

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO**

JOSÉLIA DA SILVA CÓRDOVA FRANZOI

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS CURRICULARES**

Lages (SC),

2019

JOSÉLIA DA SILVA CÓRDOVA FRANZOI

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

Lages – SC

2019

Ficha Catalográfica

M837e Franzoi, Josélia da Silva Córdova.
Ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental:
formação docente e práticas curriculares/Josélia da Silva Córdova
Franzoi – Lages, SC, 2019.
156 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.
Orientador: Lurdes Caron

1. Currículo. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino Religioso. 4.
Formação de Professores. I. Caron, Lurdes. II Título.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: Biblioteca Central



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Josélia da Silva Córdova Franzói

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS
CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, na L – 1 Políticas e
Processos Formativos em Educação

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

Prof. Dra. Lurdes Caron
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
(Examinador Titular Externo - PPGE/UDESC)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Maria Selma Grochs
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Maria Selma Grochs
Coordenadora do PPGE
Portaria nº 002/2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que permitiu concretizar esse sonho, por ter me concedido saúde, disciplina e perseverança durante a trajetória para que pudesse chegar à conclusão da dissertação.

Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado nas escolhas que faço, me incentivando e torcendo para a realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, Valério, por ter sido o incentivador na escolha da área da educação para a minha formação profissional, e por estar ao meu lado, apoiando na concretização de mais essa etapa da minha vida, a palavra é gratidão.

Aos meus filhos Ana Clara e José Henrique, pela compreensão em todos os momentos de ausência, nas horas de angústias e de felicidade. Com o amor da família foi possível trilhar esse caminho e cada momento vivenciado teve sentido.

À estimada orientadora, Profa. Dra. Lurdes Caron, por seu comprometimento, seu carinho, sua paciência, seus conhecimentos e pela confiança depositada em mim. Eu acredito que Deus sempre escolhe pessoas certas para cruzar nosso caminho e, nessa caminhada, agradeço a Ele pela dádiva dessa pessoa abençoada, que, com sua luz, me proporcionou crescer profissionalmente e pessoalmente.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelos conhecimentos, questionamentos e reflexões instigadas em cada momento, com a intenção de adentrarmos no mundo da pesquisa.

Aos colegas do curso de Mestrado, sobre os quais posso dizer que não foram apenas colegas, mas formamos uma família, caminhando juntos a cada instante, lado a lado. Isso era perceptível pela troca de olhares, nas palavras amigas, nas decisões a serem tomadas, nas alegrias e tristezas partilhadas a cada momento. Isso nos fortaleceu e ajudou cada um a finalizar suas pesquisas, com entusiasmo e perseverança.

E em especial agradeço às amigas: Luciana Oliveira que me incentivou a participar do processo seletivo para admissão no Mestrado Acadêmico em Educação e em estar com ela vivenciado mais um momento especial em nossas vidas; e a Júlia, líder da turma que com seu carisma, humildade e generosidade fez com que nos tornássemos uma família, em termos de compromisso uns com os outros.

À prefeitura do Município de Lages, pela bolsa de estudo e pela licença remunerada para cursar o Mestrado em Educação, possibilitando tranquilidade na realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Município de Lages, por autorizar a realização das entrevistas com os docentes.

Às docentes regentes, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela aceitação em participar das entrevistas.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho, Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks, e a Dra. Maria Selma Grosch, por suas importantes contribuições, que oportunizaram um novo olhar e aprofundamento a pesquisa colaborando para a finalização deste estudo.

Gratidão a todos!

