar, no âmbito escolar, garantido e para que seu alcance seja, de fato, a formação integral do aluno.

O reconhecimento de que o cidadão é, também, um ser religioso é de fundamental importância para a manutenção e aprofundamento da epistemologia própria do ER. À análise deste aspecto, passar-se-á, na sequência.

1.1.2 A Epistemologia do Ensino Religioso: entre dilemas e caminhos

Durante os vários momentos da história da educação brasileira, diversas foram as formas por meio das quais o Ensino Religioso foi abordado. Levando-se em conta tais momentos e perspectivas, pode-se perceber o quão sua manutenção em escolas públicas depende da elaboração de uma epistemologia que, tanto quanto possível, faça com que ele se distancie de quaisquer noções doutrinárias, adquirindo uma identidade.

Nesse sentido, objetiva-se, neste presente tópico, discutir as atuais possibilidades pelas quais passa a epistemologia do ER. Com isso, pretende-se destacar a viabilidade do ER como

uma disciplina com objetivos epistemológicos específicos e, por isso, com significância própria frente às outras disciplinas da educação.

Para tanto, primeiramente, far-se-á uma abordagem dos dilemas enfrentados pelo ER, no que se refere à abordagem adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Em segundo lugar, intentar-se-á refletir sobre a epistemologia atual, no sentido de se notar a existência de elementos específicos que possam colaborar para se pensar a epistemologia do ER. Por fim, investigar-se-á de que forma a Ciência da Religião possibilita chaves de leitura e de interpretação que se refiram ao ER.

1.1.2.1 Dilemas do Ensino Religioso: Legislação, PCN e Epistemologia

A presença do ER na educação oficial, em todos os momentos da história educacional brasileira, levou a questionamentos, ora mais contundentes, ora menos. Apresentaremos, a seguir, alguns dilemas enfrentados, pelo ER, na atual conjuntura educacional, os quais referem-se, sobretudo, à manutenção do mesmo nas escolas públicas, partindo-se da elaboração do PCNER e, especialmente, no que diz respeito às perspectivas epistemológicas sugeridas nesta elaboração.

Conforme analisado no capítulo anterior, a elaboração da LDBEN 9394/96, no que se refere ao ER, apresentou algumas especificações que foram modificadas por meio da Lei n. 9475, de 1997. De fato, a retificação da mais recente lei relativa à manutenção do ER nas escolas pode ser compreendida como um sinal de que, do ponto de vista legislativo, muitas são as questões pertinentes e os interesses envolvidos.

De igual modo, é possível que se considere o dispositivo legal como suscitador de questionamentos e de críticas. Assim, muitos críticos apontam para incongruências, do ponto de vista legislativo, em relação à manutenção do ER nas escolas.

Na atualidade, percebe-se que a frequência às aulas de ER nas escolas brasileiras, ainda que se dê de forma facultativa, não deixa de suscitar questionamentos. Pinho (2011), em matéria do jornal *Folha de São Paulo*, veiculada em 27 de fevereiro de 2011, afirma que

metade³ das escolas nacionais mantem o ER em sua grade curricular e que “a lei proíbe só que seja feita propaganda religiosa e queixas devem ser feitas aos conselhos de educação. Assim, Estados e municípios adotam formatos diversos. Uns põem religiosos para dar as aulas; outros, professores formados em história, pedagogia e ciências sociais”. Com isso, percebe-se que, além de muitos dos professores reproduzirem o paradigma anterior de ER no qual foram educados e, por conseguinte, demonstram grande dificuldade em se desvincular dele, não se nota que os órgãos educacionais instituídos exerçam fiscalização real em relação ao ER. Esse paradoxo, que expressa o ER ora como uma disciplina humanamente necessária, ora como secundária, faz com que modelos reacionários e saudosistas sejam mantidos, em detrimento de uma formação, sobre o fenômeno religioso, que seja consistente e problematizadora.

Primeiramente, conforme afirma Pauly (2004), a Constituição de 1988, ao dizer que a religião é direito individual e a educação um direito social, parece ser contradita quando o ER torna-se disciplina oferecida no ensino público. Isso porque, segundo ele, o ER coloca em baila o espaço individual, pelo aspecto religioso, e o social, pelo âmbito educacional. De fato, tal situação aponta para um dilema de fundo epistemológico, que diz respeito ao lugar ocupado pelo ER na educação.

Nesse sentido, Pauly (2004, p. 179) afirma que “para a Constituição Federal de 1988, religião é direito individual (artigo 5º, VI) e educação, direito social (artigo 6º). O artigo 210, § 1º, situa o ensino religioso no espaço, ao mesmo tempo, público (escola) e privado (liberdade de consciência). Essa localização ambígua implica dilema epistemológico.”

Para que tal questão fosse dirimida, a formulação da LDBEN proibiu o proselitismo,⁴ destacou que a frequência nas aulas, por parte dos alunos, é facultativa, além de não ser contabilizada dentro das 800 horas letivas obrigatórias, e concedeu o direito à audição do ER por entidades civis, representantes de Igrejas (PAULY, 2004, p.179).

Da mesma forma, Cândido (2009) apresenta críticas pertinentes à manutenção do ER, sinalizando os dilemas enfrentados pela disciplina para se afirmar como um campo do saber, livre de características proselitistas. A primeira dessas reflexões é feita por Daniel Sottomaior, ao se referir à promulgação da Lei 16/2001, no estado de São Paulo, que prevê a

³ A informação consta do censo da educação básica, realizada pelo Inep no ano de 2009.

⁴ A respeito da conceituação de proselitismo, Diniz e Lionço (2010, p.29) afirmam: “como não há definição de proselitismo religioso em nenhum documento federal nesse campo, por proselitismo entenderam-se expressões de dogmatismo que resultam em discriminação social, cultural ou religiosa. O proselitismo parte da certeza de uma verdade única no campo religioso e ignora a diversidade. É, portanto, uma ameaça à igualdade religiosa”

obrigatoriedade da oferta de ER em perspectiva não confessional, nas escolas de ensino fundamental. A lei propõe também, que as escolas disponibilizem horários para aulas de ER confessional, das mais diversas denominações religiosas. Sottomaior questiona sobre a não oferta igualitária de espaço para as perspectivas religiosas e não-religiosas, pois, “argumenta, os *secularistas* ficam privados dos mesmos direitos dos religiosos em função de suas convicções filosóficas” (CÂNDIDO, 2009, p. 231).

Nesse sentido, questiona-se o papel do ER frente às posturas que desconsideram, seja a existência do transcendente, seja seu papel em relação aos seres humanos; com isso, afirma-se a perspectiva do ateísmo e do agnosticismo, por exemplo. Esse fato é exemplarmente manifesto pela atitude dos pais ateus de dois alunos, ocorrida no Paraná, que entraram em acordo com a escola frequentada pelos filhos para que estes, durante o horário de ER, frequentassem a biblioteca, explicitado pela *Folha de São Paulo*, em 27 de fevereiro de 2011 (VALLE, 2011). De acordo com a mãe das crianças, isso se deveu ao fato de que, no ER, ocorria uma doutrinação dos alunos, situação à qual ela se opõe, haja vista sua desconsideração da necessidade da crença em um ser superior para que as atitudes humanas sejam retamente vivenciadas.

Tal questão é relevante, sobretudo quando se leva em conta que um grande número de estudiosos da atualidade não nega o valor do religioso, ainda que não professem fé em nenhuma divindade pessoal. Nesse sentido, Umberto Eco (2006) afirma, em resposta a Carlo Maria Martini, “creio poder dizer em que fundamentos se baseia, hoje, minha “religiosidade laica” – creio firmemente que existem formas de religiosidade, e logo, sentido do Sagrado, do Limite, da interrogação e da espera, da comunhão com algo que nos supera, mesmo na ausência da fé em uma divindade pessoal e providente” (ECO, 2006, p.92).

Considera-se, igualmente, que nem todas as religiões têm iguais recursos, financeiros ou humanos, para terem as mesmas possibilidades em relação à sua presença em sala de aula. Conforme Cândido (2009, p.231)

ainda segundo Sottomaior, a escola pública, a partir do ER, se transformará num mercado, no qual os credos que possuem mais recursos materiais e humanos terão o que chama de mídia de sua doutrinação, garantida pelo dinheiro do contribuinte. A essa consideração acrescenta o problema da escolha dos representantes autorizados pelos respectivos credos, bem como a existência de sabidas disputas internas de poder dentro das instituições

religiosas que possuem hierarquia e a inexistência de hierarquia formal em algumas delas.

De fato, o ambiente escolar pode correr o risco de se tornar palco para a manifestação de maior discriminação religiosa. Isso porque se cria a ilusão de que em tais ambientes de ER confessionais, ainda que o interesse seja em se tratar de todas as religiões, tornar-se-á presente algum tipo de neutralidade; ao invés, a depender dos critérios de cada denominação religiosa, na escolha de seus representantes, cada uma correrá o risco de fazer apologia de sua visão religiosa, o que não é o objetivo de um ER ofertado em um Estado laico e de liberdade de religião.

Ainda em relação às críticas apresentadas ao ER, Cândido (2009) aponta os questionamentos levantados por Hélio Schwartzman. A esse respeito, ela afirma que

Hélio Schwartzman, no artigo intitulado *O parlamentar que votou contra Deus*, afirma que assim como as igrejas não ensinam física e aritmética nos seus cultos, a escola pública não deveria ensinar religião e, sob esse aspecto, condena o parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição Federal que estabelece o ER e a regulamentação da matéria para o Estado de São Paulo a partir da LDBEN.

Da mesma forma, Schwartzman acredita que valores antropológicos, independentemente de quaisquer recorrências à ideia de Deus, deveriam ter precedência no ensino fundamental. Além disso, ele considera que a proposta de se abordar “todas as religiões” coloca-se contra a proposta de diálogo com a diversidade; o esforço de se procurar aquilo que é comum a todas as religiões, desconsidera que cada uma deve ser encarada como uma forma de realização da experiência religiosa, de maneira diversa e particular, em relação às outras. Por fim, Cândido (2009, p.232-233) apresenta a perspectiva de Newton Brito, quando este questiona o real interesse do oferecimento do ER

o argumento dos religiosos de todos os matizes conservadores [de que] o ensino dos valores religiosos pelo Estado seria uma solução para deter a onda de violência e a desagregação moral. Para ele, por trás disso está o

desejo de transformar a sociedade brasileira num Estado submisso à religião nos moldes do Irã, Afeganistão e outros modelos.

Percebe-se, mais uma vez, o quanto a recorrência ao religioso está aliada à discussão sobre valores éticos. Em contrapartida a isso, crê-se que também a Filosofia e a Sociologia teriam condições de tratar de valores éticos humanistas, sem que preceitos religiosos estivessem imbricados nas escolhas éticas das pessoas. De certo modo, em questões de ética, concorda-se com Derrida (2000, p.22), quando este afirma que

para nos comportarmos de forma moral, é necessário, em suma, proceder como se Deus não existisse ou já não estivesse interessado pela nossa salvação. Eis o que é moral e, portanto, cristão, se um cristão deve ser moral: deixar de se voltar para Deus no momento de agir segundo a boa vontade; em suma, proceder como se Deus nos tivesse abandonado.

Assim, concorda-se com o postulado kantiano, em questões de moral, segundo o qual não há necessidade de objetivos, além da própria realização do bem, para que o mesmo seja realizado pelo sujeito da ação (KANT, 2008, p.14-15).

De forma interessante, Cândido (2009, p.241) mostra que, se abordado como um campo de estudo específico, longe de estabelecer relações com quaisquer confissões religiosas, o ER não fere a laicidade do Estado. De acordo com ela,

o ER, entendido como uma área de um conhecimento específico – a religião – não depõe contra a laicidade do Estado, uma vez que fazem parte do Estado indivíduos, religiosos ou não em suas interações, e o mundo por eles afetado, que, quase nunca, é tão claro e objetivamente dividido entre secular e religioso. No limite, podemos apenas indicar que entendemos que o rompimento formal dessa linha tênue (para nós inexistente), que delimita o secular e o religioso, seja a chave para o rompimento com a hipocrisia, na medida que permite que homem e mundo possam ser vistos como são e não em suas aparências.

Faz-se interessante destacar, relacionado a isso, o que se quer dizer com o termo laicidade. Na obra *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil* (2010), de autoria de Debora Diniz,

Tatiana Lionço e Vanessa Carrião fazem uma perspicaz reflexão a respeito, afirmam que laicidade é um dispositivo político cujo objetivo é buscar a democratização dos Estados. Em suas palavras, “laicidade [...] não é um regime político ou uma organização social que se instaura repentinamente, mas um dispositivo político e sociológico rumo a um processo de democratização e de liberalização dos Estados. Como tal, a laicidade está sujeita a idiosincrasias culturais e sociais” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p.22).

Ainda nessa discussão, Diniz e Lionço apresentam a forma de constituição da laicidade na França, como um caso de exceção, e, contrapondo a esse, no Brasil. Assim, na França, a laicidade é explicitada como neutralidade confessional da República (p.19), sendo que essa neutralidade impõe limites à expressão da religiosidade. Com isso, faz-se referência à compreensão de que o fato religioso é um fato social como quaisquer outros e sua expressão deve se dar fora dos espaços públicos (p.20). Já no Brasil, a laicidade constitui-se pela pluriconfessionalidade (p.23), notando-se que as religiões, de muitos modos, participam do Estado. Desse modo, o esforço político brasileiro realiza-se como um mecanismo de acomodação das religiões na esfera pública. Tais diferenças devem-se, de acordo com as autoras, à compreensão de que, no Brasil, o fato religioso é um elemento histórico, de forma que à presença de adornos religiosos, nos espaços públicos, correspondem, segundo as autoras, duas teses conflitantes, a saber,

de um lado, está o argumento de que a presença de adornos religiosos em instituições básicas do Estado ameaçaria a igualdade entre as religiões, pois haveria privilégios a algumas religiões em detrimento de outras; de outro lado, está o argumento de que esses símbolos fazem parte da história política, cultural e social do país, não sendo, portanto, exclusivamente adornos religiosos, mas também objetos de decoração (DINIZ; LIONÇO, 2010, p.24).

Em suma, grande parte das críticas refere-se, de fato, à dificuldade de definição de uma epistemologia própria do ER. Nesse sentido, à indefinição epistemológica corresponde a multiplicidade de abordagens pedagógicas do ER que sinaliza, ainda hodiernamente, a existência de confessionalidade nas salas de aula de ER, bem como aponta para esforços verdadeiros na construção de paradigmas epistemológicos baseados nas Ciências da Religião.

Evidentemente, as definições de quais tipos de ER são presentes nas escolas encontram várias abordagens, por parte dos pesquisadores. Passos (2007) apresenta os modelos de ER como sendo, respectivamente, o Catequético, o Teológico e o da Ciência da Religião.

O modelo Catequético é representado pelo período histórico em que, no Brasil, havia uma estreita união entre Igreja e Estado. Dessa forma, ele diz respeito ao Período Colonial, marcado pelo Padroado, e ao Império, com o Regalismo e com a instituição do Catolicismo como religião oficial de Estado. Com a modernidade, o ER Catequético tornou-se mais apologético, com um enfoque voltado à verdadeira ideia religiosa, frente às inúmeras outras, *de per si*, falsas (PASSOS, 2007, p. 56-57).

Apesar do advento da República e da separação entre Igreja e Estado brasileiro, o ER permaneceu vinculado à confessionalidade. Isso sinaliza, mais, os dilemas enfrentados pelo ER no plano da educação nacional. Assim se expressa Passos (2007, p.57), “no Brasil, tanto a exclusão do ER das escolas com a implantação da República e a constituição de 1891, quanto sua inclusão nas diversas Constituições, a partir da década de 1930, fizeram que ele ficasse ligado intimamente com a confessionalidade.”

Recentemente, em 13 de novembro de 2008, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou, no Vaticano, o Acordo Brasil-Santa Sé. Com este, o Brasil se compromete a reconhecer o caráter público da Igreja, no que se refere a questões jurídicas, por exemplo, com o reconhecimento do matrimônio religioso, bem como em relações de educação e cultura. Tendo sido promulgado em 11 de fevereiro de 2010, sob o n. 7107, assim se expressa o Acordo, no tocante ao ER:

Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º - O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

Com tal lei, percebe-se que o modelo Catequético, longe de ter sido superado, mantém-se presente na perspectiva legislativa. Isso fica explícito, pelo texto do Parágrafo 1, no artigo acima exposto, no qual se apresenta o ER “católico e de outras confissões”. Ora, se possui como característica a confessionalidade, de quaisquer tipos, torna-se impossível não se falar da manutenção de um ER em modelo Catequético.

Tal fato é evidenciado, por exemplo, pela iniciativa do governo do estado do Rio de Janeiro de oferecer, em suas escolas, aulas de sete confissões religiosas, quais sejam, católica, evangélica, judaica, mórmon, espírita, umbandista e messiânica, cuja escolha seria feita pelo aluno ou por seus responsáveis, como foi anunciado em matéria pela *Folha de São Paulo*, em 27 de fevereiro de 2011 (REDE, 2011). A reflexão é sobre a motivação da escolha dessas perspectivas religiosas, bem como sobre a formação e os propósitos de se fazer da sala de aula de ER uma extensão das aulas catequéticas das respectivas confissões. Qual seria, nesse caso, a diferença entre o ensino oferecido na igreja/ templo e aquele ofertado na sala de aula? Se não houvesse diferença, o ER estaria cumprindo um papel de conscientização sobre o fenômeno religioso como uma característica antropológica?

O modelo seguinte, denominado de Teológico, engloba a perspectiva confessional e suas variantes, quais sejam, o ensino ecumênico e o interconfessional, assim como o ER que se baseia na religiosidade pluralista. A principal característica é a vinculação teológica a essas tradições, não se realizando um estudo que tenha o viés principal no fenômeno religioso, mas nas manifestações particulares deste em determinadas tradições.

A antropologia de fundo, neste modelo, é religiosa e “sustenta-se na ideia da educação da religiosidade como um valor antropológico, sendo que a dimensão transcendente marca o ser humano na sua profundidade, independentemente de sua confissão explícita de fé” (PASSOS, 2007, p. 64). O mérito do modelo Teológico é o de abrir-se ao diálogo com outras confissões religiosas, mesmo com algumas de confissão não-cristã. Contudo, permanecendo sob a responsabilidade das autoridades religiosas, ele dificilmente se afasta de uma doutrinação, ainda que sutil.

Por fim, o modelo de Ciências da Religião leva em consideração a atual sociedade secularizada. Dessa forma, não há vinculação com nenhuma denominação religiosa, pois o ponto de apoio da reflexão é o fenômeno religioso enquanto característica genuinamente humana. A responsabilidade pelo ER, neste modelo, é da comunidade científica e do Estado.

De acordo com Passos (2007), o modelo Ciências da Religião é recente, encontrando-se em fase embrionária. De qualquer modo, para ele, “trata-se de um modelo mais ideal, pouco explicitado, embora embutido em muitas recomendações mais atuais de fundamentação desse ensino, como no caso da proposta do FONAPER. Em suma, consiste em tirar as decorrências legais, teóricas e pedagógicas da afirmação do ER como área de conhecimento”. Conforme afirma Marcos (2010, p.109),

o modelo Ciências da Religião não toma o Ensino Religioso utilizando o pressuposto político de que o cidadão tenha o direito de obter apoio do Estado para uma educação religiosa. Com relação à religiosidade, mesmo inerente ao ser humano, esse modelo não a toma como uma dimensão a ser aprimorada pelo Ensino Religioso. E também não postula a dimensão religiosa como fundamento último dos valores aos quais se direcionam a educação.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o ER, partindo do modelo Ciências da Religião, tem condições de se afirmar, em âmbito educacional, como tendo uma epistemologia própria. Assim, partindo do pressuposto de que o cidadão tem direito a uma educação que contemple o dado religioso, não pretende oferecer uma manifestação como tendo validade e significado universais. Considera, portanto, a religiosidade como fenômeno antropológico e sociocultural, mas admite que, no âmbito escolar, ela deve estar presente, pelo ER, sob a responsabilidade educacional do Estado e das instâncias reguladoras da educação, não mais de instituições religiosas. Soares (2009) faz um esquema elucidativo das considerações tomadas por Passos (2007), conforme a seguir, na TAB. 1:

TABELA 1 – Modelos de Ensino Religioso

Modelos	Catequético	Teológico	Ciências da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto Político	Aliança: Igreja-Estado	Sociedade secular	Sociedade secular
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia Teologia do pluralismo	Ciência da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola Tradicional	Escola Nova	Epistemologia
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa do cidadão	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica Estado
Riscos	Proselitismo Intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: (SOARES, 2009, p.9, cf. PASSOS, 2007, p. 59, p.63, p.66).

De acordo com Soares (2009), em relação aos modelos Catequético e Teológico, eles “trabalham com a ideia de que o cidadão tem direito de obter, com o apoio do Estado, uma educação religiosa coerente com a fé que confessa”. Desse modo, eles podem realizar-se como doutrinação que, no primeiro modelo, será mais explícita, mas não menos verdadeira e atuante no segundo. Aliás, acredita-se que o Teológico corre o risco, de forma mais acentuada, porque menos claro, de cultivar nos alunos um espírito preconceituoso em relação à diversidade religiosa.

Por outro lado, o modelo de Ciências da Religião tem condições de possibilitar ao ER autonomia epistemológica e pedagógica (SOARES, 2009, p. 9), firmando-se como uma disciplina com objetivos próprios, em relação às outras presentes em âmbito escolar.

Além desses modelos, acima explicitados, Costa e Kruger (2010) apresentam três perspectivas de ER que, não contradizendo a existência dos anteriores, ajudam na sua compreensão. Tais modelos são o Confessional, o Interconfessional e o Supraconfessional, que convivem na atual realidade educacional.

O Confessional é oferecido de acordo com a confissão religiosa do aluno ou de seus responsáveis. O professor, neste modelo, é credenciado pela denominação religiosa específica oferecida pela escola.

O modelo Interconfessional, por outro lado, é ofertado a partir de acordos firmados entre diversas denominações religiosas, as quais são responsáveis pela elaboração dos respectivos programas. Em geral, este modelo é desenvolvido por grupos de confissão cristã, levando-se em conta aquilo que é comum às mesmas.

Por fim, o modelo Supraconfessional é o que se oferece nas escolas públicas. Ele não admite formas de “proselitismo religioso, preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual dos alunos ou de suas famílias” (COSTA; KRUGER, 2010, p.115). Fundamenta-se, essencialmente, em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores humanos presentes em todas as culturas e tradições religiosas existentes.

Assim, constata-se a pluralidade de concepções de ER que, atualmente, fazem-se presentes no cenário educacional brasileiro. Diante de tal diversidade, considera-se a impossibilidade de, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), o FONAPER permanecer imune, não dando preeminência a determinados pontos de vista sobre o ER. Ao exame da proposta do FONAPER passa-se a seguir.

1.1.2.2 A Abordagem do Ensino Religioso nos PCNER

O FONAPER, elaborando os PCNs para o ER, levou em conta determinadas perspectivas referentes a uma epistemologia do mesmo. Nesse sentido, pretende-se apresentar as características mais marcantes dessa abordagem, além de refletir sobre os dados oferecidos pela mesma.

O ponto de partida do ER, no PCN, são as noções de cultura e de transcendência (FONAPER, 2009, p. 31). Nesse sentido, afirma-se que o ser humano, diante dos dilemas de sua existência, no decorrer da história, procurou por formas de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o Transcendente; tais formas, em suma, tinham como orientação básica que o sujeito reconhecia-se como finito, mas aberto a realidades mais abrangentes.

A transcendência, considerada como uma capacidade inerente ao ser, significa sua possibilidade de integrar a realidade circundante, por mais absurda que esta pareça, a um projeto existencial no qual são mais marcantes as possibilidades que os limites. De acordo com o texto dos PCNER, a elaboração da cultura tem sua raiz na transcendência e, em sua estruturação e manutenção, vincula-se ao substrato religioso que lhe deu origem (FONAPER, 2009, p. 32). De tal forma, a transcendência é uma realidade humana, que aponta para um futuro além da realidade vislumbrada, que “a recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade” (FONAPER, 2009, p. 32).

Nessas afirmações, contudo, ressoam determinadas ideias que aludem a uma noção de ER bastante relacionada à confessionalidade. Explicita-se tal noção também na forma como é grafado o termo “Transcendência/ Transcendente”, sempre com a inicial maiúscula; de fato, tal grafia sugere que o objeto de estudo do ER é o divino, uma realidade pessoal. Nessa mesma orientação, Pauly (2004, p.174) afirma que “não parece razoável admitir a transcendência como objeto cognoscível. As experiências humanas atribuídas ao transcendente podem ser objeto do diálogo cognoscente”.

Prosseguindo, os PCNER aludem à questão da fraternidade humana, que deve surgir da consciência de que em todas as experiências humanas, em todas as culturas, há elementos significativos para as demais sociedades. Assim, o ER pode cumprir um importante papel, pois “pelo espírito de reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia-se

o profundo respeito mútuo que pode conduzir à paz” (FONAPER, 2009, p. 33). Desse modo, o texto sustenta que também a natureza e a sociedade podem ser integradas no âmbito do ER.

Após essa abordagem inicial, os Parâmetros Curriculares passam a refletir sobre o conhecimento religioso. Por conseguinte, compreendido como conhecimento humano, eles reconhecem na escola o ambiente propício para que ele seja socializado, não buscando, em relação aos alunos, que estes adiram a determinadas formas de vivência religiosa (FONAPER, 2009, p. 36). Em relação ao fenômeno religioso, o FONAPER (2009, p.41) afirma que:

O conhecimento resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao informante. Às vezes, para fugir à insegurança, resgatando sua liberdade, ele prefere respostas prontas, que apaziguam a sua ansiedade. A raiz do fenômeno religioso encontra-se no limiar dessa liberdade e dessa insegurança. O homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcende.

Outro elemento que se destaca, nos PCNER, diz respeito aos eixos norteadores da elaboração dos conteúdos em sala de aula, bem como à caracterização que o ER recebe. Este é caracterizado a partir de uma noção de fenômeno religioso que, por sua vez, é definido como “a busca do Ser frente à ameaça do Não Ser” (FONAPER, 2009). De igual modo, no princípio dessa caracterização, tem-se em conta as respostas já “ensaiadas” pela humanidade para o “sentido da vida além da morte”, a saber, a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral, o Nada (FONAPER, 2009, p. 49).

Partindo-se de tal constatação, o texto afirma que cada uma dessas respostas foi organizada dentro de sistemas específicos, com estruturas comuns de organização. Assim, os conteúdos e objetivos do ER relacionam-se, intimamente, com as estruturas comuns das organizações religiosas. Para o FONAPER (2009), a pluralidade da realidade brasileira sugere que tais conteúdos sejam organizados a partir dos blocos: *Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologia, Ritos e Ethos*. (FONAPER, 2009, p. 50).

Faz-se importante destacar, contudo, que o ponto de partida do PCN aponta para uma perspectiva que, tentando salvaguardar-se de uma perspectiva doutrinária, ainda esbarra em noções que parecem fazer referência a credos específicos. Logo, a questão epistemológica, *de per si*, representa algo de verdadeiramente importante para a definição do ER.

O primeiro eixo, *Culturas e Tradições Religiosas*, é definido pelo FONAPER (2009, p.50-51) como o “estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana”; desse modo, sua articulação está ligada às demais áreas do saber que se ocupam com a questão da religiosidade, tais como a história das tradições religiosas, a filosofia da tradição religiosa, a sociologia e a psicologia, em relação com a tradição religiosa.

O segundo eixo, denominado como *Escrituras Sagradas*, recebe, na elaboração do texto, um aumento na sua denominação, passando a se chamar: Escrituras Sagradas e/ ou Tradições Oraís. Com isso, nota-se um esforço em abordar, documentalmente, as inúmeras denominações religiosas que não possuem registros escritos. Em relação a esse eixo, o PCN afirma que ele diz respeito aos textos “que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, em que, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições” (FONAPER, 2009, p.51).

Percebe-se que, nesse eixo, o elemento sociocultural e histórico é destacado, tendo em vista que a elaboração da vontade Transcendente dá-se em situações historicamente situadas. Portanto, entre seus conteúdos, destacam-se revelação, história das narrativas sagradas, conteúdo cultural de origem dos textos, ou tradições orais, e métodos de exegese, os quais procuram atualizar os textos, fazendo-os terem contato com o grupo atual de leitores (FONAPER, 2009, p.52-53).

O terceiro eixo, chamado de *Teologias*, diz respeito à transmissão de “afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado” (FONAPER, 2009, p. 53). Dá-se destaque, nesse aspecto, para as verdades da fé. Os conteúdos estabelecidos são sobre divindade, verdades de fé e vida além da morte. Nota-se, nesse sentido, que tal eixo corre o risco de aproximar-se de uma característica mais doutrinária em ambiente escolar. Todavia, uma formação crítica e abrangente do professor, nessas questões, torna-se elucidativa para que tal risco seja afastado.

O quarto eixo, *Ritos*, relaciona-se com as práticas celebrativas próprias de cada tradição religiosa. Tais práticas podem ser *rituais*, *símbolos* ou *espiritualidades*. Os *rituais* se constituem em propiciatórios, constituídos de orações, purificações e sacrifícios, em divinatórios, relacionados ao conhecimento dos conhecimentos futuros, e em de mistérios, as cerimônias de iniciação, realmente realizada com grupos restritos de pessoas (FONAPER, 2009, p. 54). Os *símbolos*, por sua vez, são “sinais indicativos que atingem a fantasia do ser

levando-o à compreensão de alguma coisa” (FONAPER, 2009, p. 54). Por fim, as *espiritualidades* são as formas pelas quais a vivência religiosa dos fiéis é alimentada (FONAPER, 2009, p.55). Nesse eixo, os conteúdos referem-se, igualmente, aos três modos de compreensão de rito.

Por fim, o eixo *Ethos* trata da forma interior da moral humana, na qual se expressa o sentido do ser. Nesse âmbito situam-se os valores humanos, que se realizam de forma crítica, relacionada à leitura de mundo empreendida pelo sujeito, bem como de maneira utópica, sendo que esta se constitui como projeção do “ideal normativo das realizações humanas” (FONAPER, 2009, p. 56). Para tanto, o sujeito não é visto como um fim em si mesmo, mas leva-se em conta o ser humano como corresponsável pelo outro. Os conteúdos, nesse eixo, estabelecem-se a partir de alteridade, valores e limites (FONAPER, 2009, p.56-57).

Em relação a isso, Brandenburg (2006, p.48), a partir de pesquisa realizada em salas de aula de ER do estado do Rio Grande do Sul, informa que, nas escolas alvo de sua pesquisa, o aspecto relacional tem maior destaque, se comparado aos outros aspectos do ER. Logo, o *Ethos* parece fazer-se mais presente. Segundo a autora,

no registro de conteúdos pode-se perceber a grande ênfase dada à Área Relacional, chegando a triplicar sua abordagem em comparação às outras áreas. Importante destacar que os registros apontam para o que as turmas trabalham em cada aula de Ensino Religioso. Sendo assim, no registro diário de aula a Área Relacional tem maior atenção.

Dessa forma, o ER pode tornar-se o espaço para o repasse de lições de vida e de modelos éticos a serem seguidos. Assim, parece que o ER teria uma função estritamente moral e, no caso de se prescindir do caráter religioso, não haveria grande alteração na metodologia e no alcance dos seus objetivos. Contudo, se tal fosse verdade, o ER estaria relacionado a uma religiosidade civil (PAULY, 2004, p. 174), tão somente, e o fenômeno religioso, bem como o transcendente, seriam elementos meramente decorativos.

Com a apresentação da perspectiva adotada pelos PCNER, bem como dos dilemas legislativos enfrentados pelo ER, torna-se pertinente apontar caminhos para uma epistemologia do ER. Desse modo, a seguir, faremos uma sucinta explicitação de características atuais da epistemologia, passando-se para o diálogo desta com noções,

especificamente, voltadas para a questão do fenômeno religioso. Por fim, trataremos de demonstrar a relevância da abordagem do ER pelo viés das Ciências da Religião.

1.1.2.3 Por uma Epistemologia do Ensino Religioso: Reflexões Introdutórias

Tratar da epistemologia do ER, conforme já vislumbrado, não é tarefa fácil, tendo em vista as várias abordagens que implicam, necessariamente, em considerações epistemológicas prévias.

Desse modo, apresentaremos neste item, algumas características relativas à atual discussão sobre a epistemologia, percebendo como estas podem auxiliar na construção de um pensamento voltado ao ER. As propostas epistemológicas, cujo exame é significativo, são as reflexões de Gaston Bachelard (1884-1962) e de Edgar Morin (1921), as quais, fugindo ao paradigma cartesiano, podem oferecer importantes aportes para a discussão sobre a epistemologia do ER.

1.1.2.4 Epistemologia: Questões Sobre o Fazer Ciência

A epistemologia, longe de possuir uma definição clara, pode ser considerada como um ramo do saber que se articula em relação com outros, procurando estabelecer como se dá o conhecimento e se o sujeito cognoscente participa ativamente na sua construção (MENUZZI, 2008, p. 219). O termo também é utilizado “para designar uma série de disciplinas intelectuais mais ou menos estabelecidas, mas que não podem ser consideradas como ciências, no sentido do termo, saber racional, constituído pela filosofia, ou saber místico” (COSTA; KRUGER, 2010, p. 119).

Costa e Kruger (2010), valendo-se de Japiassu (1979), apresentam três tipos de epistemologia. A primeira, denominada de *Epistemologia global* ou *geral*, trata do saber considerado, de forma global, com a virtualidade e os problemas de conjunto de sua organização, sendo estes especulativos ou científicos. Em suma, trata da epistemologia que

compreende o saber como um sistema organizado que deve ser percebido enquanto tal. O segundo tipo de epistemologia, apontada pelos autores, é chamado de *Epistemologia particular*; esta diz respeito às particularidades de cada campo do saber, seja este especulativo, seja científico. Por fim, o terceiro tipo de epistemologia é a *Epistemologia específica*, a qual leva “em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas” (COSTA; KRUGER, 2010, p.120).

De fato, a perspectiva apontada pela Epistemologia específica é capaz de lançar luz sobre a questão da epistemologia do ER. Por certo, dentre as características mais marcantes da epistemologia atual, está a questão de se perceber cada ramo do saber como tendo suas abordagens específicas que, contudo, não a impedem de estabelecer contatos produtivos com outros saberes. Além disso, são importantes algumas noções de Gaston Bachelard (1884-1962) e de Edgar Morin (1921) que se situam em um momento de crítica à razão cartesiana e, por isso, percebem o saber como uma elaboração não acabada, em constante construção e, por isso mesmo, longe das noções de unidade e de simplificação, típicas de uma razão cientificista.

Bachelard (1988), nesse sentido, propõe que o método científico deve ser encarado como sendo historicamente situado. Dessa maneira, suas proposições não podem assumir prerrogativas de infalibilidade e de perenidade. Nas palavras do autor, “os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico” (BACHELARD, 1988, p.70).

Desse modo, certas compreensões de ciência que consideram apenas os conhecimentos mensuráveis como duradouros e perenes e, portanto, verificáveis e verdadeiros, chocam-se com uma abordagem que coloca as ciências factuais no mesmo nível das outras produções humanas. Assim, a elaboração de uma epistemologia para o ER pode se situar dentro de uma compreensão das ciências humanas e em constante transformação. Portanto, os vários momentos pelos quais passaram as compreensões do ER podem ser considerados como diferentes construções epistemológicas, que respondiam a determinados momentos históricos a aos anseios inerentes a eles.

Para o autor, a essência da epistemologia não cartesiana, que é sua proposta de elaboração, é a crise (BACHELARD, 1988, p.83). Sendo assim, o objetivo da verdadeira experiência é complicar a pesquisa (p.71), para inserir as ideias simples “num sistema complexo de pensamentos e experiências” (BACHELARD, 1988, p.76). O ER, em relação a isso, encontra-se em um momento propício para descobrir-se como um campo do saber sobre o religioso, no qual as várias experiências religiosas podem oferecer-se, umas às outras, como suscitadoras de reflexão. Buscar aquilo que é semelhante nas manifestações religiosas é importante, porém, não é tarefa menos significativa perceber aquilo que é o específico de cada e que manifesta sua riqueza mais íntima.

Outro teórico significativo da hodierna reflexão sobre a epistemologia é Edgar Morin. Tendo como ponto de partida a noção de complexidade e a interdisciplinaridade, o epistemólogo e sociólogo francês procura analisar a realidade a partir dos elos que se estabelecem entre os vários aspectos da mesma. A complexidade, conforme Morin (2003) faz referência a uma modificação na autocompreensão da ciência que, relativizando os paradigmas cartesianos de clareza, objetividade e neutralidade, pretende possibilitar à ciência que conviva com a complexidade das ideias, com a imbricação entre o sujeito cognoscente e o objetivo cognoscível. Segundo o autor, a complexidade

é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. [...] a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades de cálculo; compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido tem *sempre contato com o acaso* (grifo do autor) (MORIN, 2003, p.51-52).

Assim, a complexidade não deve ser compreendida como, simplesmente, uma metodologia científica, que tem na interdisciplinaridade sua característica mais marcante, mas como uma característica inerente à própria ciência, se este deseja avançar. Ainda de acordo com Morin, três são os princípios da complexidade, a saber, o dialógico, o da recursão organizacional e o hologramático (p.106-109). De acordo com Costella e Oliveira (s/d), Morin “desenvolveu uma análise da realidade fazendo uso de um método interdisciplinar. A complexidade é definida por ele como *unitas multiplex* (“unidade múltipla”). Este

epistemólogo propõe a reforma do pensamento e a reconstrução dos saberes como via prioritária para compreender e gerir a complexidade.”

Nesse sentido, a reflexão sobre a religiosidade também encontra um respeitoso espaço, tendo em vista seu caráter de manifestação humana. Com isso, pretende-se afirmar que o ER, na relação com outras áreas do saber, pode ser estimulado a construir uma epistemologia que lhe garanta constituir-se como um ramo do saber autônomo.

A constituição de uma epistemologia do ER deve passar pelo diálogo entre os ramos do saber humano que, de uma forma ou de outra, oferecem condições para que o ser humano pense sobre si. De tal forma isso é importante, pois os sistemas filosóficos não-crentes também devem ser considerados na construção de tal epistemologia; o diálogo, extremamente profícuo, com aqueles que pensam diferente, pode levar o ER a purificar-se de perspectivas confessionais e, nessa crise, aproximar-se mais de uma abordagem pelas Ciências da Religião.

Faz-se necessário, portanto, que o ER saia de si e de compreensões já estabelecidas, construindo um caminho que o leve ao encontro das Ciências da Religião, bem como de outros ramos do saber humano, tais como a História, a Filosofia, a Sociologia. Tal encontro pode propiciar a descoberta de seu próprio rosto, de sua contribuição mais específica ao amadurecimento humano.

A crise, a dialética, a compreensão dinâmica, iluminam os esforços para a elaboração de uma epistemologia específica do ER, diferenciando-o em relação às outras disciplinas e, ao mesmo tempo, pondo-a em diálogo com elas. Bachelard (1988, p.90), referente a isso, questiona se “não conviria, para compreender a evolução intelectual, prestar atenção ao pensamento ansioso, ao pensamento em busca de objeto, ao pensamento que procura ocasiões dialéticas de sair de si mesmo, de romper seus próprios quadros, numa palavra, ao pensamento em via de objetivação? Não se pode deixar de concluir que tal pensamento é criador”. De acordo com Menuzzi (2008, p.228),

Bachelard introduz a noção de *polifilosofia*, baseada em uma epistemologia que rompe com a ideia tradicional da filosofia das ciências, que procurava estabelecer conhecimentos universais e absolutos. Para ele, é na historicidade das ciências que emerge o conhecimento científico, retificando-se constantemente numa dialética profícuo do *já constituído* com o *a constituir-se* (grifos do autor).

Em relação a isso, cabe à epistemologia do ER encontrar-se nesta dinâmica, entre aquilo que a seu respeito já foi elaborado e as contribuições das Ciências da Religião, bem como dialogar com outros ramos das ciências humanas, sendo questionado e levando questões aos avanços que as atuais abordagens científicas alcançaram, em termos de enriquecimento epistemológico. Além disso, a própria realidade da sala de aula pode ser significativa, tendo em vista o caráter eminentemente social e contextualizado de toda construção epistemológica.

De fato, a atual reflexão sobre a epistemologia das ciências pode ser bastante favorável à elaboração de uma proposta epistemológica para o ER. Isso se deve, sobretudo, a muitas compreensões atuais que se colocam contra um engessamento da razão e a abrem à discussão com outros ramos do saber humano, até pouco tempo desconsiderados.

Nesse sentido, Menuzzi (2008), explicita que Morin, apresentando sua compreensão de pensamento complexo, mostra como o futuro das ciências está relacionado com outros paradigmas que, por vezes, ultrapassam a noção de simplificação, típica do cartesianismo. Para o autor, os esforços em se simplificar a realidade podem levar à desconsideração dos seus caracteres mais profundos e específicos.

Assim, Morin (2001) informa que a complexidade refere-se ao esforço em resistir à tentação das ciências de eliminar as noções de diferença e de dinâmica, presentes na elaboração humana do conhecimento. A ciência, longe de ter uma lógica empedernida, está em um desafio constante e nunca superado (MENUZZI, 2008, p.229). Morin (2001), citado por Menuzzi, define a complexidade da seguinte maneira:

é complexo o que não pode resumir-se a uma palavra mestra, o que não pode reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples. Por outras palavras, o complexo não pode resumir-se na palavra complexidade, reduzir-se a uma lei de complexidade ou a uma ideia de complexidade. A complexidade não poderia ser qualquer coisa que se definisse de maneira simples e tomasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução (MORIN, 2001, p.08 apud MENUZZI, 2008, p.229).

Dessa forma, os esforços de simplificação epistemológica dos dados do conhecimento tendem, na reflexão desses autores, a levar ao não-desenvolvimento do saber como uma instância à qual se acrescentam novas experiências, novos conteúdos e novos significados. O ER, por sua vez, sendo um saber em elaboração, pode encontrar na complexidade uma

maneira de descobrir-se em diálogo e em construção, não buscando simplificar as experiências religiosas, mas compreendendo que, muitas vezes, complexificar é a decisão mais justa e capaz de levar à reflexão e à crítica (MENUZZI, 2004, p.232).

Por conseguinte, o atual momento epistemológico sinaliza para a necessidade de que também as relações humanas, sociais e políticas, possam ser transformadas pelo olhar da diversidade e da complexidade. Nas palavras de Costella e Oliveira (s/d), Morin oferece uma reflexão em que

reestrutura-se a “ecologia das ideias” sobre o universo, na mente dos seres humanos: o cósmico, o humano, o histórico fazem parte da mesma realidade, que pode ser estudada e observada a partir de diferentes ângulos complementares e interdependentes. Mas isto não basta, pois é indispensável uma “ecologia da política”, no sentido de superar a obsessão de um projeto conclusivo da forma da sociedade a ser edificada, e propor novas possibilidades de liberdade e solidariedade proporcionadas pela ação política.

Destaca-se, nesse sentido, o importante papel que a religiosidade tem alcançado na realidade atual. Não obstante, as críticas dos “mestres da suspeita”, que apontavam a religião, ora como alienação e conformismo, na visão de Marx, (CRUZ, 2004, p.47), ora como uma neurose universal, que se projeta como a necessidade dos seres humanos por figuras paternas, na compreensão de Freud (CRUZ, 2004, p.48-50), a religião permanece como uma manifestação humana suscitadora de inúmeros questionamentos na atualidade.

Nesse sentido, Costella e Oliveira (s/d), afirmam que

O novo horizonte epistemológico, que requer e admite a pluralidade de saberes, abre a possibilidade e a necessidade do estudo da experiência religiosa, tendo em vista que ela entrou com força na aldeia global e constitui-se como um dos componentes sociologicamente mais relevantes. Enquanto a Idade Moderna havia acostumado às sociedades, pelo menos as ocidentais, a jogar tendencialmente a religião na esfera privada das escolhas pessoais, a Idade Pós-Moderna relança o peso das religiões e da dimensão religiosa dos seres humanos na esfera pública, lá onde as estruturas políticas da sociedade civil são chamadas a renegociar e gerir os princípios e os valores da convivência humana.

Assim, merecem destaque as inúmeras pesquisas que, desde o século passado, pretendiam analisar a religião como um sistema de valores totalmente autônomo (COSTELLA; OLIVEIRA, s/d). À análise de algumas contribuições epistemológicas do estudo das Ciências da Religião, referentes ao conhecimento religioso, passaremos a seguir.

1.1.2.5 Das Ciências da Religião ao Ensino Religioso: O Fenômeno Religioso como Fonte de Conhecimento

O estudo das religiões, no século passado, constituiu-se como um campo do saber autônomo em relação às costumeiras formas de se compreender o dado religioso, tais como a Teologia e a Filosofia. Entretanto, a autonomia do estudo das religiões não o exime de manter íntimo contato com as outras áreas do conhecimento, antes faz com que tal diálogo seja uma exigência.

Desse modo, a religião não é estudada desde um ponto de vista de fé ou adesão; ao contrário, busca-se uma análise racional, desconsiderando-se a religião como fenômeno sobrenatural e encarando-a como realização humana. Para Derrida (2000), de fato, religião e razão têm uma mesma fonte, pois “religião e razão desenvolvem-se juntas, a partir desse recurso comum: a garantia testemunhal de todo performativo que compromete a responder tanto *diante do* outro, quando *a respeito da* performatividade performante da tecnociência”. Em outras palavras, razão e religião exigem compromisso ético e manifestação simbólica do sujeito na sua realidade.

De maneira interessante, Vattimo (2000) refere-se ao estudo da religião como um sinal de que a racionalidade não consegue mais oferecer um sentido seguro aos homens e às mulheres do atual momento histórico. Para ele, “se é verdade que a religião hoje se nos reapresenta como uma exigência profunda e também filosoficamente plausível, isto se deve, também e primeiramente, a uma dissolução generalizada das certezas racionalistas das quais o sujeito moderno se alimentou” (VATTIMO, 2000, p. 100).

Referente a isso, compreende-se que as Ciências da Religião não têm como objeto epistemológico a fé religiosa, mas a própria religião, enquanto esta é fenômeno humano (COSTA; KRUGER, 2010, p. 118). Nesse sentido, três são os enfoques epistemológicos

pertinentes ao conhecimento religioso. O primeiro é denominado como enfoque sociológico; este pretende analisar as instituições e organizações religiosas e, sendo um campo de pesquisa exterior ao investigador, torna-se extremamente rico em termos culturais (COSTA; KRUGER, 2010, p. 120-121).

O segundo enfoque, chamado de antropológico, diz respeito à relação do ser humano com o desconhecido. Tendo em vista a constante busca humana pela transcendência, pode-se afirmar que tal busca refere-se à necessidade humana de gerar sentidos para a sua vida, sentidos que ultrapassem suas contingências e se façam utopias (COSTA; KRUGER, 2010, p.121).

Por fim, o terceiro enfoque, nomeado de teológico, implica a adesão do fiel ao dado revelado. Essa perspectiva pode se realizar como estudo que se direciona tanto ao próprio revelador, investigando os textos sagrados, quanto à realidade da experiência religiosa.

Destaca-se, nesses enfoques, que o objeto de estudo das Ciências da Religião é o fenômeno religioso, em suas manifestações. Por conseguinte, uma proposta de encontro entre as Ciências da Religião e o ER levará o fenômeno religioso a ser encarado como o objeto de estudo para o segundo. Conforme explicitam Costa e Kruger (2010, p.121), “o Fenômeno Religioso, objeto da disciplina de Ensino Religioso, é universal e indestrutível porque radicado no ser humano. O conhecimento desse Fenômeno é produto da investigação humana e enquanto tal revela toda a sua fragilidade, própria da contingência da humanidade.”

De certo modo, os enfoques, anteriormente explicitados, dão destaque aos elementos de cultura e religião, enquanto pode-se compreender que o fenômeno religioso dá-se em relação estreita com a cultura. Nesse sentido, Cândido (2009) explicita que cultura e religião devem ser compreendidas na perspectiva da experiência gerada na relação entre instituições religiosas e cultura, bem como em íntimo contato com as múltiplas possibilidades de experiência individual que advém dessa relação. Evidentemente, considera-se que os indivíduos, afetados pela experiência religiosa e cultural, podem ter diferentes graus de interação com essa experiência, podendo, inclusive negá-la. Desse modo, percebe-se que a cultura não pode ser absolutizada.

Faz-se mister destacar que o enfoque da pesquisa da religião dá-se porque ela é compreendida, igualmente, como um sistema, um pensamento articulado a respeito do mundo, conforme afirma Dumézil (1998, p.X), no Prefácio à obra *Tratado de História das Religiões* (1998), de Mircea Eliade (1907-1986). Além disso, a religião, na afirmação deste célebre

estudioso, sendo “uma coisa humana, é também, de fato, uma coisa social, linguística e econômica – pois não podemos conceber o homem para além da linguagem e da vida coletiva” (ELIADE, 1998, p.1).

A religião, portanto, é investigada como fenômeno humano, social, relacionado à cultura na qual se realiza e é constituída como uma forma de conhecimento autônoma e significativa a respeito do mundo. Nesse sentido, Eliade (1998) acrescenta uma importante contribuição sobre a compreensão do fenômeno religioso como objeto de conhecimento das Ciências da Religião e, por conseguinte, de uma abordagem do ER que tenha, nelas, seu suporte científico. Para ele, mesmo a religião sendo um fenômeno social, em estreita relação com questões sociais, não é a análise desses elementos exteriores a ela que seriam capazes de compreender o fenômeno religioso. Nas palavras de Eliade (1998, p.2),

não pensamos contestar que o fenômeno religioso possa ser, em última instância encarado de ângulos diferentes; mas importa antes considera-lo em si mesmo, naquilo que contém de irredutível e de original. A tarefa não é fácil. Pois, se não se trata de definir o fenômeno religioso, trata-se pelo menos de o circunscrever e situar no conjunto dos outros objetos do espírito.

Nessa mesma linha de pensamento, Eliade afirma que o objeto das ciências da religião é o sagrado. Entretanto, essa constatação não tem fundo fideísta. Pelo contrário, o próprio autor complementa seu pensamento, afirmando que não se deve limitar o vocábulo sagrado a uma compreensão de figuras divinas, seja de quaisquer crenças. Para o autor, “o sagrado não implica em crença em Deus, nos deuses ou em espíritos. É [...] a experiência de uma realidade e a fonte de consciência de se existir no mundo” (ELIADE, 1987, p.114).

Ainda para o autor, o estudioso das religiões parte da constatação de que a experiência do sagrado, a experiência de sentir-se no mundo e de, interiormente, descobrir-se como ser humano, é inerente ao modo de ser do homem no mundo. Essa experiência é necessária para que o ser humano se construa enquanto tal (ELIADE, 1987, p.114).

Dessa maneira, sendo a religião uma experiência constitutiva do ser humano no mundo, ela teria alguns elementos que a fundamentam como tal. De acordo com Cruz (2004), esses elementos são importantes para um estudioso, porquanto a diferenciam das demais manifestações humanas. Assim, ele afirma que um dado comum às manifestações religiosas,

ainda que com ressalvas em relação a algumas delas, é que, nessas manifestações, faz-se presente algum tipo de entidade que se situa na origem de todas as coisas existentes, bem como sugere uma interrogação sobre as realidades posteriores à morte (CRUZ, 2004, p.31).

Outro elemento que constitui a religião é a presença do chamado misticismo. Este se refere a inúmeras situações, dentro das mais diversas manifestações religiosas, em que há experiências de integração com a divindade, requerendo-se ou não, para tal, estados alterados de consciência (CRUZ, 2004, p.32). Também os rituais e os símbolos são significativos, pois sinalizam o esforço das religiões de constituírem-se como grupos com identidade própria. Evidentemente, percebe-se, na sociedade civil, a existência de muitos rituais, os quais almejam, semelhantemente aos da religião, a manifestar pertença.

Significativo, igualmente, é o elemento de sacrifício. De variadas maneiras, o sacrifício mantém-se nas manifestações religiosas contemporâneas. Em linhas gerais, ele procede, primeiramente, pela separação, daquilo que será sacrificado, do cotidiano e, no ritual, pela oferta do sacrifício aos deuses (CRUZ, 2004, p.34). Bastante importante, na constituição das religiões, é o mito que, tratando da origem do cosmos e da realidade circundante, pretendem ordenar o mundo através de narrativas, ligadas a rituais e a símbolos (CRUZ, 2004, p.34). Por fim, ressalta o elemento ético, presente nas religiões, como normatividade para a conduta dos fiéis.

Faz-se interessante notar, nesse sentido, que a atualidade dos paradigmas do estudo da religião situa-o como parte das ciências humanas (CRUZ, 2004, p.76). Com isso, a atenção dos estudiosos dirige-se para as manifestações de pluralidade e de diversidade das religiões, buscando-se a relação das mesmas com as culturas de origem (CRUZ, 2004, p.76). Desse modo, percebe-se o quão significativo é, para a elaboração de uma epistemologia do ER, que ele mantenha relações profícuas com as contribuições alcançadas pelos estudos das Ciências da Religião.

Cândido (2009) afirma que a Filosofia da Religião, ao tratar do religioso como parte da vida da razão, tem condições de levar o ER à construção de sua identidade (CÂNDIDO, 2009, p.242). De acordo com Soares, (2009), a Filosofia da Religião, em suas pesquisas das últimas décadas, pôde oferecer um apoio significativo na relação entre as Ciências da Religião e o ER e, conseqüentemente, levá-lo a encontrar seu sentido no âmbito educacional. Nas palavras do autor,

a Ciência da Religião só tem a ganhar se souber aprender da Filosofia da Religião a rica discussão que vem sendo feita nas últimas décadas, do ponto de vista do conteúdo, sobre a categoria experiência/espiritualidade. Por outro lado, o estreitamento dos laços entre Ciência da Religião e Pedagogia poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do ER com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber a ensinar” para os “objetos de ensino” (SOARES, 2009, p.11-12).

Nessa mesma perspectiva, Costella e Oliveira (s/d), explicitam que, propondo o diálogo na diversidade, a Filosofia da Religião, originada e desenvolvida a partir da experiência religiosa do homem no ocidente, aborda o fenômeno religioso em geral, procurando investigar seu núcleo de verdade. Tal núcleo não sugere uma supressão das diferenças (históricas, dogmáticas, míticas), mas é percebida como um traço da unidade na diversidade. Assim, não se suprime a diferença, antes, ela é reconhecida como perspectiva particular sobre a verdade comum.

Desse modo, faz-se importante que a Filosofia da Religião, reflexão humana sobre a própria experiência humana, tenha como seu objeto de reflexão a experiência que os seres humanos fazem do divino, em sua pluralidade histórica e existencial. Nesse aspecto, a Filosofia da Religião busca aquilo que está presente em todas estas experiências, como um conteúdo racional que pode ser apropriado.

Nesse sentido, ela cumpre um importante papel na constituição de uma epistemologia do ER, sobretudo quando se considera que esta perspectiva filosófica encara o fenômeno religioso como um fenômeno humano, não lhe sendo pertinentes outras questões que, em âmbito escolar, podem ser abordados por outras disciplinas. Desse modo, considera-se que

a Epistemologia do Ensino Religioso abre a religião à investigação filosófica num diálogo clarificador, que não pretende dissolvê-la, mas reconhecer seu sentido. Assumindo-se a religião não tanto como um fato objetivo – como faz o cientista que pretende descrevê-la e explicá-la, mas como uma forma eminente da experiência humana, pode-se reconhecer nela sua originária congenialidade à filosofia, que assume a forma de uma relação dialógica – integração na diferença – com mútuo reconhecimento das respectivas instâncias de verdade (COSTELLA; OLIVEIRA, s/d).

Os autores consideram que a epistemologia do ER deve levar em conta, pelo menos, sete reflexões:

1) A religião deve se colocar no contexto atual da epistemologia contemporânea, sobremaneira em relação à perspectiva do pensamento da complexidade e da relação dos saberes;

2) O ER deve contemplar, em suas reflexões, a relevância do fenômeno religioso na pós-modernidade, sobretudo no que se refere ao aparecimento de múltiplas formas de espiritualidade;

3) Qual a definição de religião e quais suas funções. Dentre essas, destacam-se a atribuição de sentido e de significação, a integração, a experiência do Sagrado e a de ser guia moral;

4) A possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as metodologias filosóficas (Epistemologia, Filosofia, Metafísica, Fenomenologia) e as não-filosóficas (Psicologia, Sociologia, História, Antropologia), tendo em vista o ER nas escolas;

5) Perceber a relação entre religião e religiões, referente ao respeito à pluralidade de credos. Nesse sentido, considera-se a categoria da alteridade como condição de compreensão, de diálogo e abertura às outras manifestações religiosas. Assim, é objetivo do ER refletir e lutar contra o etnocentrismo, a intolerância e o fanatismo;

6) O ER, sendo compreendido como disciplina escolar, deve estar integrado às outras formas do saber;

7) Considerar a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, para a interpretação da experiência religiosa (COSTELLA; OLIVEIRA, s/d).

Atentando-se para essas questões, é pertinente apresentar aquilo que Brandenburg (2006) explicita como concepções epistemológicas importantes para o ER. Segundo ela, é mister que o ER desenvolva, em suas abordagens, o respeito à diversidade, a relação entre identidades e diferenças, a convivência respeitosa e a alteridade e, por fim, a tolerância para a convivência e a resolução de conflitos.

Percebe-se, portanto, que a compreensão do ER, que o encara como a transposição didática do conhecimento adquirido pelas Ciências da Religião, tendo por fundamento epistemológico o diálogo, sobretudo, com a Filosofia da Religião (SOARES, 2009, p.6), pode ser construtiva e fecunda. Nesse sentido, Passos (2007) expressa que o maior desafio a ser enfrentado nesse esforço é aquele vivenciado, cotidianamente, pelas licenciaturas:

passar das Ciências da Religião, como área de conhecimento com seus resultados já postos, para o ER é um caminho de construção desafiante e fecundo, em muitos aspectos ainda por se fazer. Há que se ressaltar que esse é o desafio comum das licenciaturas: o de traduzir para o ensino aquilo que é conteúdo obtido das pesquisas em determinada área de conhecimento.

Tendo em vista o desafio na elaboração de uma epistemologia para o ER e, levando-se em conta as perspectivas apresentadas no decorrer deste trabalho, apresentam-se algumas propostas elencadas por Cândido (2009). Apesar de, em primeira mão, a autora referir tais proposições ao ER de educação básica, considera-se a pertinência dos mesmos, ainda que apenas como forma de reflexão.

Primeiramente, Cândido (2009) explicita que a finalidade do ER é possibilitar aos alunos uma ampliação de sua visão de mundo, possibilitando-lhes refletir sobre as questões religiosas no âmbito da vida pós-moderna, partindo de suas próprias experiências religiosas. Assim, tendo a religião como seu objeto de estudo, a autora crê que se pode elevar “tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano e do diálogo na diferença”.

Em segundo lugar, Cândido afirma que, para ampliar a visão de mundo dos educandos, o ER deve estudar a religião, tanto institucionalmente, quanto do ponto de vista da experiência religiosa. Desse modo, a autora explicita que o foco na experiência religiosa é importante

para uma discussão pertinente, no que concerne à compreensão da diferença entre a experiência de uma religião como pertença e a experiência religiosa, a qual pode se dar em outros lugares e, contraditoriamente pode, inclusive, não acontecer na pertença a uma religião. Tomar a experiência e a instituição religiosas em seus entrelaçamentos múltiplos, além de dar significado em razão de considerar a realidade, possibilita o desencadeamento de conteúdos concretos (CÂNDIDO, 2009, p. 241).

Como terceira proposta, Cândido trata da importância de que o ER possa estar próximo da Filosofia da Religião, um dos ramos do amplo espectro das Ciências da Religião que é, em última instância, seu suporte epistemológico. Seu objetivo, nesse sentido, é possibilitar, mediado pelo ER, a construção de um espírito crítico nos alunos, que possa levá-

los a pensar nas suas relações com o transcendente, consigo mesmos e com o outro. Além disso, a autora informa que a superação da compreensão meramente institucional da religião, pode levar ao contato com elementos da religião que permitam aos alunos o olhar crítico para as demais instituições sociais (p.242).

Por fim, Cândido apresenta a quarta proposta. Esta, considerando o espaço escolar como o espaço do conflito e de sua resolução, destaca que a marca epistemológica do ER é a controvérsia, presente nele, seja em suas origens, seja em sua realização e em suas práticas pedagógicas (p.242). Desse modo, o ER tem condições de propiciar

o diálogo entre os diferentes, ao considerar os indivíduos que vivenciam a religião como resposta para o sim ou para o não, para o bem ou para o mal. De outro lado, a própria consideração de que a resposta religiosa afirmativa ou negativa pode tender a alguma espécie de mal, não em si, mas na ação dos indivíduos, justifica, por sua vez, a necessidade de tomar a religião como um objeto relevante de estudos (CÂNDIDO, 2009, p.242-243).

A epistemologia do ER, longe de estar definida, constitui-se como um desafio para os docentes e para os estudiosos da disciplina. Evidentemente, as contribuições das Ciências da Religião são extremamente pertinentes. Contudo, a pura transposição das reflexões da mesma para as salas de aula, não possibilitaria a criação da identidade própria do ER; antes, apenas geraria mais dificuldades na compreensão dessa disciplina.

Deste modo, levando-se em conta o contexto brasileiro, especificamente no Triângulo Mineiro, região alvo da presente pesquisa, destaca-se a questão da formação do professor de ER como de extrema relevância, haja vista as questões suscitadas e a necessidade de elaboração de uma epistemologia do ER, concernentes à formação do docente de ER, na escola em tempo integral, especificamente.

1.2 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Reflexões

Na história da educação do Brasil, muitos foram os movimentos pedagógicos significativos que, em cada circunstância, representaram um esforço de vários grupos na

tentativa de expor e de realizar a educação como formação. Evidentemente, em dados contextos e em situações específicas, a compreensão de formação realizava-se, costumeiramente, como instrução formal. Contudo, verifica-se que, já nos primórdios do século XX, realizaram-se tentativas, realmente significativas, que demonstram uma compreensão de formação como relativa à integralidade da pessoa humana.

Na atual conjuntura pedagógica brasileira, fundamental é o papel dado à formação integral. Haja vista que, de muitos modos, há a ocorrência de projetos e trabalhos educativos que visam abordar o aluno como um sujeito social, inserido em uma comunidade específica e com interesses e buscas que lhe são próprios. Tal compreensão possibilita, por um lado, uma recuperação dos ideais do começo do século, e, por outro, um novo olhar sobre o que é a educação e quais os fatores envolvidos no seu processo.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões a respeito da educação integral e do contexto atual de sua realização nas escolas de tempo integral. Para tanto, será necessária uma apresentação introdutória de aspectos históricos da educação integral. De igual modo, explicitaremos, por meio de documentos e cartilhas, as maneiras pelas quais ocorre atualmente a implantação do projeto educação integral e escolas de tempo integral pelos órgãos competentes, mormente no estado de Minas Gerais. Por fim, faz-se importante apresentar críticas referentes aos projetos e à sua implementação.

A história da educação brasileira conheceu vários momentos, cada um dos quais sendo reflexo de ideologias específicas. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a influência de correntes filosóficas na realização de certos movimentos e iniciativas pedagógicas. É inegável a importância de que a educação seja integral, conforme afirma Gadotti (2000, p.10),

desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

A busca por tal articulação educacional conheceu, no decorrer da educação brasileira, importantes configurações. Ressaltamos, dentre estas, a denominada Escola Nova que, situada

na década de trinta, sinaliza um esforço significativo na busca de uma escola que, além de desvinculada da Igreja Católica,⁵ fosse democrática e acessível a todos os cidadãos.

A Escola Nova tinha como principal nome Anísio Teixeira que, em meio às disputas com a Igreja, relativas à educação, empreendeu a elaboração de um modelo pedagógico cujo principal objetivo era afastar-se, tanto quanto possível, do modelo de escola tradicional, cuja função central era realizar a instrução formal. Desse modo, Cavaliere (2002) afirma que a Escola Nova, imbuída de uma pedagogia integral, buscava compreender o espaço educacional da escola como imprescindível para a vida dos alunos, ou seja, a educação voltava-se para o discente, em seus interesses e em suas iniciativas.

Destaca-se dessa maneira, uma forte influência da denominada pedagogia libertária, ou anarquista, que, baseando-se no ideário socialista, compreendia o papel da educação como formação do homem integral (GOMES, 2009, p. 22). Assim explicita Lunkes (2004),

no Brasil já a Escola Nova (dos anos 30) alimentou sonhos de educação integral, mas no sentido de alterar a função social da escola elevando-lhe o nível de qualidade para garantir a formação do homem integral, do verdadeiro cidadão. Mas só conseguiu atingir a classe mais privilegiada da população. Os internatos e semi-internatos de instituições particulares foram, por muitos anos, o lugar preferido para a formação dos filhos das famílias mais abastada, chegando a constituir-se em status social para ambas as partes. O motivo de preferência estava na dupla garantia de preservação dos bons costumes e do domínio do saber erudito.

Desse modo, segundo Saviani (2010) o esforço da escola nova em compreender a educação como um direito público, democrático e laico, corresponde a uma visão que considera a educação inserida em um meio social, do mesmo modo que a vê como um sistema orgânico capaz de integrar vários aspectos da vida humana em sociedade. Gomes (2009) afirma que “a pedagogia libertária propõe uma profunda transformação de base em relação à pedagogia tradicional, que não vinha cumprindo sua função equalizadora”. Outra importante característica da educação nos moldes escolanovistas é a compreensão da escola como espaço democrático para o qual importa a total compreensão de professor e aluno como seres sociais (GOMES, 2009, p. 21). Assim, ocorre a valorização do lema “aprender a aprender” como uma

⁵ A respeito dessa temática, cf. Cap.1.

maneira de se ressaltar a importância da convivência entre todos os atores da vida escolar. Conforme Saviani (2010, p.432),

no âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes, caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas.

De acordo com o autor, apesar de esta compreensão representar uma nova abordagem do processo educacional, colocando o aluno no centro do processo, isso não significa que se escape à tendência de idealização do papel do aluno (GOMES, 2009 p.25). Entretanto, não desconsideramos a importância dos esforços da Escola Nova em valorizar a educação sob uma nova abordagem, a saber, a que tenta romper com os ditames da pedagogia tradicional.

Ressaltamos, igualmente, as intervenções concretas de Anísio Teixeira,⁶ referentes à constituição das escolas classe e das escolas parque. Conforme Coelho (2009, p.91), essa diferenciação entre espaços educacionais era marcada porque, além de haver o sistema de contra turnos, na escola classe ocorria a instrução formal, enquanto que, na escola parque, davam-se atividades diversificadas conforme o interesse dos alunos. Assim se expressa Ernica (2006), citado por Coelho (2009, p.91):

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas

⁶ A partir de seu contato com o pensamento de John Dewey, cuja reflexão baseava-se em um esforço para que a escola integrasse, em suas atividades, práticas cotidianas, distanciando-se de uma ideia de educação preparatória.

práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída. Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores.

Com isso, pode-se perceber que o escolanovismo representava não somente uma perspectiva político-ideológica de compreensão da necessidade de uma educação integral dos sujeitos; antes, realizavam-se esforços de experimentação de formas de articulação dessa compreensão, tais como as iniciativas de Anísio Teixeira, na cidade de Salvador – BA.

Tais esforços, conforme Saviani (1989, p.22), não foram capazes de garantir a democratização da escola, sendo que serviram, de muitos modos, como favorecimento às classes mais abastadas como escolas de experimentação circunscritas a grupos elitistas. Cavaliere (2002) explicita que há, na concepção da Escola Nova, uma hipervalorização do papel da escola no processo formativo integral. Em suas palavras,

a tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente por que tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos (Cavaliere, 2002, 251-252).

Contudo, podemos afirmar que o ideário escolanovista, tendo-se difundido entre os educadores, levou, ao longo do tempo, a novas tentativas de organização de escolas de formação integral. Nota-se, por exemplo, que

na década de 50, aparecem propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar e voltadas, especialmente, para as camadas populares. Os ideais escolanovistas de elevação da qualidade do ensino mantiveram-se no nível dessas propostas, mas as demandas sociais acabaram sobrepondo-se às questões pedagógicas (GOMES, 2009, p.29).

Diante desse fato, percebe-se que, gradativamente, ocorre uma mudança, tanto na compreensão da educação como necessidade integral do ser humano e sua articulação com o tempo passado no ambiente escolar, quanto do grupo social que vivencia essa experiência.

Assim, pode-se explicitar o segundo exemplo significativo das escolas de formação integral, qual seja, a implantação, pelo educador Darcy Ribeiro, das CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980. Conforme Azevedo (2011), a iniciativa de Ribeiro na elaboração desse projeto foi visto, por muitos, como um disparate, pois “uma escola pública em tempo integral, laica, gratuita e que fosse muito melhor e mais equipada do que qualquer outra escola, inclusive particular” , destinada a “crianças pobres”, não teria condições de dar certo.

Destaca-se, nas CIEPs, sua constituição como polos educacionais e culturais, nos quais estavam articuladas atividades escolares, culturais, esportivas e de saúde. Além disso, haveria espaço e tempo para que os alunos se dedicassem ao estudo. Gomes (2009, p.56) diz que

baseado no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro [...], a educação brasileira era incapaz de educar sua população, uma vez que nossa sociedade era marcada pela desigualdade e descaso com os mais necessitados, faltando-lhes até o essencial como a alimentação. Diante disso e com o objetivo de provocar uma transformação na escola pública do Rio de Janeiro, o então governador Leonel Brizola e seu Vice-Governador e Secretário de Estado de Ciências e Cultura, Darcy Ribeiro, propõem uma escola de horário integral, como a que era oferecida nos países desenvolvidos.

Do ponto de vista organizacional, os CIEPs situavam-se nos bairros mais carentes da cidade, oferecendo um atendimento diário de nove horas, com capacidade para até mil alunos. Dentre esses, verificava-se a presença desde alfabetizandos, crianças a partir de seis anos de idade até a oitava série fundamental, respeitando-se as questões etárias para a organização das classes. Com várias discussões e críticas relevantes, os CIEPs foram desativados em 1995, sendo que, em 1994, existiam 506 unidades, construídas conforme o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer.

Esses movimentos, que apontam para uma nova relação da escola com a formação integral, encaminham-se para a constituição de novos locais de saberes. E, nesse sentido, destacamos que muitos posicionamentos atuais, ao apresentarem a proposta da educação

integral, confundem-na com a organização das escolas de tempo integral, levando a uma impressão de que tempo de presença na escola é sinônimo de qualidade educativa. Assim se expressa Lunkes (2004, p.6),

hoje a escola de tempo integral localiza-se portanto, no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora. As grandes mudanças sociais, econômicas e culturais patrocinadas pelo processo de urbanização e industrialização geraram outros referenciais de status social e tornaram o internato, além de muito oneroso, suspeito quanto aos princípios morais de sua existência bem como à sua capacidade de proporcionar melhor educação.

Saviani (2010), em relação a isso, compreende um verdadeiro neoescolanovismo em várias das iniciativas contemporâneas, bem como em posicionamentos diversos referentes ao fazer pedagógico. De acordo com ele,

deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (p.431).

Desse modo, também em termos legais, nota-se a presença, já na LDB 9394/1996, da concepção da educação em turno integral como a intenção futura da educação nacional. Assim se apresenta o texto da lei, no Cap. 2, Da educação básica, Seção III, Do ensino fundamental:

Artigo 34 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Artigo 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Com isso, percebemos que, progressivamente, a educação nacional pretende ordenar-se como regime integral. Conforme o texto *Rede de saberes mais educação* (2009), do Ministério da Educação,

no Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009, p.16-17).

No texto *Educação Integral - Texto referência para o debate nacional* (2009), do Ministério da Educação, destaca-se a Educação Integral como sendo fruto das discussões entre os poderes públicos, a sociedade civil e a escola. Assim, intenta-se

assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo (BRASIL, 2009, p.26).

Igualmente, ressalta-se que o papel de uma educação que se denomine integral não se restringe ao espaço e ao tempo de permanência na escola. De acordo com o Ministério

da Educação, a educação integral é um processo que envolve a integralidade da vida do aluno, pois ela

não está condicionada ao espaço físico da escola, nem mesmo aos saberes que lá são construídos e, muito menos, ao tempo diário de quatro horas. Parte-se da constatação de que estudantes são seres possuidores de diversas experiências que estão constantemente formulando conhecimento e merecem que se dê atenção as suas especificidades (BRASIL, 2009, p.90).

Do mesmo modo, sublinha-se que o tempo integral da e na escola, no exercício de educar que lhe é peculiar, deve ser qualitativamente favorável ao desenvolvimento do aluno. Conforme *Educação Integral*,

o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009, p.28)

Para tanto, há que se levar em conta, de forma problematizadora, fenômenos que fazem parte do cotidiano das escolas brasileiras. Infelizmente, a sociedade tem sido expectadora de grandes conflitos e dilemas na escola tais como – agressividade de crianças e jovens entre si e também contra seus professores, inúmeras ocorrências de violência não só verbal, mas também física. Cabe, nessa perspectiva, um questionamento sobre o papel da educação integral no que diz respeito a esta importante questão, sobremaneira se tendo em mente que tal violência é reflexo de uma situação mais abrangente, a da sociedade que reforça padrões violentos de comportamento. Gomide de Ávila e Samudio (2011) afirmam, em relação a isso, que o fenômeno da violência escolar

está atrelado a questões sociais e políticas mais complexas das sociedades contemporâneas o que nos levam a questionar o seguinte: em que medida a escola encontra-se implicada na produção da violência social, visto que a escola, enquanto instituição social tende a reproduzir em seu interior os padrões violentos e tradicionais de sociabilidade existente entre os diferentes segmentos de classes?

Tal fato não pode ser desconsiderado. Assim, destaca-se que, de acordo com o texto *Rede de Saberes Mais Educação* (2009), um dos aspectos fortes dos projetos de educação integral diz respeito à pertinência dada ao envolvimento da comunidade e da escola, sobretudo no que se refere aos esforços conjuntos para dirimir os problemas que são próprios de seu contexto. Desse modo, o desafio por esse tipo de abordagem educacional

aumenta se pensarmos que cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (BRASIL, 2009, p.91).

Por conseguinte, não se pode falar, tão somente, de uma apropriação dos ideários de educação integral em tempo integral, visto que inúmeros são os fatores imbricados na realização desse sistema educacional. Conforme afirma Cavaliere (2007, p.1018).

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações.

Além disso, segundo a pesquisadora, culturalmente, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre esta e outras instituições. Elementos antropológicos entram em cena

quando se pensa a jornada escolar, pois certos elementos culturais brasileiros concorrem com a escolarização, tais como a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que entram em choque com a escola e, particularmente, com a jornada educacional ampliada (CAVALIERE, 2007, p. 1020-1021). Desse modo, concordamos com Lunkes (2004, p.6), quando este afirma que

A lógica do (re) surgimento da escola de tempo integral ou, pelo menos, que busca encher o dia-a-dia de crianças, jovens e adultos com a escola, tem sua raiz na necessidade de ajustamento ao mercado de trabalho, considerando, por um lado, que a escola, mais do que instrumento de formação moral, é tida como meio de evadir-se da condição operária, pela conquista de posição superior na hierarquia organizacional e por outro, de instrumentalizar-se formalmente para competir no mercado de trabalho.

Portanto, há que se questionar, verdadeiramente, sobre o sentido que, atualmente, dá-se à educação que se realiza nas escolas de tempo integral; com certeza, é possível se afirmar, juntamente com Cavaliere, que o aumento de tempo presencial na escola não significa a maior qualidade de aprendizagem, sobretudo, quando se compreende que esta aprendizagem refere-se a variados aspectos e não somente à instrução formal. Referente a isso, pode-se discutir se, de fato, todas as escolas que, tendo em vista a participação no projeto *Mais Educação*, pretendem ofertar aos alunos formação humana integral em tempo integral ou se, inversamente, o contra turno é utilizado como período para reforço escolar. Conforme Cavaliere (2007, p.1021),

no aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.

De igual modo, parece que o espaço e o tempo educacionais cumprem um importante papel para além da instrução formal; o que não se pode, é retirar, da instituição familiar, seu importante papel na formação humana e cidadã, pondo tal responsabilidade, tão somente, sob

o encargo da escola. Nas palavras de Cavaliere (2007, p.1021-1022), “toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar”.

Faz-se mister destacar, nesse sentido, que, na visão de Cavaliere (2007), houve um aumento da procura pelas escolas de tempo integral, por parte de Secretarias de Educação, a partir de 2002. Além disso, ela sublinha que o tema foi angariado pelos concorrentes à eleição presidencial, em 2002 e 2006, “pelas mais diferentes facções político-partidárias”. Com isso, nota-se que, de fato, a questão das escolas de tempo integral afeta mais sujeitos do que aqueles que, simplesmente, estão envolvidos no processo pedagógico.

Há que se considerar, juntamente com Cavaliere (2007), que iniciativas e pesquisas recentes mostram que, de maneira predominante, fazem-se presentes quatro modelos de escola integral, a saber, a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial. A visão assistencialista que, segundo a autora, é mais frequente, pensa a escola de tempo integral como uma forma de apoio, de múltiplas formas, às classes desfavorecidas da sociedade; há, nesse modelo, um esforço para que a escola supra o espaço familiar, promovendo, antes que o conhecimento, formas de socialização primárias. Essa escola não é espaço de formação, mas de atendimento das necessidades dos alunos e de suas famílias.

A escola com cunho autoritário é aquela vista como uma forma de prevenção ao crime, como uma releitura das antigas FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). Considera-se que estar no espaço físico da escola impediria que alunos, na sua maioria carente, frequentassem as ruas e estivessem expostos à criminalidade. De acordo com a autora, esta “é a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (p.1.029).

A concepção democrática crê no papel emancipatório da instituição escolar; desse modo,

o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p.1.029).

Por fim, a visão multissetorial de escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2007), não depende da vinculação, em horário integral, a alguma instituição escolar para que a educação integral se realize. Esta educação, para a autora, “pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p.1.029).

Com isso, sublinhamos que a educação de tempo integral, longe de configurar-se como uma simples alternativa para a educação nacional, suscita uma série de problematizações. Conforme Maurício (s/d), as principais críticas feitas à escola de tempo integral, sobretudo àquelas que, na grande maioria das situações, não se constituem como espaços de formação integral do aluno, dizem respeito ao seu fomento, por parte de aparelhos governamentais, como forma de populismo e de clientelismo. De igual modo, percebemos a inviabilidade da universalização dessas escolas, seja por questões de custeio, seja pela manutenção que, nessas circunstâncias, é, constantemente, exigida.

Igualmente, verificamos que, de muitos modos, as escolas de tempo integral correm o risco de, sob o excesso de “alternativas” educativas, caminharem para uma gradativa diminuição da instrução formal. O que, de certa maneira, poderia levar à constituição de escolas com estigma de “escolas para pobres”, ou seja, espaços educacionais que não levam à formação e que, conseqüentemente, em pouco podem favorecer o crescimento profissional e a mudança de situação de vida. Também, percebe-se que há um distanciamento da importância da formação humana, sendo que esta é valorizada somente se vinculada à profissionalização e à criação de mão de obra.

Desse modo, convém que se pense sobre o papel que o ER pode cumprir em uma realidade de escola de educação integral e de tempo integral. Via de regra, sabemos que o ambiente escolar almeja mais do que a simples instrução escolar; por outro lado, refletir sobre como ocorre a articulação entre o saber próprio do ER e a ordenação da escola de tempo integral, com vistas a possibilitar ao aluno, como ser humano complexo, o contato com a experiência religiosa, configura-se como tarefa imprescindível dessa pesquisa.

2. MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

O conhecimento do contexto do município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, é importante para a melhor compreensão dos resultados da pesquisa. Por isso, ressaltaremos algumas particularidades de natureza histórica, social e econômica da região do Triângulo Mineiro, na qual se situa o município.

De início, a região foi ocupada por mineradores, que buscavam ouro e pedras preciosas. Esta atividade foi dominante durante muito tempo, mas, com o empobrecimento das minas, os garimpeiros passaram a trabalhar nas lavouras de subsistência e na criação de gado. A prosperidade alcançada e a descoberta de jazidas de diamantes levaram ao aumento do afluxo de pessoas. Nesse ponto, iniciou-se a diversificação das atividades econômicas, principalmente com o fortalecimento do comércio, que veio a se tornar, até hoje, uma das características mais conhecidas da cidade, atualmente, um importante polo atacadista, favorecido por sua localização estratégica, no centro do país. Conforme afirma Romera (2010), “essa função teve e ainda tem repercussões de diversas ordens na estruturação de sua sociedade e, por que não dizer, do imaginário, do psiquismo de seu povo” (p.127).

Uberlândia é a maior cidade da região do Triângulo Mineiro; é o símbolo da mesclagem das tipologias, desde o aspecto físico até o cultural. Insistindo em ainda se acreditar uma cidade interiorana, alheia às contradições do crescimento desenfreado, da priorização da obtenção de lucros a qualquer preço, acaba por se transformar em palco de grande violência urbana.

A localização privilegiada fez de Uberlândia, já nas primeiras décadas do século XX, um importante entreposto comercial e um corredor de exportação. Suas rodovias permitem ligações com os distantes portos marítimos de Santos, no estado de São Paulo, de Vitória, no Espírito Santo, e de Ilhéus, na Bahia. Também ferrovias ligam-na às cidades de Santos e de Vitória. Seu desenvolvimento se evidenciou mais ainda com a criação da nova capital do país, Brasília, nos anos de 1950/60: Uberlândia passou a estar a apenas 400 quilômetros do governo central.

Nas décadas de 1970 e 1980, a população urbana cresceu vertiginosamente, em consequência, principalmente, do êxodo rural. Inicia-se, então, uma nova organização

social da região, com a formação de uma classe operária (ALVARENGA, 1988 apud ROMERA, 2010). Em relação ao perfil dos habitantes, Romera cita que, cerca de 50% é proveniente de outras cidades da região e de outros estados, atraídos pelas possibilidades de estudo e de trabalho.

O processo acelerado de mudança social, o acentuado êxodo rural, a mecanização da agricultura, o processo de industrialização, de um modo geral, trouxeram necessidades de alterações e reestruturações das formas de sociabilidade, dos valores e da ética em diferentes níveis das relações interpessoais.

Devido ao avanço industrial na região do Triângulo Mineiro, à intensificação do processo de penetração sistemática do capitalismo na agricultura e às conquistas políticas, Uberlândia se destacou, relativamente, nas taxas de desenvolvimento, comparativamente superiores a outras cidades da região.

A estrutura e a organização familiar da cidade sofreram relevantes modificações. A fisionomia social foi alterada, juntamente com as fisionomias política e psicológica. A população periférica aumentou, o mesmo acontecendo com as contradições urbanas.

Entretanto, ainda existia a mentalidade preconceituosa e fechada, advinda da forma da família ruralista, centrada em definições claras das funções específicas de homem-mulher, pai-mãe, filho-irmão, detonando a descontinuidade socializatória, na qual valores antigos se sobrepõem a novos.

Avanços e retrocessos marcaram esse período. As mulheres passam a procurar novos conhecimentos, os filhos ampliaram seus direitos e tiveram reduzidos alguns de seus deveres. Os pais, os homens, ambivalentemente, procuraram alternativas que apenas revelassem alterações adjetivas e não substantivas. O momento mostrou-se propício para inovações, visto que a era da modernidade transparecia na mentalidade do povo em processo de transformação, refletindo um processo que já vinha se desenvolvendo não só localmente, mas mundialmente. Após o delineamento de algumas características da região circunscrita, passaremos à constatação da atual situação sócio-econômica-cultural da cidade de Uberlândia, no contexto da realidade brasileira, neste início de século.

A atualização do Censo 2010, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), devolveu a Uberlândia o posto de segunda maior cidade de Minas Gerais. De acordo com os dados, o município tem, atualmente, 604.013 habitantes. O crescimento de Uberlândia, desde 2000, quando a cidade tinha 501.214 habitantes, foi de 20,5%, sendo maior

que o crescimento de Minas Gerais no período, com 9,68%, e do Brasil, com 12,48%. As mulheres correspondem à maior parte dos cidadãos uberlandenses, sendo 51,17% da população, 309.099 no total, contra 294.914 homens, ou 48,82%. Para cada 100 mulheres, existem 95 homens na cidade, projeção próxima à realidade estadual e nacional, em que a razão é de 96 homens para 100 mulheres. Quanto à idade da população, nascem menos crianças em Uberlândia do que há dez anos, por outro lado, houve um aumento de 64% no número de idosos no município. A cidade conta, hodiernamente, com 61.674 pessoas com mais de 60 anos, contra 37.614 registradas anteriormente. A realidade de Uberlândia vai ao encontro com a do país, ainda que seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) seja de 0,830, considerado como elevado em relação ao estado de Minas Gerais.

Assim como há uma grande variedade cultural em Uberlândia, são diversas as manifestações religiosas. A cidade, que se desenvolveu sobre uma matriz social eminentemente católica, possui dezenas de denominações protestantes com diferentes credos. Destacam-se também algumas religiões e filosofias orientais. Nota-se, ainda, o crescimento dos sem-religião, chegando a quase 9% da população. De acordo com dados do censo de 2000, realizado pelo IBGE, e estigmativas levantadas em 2008, a população de Uberlândia é composta por católicos (64,94%), evangélicos (16,78%), pessoas sem religião (8,70%), espíritas (6,86%) e pessoas pertencentes a outras religiões (2,72%).

No tocante à educação, Uberlândia conta com um número superior a trezentas escolas de ensino básico, somando as escolas da zona urbana com as da zona rural, das redes pública (municipal e estadual) e particular, além de várias faculdades, universidades privadas e uma universidade federal, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo uma população universitária de aproximadamente trinta e cinco mil estudantes, de acordo com informações do sítio da Secretaria Municipal de Educação.

2.1 “Projeto Escola de Tempo Integral” em Minas Gerais e Uberlândia-MG

O “Projeto Escola de Tempo Integral”, lançado como projeto estruturador do Governo de Minas Gerais, em 2007, por meio da Secretaria de Estado de Educação, foi criado, inicialmente, para atender, prioritariamente, crianças e jovens que vivem em áreas de

vulnerabilidade social e, posteriormente, foi ampliado o atendimento a alunos com baixo desempenho escolar. Segundo informações da SEE, a proposta do projeto é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção e, também, ampliar o tempo da permanência diária na escola, elevando a qualidade do ensino e dirimindo defasagens de aprendizagem, reduzindo, assim, possibilidades de reprovação. No extra turno, são oferecidas atividades que promovem o desenvolvimento de suas habilidades e competências, tais como atividades artísticas, culturais e esportivas.

Dessa maneira, detecta-se que, de fato, a educação integral, realizada como permanência em contexto de tempo integral, é uma busca premente das instâncias educacionais. No estado de Minas Gerais, no ano de 2009, houve a publicação, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), do texto *Escola de Tempo Integral*. Neste, são apresentados, em linhas gerais, um panorama histórico da educação integral no Brasil, citando-se, inclusive, as iniciativas de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, assim como as características gerais do projeto. Destaca-se que o texto justifica a importância da implementação dessa configuração das escolas partindo das transformações na instituição familiar, da entrada das mulheres no mercado e trabalho e da falta, no atual contexto, de espaços públicos de integração social (MINAS GERAIS, 2009, p.7). Igualmente, os objetivos são assinalados como:

4.1 - Objetivo geral

-Melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam (*sic*) maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola.

4.2 - Objetivos específicos

-Elevar a qualidade do ensino.

-Ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares.

-Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem.

-Reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

-Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

Em relação aos turnos, bem como às atividades a eles vinculadas, o texto explicita que estas deverão ocorrer de dois modos:

O Projeto Escola de Tempo Integral destina-se às escolas estaduais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais e tem como proposta a ampliação da carga horária do aluno. Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas (MINAS GERAIS, 2009, p.8).

Dentre as funções exercidas na escola de tempo integral estão, no texto, expostas aquelas que tratam de desenvolver a autoestima dos alunos, de estimular as artes, as linguagens, o senso motor e a formação pessoal e social, com a realização de atividades vinculadas à ética, à higiene, à sexualidade, entre outros. A avaliação, igualmente, passa a ser de cunho diagnóstico, abandonando-se a noção de fracasso.

Levando-se em conta as propostas apresentadas pelo Governo de Minas Gerais, verificamos que se trata, de certa maneira, de uma releitura das iniciativas já tomadas por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro. Entretanto, várias são as condições históricas que colaboram para que haja uma diferenciação importante em relação ao contexto de realização das propostas desses dois educadores.

A proposta do Projeto Escola de Tempo Integral é uma inovação curricular com maior flexibilidade e com caráter interdisciplinar que favorece o trabalho coletivo. Assim, as oficinas curriculares nas áreas de linguagem, matemática, esportes, cultura e de formação social são desenvolvidas pelos seguintes profissionais: professor alfabetizador e professor de Educação Física.

A sugestão da SEE, quanto à Matriz Curricular da Escola em Tempo Integral, é que ela deverá ser mais voltada à realidade e necessidade dos alunos. Para isso, deverá haver uma integração do currículo básico (turno regular) com oficinas curriculares que serão contempladas na extensão da carga horária. Desse modo, a nova Matriz Curricular do Tempo Integral prevê: CURRÍCULO BÁSICO + OFICINAS CURRICULARES.

As Oficinas Curriculares irão contemplar: Atividades de Linguagem e Matemática; Atividades Culturais, Esportivas e Motoras; Atividades de Formação Pessoal e Social – TAB. 2. Dentro das disciplinas, a escola fará sua opção de oficinas, conforme interesse e necessidade dos alunos.

TABELA 2 – Sugestão de Oficinas Curriculares do “Projeto Escola de Tempo Integral” de Minas Gerais.

SU GES TÃO O FI CI NAS CU RRI CU LA RES	ATIVIDADES DE	Hora de Leitura
		Experiências Matemática
		Informática Educacional
	LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Estudo Monitorado
		Oficina da Redação
		Jornalismo
	ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ESPORTIVAS E MOTORAS	Alfabetização
		Artes Visuais
		Dança
		Música
		Teatro
		Conhecimento sobre o corpo
Esportes		
Jogos		
ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Lutas	
	Atividades rítmicas	
	Higiene e formação de hábitos	
	Empreendedorismo Social	
	Educação para o trânsito	
	Ética	
	Orientação Sexual	
	Cooperativismo	
Educação para a Paz		
Educação Ambiental		
Educação Patrimonial		

Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>

Quanto à alimentação escolar, os alunos do Projeto Tempo Integral recebem almoço e lanche, com recursos repassados pelo projeto, além da merenda escolar custeada com recursos do FNDE, a qual é destinada a todos os alunos da escola. Assim, durante o período em que o aluno do Projeto Tempo Integral permanecer na escola, receberá três refeições: lanche, almoço e merenda escolar.

O Programa funciona com criação de turmas de alunos, em tempo integral, em 1.822 das 3.808 escolas em toda a rede estadual. Em 2010, 105 mil alunos foram atendidos em mais de 600 municípios de todo o estado de Minas Gerais.

Na cidade de Uberlândia, em 2009, havia dezessete (17) escolas estaduais cadastradas no “Projeto Escola de Tempo Integral”, de acordo com a TAB. 3.

TABELA 3 - Relação das Escolas Estaduais de Tempo Integral na Cidade de Uberlândia-MG, em 2009.

SER Município	Nome da Escola	Nível de Ensino
Uberlândia	EE ALDA MOTA BATISTA	Ambos
Uberlândia	EE AMADOR NAVES	Ambos
Uberlândia	EE AMERICO RENE GIANNETTI	Finais
Uberlândia	EE ANGELINO PAVAN	Ambos
Uberlândia	EE CRISTOVAO COLOMBO	Inicial
Uberlândia	EE CUSTODIO DA COSTA PEREIRA	Inicial
Uberlândia	EE DO BAIRRO MARAVILHA	Inicial
Uberlândia	EE DONA ALEXANDRA PEDREIRO	Inicial
Uberlândia	EE FELISBERTO ALVES CARREJO	Ambos
Uberlândia	EE JD IPANEMA	Ambos
Uberlândia	EE JOSE ZACHARIAS JUNQUEIRA	Inicial
Uberlândia	EE LOURDES DE CARVALHO	Ambos
Uberlândia	EE MARIA DA CONCEICAO B DE SOUZA	Ambos
Uberlândia	EE OSVALDO RESENDE	Inicial
Uberlândia	EE PE MARIO FORESTAN	Inicial
Uberlândia	EE PRES JUSCELINO KUBITSCHK	Ambos
Uberlândia	EE PROF. EDERLINDO L BERNARDES	Ambos

(Lista Atualizada em Maio 2009) - Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>

No entanto, apenas seis (6) das escolas relacionadas acima fazem parte do “Programa Mais Educação/2010”, o qual se tornou responsável pelo fomento do “Projeto Educação Integral”. São elas: E.E. Ederlindo L. Bernardes, E.E. Alda Mota Batista, E.E. Amador Naves, E.E. Américo Renê Gianetti, E.E. Custódio da Costa Pereira, E.E. Jardim Ipanema.

Assim, destacamos que tais escolas foram as selecionadas para nossa pesquisa, tendo em vista o fato de além de oferecerem a Educação Integral, fazem parte também do “Programa Mais Educação”.

3. MÉTODO

Foi utilizado um método de abordagem de natureza quantitativa, uma vez que este visou o estabelecimento de categorias de respostas que permitiram comparar e interpretar dados; e de natureza qualitativa, pois foram apresentadas questões de caráter subjetivo, por meio do levantamento de pontos dissonantes e consonantes, com observação participante.

Foram utilizados múltiplos instrumentais para coleta de informações, tais como entrevista estruturada (ver Anexo 1, 2, 3), material para coleta de depoimentos durante a investigação, dentre outros. Para configuração do referencial teórico, fez-se necessária a análise de documentos e o levantamento de dados bibliográficos.

Para a realização das entrevistas nas escolas selecionadas, foi necessária autorização da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG, mediante assinatura do termo de consentimento (ver Anexo 8) pela superintendente regional de Uberlândia. Foram entrevistados os gestores, professores de ER e alunos matriculados na disciplina das escolas selecionadas, que participam do “Programa Mais Educação” e do “Projeto Educação em Tempo Integral”.

A entrevista estruturada foi utilizada a fim de delimitar o campo a ser estudado, de facilitar o alcance dos objetivos propostos, bem como investigar a pedagogia do Ensino Religioso nas escolas estaduais de tempo integral do município de Uberlândia. Assim, foram investigados: o processo de seleção e contratação de professores de Ensino Religioso; os cursos de formação dos professores; a carga horária da disciplina (semanal e anual); os materiais didáticos utilizados; o objetivo da disciplina; o processo de avaliação; o percentual de alunos aprovados e reprovados; o percentual de alunos que são matriculados na disciplina; as relações práticas com as demais disciplinas (projetos interdisciplinares); a relação professor/aluno; o diálogo inter-religioso; as práticas pedagógicas adotadas (orações, hinos etc.).

Por se tratar de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, entendemos que não houve excesso de informações que poderiam advir de uma entrevista não-estruturada ou falta de informações específicas para o assunto em estudo.

Os procedimentos para a pesquisa foram:

- Assinatura do termo de consentimento pela Superintendente Regional de Uberlândia da SER de Uberlândia, autorizando a realização das entrevistas nas escolas selecionadas para a pesquisa e posterior publicação dos dados obtidos;
- Realização da entrevista estruturada para os gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas;
- Organização do banco de dados;
- Análise das informações obtidas, com discussões.

3.1 Problema

Como é organizada a pedagogia do Ensino Religioso nas escolas estaduais de tempo integral da cidade de Uberlândia-MG?

3.2 Hipóteses

A pedagogia de Ensino Religioso nas escolas de tempo integral de Uberlândia repete o modelo tradicional excludente e discriminatório, com conteúdos rígidos e com práticas pedagógicas “confessionais”.

3.3 Objetivo Geral

- Identificar os principais aspectos constitucionais da pedagogia do Ensino Religioso praticada em escolas estaduais de tempo integral em Uberlândia.

3.4 Objetivos Específicos

- Discutir a epistemologia do Ensino Religioso das escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia;
- Identificar as principais políticas de contratação de professores de Ensino Religioso das escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia;
- Levantar o perfil do docente do Ensino Religioso das escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia;
- Realizar levantamento de material didático e referências utilizadas no Ensino Religioso das escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia;
- Relacionar as práticas pedagógicas utilizadas;
- Levantar o percentual de alunos que são matriculados na disciplina ER;
- Identificar se ocorre interdisciplinaridade no planejamento das aulas de ER com as disciplinas História, Filosofia e outras;
- Identificar se o planejamento de ER contempla o diálogo inter-religioso na sala de aula.

3.5 Participantes e Locais da Pesquisa

Antes de iniciarmos a pesquisa, os coordenadores do projeto de Escola de Tempo Integral de Uberlândia-MG, da rede estadual de ensino, passou-nos todas as informações necessárias a respeito do projeto na cidade de Uberlândia. Posteriormente, com a assinatura do termo de consentimento pela Superintendente Regional de Uberlândia, autorizou-nos a realizar a pesquisa com os gestores ou seus representantes legais, professores de Ensino Religioso e alunos da disciplina Ensino Religioso das escolas selecionadas.

O critério de seleção das escolas se deu levando em conta a participação no “Programa Mais Educação” desde o ano de 2010 e também por oferecerem o Ensino Religioso. O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (ver no Anexo), que dispõe sobre o Programa, em seu artigo 1º declara que sua finalidade é de contribuir para a melhoria da aprendizagem por

meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Ao escolhermos pesquisar a pedagogia do ER, nas escolas estaduais de tempo integral de Uberlândia, consideramos, principalmente, o que está proposto como princípios da Educação Integral, na legislação anteriormente citada, em seu Artigo 2º - I: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais - VI: a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; entre outros.

Podemos, observando as propostas do “Programa Mais Educação”, destacar os que nos chamaram a atenção no que diz respeito à valorização da disciplina ER como uma disciplina interdisciplinar e de formação, para o cumprimento dos projetos que têm em comum, tais propostas são: promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; constituir territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares.

O “Programa Mais Educação” é o fomentador do Projeto de Educação em Tempo Integral, é federal e descentraliza recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – que prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão ao “Programa Dinheiro Direto na Escola” – PDDE – e ao “Programa Nacional de Alimentação Escolar” – PNAE.

O “Programa Mais Educação”, em seu artigo 4º, trata das finalidades e objetivos do programa, que deverão ser desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, as escolas que recebem tais recursos devem seguir as diretrizes do Programa e cumprir os objetivos da Educação Integral, nos quais entendemos haver parâmetros religiosos e multiculturais.

Deste modo, decidimos pesquisar a organização da pedagogia do ER nas escolas de Tempo Integral de Uberlândia. Inicialmente, foram selecionadas treze escolas da rede municipal e seis escolas da rede estadual que atendem tais critérios. No entanto, interessou-nos somente as escolas estaduais, por estarem em regiões geográficas distantes uma das outras e com diferentes realidades socioculturais, o que teria maior relevância para nossa pesquisa. Outro motivo que nos levou a optar pela pesquisa somente nas escolas da rede estadual foi porque encontraríamos resultados próximos das escolas da rede municipal, tendo em vista que ambas as redes oferecem o ER da mesma maneira no Projeto de Educação Integral – em horário regular de aula não fazendo parte dos projetos do segundo turno. E ainda, tanto os professores de ER da rede estadual quanto os da rede municipal seguem a mesma orientação dada nos cursos de formação continuada oferecidos pela SER-Uberlândia.

As escolas estaduais selecionadas inicialmente foram:

E.E. Ederlindo L. Bernardes,

E.E. Alda Mota Batista,

E.E. Amador Naves,

E.E. Américo Renê Gianetti,

E.E. Custódio da Costa Pereira,

E.E. Jardim Ipanema.

3.6 Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita por meio de pesquisa estruturada, aplicada aos gestores, aos docentes da disciplina Ensino Religioso e aos alunos, nas escolas estaduais selecionadas para a pesquisa. A análise dos dados obtidos foi feita por meio de levantamento de pontos dissonantes e consonantes e considerações elaboradas dos mesmos; estabelecimento de categorias possíveis de interpretação dos dados; correlação das categorias e dos pontos dissonantes e consonantes; e síntese elaborativa das análises.

A pesquisa foi realizada nos dois semestres letivos de 2011, de abril a outubro, pois houve um período longo de greve nas escolas estaduais em Uberlândia, de junho a

agosto/setembro de 2011. Além da greve, tivemos alguns contratemplos como a demora em recebermos as respostas de uma das entrevistas, a diretora de uma das escolas duvidou da veracidade da assinatura do termo de consentimento assinado pela diretora da SER, e só nos atendeu quando confirmada a questão, o que, conseqüentemente, atrasou a pesquisa.

Inicialmente, foram selecionadas, como citado anteriormente, seis escolas de Tempo Integral de Uberlândia e que participavam do “Programa Mais Educação”, desde 2010. No entanto, a E.E. Ederlindo Bernardes deixou de participar do Programa e, conseqüentemente, do “Projeto de Tempo Integral”. Assim a pesquisa foi realizada em apenas cinco escolas: E.E. Alda Mota Batista, E.E. Amador Naves, E.E. Américo Renê Gianetti, E.E. Custódio da Costa Pereira e E.E. Jardim Ipanema.

A seguir, passaremos aos resultados e análise dos dados obtidos em tais escolas.

4. RESULTADOS – A PEDAGOGIA DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE UBERLÂNDIA-MG

A coleta de dados foi feita por meio de pesquisa estruturada e aplicada nas escolas estaduais aos gestores do projeto de Educação de Tempo Integral de Uberlândia, aos docentes da disciplina Ensino Religioso e aos alunos. Conforme mencionado anteriormente, participaram da pesquisa cinco escolas das seis selecionadas, pois uma delas deixou de fazer parte do “Programa Mais Educação”. Assim, as escolas participantes são: E. E. Alda Mota Batista; E. E. Amador Naves; E. E. Américo Renê Giannetti; E. E. Custódio Pereira; e E.E. Jardim Ipanema.

Em duas (2) escolas, a entrevista foi feita diretamente com a gestora, nas outras três (3), o questionário dos gestores foi deixado com outros responsáveis da secretaria e retirado em data estipulada. Em uma das três (3) escolas, com autorização da gestora, o questionário foi respondido pela secretária geral.

4.1 Pesquisas Estruturadas

Foram feitas três pesquisas estruturadas (Anexos 1, 2, 3): para os gestores das escolas selecionadas, para os professores de ER, bem como para os alunos do PROETI, matriculados na disciplina ER.

4.1.1 Respostas das Gestoras

Em resposta ao nosso primeiro questionamento, se a disciplina ER faz parte do currículo da formação integral dos alunos, ou seja, do “Programa de Educação Integral”, todas as gestoras nos responderam que o ER não faz parte oficialmente da Educação Integral. Entretanto, os alunos do “Projeto Escola de Tempo Integral” – PROETI, participam das aulas da referida disciplina, no horário regular e não no contraturno.

Responderam-nos que todos os alunos (100%), das cinco escolas entrevistadas, estão matriculados no ER, no horário regular. Em uma delas, a gestora disse desconhecer a informação, que deve ser dada aos pais na época da matrícula escolar, de o ER ser uma disciplina facultativa. A gestora acredita ser uma matéria obrigatória, ao contrário de outras duas que instruem os pais, os quais recebem um formulário, no qual autorizam ou não os filhos a participarem do ER; duas outras gestoras disseram informar os pais verbalmente e que asseguram a eles que o ER não contempla aspectos de religiões específicas, sendo o seu foco os valores morais e comportamentais. Como todos os alunos são matriculados no ER, não existem projetos diferenciados para alunos não-matriculados.

A contratação dos professores de ER segue a Resolução de Designação Nº 1773 de 22 de dezembro de 2010 da SEE-MG, prorrogada para 2011 e 2012, seguindo a listagem de classificação. Os professores de ER são designados para ministrar a disciplina temporariamente, desde que tenham habilitação na área, sendo muitos deles efetivos em outras disciplinas. Quanto ao conhecimento das gestoras sobre os pré-requisitos necessários para a admissão dos professores, quatro disseram seguir os critérios da Resolução Nº 1773/2010, observando a habilitação na área. No entanto, a resposta de uma delas nos surpreendeu por se mostrar bastante ultrapassada, pois ela afirmou que, além da especialização em Ciências da Religião, tem que haver autorização do sacerdote da paróquia para ministrar as aulas.

Quando indagadas se a coordenação da escola oferece cursos e material teórico/didático de ER aos professores, duas gestoras disseram que as escolas não oferecem esse material, e que os professores são capacitados pela SRE-Uberlândia. Uma gestora não respondeu e as outras duas disseram que o material requisitado pelo professor é impresso na medida em que é solicitado e não mencionaram nada sobre cursos.

Sobre os professores participarem da construção do Projeto Político Pedagógico –PPP – da escola, apenas três gestoras responderam a essa questão. Em duas escolas, o professor de ER participa do projeto. Na terceira, o PPP ainda está em construção e o professor de ER não participa do mesmo.

Quanto ao ER fazer parte de projetos interdisciplinares, todas as gestoras disseram que a proposta do ER é interdisciplinar e que se relaciona com outros conteúdos, principalmente com as disciplinas Língua Portuguesa, História e Educação Física, nas quais se trabalha com textos que retratam valores e cidadania, bem como abordam temas inter-relacionados com as

demais disciplinas, ajudando assim na formação integral do aluno. Com relação aos saberes transmitidos nas aulas de ER, a maioria das gestoras cita valores morais, igualdade, cidadania e justiça. Elas acreditam também que a disciplina ajuda a construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o aluno solidário, crítico, ético e participativo.

4.1.2 Respostas das Professoras

Das cinco professoras selecionadas para a pesquisa, apenas quatro participaram da mesma, pois uma delas se negou a responder o questionário sem dar justificativas. Quando questionadas sobre quais são os pré-requisitos essenciais para fundamentar uma adequada prática na docência de ER, as professoras responderam que seriam pesquisas, leituras dos temas, um bom planejamento, conhecimento, além de uma formação acadêmica específica na área, como cursos de licenciatura ou especialização em Ciências da Religião, com ênfase na Educação Escolar. Outro fator apontado, pelas professoras, que segundo elas, ajudaria muito na prática pedagógica, seria a existência de Conteúdo Básico Curricular (CBC) para o ER, pois a falta do mesmo leva à desvalorização da disciplina pelos profissionais de outras disciplinas.

Ao serem indagadas sobre como é compreendida a formação dos professores de ER que atuam na Rede Pública, apesar de todas as professoras entrevistadas e que ministram a disciplina possuírem habilitação específica (cursos de licenciatura ou especialização), requisito prioritário para contratação tanto na rede estadual como na municipal, muitas não estão satisfeitas somente com a formação que possuem. Assim, acreditam ser necessária uma atualização permanente para quem quer desenvolver um bom trabalho, no qual os valores humanos e os temas mais específicos da disciplina fossem melhor abordados.

A SRE de Uberlândia oferece curso de formação continuada com coordenação específica de Ensino Religioso (capacitação e palestras) com encontros mensais matinais ou no período vespertino. Todavia, de acordo com uma das professoras, o curso em questão é muito técnico e mencionou que no passado havia mais investimento e recursos por parte do Estado para fomentar tais cursos. Segundo relato das professoras, nesses encontros são trabalhados vários temas sobre valores e fenômeno religioso, por meio de dinâmicas e seminários, com integração entre os participantes e dirigentes. No entanto, mesmo havendo o

curso uma vez por mês, a maioria das professoras diz que deveria haver mais cursos de formação específica, com os assuntos relacionados à diversidade religiosa do país.

A formação acadêmica das professoras entrevistadas, que ministram a disciplina de ER, vai desde assistente social, jornalista, até teóloga e pedagoga. Todas possuem curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião, além de outras especializações na área de educação.

Em relação à questão do docente de ER possuir uma formação que contemple a temática do pluralismo religioso, sem proselitismos e com respeito à diversidade, as quatro professoras estão cientes de que o papel do professor de ER, dentro da sala de aula, é de um educador e não de um religioso. Entretanto, apontaram a necessidade de os professores terem conhecimento de todas as religiões em acordo com o PCNER, a fim de reforçar o conhecimento da diversidade religiosa e o respeito à pluralidade cultural religiosa.

Uma das professoras sugeriu que os temas deveriam ser divididos por faixa etária, pois, segundo ela, vários assuntos causam polêmicas em sala de aula por falta de maturidade dos alunos, “é como pedir a um aluno de sete anos fazer uma conta difícil de matemática”. Ao exemplificar a questão apontada, ela disse que nem todos os alunos compreendem quando se fala de todas as religiões, pois mesmo com tantas informações ao alcance deles não há tempo de processá-las, depois, tem ainda a questão familiar, que, de acordo com ela, perdeu-se muito os limites e referências desses assuntos em família.

Quanto à metodologia utilizada para transmitir os conteúdos de Ensino Religioso, das quatro professoras, duas disseram fazer rodas de conversas, debates, dinâmicas, reflexões, espelhamento de perguntas, aula expositiva e lúdica, para as quais utiliza textos, filmes, ludicidades, fábulas, histórias, revistas em quadrinhos etc. A terceira faz apenas diálogos e debates. A quarta disse que infelizmente ainda é só cuspe e giz, pois em apenas uma aula por semana é muito pouco para passar uma música, um filme, pois faltam aparelhos na escola, há muitos professores, a escola é grande. Assim, suas aulas são mais expositivas, trabalha textos, faz roda de conversas, dinâmicas e convivência.

Para a primeira das quatro professoras, os recursos didáticos mais empregados são as mensagens impressas e cópias de desenhos. As outras disseram utilizar filmes, ‘xerox’, dobraduras, colagens, livros e gravuras, textos de revistas, jornais, músicas e vídeos. Uma delas disse comprar materiais diferenciados com o próprio dinheiro e leva convidados para palestras, sempre que possível.

Quando questionadas se os conteúdos sugeridos pelo PCNER (dimensões da religiosidade, do sagrado, da espiritualidade, da ética, do fenômeno religioso, etc.) são trabalhados em sala, relataram que é trabalhada a Consciência de si mesmo, do Eu interior e do outro, além de utilizar textos com análise do fenômeno religioso à luz da razão humana, que trabalha questões como função e valores religiosos, tradição e ética. A vivência diária também é levada em consideração para ser abordada caso haja brigas com colegas, se falarem palavrões etc. Quando isso acontece, são utilizadas reportagens atuais que levem à conclusão de lições para formação do caráter. Além de ter seu planejamento baseado nos PCNER, uma professora relatou que, por ser cadastrada no FONAPER (Fórum Nacional Permanente Ensino Religioso), sempre recebe e-mails com sugestões, artigos, etc. e que utiliza textos do site do fórum.

Sobre a percepção da denominação religiosa dos alunos, uma professora respondeu que pouquíssimos têm religião; duas apontaram que a maioria é católica e evangélica; a última relatou que a maioria dos seus alunos são católicos.

Quanto à avaliação dos alunos em relação aos conteúdos do ER, para três das professoras, ela acontece baseada na participação dos mesmos, por meio de conceitos A, B ou C. Uma delas disse observar também o material (caderno em dia), participação nas aulas (presença e faltas); atividades em sala de aula e atividades extraclasse para repor conteúdo quando houver falta. Outra professora destacou que o aluno é avaliado também de acordo com suas possibilidades e potencialidades, respeitando a capacidade de cada um, em um contexto de coletividade, pois possui vários alunos com necessidades educativas especiais.

Com relação ao ponto de vista das professoras sobre a permanência do ER na grade curricular, foi enfatizado por três delas o quão importante é a disciplina, porque, além de ser interdisciplinar com princípios essenciais voltados ao SER como um humano crítico, trabalha também a religiosidade, a concepção de valores, ensina sobre Deus como criador, o que contribui para uma boa formação do caráter e dos valores humanos. Em contrapartida, tivemos uma professora que acredita que a disciplina só se mantém na grade curricular por força política, por existir pessoas nas secretarias educacionais e no congresso que ainda se interessam por algum motivo pelo assunto e que contam com o poder da força da Igreja Católica, a qual sempre lutou pela permanência do ER na escola.

Quanto à disciplina de ER colaborar para a formação integral do aluno, todas as professoras disseram que além de colaborar, os assuntos desenvolvidos com os alunos em sala

de aula conseguem atingi-los de alguma maneira, até mesmo depois da aula, pois muitos as procuram para desabafar, para falar de anseios e dificuldades que enfrentam. Ainda segundo elas, além de colaborar para o aluno se dotar de valores morais, éticos e religiosos, o ER leva também esse indivíduo a respeitar as diferenças culturais, religiosas, a ter melhor controle emocional, a se concentrar, aprender os conteúdos com mais facilidade o que contribui para o seu crescimento no âmbito pessoal e profissional. Uma das professoras enfatizou que os alunos não valorizam devidamente a disciplina, mas, quando questionados sobre o que aprenderam, sempre lembram o que foi ensinado no ano anterior, demonstrando assim que houve apreensão dos assuntos abordados.

Quando questionadas se há diálogo inter-religioso em sala de aula e de que maneira ele acontece, uma das professoras disse que não há, pois os alunos não gostam. Outra professora disse que quando se fala em orixás, por exemplo, há muito debate por acharem que é “coisa do mal” etc. No entanto, quando os alunos assistem a filmes relacionados aos temas mais criticados, há melhor compreensão. As outras duas professoras disseram que o diálogo inter-religioso só existe quando é direcionado, caso não seja eles debatem o assunto de forma incorreta, por falta de conhecimento – se deixar, eles insultam uns aos outros, como em torcida de futebol. Entretanto, as professoras acreditam que o ponto chave que leva a essa dificuldade acerca do diálogo inter-religioso em sala de aula, seria a falta de formação religiosa e apoio familiar, pois a maioria dos alunos não tem referência de uma religião.

Perguntadas se existem projetos ou atividades interdisciplinares, todas disseram que sim, mas que dependem do assunto. As professoras de ER que fazem parte do PROETI disseram que fazem projetos integrados, como projetos de meio ambiente (Eu no Espaço); gincanas com a professora de Educação Física; projetos de Consciência Negra com a participação de toda a escola (além da cultura africana e afrodescendente que abordam também a questão da religiosidade); entre outros. Enfim, aproveitam os temas do PROETI, desenvolvem ações coletivas juntamente com outras disciplinas.

Sobre a questão da relação entre professor e aluno na prática educacional do ER, duas delas disseram manter uma boa relação de amizade com seus alunos e que isso contribui positivamente para as aulas. Outra apontou que, apesar de ter um bom relacionamento com os alunos, falta interatividade com a família e que, na observação dela, as famílias que não têm dado limites às crianças são as mais ausentes na escola, fenômeno que acontece com a maioria. Destacou ainda, que as crianças mais participativas são filhas de pais mais presentes

na escola, que olham os cadernos, leem os recados, dentre outros. Finalmente, a outra professora disse que o relacionamento acontece de forma harmoniosa e que o diálogo e a liberdade de expressão do aluno se fazem constantes durante as aulas. Dessa maneira, há uma troca constante de conhecimento e que ela também aprende muito com os alunos.

4.1.3 Respostas dos Alunos

Foram entrevistados sessenta e quatro (64) alunos no total, todos matriculados na disciplina ER no ensino regular e que participam do PROETI no contraturno, em cinco escolas estaduais da rede estadual.

Perguntados se participam das aulas de ER, todos os alunos responderam que sim e que gostam da maneira como são ministradas. Em geral, disseram que a professora ensina a ter mais respeito, mais educação, mexe com a consciência no sentido espiritual, fala sobre as coisas de Deus e faz trabalhos sobre a criação do mundo. No entanto, apesar de todos terem dito que gostam das aulas, alguns gostariam que tivessem mais filmes, vídeos e músicas.

Quando questionados sobre quais os recursos didáticos que as professoras utilizam em sala de aula para ministrar os conteúdos, a maioria dos alunos disse que a professora trabalha com textos, revistas, jornais, filmes, poesias, colagens, cartazes, murais, e também ensina o Hino Nacional, o Hino da Bandeira e músicas juninas. Entretanto, alunos de uma das escolas, reclamaram que a professora passa muito texto, os desenhos são somente para colorir e raramente têm revistas, jornais, filmes, assim como nunca há relação das aulas com artes cênicas.

Com relação ao relacionamento entre professor de ER e os alunos, todos disseram gostar da professora. Porém, a maior parte das turmas, apontou indisciplina na hora da aula, o que faz com que a professora fique muito brava. Uma turma disse que, quando fazem bagunça, a professora fica zangada e não lhes dão “presentinhos”. Apesar das divergências de ideias quando os temas são abordados em sala de aula, todos os alunos disseram nunca se sentirem ofendidos.

Ao serem questionados se há relação dos conteúdos ministrados em ER com conteúdos de outras disciplinas, alunos de três turmas disseram haver essa ligação com

algumas. Outra turma especificou que há com Português, Artes e História, na qual aprendem o Hino Nacional etc. Todavia, uma sala disse não haver relação de ER com outros conteúdos.

Questionados se a disciplina de ER tem a mesma importância que as demais disciplinas, todos disseram que sim, contudo, uma turma surpreendeu com a seguinte resposta: “Nós achamos que tem a mesma importância, mas a escola é que não dá a devida importância, pois temos somente uma aula por semana...” A maioria disse que as professoras de ER apresentam características das religiões em sala de aula sem falar quais são as certas ou erradas, apresentam, principalmente, a religião africana, consciência negra, Zumbi etc. Uma das turmas apontou que a professora fala que todas as religiões são boas, mas não ensina sobre nenhuma, pois no início do ano houve uma votação em sala e ficou decidido trabalhar apenas “valores”. Outra turma disse que a professora apresenta a religião católica, faz oração do Pai nosso e outra oração “curtinha”, prevalecendo assim o modelo catequético, ainda não superado.

As respostas a respeito da religião de cada aluno variaram de escola para escola. Assim, a nossa justificativa de que pesquisar escolas de diferentes bairros e classes socioeconômicas da cidade de Uberlândia nos proporcionaria respostas diferenciadas ficou aqui comprovada. Todos os alunos que responderam são matriculados regularmente na disciplina ER no ensino regular e participam também do PROETI no contraturno.

Dados sobre a religião dos alunos:

E. E. Alda Mota Batista: Responderam 20 alunos do 6º ao 9º ano, com idade entre 11 a 14 anos: 4 alunos católicos; 2 alunos evangélicos; 1 aluno espírita; 13 alunos não possuem religião.

E. E. Amador Naves: Responderam 14 alunos de 3º, 4º e 5º ano, com idade entre 8 a 10 anos: 4 alunos católicos; 6 alunos evangélicos; 1 aluno espírita; 3 alunos não possuem religião.

E. E. Américo Renê Giannetti: Responderam 14 alunos do 9º ano, com idade de 14 anos em média: 3 alunos católicos; 4 alunos evangélicos; 1 aluno espírita; 6 alunos não possuem religião.

E. E. Custódio Pereira: Responderam apenas 3 alunos escolhidos pela direção, cada um representando o 3º, 4º e 5º ano, respectivamente, com idade de 8, 9 e 10 anos: 1 aluno católico e 2 alunos evangélicos.

E.E. Jardim Ipanema: Responderam 13 alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos – com idade entre 7 a 10 anos: 6 alunos católicos; 6 evangélicos e 1 aluno não possui religião.

Quanto a considerar as religiões diferentes da sua, alguns apontaram que acham estranho considerar uma pessoa pela religião, pois como não conhecem a religião de cada um não sabem nem o que julgar. Outros disseram que não gostam de espíritas, acham que eles fazem mal, demonstrando assim haver desconhecimento sobre o assunto. Duas crianças citaram que acham os “congós” diferentes e acreditam que eles “não amam muito a Deus”, mas, que mesmo assim os respeitam, e que têm medo deles. Porém, todos os alunos responderam que tratam os colegas da escola de maneira igual e que não possuem preconceitos.

Por fim, quando questionados se a disciplina de ER é importante e se traz contribuições para a vida pessoal, a maioria dos alunos disse que além de a disciplina ser importante, eles aprendem coisas boas e assuntos que ajudam no dia a dia, assim, quando estão fora de sala lembram-se do que foi falado sobre a amizade, família, respeito etc. Alguns demonstraram a importância da disciplina, por aprenderem mais sobre Deus, sobre como se deu a criação, além de aprenderem sobre reciclagem, poluição e respeito à pátria. Uma turma disse que os assuntos são importantes, mas não houve justificativa.

5. DISCUSSÃO

Apresentaremos, neste capítulo, os dados dos resultados quantitativos e destacaremos o que julgamos ser relevante em cada item por nós analisados, do ponto de vista do que é considerado inovação ou repetição na prática educacional nas escolas que participaram da pesquisa, segundo embasamentos teóricos apresentados neste trabalho e de acordo com a análise dos dados por nós coletados.

5.1 Resultados Quantitativos

Nos resultados quantitativos, foram computadas respostas dos entrevistados de cinco escolas de Tempo Integral da cidade de Uberlândia, que fazem parte do “Programa Mais Educação” e que foram selecionadas para a pesquisa: E. E. Alda Mota Batista; E. E. Amador Naves; E. E. Américo Renê Giannetti; E. E. Custódio Pereira; e E.E. Jardim Ipanema.

Foram entrevistadas cinco gestoras (uma foi representada pela secretária geral), quatro professoras de ER (pois uma professora se recusou a participar) e 64 alunos de turmas diferentes (todos matriculados na disciplina ER), totalizando assim 73 indivíduos entrevistados, de acordo com a TAB. 4.

TABELA 4 – Categorias

Escolas	Gestores	Professores	Alunos
5	5	4	64

Fonte: Arquivo pessoal Rozaine

A faixa etária dos alunos entrevistados varia entre 07 e 14 anos de idade, conforme a TAB. 5.

TABELA 5 – Caracterização dos Entrevistados (gestores, professores, alunos)

Características:
Total de indivíduos entrevistados: 73
Faixa etária dos alunos: 07-14 anos
Série Escolar: 3º ao 9º ano Ensino Fundamental

Fonte: Arquivo pessoal Rozaine

Essa variação ocorre, uma vez que entrevistamos diferentes turmas, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. E, por estarem no contraturno, nas salas do Projeto Educação Integral, há crianças de várias idades, pois o projeto visa atender alunos com dificuldades de aprendizagem, não tendo uma sala específica para cada faixa etária, o que contribui para que haja tal variação.

Quanto à distribuição de religião por entrevistado, conforme TAB. 6, responderam as perguntas 5 gestoras, 4 professoras e 64 alunos. Dos 64 alunos entrevistados, verificamos que 23 (35,94%) não possuem religião; 18 (28,12%) são católicos; 20 (31,25%) são evangélicos e 03 alunos (4,67%) são espíritas. Quanto às respostas das 4 professoras entrevistadas, uma (25%) diz não ter religião; duas (50%) são católicas e uma professora (25%) é evangélica. Todavia, em relação às gestoras, não obtivemos tais informações, pois os dados sobre a religião foram coletados durante as conversas. Diferentemente das professoras e dos alunos, as gestoras não tiveram tempo de nos receber pessoalmente, sendo a entrevista entregue a algum responsável da secretaria e retirada em data marcada.

TABELA 6 - Distribuição de Religião por Entrevistado

	Sem religião	Católico	Evangélico	Espírita	Sem Informação
Gestores	-	-	-	-	05
Professores	01	02	01		
Alunos	23	18	20	03	
Total	24	20	21	03	05

Fonte: Arquivo pessoal Rozaine

5.2 Repetição x Inovação

Neste subtópico, nos propusemos a analisar se a pedagogia do ER e as práticas pesquisadas, TAB. 7, podem ser consideradas REPETIÇÃO ou INOVAÇÃO, no sentido didático e pedagógico, tanto da proposta do ER quanto da proposta do PROETI e do Programa Mais Educação. Para a avaliação e análise de dados, foram utilizadas além de entrevistas estruturadas, alguns depoimentos, anotações e observações feitas durante a investigação, análise de documentos e fotografias.

TABELA 07 – Aspectos da Prática Pedagógica Que Podem Ser Considerados Repetição ou Inovação.

Aspectos	Repetição	Inovação
1- Educação Integral		X
2- Formação Continuada da SRE		X
3- Relação Professor/aluno	X	
4- Domínio de Classe	X	
5- Prática dos Professores	X	
6- Interdisciplinaridade	X	
7- Conteúdos	X	

Fonte: Arquivo pessoal Rozaine

5.2.1 Educação Integral

Apesar de os projetos existentes nas escolas não contemplarem todas as sugestões do Programa Mais Educação e de Educação Integral, são considerados inovação, porque a escola está se adequando a uma realidade, na qual, ela, a família e a comunidade precisam se unir com um propósito comum, o de somar esforços para melhorar a aprendizagem dos alunos, para tirá-los de situações de vulnerabilidade social, e, principalmente, para a promoção de projetos que despertem o gosto e o prazer das crianças e adolescentes permanecerem no ambiente escolar.

Entendemos que, mesmo com os esforços das escolas em implantar o projeto, uma educação integral que contemple o ser humano em sua plenitude impõe um compromisso de todos os envolvidos, devendo proporcionar meios possíveis para o pleno desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, de modo global, numa perspectiva emancipatória. Mais que a preocupação com o tempo que os alunos ficarão em sala de aula, como acontece nas escolas pesquisadas, a educação integral deve reorganizar os espaços e conteúdos, ampliando, assim, não apenas o tempo de permanência do aluno na escola, mas também os espaços de formação e de aprendizagem, conforme sugerido no texto *Rede de Saberes Mais Educação* (2009),

apresentado para discussão nacional. De acordo com o texto: um projeto pedagógico deve se preocupar com o planejamento das atividades cotidianas da escola, com as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio de visitas a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas. E, acrescentaríamos ainda, visitas a templos religiosos, espaços sagrados etc.

As escolas pesquisadas não contemplam, ainda, tais sugestões em sua totalidade, como dito anteriormente, mas podemos perceber uma tentativa positiva em oferecer uma formação, compreendida por eles, como sendo integral. No entanto, sabemos que a educação de tempo integral suscita ainda uma série de problematizações, sobretudo aquelas que não se constituem como espaços de formação integral do aluno, mas são apenas aparelhos governamentais.

Portanto, há que se questionar, verdadeiramente, sobre o sentido que, atualmente, dá-se à educação que se realiza nas escolas de tempo integral. Se esta será somente um período de reforço escolar ou se a escola irá ofertar aos alunos, como contempla os programas, um contraturno no qual há dedicação para a formação humana integral do indivíduo.

5.2.2 Formação Continuada da SRE

A Formação Continuada em Ensino Religioso, oferecida pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SER), embora seja considerada, por alguns professores, muito técnica, é vista por nós como uma inovação, pois no passado não havia tal preocupação com a formação e atualização do docente do ER. Esse espaço é importante, pois são trabalhados vários temas sobre valores e fenômeno religioso, por meio de dinâmicas e seminários, com integração entre os participantes e dirigentes, além de haver um grande esforço no sentido de incentivar o diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade religiosa.

No entanto, verificamos que em resposta ao discurso dos encontros de formação como “respeitar a religião do outro e o diferente” e de não haver proselitismos, tem surgido outra religião em sala de aula: “a religião laica”, a qual se apresenta como uma relação de boas maneiras e de condutas morais, porém sem Deus, sem adeptos, sem ritos e sem crenças, negando desta maneira, a oportunidade de os alunos conhecerem parte da história do nosso povo.

Percebemos que a atual proposta pedagógica da disciplina ER, em geral, é não falar sobre religião, desconsiderando, dessa maneira, um fato histórico presente em todas as civilizações existentes. Trabalham-se mais com os valores, normas de convivência e regras de cidadania, como citado acima. Assim, ao invés de enfrentar as questões propostas e as dificuldades relacionadas à disciplina, tira-se no decorrer do processo, a responsabilidade de se enfrentar de frente os problemas, entrando assim na complexidade - seria então o ER atual, um retorno à Educação Moral e Cívica”?

Segundo BAREICHA (2010), a “função social” da escola é iniciar os indivíduos nas crenças e valores, hábitos e costumes vigentes. Deste modo, se o ER faz parte do currículo escolar e constitui-se como disciplina de formação básica do aluno, e, sendo as crenças e valores as estruturas das questões grupais e sociais, a pedagogia do ER deveria promover o conhecimento das diversas formas de expressão religiosa das pessoas e dos grupos sociais, abrindo o debate e também o respeito a todas as diferenças, inclusive aos que optam em não ter ou não participar de alguma religião.

BAREICHA (2010) cita o pensamento de Durkheim (1973) a respeito de como os problemas sociais eclodem nas instituições (família, escola, estado, polícia etc.) e interferem na forma de pensar e agir da sociedade como um todo. Segundo Durkheim, a pessoa é um ser dual, individual e social:

que se compõe de todos os estados mentais que não se referem senão a nós mesmos e aos fatos de nossa vida privada; é o que poderíamos chamar de o ‘ser indivisível’. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós não a nossa própria personalidade, mas o grupo, os grupos diversos, de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas. As crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer espécie. (DURKAHEIM, 1973, p.42).

Assim sendo, de acordo com a formação continuada, a educação poderia e deveria minimizar as diferenças existentes entre os alunos, não só no aspecto religioso, mas também de si mesmos, pois a educação ajuda na construção do ser social. Quanto às crenças e os valores, estes são inseparáveis do homem, são as estruturas de todas as outras questões do grupo social.

5.2.3 Relação Professor/aluno

A respeito da relação professor/aluno, entendemos haver ainda uma repetição de práticas pedagógicas, tais como premiar os alunos que têm disciplina em sala de aula, permitir que façam o que gostam somente se se comportarem, dentre outros. Tais práticas, por exemplo, conseqüentemente, reforçam os comportamentos negativos de alguns alunos, fazendo com que estes chamem atenção não por meio de atitudes positivas, de respeito e interesse, mas de indisciplina e desinteresse. Apesar de termos encontrado salas de aula onde os alunos têm boa relação com a professora, inclusive de aconselhamentos fora do horário das aulas, em geral, os próprios alunos apontaram haver falta de disciplina no decorrer das aulas.

Todavia, acreditamos que esse fenômeno (da indisciplina) acontece não porque os alunos não gostam da disciplina ou da professora, pelo contrário, pareceu-nos que tais aulas são para eles um momento de interação, de aprendizagem dos valores éticos e morais como o respeito, o diálogo, o autoconhecimento etc., valores estes importantes para sua prática social.

Entretanto, sabemos que as escolas não se encontram adaptadas para aulas menos tradicionais, faltam equipamentos para passar filmes, vídeos; não há incentivo para que tenham atividades extracurriculares, por exemplo, visitas a museus, a comunidades carentes, nas quais poderiam implantar projetos de incentivo à leitura, à reciclagem de lixo, atividades estas que contribuiriam significadamente para a formação do aluno como cidadão.

A preparação de todo o conteúdo das aulas de ER fica a cargo do professor, o qual tem que fazer um esforço muito grande, pois não possui, como os professores de outras disciplinas, um Conteúdo Básico Comum (CBC), que auxiliaria na preparação das aulas. Desse modo, as aulas ministradas somente no ambiente escolar, mesmo com todo o esforço dos professores, se tornam, depois de um tempo, desinteressantes, o que colabora para que haja indisciplina.

Para uma melhor relação entre professor/aluno e também para que este aluno seja mais participativo, é necessário que uma educação que se denomine integral não se restrinja ao espaço e ao tempo de permanência na escola, pois essa educação

não está condicionada ao espaço físico da escola, nem mesmo aos saberes que lá são construídos e, muito menos, ao tempo diário de quatro horas.

Parte-se da constatação de que estudantes são seres possuidores de diversas experiências que estão constantemente formulando conhecimento e merecem que se dê atenção as suas especificidades (BRASIL, 2009, p.90).

Dessa maneira, acreditamos que é essencial que o “Projeto de Tempo Integral” trabalhe também no espaço da comunidade, sobretudo no que se refere aos esforços conjuntos para dirimir os problemas que são próprios de seu contexto.

5.2.4 Domínio de Classe

Quanto à questão de domínio de classe, apontamos como repetição, pois notamos que na maioria das turmas pesquisadas, muitas vezes este domínio é conseguido por meio de atividades pouco didáticas, por exemplo, desenhos para colorir ou textos extensos para serem copiados da lousa. O professor também faz “trocas” com os alunos, para que estes fiquem quietos, assim, ter boa disciplina é condição necessária para assistir a filmes, ou participar de outras atividades que eles gostem. Contudo, destacamos que há bastante esforço e dedicação de algumas professoras em promover aulas mais lúdicas, mais interessantes, com construção de painéis coletivos etc., (ver Anexo 10), mantendo, desta forma, uma boa disciplina, bem como a participação dos alunos durante as atividades.

Para uma boa prática pedagógica, é necessário que o professor encontre caminhos que facilitem a transferência da teoria para a prática. Para tal, é essencial que este professor elabore um plano de trabalho que deve ser voltado para o que fazer e como fazer; avalie continuamente a aprendizagem e o interesse do aluno; contextualize os conteúdos da disciplina e relacione-os com as vivências dos alunos; trabalhe a interdisciplinaridade fazendo relação de conceitos e conteúdos de ER com as demais disciplinas; dentre outros.

Se o docente não segue os parâmetros da disciplina, apesar de não haver um oficial, entendemos que esta fica “solta”, causando desmotivação tanto para os professores quanto para os alunos.

5.2.5 Prática dos Professores

Apesar de algumas professoras relatarem que tentam inovar sua prática pedagógica, entendemos que esta ainda é uma repetição, uma vez que acontece somente no espaço da sala de aula. Em nenhum momento, as professoras disseram que fazem visitas a museus ou a templos religiosos da cidade; não foram apresentados projetos de levantamento histórico da religiosidade nacional e das festas religiosas da cidade de Uberlândia, nem no próprio bairro; também não há projetos de estudos de símbolos sagrados ou análise de peças e artefatos religiosos encontrados em museus e lugares afins. Por fim, não foi possível identificar iniciativas que contemplem melhor o aproveitamento do espaço e do tempo, conforme previstos no Projeto de Escola em Tempo Integral, ou que contemplem os conteúdos pertinentes à disciplina ER.

O ER, como componente do currículo, deve tratar do conhecimento religioso no ambiente escolar, o qual deve priorizar o interesse em ser parte do convívio social dos educandos, em que o respeito às tradições religiosas seja preservado e assim se salvasse a liberdade de expressão de cada um. Esse conhecimento não pode ser mera informação de conteúdos religiosos, necessita ser um conhecimento pedagógico emancipatório, conforme a pedagogia libertadora freireana, oportunizando o educando ser um sujeito autônomo e conhecer elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a fim de entender melhor o transcendente, a finitude do ser humano e o saber de si mesmo, de forma sistemática e significativa.

Assim, uma proposta que venha integrar o Ensino Religioso no ambiente escolar de forma apropriada, principalmente na Educação Integral, a fim de favorecer aos estudantes a compreensão da religião como atitude de relação entre seres humanos e do exercício da cidadania, poderá ser uma das formas de superar a fragmentação na compreensão da religião e criará oportunidade de reflexão, cultivo, totalidade, diversidade e memória a um conhecimento significativo. Conhecimento este, que necessita de tempo e espaço formal, e, acima de tudo, de profissionais capacitados ao exercício, facilitando assim a prática docente e o aprendizado dos alunos.

5.2.6 Interdisciplinaridade

Embora algumas professoras, gestoras e alunos disseram haver projetos interdisciplinares com História, Português e Educação Física, não foram observados os conteúdos de religião em tais disciplinas. Deste modo, o que vem sendo feito não se caracteriza, em nosso ponto de vista, como projetos interdisciplinares, por isso, entendemos ser uma repetição e não uma inovação.

Apesar de o ER ficar responsável por algumas atividades que fazem parte de outras disciplinas tais como o ensino dos hinos da Pátria, de músicas de festas juninas, exploração de textos sobre consciência negra etc., não há projetos que o contemple ou que possam inserir sua proposta pedagógica nos projetos já existentes. Assim, parece estar implícito que há um “pacto” de exclusão do ER na escola pública e de sua utilização para cumprir outras propostas curriculares e não as propostas pedagógicas da disciplina ER em si.

No artigo 3º do Decreto nº 7.083 (ver Anexo 7), de 27 de janeiro de 2010, o qual dispõe sobre o “Programa Mais Educação”, estão elencados os seguintes objetivos do programa: formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Deste modo, no nosso entendimento, as propostas pedagógicas do ER poderiam se somar aos objetivos do “Programa Mais Educação”, como já vem sendo feito de maneira discreta por alguns professores de ER, o que culminaria com os objetivos dos novos parâmetros curriculares nacionais, entre os quais se destaca a questão de projetos interdisciplinares. Assim, ganhariam todos: os alunos, os professores, a escola, o PROETI e a comunidade em geral.

5.2.7 Conteúdos

Por não existir uma diretriz curricular – CBC –, por exemplo, é evidente a falta de um norteador para o professor de ER, em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, as aulas acontecem ainda de modo repetitivo, com conteúdos rígidos e sem interdisciplinaridade. Outros fatores, tais como fazer orações de religiões específicas em sala de aula (desconsiderando a questão de não haver proselitismos); as salas com alunos de faixa etária diferente; bem como a exclusão dos conteúdos específicos do ER em detrimento dos conteúdos contemplados nos projetos da Educação Integral, também contribuíram para classificarmos os conteúdos como mera repetição.

Uma das professoras nos repassou o planejamento bimestral, feito por ela, baseado no PCNER (ver Anexo 9), mas nos informou que nem sempre é possível cumprir o que foi programado por falta de aceitação de alguns temas, por parte dos alunos, os quais, neste caso, são na maioria sem religião. Diante de tal situação, a professora se vê “obrigada” a utilizar conteúdos muitas vezes desinteressantes e repetidos.

Parafraseando Freitas (2003, p.63), a docência em ER sem doutrinação, “... não é uma tarefa fácil, na medida em que o ‘professor’ é humano e terá, ele mesmo, também as suas próprias convicções, religiosas ou não”. Segundo a autora, os paradoxos, confrontos, tensões e ambiguidades marcam as relações entre fé e razão, entre razão e ciência no terreno da academia e isso refletirá na sala de aula, pois professores foram ensinados no antigo paradigma e nele se firmam.

Ressaltamos que o cuidado para que não aconteça proselitismo dentro da disciplina ER não significa abdicar da confessionalidade dos alunos e dos professores, fenômeno este percebido em algumas escolas pesquisadas, onde os alunos é que definem, no início do ano letivo, o que irão estudar na disciplina. A maioria dos alunos opta por estudar apenas valores, deixando o assunto da religião de lado, como se o Ensino Religioso não pudesse trabalhar religião interligada a valores e à cidadania.

A situação exposta motiva-nos a apontar para a necessidade de engajamento de toda a comunidade, família e sociedade em geral, aos esforços por uma renovação do sentido do ER, no âmbito escolar, bem como por uma redefinição de seu papel, de seus conteúdos, em suma, de sua significância na formação dos alunos. Certamente, esses esforços são expressivamente

amparados pela LDBEN 9394/96. Por isso, a necessidade da reflexão, do diálogo e da formação específica e continuada dos docentes do ER.

Entendemos que a identidade do Ensino Religioso deverá ser construída a partir da clareza e da transparência da opção de cada um e da disposição mútua de cooperação e profundo respeito às diferenças. O despertar de uma atitude religiosa acomodada certamente promoverá o fortalecimento das convicções de cada um, o respeito às diferenças do ser humano e também o estímulo à adesão de atitudes responsivas no curso de nossas vidas.

5.3 Pedagogia do Ensino Religioso das Escolas de Tempo Integral na Cidade de Uberlândia

Apesar de a disciplina ER não ser oferecida oficialmente no PROETI, todos os alunos das escolas participantes da pesquisa estão matriculados no ER no horário regular das aulas. A disciplina é oferecida somente uma vez por semana, uma hora/aula. As atividades são propostas de acordo com instruções do curso de formação continuada que a SER de Uberlândia oferece em um encontro mensal para os professores da disciplina. Alguns professores fazem seu próprio planejamento com vistas a trabalhar os temas transversais, outros seguem sugestões do FONAPER, que envia material didático por e-mails, outros professores integram os conteúdos sugeridos pelo PROETI, pois alguns trabalham também no programa.

Quanto à metodologia utilizada para transmitir os conteúdos de Ensino Religioso, conforme mencionado anteriormente, elas fazem rodas de conversas, debates, dinâmicas, reflexões, espelhamento de perguntas, aula expositiva e lúdica, para as quais utilizam textos, filmes, ludicidades, dobraduras, fábulas, histórias, revistas em quadrinhos etc. Uma das professoras, no entanto, disse que infelizmente os seus instrumentos de trabalho são ainda o cuspe e o giz, visto que em apenas uma aula por semana não é possível passar uma música, um filme, ou desenvolver qualquer outra atividade lúdica. A escola também não oferece a estrutura necessária para que a prática seja diferente, faltam aparelhos de multimídia, há muitos professores para usarem um mesmo equipamento, que nem sempre está disponível. Assim, suas aulas são mais expositivas, trabalha textos, faz roda de conversas, dinâmicas e

convivência. Outra professora disse tentar inovar as aulas comprando materiais diferenciados (como jogos, gibis etc.) com o próprio dinheiro e promovendo palestras na escola, sempre que possível.

Um fato que nos chamou atenção foi o de duas professoras relatarem que “rezam o Pai Nosso” em sala de aula, por esta ser uma “oração universal”, colocando em dúvida as respostas dadas pela maioria, uma vez que disseram trabalhar sem proselitismo, sem discriminação etc. Este fato vem de encontro também a algumas respostas dos alunos que relataram que há orações e “pequenas rezas” feitas em sala de aula. Assim, quanto à pedagogia do ER podemos indagar se há o que se quer mostrar e o que se quer esconder na prática docente.

A forma de avaliação da disciplina é a mesma em todas as escolas, são por conceitos A, B ou C; e os critérios observados são a disciplina, participação nas aulas, material em dia (cadernos) e atividades realizadas. Algumas vezes as professoras avaliam os trabalhos coletivos que são propostos como painéis, desenhos etc. Não existem provas nem notas (apenas os conceitos), o que a diferencia também, neste aspecto, das outras disciplinas.

Parece estar havendo em Uberlândia um mover no sentido de adequar as práticas docentes do ER, haja vista os cursos de formação oferecidos aos professores da disciplina, por parte do poder público, os quais já foram citados anteriormente. Somados a esse fator, podemos mencionar também o reforço dos debates atuais em várias instâncias, governamentais e civis, sobre a importância (ou não) da disciplina, os quais estão sempre disponibilizados nas mídias.

No nosso entendimento, a pedagogia do ER poderia ser (re)organizada de forma a não excluir seus objetivos básicos, inserindo a eles também os conteúdos relacionados à formação do cidadão, a conscientização de regras de boa convivência e tolerância ao diferente, como já se vem fazendo. O ER poderia contribuir de maneira efetiva para o “Programa Mais Educação”, que, em sua proposta de educação integral sugere atividades e questões relacionadas aos direitos humanos, ao enfrentamento da violência contra crianças, o uso e abuso de drogas, entre outros, que infelizmente se fazem tão presentes no dia a dia, independentemente de classes sociais e culturais, que são conteúdos de debates e compreensão, também do ER.

Deste modo, se o ER continua sendo disciplina integrante da formação básica do cidadão e tendo em vista a multiculturalidade religiosa brasileira, o sincretismo religioso e o

crescimento vertiginoso das diferentes religiões na atualidade, a disciplina em si possui uma riqueza e variedade enorme de conteúdos, que podem ser trabalhados na escola de forma interdisciplinar, com vistas a atender a legislação e também contribuir para a formação integral do aluno.

5.4 Política de Contratação de Professores para Ensino Religioso

Os professores de ER de Minas Gerais são contratos em observância à Resolução de Designação Nº 1773 de 22 de dezembro de 2010 da SEE-MG, prorrogada para 2011 e 2012, a qual segue as normas para classificação dos professores, contidas na Lei nº 15434 de 05/01/2005, de Minas Gerais (ver Anexo 6), segundo as inscrições feitas pelos professores que desejam ministrar aulas. Os professores de ER são designados para ministrar a disciplina temporariamente, desde que tenham habilitação na área.

Destacamos que a legislação de ER é muito complexa e percebe-se a falta de parâmetros claros, tanto para os componentes curriculares da disciplina, quanto para os critérios de contratação do professor. A Lei nº 15434 de 05/01/2005, de Minas Gerais, que dispõe sobre o ER na rede pública estadual de ensino, no Artigo 4º, orienta que o Ensino Religioso deve ser ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e que sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo. No parágrafo único desse capítulo, é garantido ao aluno que não optar pelo ensino religioso, no mesmo turno e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola. Porém, não foram encontrados nas escolas projetos que atendam os alunos que, porventura, não fizerem matrículas na disciplina, pois todos estão matriculados.

Quanto aos critérios para a contratação de docentes para o ER, o Artigo 5º da Lei nº 15434 de 05/01/2005 aponta como primeiro requisito a “I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa”, mas não especifica que tais cursos tenham que estar registrados por instituições credenciadas pelo MEC. Certamente, tal legislação revela conhecimento do caráter laico do Estado e está em

acordo com a conclusão dos relatores da última normatização sobre o ER no país, o Parecer nº 097/99 (ver Anexo 5) do Conselho Pleno, aprovado em 06/04/99:

- Não cabendo - a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; - Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida. (Referência)

Podemos conjecturar que o legislador de Minas Gerais em questão, teve preocupação em não ferir a autonomia do Ensino Teológico no Brasil, a qual forma profissional para o Magistério do Ensino Religioso e Teológico, de acordo com o Decreto-lei nº 1051/69, o qual autoriza também a validação dos estudos livres “aos portadores de diplomas de cursos realizados em Seminários Maiores, Faculdades Teológicas ou Instituições equivalentes de qualquer confissão religiosa”. (art. 1º) “..., o ensino religioso foge às limitações dos sistemas vigentes” (parágrafo 268/81).

Deste modo, parece claro que o governo de Minas Gerais, assim como o governo brasileiro, tem respeitado a Constituição no tocante à separação Igreja/Estado. Em termos da autonomia acadêmica que a constituição assegura à Teologia, não pode o Estado impedir ou cercear a criação desses cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, que são livres, respeitando, assim, os princípios da liberdade religiosa e da separação entre Igreja e Estado, permitindo a diversidade de orientações. Por outro lado, os cursos livres, pela própria legislação brasileira (Natureza Jurídica Livre), conseqüentemente, não são vinculados ao sistema de Ensino Civil, não necessitando de prévia autorização para funcionamento, nem de posterior reconhecimento do Conselho de Educação Competente, por se tratar de Ensino Isento de Autorização e Inspeção. Sua finalidade, em suma, é a formação de conhecimento e cultura religiosa, teológica e filosófica; e o desenvolvimento da ética, da cidadania e do Bem Comum, conforme o Decreto nº 1051/69.

Retornando à discussão a respeito da Lei n° 15434 de 05/01/2005-MG, concernente à formação docente, em seu segundo parágrafo, faz-se referência aos cursos superiores reconhecidos pelo MEC. Os professores que frequentaram tais cursos, em qualquer área da educação, para que possam exercer a função de professor de ER, diferente do que foi exposto no parágrafo I, é necessário que tenham: “II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas”.

Com relação a cursos de especializações – Pós-graduação *lato sensu* – no terceiro parágrafo do 5° capítulo da lei, eles não fazem parte dos requisitos atuais à docência de ER, pois não são aceitos cursos de especialização realizados após a data de publicação da lei, ou seja, após 5 de janeiro de 2005. Tal fato certamente desestimula a pesquisa e os projetos científicos na área de ensino religioso e de ciências da religião em Minas Gerais, diferentemente do que acontece em outras unidades da federação.

Dessa maneira, são pouquíssimos os cursos que atendem à legislação de Minas Gerais, no que se refere à formação do docente da disciplina ER. Vale ressaltar as queixas de algumas professoras, que nos foram feitas em caráter de desabafo e extraoficialmente, em relação a divergências de entendimento na SER de Uberlândia por parte dos inspetores de ensino quanto à interpretação da legislação nacional e estadual sobre os critérios de contratação dos professores de ER. Relataram-nos que vários professores já se sentiram humilhados e foram até retirados de dentro de salas de aula por não terem um curso de ER “reconhecido pelo MEC”, demonstrando assim falta de luz diante da própria legislação estadual.

E, como os professores são contratados anualmente, pois nunca houve concurso em Minas Gerais para professores de ER, apesar de a disciplina encontrar a garantia de concursos na Lei n° 15434 de 05/01/2005, os professores se sentem inseguros profissionalmente, visto que têm que passar pela classificação todo ano.

5.5 Do Ensino Religioso Educacional à Religião “Laica”

Destacamos, novamente, as funções exercidas na escola de tempo integral em Minas Gerais, responsáveis por desenvolver a autoestima dos alunos, de estimular as artes, as linguagens, o senso motor e a formação pessoal e social, com a realização de atividades vinculadas à ética, à higiene, à sexualidade, entre outros.

Dessa maneira, fazemos a seguinte pergunta: Por que não inserir as propostas da disciplina ER, observando sua especificidade, na escola de tempo integral na cidade de Uberlândia? E ainda, como súmula da nossa discussão e diante de todo o cenário exposto, ficaram outras indagações: Como conceber o “Integral” sem o Religioso? Como conceber o “Integral” com esse Ensino Religioso observado? O Estado está apresentando uma “religião laica”, sem Deus, sem adeptos, sem ritos, sem crenças? Não fazer proselitismos é excluir o tema religião da sala de aula?

Entendemos, ainda, que o ER pode ser o espaço de constituição de um sujeito autônomo e de sentimentos, independente de sua escolha (ou não escolha) religiosa. O Parecer nº 97/1999, da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação, legitimou a proteção ao ensino religioso no espaço educacional público com vistas a trabalhar a diversidade religiosa e tolerância ativa e o diálogo que valorize a compreensão das diferentes crenças.

No entanto, para que realmente haja tal compreensão, é necessário, primeiramente, procurar conhecer e superar pré-conceitos em relação ao desconhecido. E, podemos afirmar que somente conhecendo é que vamos respeitar o diferente, pois a ignorância promove a intolerância.

Assim, por tudo que foi exposto, podemos entender que, diante de tamanha riqueza de tradições religiosas e do pluralismo religioso brasileiro, a disciplina ER poderia encontrar caminhos para discutir melhor e acolher a diversidade de tradições, os movimentos religiosos, a liberdade do trânsito religioso, a privatização do sagrado, presentes em todo o campo religioso brasileiro, sem excessos de preocupação, para não incorrer no erro de se inventar outra religião: “a religião laica”, citada anteriormente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama delineado, no presente trabalho, leva-nos a responder à questão – Como é organizada a pedagogia do Ensino Religioso nas escolas de tempo integral de Uberlândia-MG? – com a afirmativa de que a hipótese que levantamos no projeto desta pesquisa foi confirmada – “A pedagogia de Ensino Religioso nas escolas de tempo integral de Uberlândia-MG repete o modelo tradicional excludente e discriminatório, com predomínio da educação bancária, apresentando por vezes algumas características das práticas pedagógicas ‘confessionais’”. Tal afirmativa se respalda na teoria, resultados e discussões feitos ao longo do nosso percurso até aqui.

O ER é ministrado nas escolas pesquisadas no turno regular que o aluno permanece na escola e não no turno complementar das escolas de tempo integral, as quais contemplam, no contraturno, apenas os projetos estruturadores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, apresentados anteriormente. Quanto a fazer parte oficialmente ou não do “Programa Mais Educação”, tal fato não interfere nos objetivos do ER como disciplina, pois 100% dos alunos do PROETI, em Uberlândia, estão matriculados na disciplina no horário regular de suas aulas, o que provavelmente acontece em todas as escolas do País, onde os pais autorizem a matrícula e que ofereçam a educação integral, independentemente de turnos ou horários.

No decorrer desta pesquisa, pudemos entender que o ER agregado à educação integral poderia trabalhar os conteúdos previstos pelo “Programa Mais Educação” de forma mais global, ouvindo a comunidade de forma participativa, pois os dois projetos preveem tais metodologias. A portaria normativa do ER sugere ouvir a comunidade eclesial e escolar e a família, assim como a Educação Integral sugere o diálogo dos conteúdos escolares com os diversos saberes locais, a fim de promover o crescimento do grupo social e do próprio indivíduo.

Esta suposta integração do trabalho escolar com a comunidade nos remete à importância do pensamento de Reis (2000, p.02), quando este afirma que o sujeito “constitui-se pelo outro, constituindo-se a si mesmo e simultaneamente constituindo o outro”. O sujeito é constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui esta mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido. O autor hipotetiza possibilidades de constituição de um Sujeito Político (de Poder), Epistemológico (de Saber) e Amoroso (de

Sentimento). O sujeito se constitui em uma arena de poderes e de forma relacional (Eu, o Outro e o Contexto), enquanto ouvido, escutado e acolhido pelo outro – o ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. (Reis 2000 p.123)

As sociedades do mundo contemporâneo perderam muito os referenciais simbólicos e a transmissão de valores no dia a dia. Os modelos ‘substitutos’ acabaram sendo os representantes da política, das artes, dos esportes, etc. Apesar do crescimento das religiões diante do cenário atual, é difícil encontrarmos pessoas que assumem sua escolha religiosa ou indiquem seus ídolos da religião, com medo de discriminações e chacotas. E, isso é refletido em todas as outras instâncias, como na escola, por exemplo.

Segundo Frei Betto (1997),

a modernidade está em crise, porque as quatro grandes instituições estão em crise: família, Igreja, escola e Estado. A crise da família é a crise das relações de gênero – ou seja, uma vez que o patriarcalismo começa a fracassar, a emancipação feminina se afirma e novos papéis sexuais, como o dos homossexuais, se desclandestinizam. Isso nos obriga a encarar a questão da família e das relações de gênero por uma outra ótica. As igrejas históricas contavam com um anteparo do consenso social. Isso não acontece mais. Vivemos numa sociedade pluralista, uma sociedade onde as crenças são tão variadas quanto possível e não tem mais força para se impor.

Outras dificuldades impostas pela modernidade, como os grandes problemas urbanos: moradia, segurança, transporte etc., agudizaram-se fazendo com que perdêssemos grande parte do nosso tempo no meio delas, ao invés de nos dedicarmos mais à família, à religião e ao lazer, por exemplo. Nosso círculo de amizade também passa por mudanças substanciais, temos aumentado o número de conhecidos e diminuído o número de amigos.

Ainda que o ER, apesar de todas as dificuldades, tenha permanecido sempre no currículo escolar das escolas públicas, ainda não consolidou uma identidade que se alinhe de forma satisfatória ao ambiente escolar a fim de contribuir de forma positiva para que os jovens encontrem espaço para o conhecimento da diversidade religiosa, o respeito às diferenças, a compreensão e a valorização das relações de amizade, procurando interligar a

família e sociedade em geral em seus projetos. Talvez uma das dificuldades encontradas pelo ER no sentido de não ter se consolidado ainda no ambiente escolar de forma autônoma, pode estar relacionada com o fato de o assunto religião ser tão pouco pesquisado na academia e conseqüentemente tenha dificuldades de acesso livre nas escolas de ensino fundamental.

Há ainda um longo caminho para a ciência e a religião percorrer na academia e grandes desafios são impostos nesse percurso, mas certamente projetos nos quais possamos resgatar nossa histórica, nossa cultura e as diferentes manifestações políticas, sociais e religiosas, concorrerão para se chegar a uma maior clareza e crescimento nas nossas relações interpessoais, sociais e por que não, também escolares e familiares. Entendemos que o assunto religião, tratado de forma relevante e científica pela academia, muito enriqueceria na formação do docente do ER e conseqüentemente dos alunos da escola básica, pois não há como desarticular as manifestações religiosas da linguagem cultural, como vem acontecendo, talvez por falta do devido parâmetro e conhecimento dos objetivos da disciplina, conforme legislação vigente.

Na opinião de Paiva (2000), a ambigüidade das relações entre ciência e religião vem de longe. É muito difícil decidir o momento exato em que, na cultura ocidental, essas duas ordens de conhecimento se delineiam claramente. Há um certo consenso em que a descoberta de técnicas experimentais de pesquisa, no século XVII, encaminhou uma aproximação aos fenômenos do mundo físico nitidamente distinta da aproximação religiosa e teológica. Bastenos consignar alguns enteveros simbólicos que, a partir do século XVII, as mais das vezes opuseram, mais que compuseram, ciência e religião. A física cosmológica, a evolução biológica, as ciências humanas foram avançando sobre áreas reservadas do antigo campo religioso: o Universo e a respectiva posição da Terra, a Vida, a Consciência e suas expressões individuais e sociais, o Inconsciente. Não se tratava de avanços apenas sobre porções de um território reservado e, por isso, sagrado. Tratava-se bem mais de avanços sobre a interpretação legítima do Homem e do Cosmos.

No entanto, ainda que permaneça tal dicotomia entre ciência e religião, não só no Brasil e em especial ao debate a cerca do ER, Paiva (2000, p.17) destaca que, desde 1986, vem sendo realizadas na Europa, as “Conferências Européias sobre Ciências e Religião”, as quais reúnem teólogos e cientistas das áreas exatas e humanas. Entendemos que ciência e religião podem caminhar lado a lado, dirimindo, sempre que necessário, os conflitos que possam surgir durante o percurso.

A relevância do ER no espaço escolar, sob nosso ponto de vista, entre outros, é por possuir competência e potencial para tratar dos assuntos específicos da disciplina, de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação integral do aluno, a fim de que ele se reconheça como sujeito finito e que, diante dos dilemas da vida irá relacionar-se com ele mesmo, com os outros e caso queira, com o Transcendente. E, para que isso aconteça de forma autônoma e consciente, o aluno deverá ter sido instruído de forma imparcial a respeito das diferentes crenças e demais assuntos propostos pela disciplina. Entendemos ainda que não se pode continuar fazendo “vista grossa” à atual legislação e objetivos do ER, que, desde sua chegada em 1549 e incorporação à educação brasileira vem apresentando a ambivalência: ora importante ora desimportante. Contrata-se o professor para disciplina, mas este não possui garantias profissionais no âmbito estadual em Minas Gerais, dificultando assim as condições da carreira e motivações em geral. Outra questão importante relacionada ao ER é a falta de parâmetros curriculares regulamentados pelo MEC e secretarias de educação, o que contribui para que a disciplina fique “solta”, sem uma identidade própria.

A religião sempre fez parte de uma experiência constitutiva do ser humano no mundo, em todos seus momentos históricos, ela pode promover comunhão, relacionamentos e troca de experiências entre os adeptos. Tal como a arte, a filosofia e a ciência, a religião é parte integrante e inseparável da cultura humana. A maioria da humanidade professa alguma crença religiosa direta ou indiretamente e, assim como no passado, ainda hoje a religião promove diversos movimentos humanos, mantendo estatutos políticos e acordos sociais. Mesmo com todo avanço científico e tecnológico, o fenômeno religioso sobrevive e cresce a cada dia. Assim, falar de Religião e do fenômeno religioso em sala de aula, conforme preconiza a legislação do ER, é, sem dúvida, promover o resgate da própria história humana.

Deste modo, esperamos que este trabalho possa contribuir para maiores debates e futuros trabalhos na área, que venham fortalecer e implementar outros projetos e, principalmente, esperamos que o ER firme-se com uma epistemologia que responda às dificuldades sempre enfrentadas pela disciplina no contexto escolar, tendo em vista que agora faz parte do currículo de formação do aluno e também, pelo potencial que o ER guarda em relação ao fortalecimento de laços sociais e valorização do cidadão. Dada a relevância do tema, esperamos ainda, que surjam alterações e atualizações desta pesquisa, pois à medida que há um avanço nos trabalhos de investigação, surgem também novas descobertas e diferentes conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O contexto pluralista para a formação do professor de Ensino Religioso. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=611&dd99=view>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984. 182 p.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico; A poética do Espaço*. Tradução de Remberto Francisco Kuhnen; Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Título original: *La Formarion de Pesprit scientifique :contribution à une psychanalyse de Ia connaissance*.

BAREICHA, Paulo. Grupo Sócio-Educativo (GS) em uma Perspectiva Socioeconômica. In: GALVÃO-GHESTI, Ivânia; ROQUE, Elizângela Caldas Barroca (Coord.). *Aplicação da lei em uma perspectiva interprofissional: Direito, Psicologia, Psiquiatria, Serviço Social e Ciências Sociais na Prática Jurisdicional*. In: Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010. p. 527-541.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no ensino religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 46, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4602_2006/et2006-2c_lbrandenburg.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Constituição (1824). *Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Rio de Janeiro, RJ: 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 25 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1891). *República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: RJ, 1891. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1934). *República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: RJ, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: RJ, 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Constituição (1967). *República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 30 abr. 1931. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Decreto-lei nº 4244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 9 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Atos Complementares e Emendas Constitucionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 out. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 09 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 92 p.

BETTO. Frei 1997. Um sentido para a vida. São Paulo. Palestras apresentadas. São Paulo: Federação do Comércio do Estado de São Paulo.

CAETANO, Maria Cristina. *O Ensino Religioso e a formação de seus professores*: dificuldades e perspectivas. 2007. 389 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso*: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig. 2008. 411 f. Orientador: Prof. Dr. Luiz Felipe de Cerqueira e Silva Pondé. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Do Ensino Religioso ao Estudo da Religião: uma proposta epistemológica. *Interações – Cultura e Comunidade. Revista de Ciências da Religião*, Uberlândia, v. 4, n. 5, p. 229-244, jan./ jun. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2011.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2011.

CNBB. *O ensino religioso nas constituições do Brasil*: nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1987.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD85BC1C3-609E-4C71-AFA5-2051B951B0C6%7D_miolo%20Em%20Aberto%2080.pdf>. Acesso em: 01 maio 2011.

COSTA, Carlos Odilon da; KRUGER, Clóvis Maciel. Epistemologia e Ensino Religioso: limites e possibilidades. *Ciberteologia: Revista de Teologia & Cultura*, São Paulo, ano 6, n. 27, jan./ fev./ mar. 2011. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/05-Epistemologia.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

COSTELLA, Domenico; OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Epistemologia do Ensino Religioso*. s/d. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/bfa91f1ca43f3b31ca9d2dbea0db037c.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2010.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. *A persistência dos deuses: religião, cultura e natureza*. São Paulo: UNESP, 2004.

DERRIDA, Jacques. Fé e saber: as duas fontes da “religião” nos limites da simples razão. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. In: _____. VATTIMO, Gianni (Org.). *A religião: O seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 11-89.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. In: CARRIÃO, Vanessa; DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010. p. 11-36.

ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena. In: _____. *Cinco escritos morais*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 91-102. Título original: Cinque Scritti Morali.

ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. Tradução de Fernando Tomaz; Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: Traite, D'Histoire des Religions.

_____. *A provação do labirinto: Diálogos com Claude-Henri Rocquet*. Tradução de Luís Felipe Bragança Teixeira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987. Título original: L'Épreuve du labyrinthe.

FREITAS, Marta Helena de (Org.). *Saúde e Religião*. Brasília: Editora Universa, 2003. Série Texto Didático.

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

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./ jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: Redimensionar o tempo ou a educação?* 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

GOMIDE DE ÁVILA, Ana Paula; SAMUDIO, Jonas Miguel Pires. Para uma crítica sobre o tema indisciplina e violência nas escolas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE METAFÍSICA E FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA, 3, 2011, Montes Claros. *Conferências, Mesas redondas, comunicações*. Montes Claros: Unimontes, 2011. CD-ROM.

HISTÓRIA da educação no Brasil. Período Imperial. Documentos complementares do Império do Brasil. Lei 15 de outubro de 1827. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>> Acesso em: 20 jan. 2011.

JORGE, J. Simões. *Cultura religiosa: o homem e o fenômeno religioso*. São Paulo: Loyola, 1994.

KANT, Immanuel. *A religião nos limites da simples razão*. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008. Título original: Kant And Religion Within The Limits Of Reason Alone: A Brief Essay.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola de tempo integral: marcas de um caminho possível*. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MARCOS, Willian Ramos. *Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Caminhando pela história da Igreja: Uma orientação para iniciantes*. Belo Horizonte: O Lutador, 1995. v. 2.

_____. *Caminhando pela história da Igreja: Uma orientação para iniciantes*. Belo Horizonte: O Lutador, 1996. v. 3.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./ out./ nov./ dez. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciavellosomauricio.rtf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

MENUZZI, Jean Mauro. Reflexões sobre epistemologia: Bachelard e Morin. *Direitos Culturais*. Santo Ângelo, v. 3, n. 5, dez. 2008. p. 217-235. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewFile/73/54>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

MINAS GERAIS. *Centro de referência do professor*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=70747&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

MINAS GERAIS. *Escola de Tempo Integral*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola de tempo integral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009. 18 p.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 177 p. Título original: Introduction à la pensée complexe.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PAIVA, Geraldo José de. *A Religião dos Cientistas, uma leitura psicológica*. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro n. 27, set./ out./ nov./ dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PINHO, Ângela. Metade das escolas tem ensino religioso. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2702201101.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Black de; KLEIN, Remí (Org.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

REDE pública do Rio oferece aulas opcionais de sete religiões. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2702201103.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. 2000. 245 f. Orientador: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REZENDE, Simone Fusinato. *A concepção de sagrado no contexto do Ensino Religioso*. 2004. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2004.

ROMERA, Maria Lúcia. Transmissão - Difusão da Psicanálise. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 43, n. 79, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352010000200014>. Acesso em: 28 jul. 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Valmor da (Org.). *Ensino religioso, educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, ano 09, set. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2010.

TOMAZ, Rozaine A. F. *Vínculos Relacionais e o uso de drogas: um estudo qualitativo*. 2002. 215 folhas. Dissertação (Mestrado em Toxicodependência e Patologias Psicossociais) – Escola Superior de Altos Estudos Miguel Torga, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2002.

UBERLÂNDIA. *Portal da Prefeitura*. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>>. Acesso em: 01 maio 2011.

VALLE, Dimitry do. Casal de ateus faz acordo e escola libera filhos de aula. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2702201102.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. Trad. Roberta Barni. In: _____. DERRIDA, Jacques (Org.). *A religião: O seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 91-107.

VAZ, Henrique Cristiano de Lima. *Experiência mística e filosofia na tradição ocidental*. São Paulo: Loyola, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista Estruturada Para Professores de Ensino Religioso de Tempo Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG

1. Quais os pré-requisitos, na sua opinião, essenciais para fundamentar uma adequada prática na docência de Ensino Religioso?
2. Na sua convivência e na sua experiência, como você compreende a formação dos professores de Ensino Religioso que atuam na Rede Pública?
3. No seu município, existe algum trabalho de formação, capacitação, ou outro tipo de curso, que auxilie os professores de Ensino Religioso a trabalharem o pluralismo religioso e o diálogo inter-religioso? (Em caso positivo, citar).
4. Qual é a sua formação acadêmica?
5. Você participou de algum curso específico de formação docente para o Ensino Religioso? (Em caso positivo, citar).
6. Que tipo de ação seria necessária, sob seu ponto de vista, para que o docente de Ensino Religioso tenha uma formação que contemple a temática do pluralismo religioso, sem proselitismos e com respeito à diversidade?
7. Qual metodologia é mais utilizada por você para transmitir os conteúdos de Ensino Religioso?
8. Quais os recursos didáticos mais empregados nas suas aulas de Ensino Religioso?
9. Em geral, como você desenvolve os conteúdos sugeridos pelo PCNER (dimensões da religiosidade, do sagrado, da espiritualidade, da ética, do fenômeno religioso etc.) no contexto da sala de aula?

10. Caso não trabalhe com os conteúdos sugeridos pelo PCNER, favor apontar os conteúdos trabalhados e como se desenvolvem as atividades.
11. De acordo com você, qual o objetivo da permanência do Ensino Religioso na grade curricular?
12. Você considera que o Ensino Religioso colabora para a formação integral do aluno? Explique.
13. Seus alunos, conforme sua percepção, são adeptos, majoritariamente, de qual denominação religiosa?
14. Existe diálogo inter-religioso em sala de aula? Em caso positivo, de que maneira ele acontece?
15. Se na pergunta anterior sua resposta foi negativa, qual fator, na sua opinião, contribui para que não haja o diálogo inter-religioso?
16. Existem projetos ou atividades interdisciplinares? Em caso positivo, de que forma a disciplina Ensino Religioso participa das mesmas?
17. De que maneira é feita a avaliação de conteúdos do Ensino Religioso?
18. Na sua experiência, como se dá a relação entre professor e aluno na prática educacional do Ensino Religioso?

ANEXO 2: Entrevista Estruturada Para Gestores de Educação Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG

1. O Ensino Religioso faz parte do currículo da formação integral? Qual a carga horária semanal e anual de oferta da disciplina?
2. Qual o percentual de alunos matriculados na disciplina Ensino Religioso?
3. Na época das matrículas escolares, os pais são instruídos sobre a questão da matrícula do Ensino Religioso ser facultativa? Em caso positivo, como se dá tal informação?
4. Quais atividades são oferecidas aos alunos não matriculados no Ensino Religioso?
5. De que forma se dá a oferta e a contratação do professor de Ensino Religioso?
6. Quais são os pré-requisitos para a admissão dos professores de Ensino Religioso?
7. A coordenação da escola oferece cursos e material teórico/didático de Ensino Religioso aos professores? (Em caso positivo, favor relacioná-los).
8. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o Ensino Religioso é contemplado em algum projeto interdisciplinar? (Em caso positivo citar).
9. Você identifica relações dos conteúdos oferecidos pelo Ensino Religioso com outras disciplinas? (Em caso positivo citar).
10. Os professores de Ensino Religioso participam da construção do PPP? De que forma colaboram?
11. Quais são os saberes, de acordo com sua experiência, da disciplina Ensino Religioso?
12. Quais conteúdos são trabalhados pelos professores de Ensino Religioso, no contexto escolar?
13. O Ensino Religioso é oferecido no horário regular de aulas? Justificar.

ANEXO 3: Entrevista Estruturada Para Alunos de Ensino Religioso de Educação Integral da Rede Estadual de Uberlândia-MG

- 1- Você participa das aulas de Ensino Religioso na sua escola?
- 2- Você gosta das aulas de Ensino Religioso da maneira como são ministradas ou gostaria que fossem ministradas de forma diferente? Explique.
- 3- Que recursos são utilizados pelo(a) professor(a) de Ensino Religioso para ministrar os conteúdos em sala de aula? (ex: textos, revistas, jornais, filmes, teatro, poesias, músicas, orações, hinos etc.).
- 4- Como é o relacionamento entre o(a) professor(a) e os alunos da disciplina Ensino Religioso?
- 5- Alguma vez você se sentiu ofendido ou discriminado pelo(a) professor(a) de Ensino Religioso ou pelos colegas pela maneira com que os temas foram abordados em sala de aula? Explique.
- 6- Existe uma relação dos conteúdos ministrados em Ensino Religioso com os conteúdos das outras disciplinas? Justifique.
- 7- Você gosta dos assuntos e dos temas ministrados pelo(a) professor(a) de Ensino Religioso? Justifique.
- 8- Você acha que a disciplina Ensino Religioso tem a mesma importância que as demais disciplinas?
- 9- Que religiões são apresentadas pelo(a) professor(a) de Ensino Religioso durante a ministração das aulas? E, caso sejam apresentadas, isso é feito de que maneira?
- 10- Você tem religião? Em caso positivo, citar.
- 11- Se você tem uma religião, como você considera as religiões diferentes da sua?
- 12- Os assuntos trabalhados na disciplina Ensino Religioso são importantes e trazem contribuições para sua vida pessoal?

ANEXO 4: Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997: Nova redação do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assunto: Ensino Religioso Escolar



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997.

Dá 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"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.

§ 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 23.7.1997

ANEXO 5: Último Parecer do Conselho Pleno a Respeito da Formação de Professores Para o Ensino Religioso Escolar - Parecer CP 97/99

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PARECER CP 97/99**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental		
RELATOR(A) CONSELHEIRO(A): Eunice R. Durham		
PROCESSO Nº: 23001.000110/99-06		
PARECER Nº : CP 097/99	CONSELHO PLENO CP	APROVADO EM: 06/04/99

I – RELATÓRIO

A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido no Brasil, objeto de permanente debate.

De fato, o problema não existiu, nem no Brasil nem outros países, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Neste contexto, cabia à Igreja oficial tanto a determinação do conteúdo do ensino religioso, como a formação ou credenciamento dos professores para ministrarem esta disciplina nos estabelecimentos públicos. Esta situação ainda persiste, hoje em dia, em muitos países muçulmanos.

A separação entre Igreja e Estado se generalizou no ocidente durante o século XIX, tanto nos países republicanos como nas monarquias constitucionais e esteve associada ao reconhecimento da liberdade e da pluralidade religiosa. A exceção foi constituída, no século

XX, pelos países de regime comunista, que desencorajaram ou mesmo coibiram as manifestações religiosas.

Nos demais Estados, a questão se colocou de outro modo; orientou-se no sentido de que o Estado não interferisse nos diferentes cultos e não se manifestasse sobre a validade desta ou daquela posição religiosa.

A questão, no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições.

A constituição Brasileira de 1988 trata a questão geral da separação entre Igrejas e Estado no artigo 19:

“Art. 19. É vedada à União, aos Estados e aos municípios.

1 – 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”.

Por sua vez, o artigo 210 estabelece, no seu parágrafo 1º:

“§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas fundamentais”.

A versão original do artigo 33 da LDB, regulamentava a matéria de forma a evitar qualquer interferências do Estado no conteúdo do ensino religioso, ou na preparação de professores para esta área, dispondo:

“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:

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

II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Como se pode facilmente constatar da leitura do artigo, a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de opção (Igrejas ou associação de Igrejas, no caso do ensino interconfessional),

organizações estas responsáveis, inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 05/97, baseado nesta versão original da LDB, assim se manifestou:

“A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum no período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando – pela matrícula facultativa – opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de tal ensino na escola.

Por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33.

A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações:

1 – garantir a “matrícula facultativa”, o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são opções disponibilizadas pelas Igrejas, em caráter confessional ou interconfessional;

2 – deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das Igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de sua opção”.

A lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, alterou a formulação original do Artigo 33 da Lei nº 9394 e exige uma nova posição do conselho. As alterações cruciais residem no caput nos parágrafos primeiro e segundo da referida lei, os quais estabelecem:

“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, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

“§ 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.

“§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”

Nesta formulação, a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino.

Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino.

Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em ensino religioso.

Como a Lei nº 9.475 não se refere especificamente a esta questão, o problema precisa ser resolvido à luz da legislação maior, da própria Constituição Federal, dentro das limitações estabelecidas pela lei acima referida e pela própria Lei 9394, nos artigos e parágrafos não alterados pela legislação posterior.

Em primeiro lugar, deve-se considerar 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, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

Em segundo lugar, 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.

Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. Devemos considerar que, se o Governo

Federal determinar o tipo de formação que devem receber os futuros professores responsáveis pelo ensino religioso, ou estabelecer diretrizes curriculares para curso específico de licenciatura em ensino religioso, estará determinado, em grande parte, o conteúdo do ensino religioso a ser ministrado.

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. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação.

Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento.

II – VOTO DOS RELATORES

Ante o anteriormente exposto e considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino,

concluimos que:

- Não cabendo-a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;
- Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;
- Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:
- diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
- diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.

Brasília-DF, 06 de abril de 1999.

Eunice R. Durham
Lauro Ribas Zimmer
Jacques Velloso
José Carlos Almeida da Silva

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o voto dos Relatores. Plenário, 06 de abril de 1999.

Conselheiro - Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

ANEXO 6: Legislação Referente ao Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Minas Gerais

LEI 15434 2005 de 05/01/2005 (texto original)

Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, respeitará a diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e de abordagens de caráter confessional.

Art. 2º O ensino religioso será ministrado de forma a incluir aspectos da religiosidade em geral, da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica e da formação ética.

Parágrafo único. Cabe ao órgão competente do Sistema Estadual de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, cultos e filosofias de vida e entidades legais que representem educadores, pais e alunos.

Art. 3º (Vetado).

Art. 4º O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.

Parágrafo único. Ao aluno que não optar pelo ensino religioso serão oferecidos, nos mesmos turno e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola.

Art. 5º O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;

III - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta Lei;

IV - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta Lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º Fica assegurada isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública estadual de ensino.

§ 2º É garantido ao profissional que satisfizer requisito definido em inciso do caput deste artigo o direito de participar de concurso público para docência de ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 5 de janeiro de 2005; 217º da Inconfidência Mineira e 184º da Independência do Brasil.

AÉCIO NEVES - Governador do Estado

ANEXO 7: Legislação Referente ao Programa Mais Educação, Mantenedor do Programa de Educação Integral



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de

assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.1.2010 - Edição extra

ANEXO 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorizo a realização de entrevista e depoimentos, bem como a utilização dos dados coletados nesta instituição e nas escolas de tempo integral de Uberlândia (que participam do Programa Mais Educação desde o ano de 2010 e oferecerem o Ensino Religioso: **E.E. Alda Mota Batista, E.E. Amador Naves, E.E. Américo Renê Gianetti, E.E. Custódio da Costa Pereira, E.E. Jardim Ipanema**) e posterior publicação dos resultados obtidos. Estou ciente que a identificação e nome dos(as) entrevistados(as) serão preservados e que o objetivo desse projeto é uma pesquisa acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada: “O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: *INOVAÇÃO OU REPETIÇÃO?*”, coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha e sob a responsabilidade da mestranda Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (RG: M2.326.651).

Uberlândia, _____ de _____ de 2011.

Assinatura e carimbo

ANEXO 9: Planejamento de Ensino Religioso

PLANEJAMENTO ANUAL DE ENSINO RELIGIOSO

1º Bimestre				
Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação
<p>O educando reflete e questiona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento. - Relatos Interpessoais. - Como convivo? <p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> • As exigências e qualidades éticas do procedimento humano na perspectiva da tradição religiosa. • Orientações de vida nas normas, crenças e doutrinas das tradições religiosas. • Direitos e deveres – (ECA) – Estatuto da criança e do adolescente. <p>(Arts. 3º, 7º, Arts. 11, 15, 16, 17 e 18, 19,53, 71 da Lei nº 8069 de 13/07/90 – ECA).</p>	<p>Levantar elementos que possibilitem ao educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A redescoberta de si; - Ter consciência de sua individualidade; - Reconhecer-se como alguém, pela qualidade de sua existência. <p>Relações Interpessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar ao educando o reconhecimento do papel e da importância das pessoas. <p>Reconhecer que entre as pessoas existe distinção na maneira de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser, - Pensar, - Decidir, - Agir, - Relacionar-se. <p>Reconhecer e respeitar as diferenças individuais.</p> <p>Criar condições para que o educando, ao se relacionar com o outro, possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar sua individualidade; - Valorizar suas qualidades; - Reconhecer suas limitações; - Desejar-lhe o bem que merece. - Alegrar-se pelos seus sucessos; - Entristecer-se por seus fracassos. <p>Vivenciar os princípios que norteiam uma educação voltada para a fraternidade e a justiça.</p> <p>Conscientizar-se de seus direitos e deveres e seu compromisso para a harmonia na convivência humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades escritas e orais; - Pesquisa; - Filmes; - Músicas; - Teatro; - Questionários; - Ilustrações; - Acrósticos; - Trabalhos em grupos; - Reflexões; - Dramatizações; - Confeção de cartazes; - CDs de mensagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas; - Painel; - Cartazes; - Som; - Gravuras; - CDs; - Palestrante; - Vídeo; - Textos; - Pesquisas de Campo; - Revistas e jornais; - Manchete de TV; - Recortes, colagens; - Jogos (bingos); - Caça-palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Atividades em grupo; - Trabalhos; - Produção de textos; - Auto-avaliação; - Relacionamento ; - Observação; - Trabalhos e debates; - Produções de textos; - Relatos; - Pesquisas.
<p>TEMAS TRANSVERSAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia internacional da Mulher. - Dia do Índio. 				

PLANEJAMENTO – 2º BIMESTRE

2º Bimestre				
Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação
<p>O que é religião?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o sentido da religião para você? - Liberdade de crença, culto religioso e Constituição; <p>Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecumenismo x Diversidade Religiosa; - Manifestações religiosas nacionais, regionais e/ou locais; - Religiosidade e cultura do povo brasileiro (tradições religiosas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Constatar que a religiosidade é inata ao ser humano e determina sua busca incansável pelo transcendente. - Reconhecer que a diversidade religiosa existe com suas particularidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades escritas e orais; - Pesquisa; - Filmes; - Músicas; - Teatro; - Questionários; - Ilustrações; - Acrósticos; - Trabalhos em grupos; - Reflexões; - Dramatizações; - Confeção de cartazes; - CDs de mensagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas; - Painel; - Cartazes; - Som; - Gravuras; - CDs; - Palestrante; - Vídeo; - Textos; - Pesquisas de Campo; - Revistas e jornais; - Manchete de TV; - Recortes, colagens; - Jogos (bingos); - Caça-palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Atividades em grupo; - Trabalhos; - Produção de textos; - Auto-avaliação; - Relacionamento; - Observação; - Trabalhos e debates; - Produções de textos; - Relatos; - Pesquisas.
<p>TEMAS TRANSVERSAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia das Mães. - Meio Ambiente. - Dia dos Namorados. - Festa Junina. 				

PLANEJAMENTO – 3º BIMESTRE

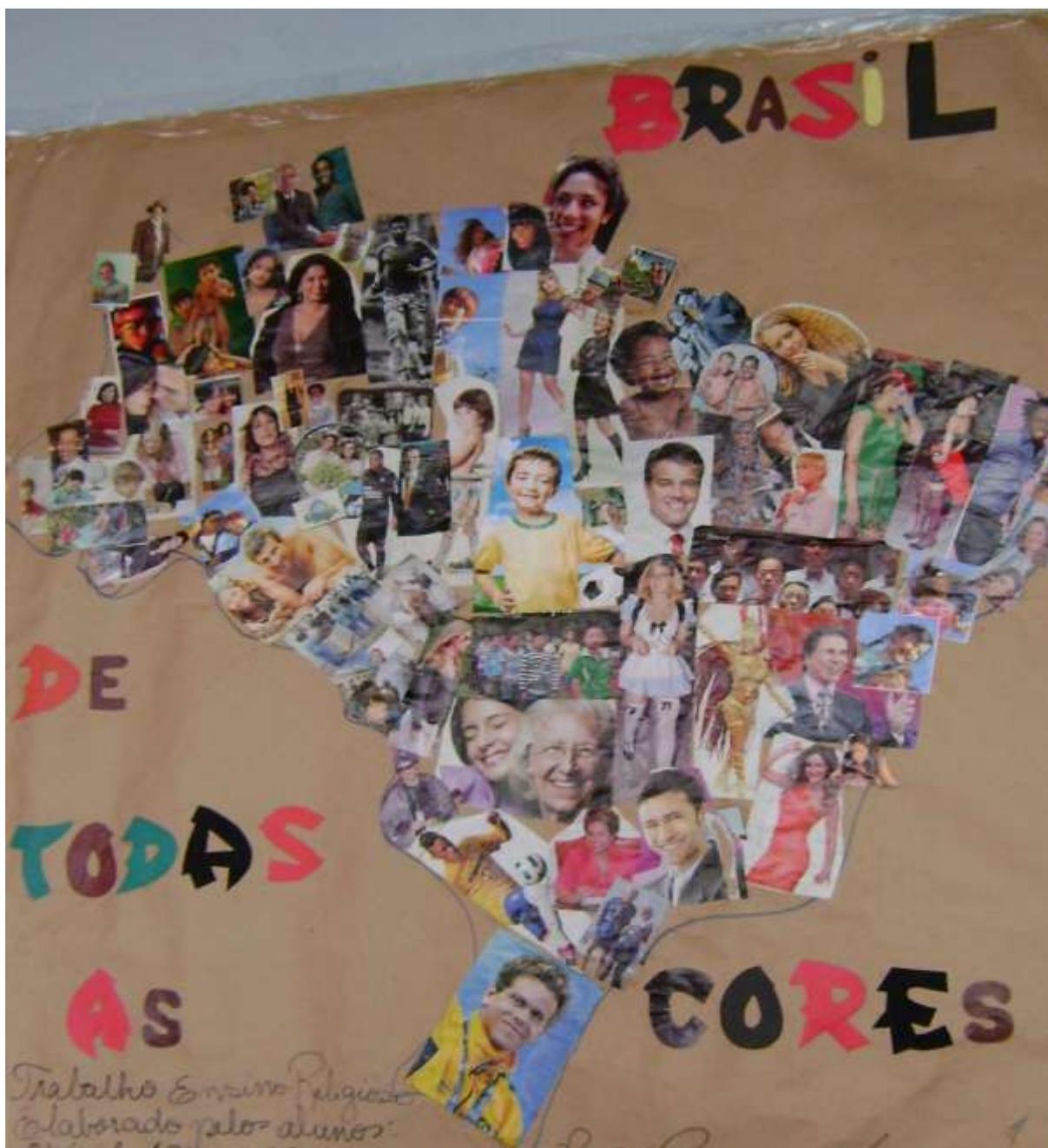
3º Bimestre				
Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação
<p>Valores humanos, virtudes e religiosidade.</p> <p>- Benefícios para a humanidade;</p> <p>- Valores e virtudes nas culturas e tradições religiosas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coragem; • Justiça; • Paz; • Amizade; • Perdão; • Gratidão; • Honestidade; • Generosidade. 	<p>Buscar a integração dos alunos, através do conhecimento e experiência da vida humana em âmbito pessoal, comunitário, cultural e universal, levando-os a refletir e compreender o seu (eu) no contexto social e religioso.</p>	<p>- Atividades escritas e orais;</p> <p>- Pesquisa;</p> <p>- Filmes;</p> <p>- Músicas;</p> <p>- Teatro;</p> <p>- Questionários;</p> <p>- Ilustrações;</p> <p>- Acrósticos;</p> <p>- Trabalhos em grupos;</p> <p>- Reflexões;</p> <p>- Dramatizações;</p> <p>- Confecção de cartazes;</p> <p>- CDs de mensagens.</p>	<p>- Dinâmicas;</p> <p>- Pannel;</p> <p>- Cartazes;</p> <p>- Som;</p> <p>- Gravuras;</p> <p>- CDs;</p> <p>- Palestrante;</p> <p>- Vídeo;</p> <p>- Textos;</p> <p>- Pesquisas de Campo;</p> <p>- Revistas e jornais;</p> <p>- Manchete de TV;</p> <p>- Recortes, colagens;</p> <p>- Jogos (bingos);</p> <p>- Caça-palavras.</p>	<p>- Participação;</p> <p>- Atividades em grupo;</p> <p>- Trabalhos;</p> <p>- Produção de textos;</p> <p>- Auto-avaliação;</p> <p>- Relacionamento;</p> <p>- Observação;</p> <p>- Trabalhos e debates;</p> <p>- Produções de textos;</p> <p>- Relatos;</p> <p>- Pesquisas.</p>
<p>TEMAS TRANSVERSAIS</p> <p>- Dia Nacional do Folclore;</p> <p>- Dia dos Pais;</p> <p>- Aniversário de Uberlândia;</p> <p>- Dia da Árvore.</p>				

PLANEJAMENTO – 4º BIMESTRE

4º Bimestre				
Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação
<p>As religiões Afro-brasileiras</p> <p>- A presença Africana no mundo.</p> <p>A idéia do transcendente</p> <p>- A idéia do transcendente constrói-se de maneiras diversas</p> <p>O simbólico</p> <p>- A relação com o mundo através do simbólico</p>	<p>- Contribuir para a superação da atitude de indiferença ao preconceito e à intolerância religiosa;</p> <p>- Respeitar as diferentes manifestações religiosas, tanto na sala de aula, como nos diferentes grupos de convivência;</p> <p>- Valorizar a trajetória particular de cada grupo social, convivendo de modo fraterno com o diferente;</p> <p>- Perceber que a sua relação com o mundo é mediada pela linguagem própria;</p> <p>- Conscientizar-se de que os gestos simbólicos se transformam em ritual, quando, nas religiões, são admitidos para expressar comunitariamente a experiência religiosa de um grupo.</p>	<p>- Atividades escritas e orais;</p> <p>- Pesquisa;</p> <p>- Filmes;</p> <p>- Músicas;</p> <p>- Teatro;</p> <p>- Questionários;</p> <p>- Ilustrações;</p> <p>- Acrósticos;</p> <p>- Trabalhos em grupos;</p> <p>- Reflexões;</p> <p>- Dramatizações;</p> <p>- Confecção de cartazes;</p> <p>- CDs de mensagens.</p>	<p>- Dinâmicas;</p> <p>- Painel;</p> <p>- Cartazes;</p> <p>- Som;</p> <p>- Gravuras;</p> <p>- CDs;</p> <p>- Palestrante;</p> <p>- Vídeo;</p> <p>- Textos;</p> <p>- Pesquisas de Campo;</p> <p>- Revistas e jornais;</p> <p>- Manchete de TV;</p> <p>- Recortes, colagens;</p> <p>- Jogos (bingos);</p> <p>- Caça-palavras.</p>	<p>- Participação;</p> <p>- Atividades em grupo;</p> <p>- Trabalhos;</p> <p>- Produção de textos;</p> <p>- Auto-avaliação;</p> <p>- Relacionamento;</p> <p>- Observação;</p> <p>- Trabalhos e debates;</p> <p>- Produções de textos;</p> <p>- Relatos;</p> <p>- Pesquisas.</p>
<p>DATAS COMEMORATIVAS:</p> <p>- Dia do Professor;</p> <p>- Dia da Consciência Negra;</p> <p>- Natal.</p>				
<p>REFERÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> BETIATO, Mário Antônio; SANCHES, Mário Antônio. Nos caminhos da fé, FTD, 2005. CORREA, Avelino A. ; SHNEIDERS, Amélia. De mãos dadas – Ensino Religioso. São Paulo, Scipione, 2007. CRUZ, Therezinha. M. L. Descobrimos novos caminhos. São Paulo, FTD, 2006. SAI, Sathya. Educação e Valores Humanos. Fundação Sai - Rio de Janeiro, 2002. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Programa para o Ensino Fundamental – Ensino Religioso, Vol. 4 TONGU, Maria Izabel de O.; Alegria de viver – Educação Religiosa. São Paulo, Moderna. 2002. 				

ANEXO 10: Fotos

Fotos de trabalhos coletivos que foram confeccionados por alunos de ER de uma das escolas pesquisadas e material didático elaborada por uma das professoras de outra escola, para utilização em suas aulas.



O painel acima e o painel da página seguinte foram confeccionados por alunos de ER de uma das escolas visitadas, sob a orientação da mesma professora, a partir do tema: CONSCIÊNCIA NEGRA. No painel seguinte, além do trabalho coletivo dos alunos, foram coladas duas orações. Como a oração da parte superior ficou muito ilegível, encontramos no site das Paulinas e a reproduzimos (página seguinte).

CONSCIÊNCIA NEGRA



Oração Colcha de retalhos

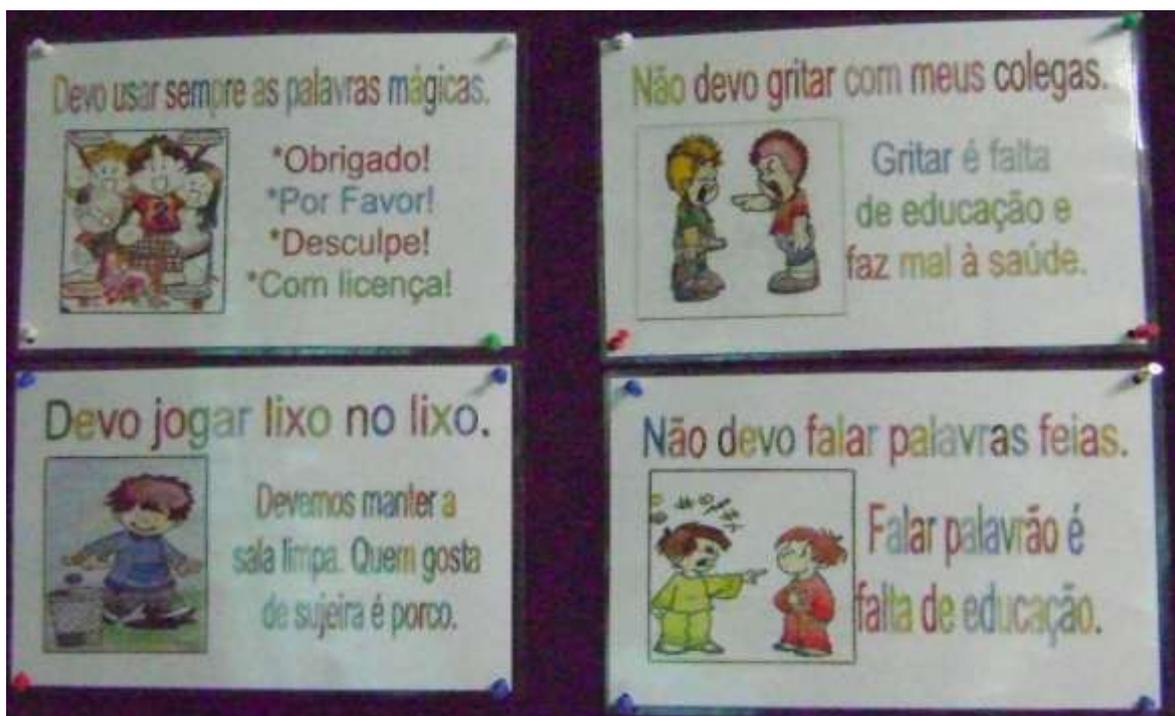
Senhor, outro dia fiz uma colcha de retalhos. Ao pegar cada pedaço, recordava de pessoas, acontecimentos... Como se cada um tivesse sua história para contar. Fui costurar. Cores que à primeira vista não combinavam, padrões e desenhos totalmente diferentes, tudo se juntou. A colcha ficou pronta. E como ficou bonita! E fico pensando: Tu criaste todos os seres diferentes. Ninguém é igual ao outro. Nada de repetição, de monotonia. E não são diferentes só fisicamente. Todos pensam diferente, sentem diferente, agem diferente. Um completa o outro. Um apóia o outro... Que maravilha é uma "colcha" de tantos seres diferentes, formando a HUMANIDADE. Por que quero que todos sejam iguais, pensem igual, sintam igual? Eu sou um pedacinho no grande conjunto. Embelezo sua criação de um determinado modo. Outros realçam outras cores, outros padrões. Importante é querer ser "costurado" aos outros retalhos e não ficar isolado. Todos unidos à procura da união e da fraternidade, cada um do seu modo, formam a grande colcha da unidade na pluralidade. Obrigada, Senhor!

Inês Broshuis - Fonte: <http://www.paulinas.org.br>

RESPEITO ÀS DIFERENÇAS



VALORES



Fotos tiradas em outra escola visitada (nesta página e na página anterior) e os painéis fotografados retratam a preocupação da professora de ER em trabalhar as regras de boa convivência, as diferenças e também a consciência negra. Interessante ressaltar que nesta escola, diferentemente das outras quatro, a professora de ER tem sala específica, onde desenvolve também os projetos da Educação Integral no outro turno, o que facilita a utilização de painéis, o uso de aparelhos eletrônicos para passar filmes, músicas etc.