RESUMO

O Ensino Religioso compreende uma das áreas de conhecimento no cenário da Educação Brasileira. A reflexão é respaldada a partir da Lei nº 9475/97, (que dá nova redação ao Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96). Nela, o Ensino Religioso (ER) passa a ser entendido como um componente curricular da área do conhecimento e é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. A partir da década de 90, este ensino assume novo paradigma, passando a ser compreendido e trabalhado a partir do pedagógico, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso. A presente pesquisa surgiu da falta de formação para professores que atuam nas aulas de Ensino Religioso com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela parte da problemática: Como se dão a formação de professores e as práticas curriculares de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Lages/SC? Tem como objetivo geral: conhecer aspectos do currículo, da formação de professores e das práticas curriculares do Ensino Religioso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Lages/SC. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. A metodologia está fundamentada em Chizzotti (2006); Moraes e Galiazzi (2014). O estudo teórico fundamenta-se por meio de pesquisa bibliográfica a partir de autores que refletem sobre o tema da formação e ER, principalmente Boeing (2003, 2006); Caron (2005, 2011, 2016, 2017); FONAPER (2000) Junqueira (2017, 2015, 2016); Martins Filho (2011, 2009); Oliveira (2006); Passos (2006, 2007) entre outros. Foi realizada pesquisa documental a partir de legislações como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 e outras, incluindo o Projeto Político Pedagógico de escolas. Para a pesquisa no campo empírico, foram selecionados cinco professores de cinco diferentes escolas municipais de Ensino Fundamental de Lages, bem como cinco instituições de ensino da rede municipal de Lages. É de suma importância pesquisar sobre diferentes aspectos que envolvem o Ensino Religioso, principalmente relacionado à formação de professores e ao programa deste componente curricular que é desenvolvido nas aulas. Esperamos, por meio desta pesquisa, contribuir para a reflexão sobre o componente curricular Ensino Religioso, bem como com a formação de professores na perspectiva pedagógica e com a personalização de educandos catarinenses.

Palavras Chave: Ensino Religioso. Currículo. Ensino Fundamental. Formação de Professores.

ABSTRACT

Religious Education comprises one of the knowledge areas in the Brazilian scenario of Education. The reflection is supported by Law 9475/97, (which gives new wording to Article 33 of the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Law 9394/96). In it, Religious Education (RE) is understood as a curricular component of the knowledge area and is part which integrates the basic formation of the citizen, ensuring respect for the religious cultural diversity in Brazil. From the 90's, this teaching assumes a new paradigm, becoming to be understood and worked from the pedagogical, having as object of study the religious phenomenon. The present study arose in the lack of training for teachers which act on Religious Education classes for students of the Elementary School. It has as problematic: How do the formation of teachers and curricular practices of Religious Education occur in the Elementary School Education in Lages, SC? It has as general objective: to know aspects of curriculum, of teacher training and of curricular practices of Religious Education for Elementary School in the Municipal school network from Lages. This research presents a qualitative approach. The methodology is based on Chizzotti (2006); Moraes and Galiazzi (2014). The theoretical study is based on a bibliographical research based on authors which reflect about the theme of training and RE, mainly Boeing (2003, 2006); Caron (2005, 2011, 2016, 2017); FONAPER (2000); Junqueira (2017, 2015, 2016); Martins Filho (2011, 2009); Oliveira (2006); Passos (2006, 2007); among others. A documentary research was carried out from documents such as: *Constituição Federal* of 1988, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, Law 9394/96 and others, including the Political Pedagogical Project of schools. For the research in the empirical field, five teachers from five different municipal schools of Elementary School in Lages were selected, as well five educational institutions of the municipal network of Lages. It is of paramount importance to research on different aspects that involve Religious Education, mainly related to the formation of teachers and the program of this curricular component that is developed in the classes. We hope, through this research, to contribute to the reflection on the curricular component of Religious Education, as well as with the training of teachers o a pedagogical perspective and with the personalization of students from Santa Catarina.

Keywords: Religious Education. Curriculum. Elementary School. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ASSINTEC – Associação Interconfessional de Curitiba (1972)
ASSINTEC – Associação Inter Religiosa de Educação (2005)
BA – Estado da Bahia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAER – Comissão de Assessoria a Educação Religiosa Escolar
CEB – Câmara de Educação Básica
CIER – Conselho Interconfessional de Igrejas para Educação Religiosa (1970)
CIER – Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (1972 - 1998)
CIER – Conselho de Reflexão sobre Ecumenismo (1998)
CONER – Conselho de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina (1998)
CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
ER – Ensino Religioso
ERE – Educação Religiosa Escolar
ES – Estado do Espírito Santo
EST/SL – Escola Superior de Teologia de São Leopoldo
FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GERED – Gerência Regional de Educação
IACL – Igreja Adventista Catarinense de Lages
ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana
IEASD – Igreja Evangélica da Assembleia de Deus
IEQ – Igreja Evangélica Quadrangular
IECLB – Igreja Evangélica de confissão Luterana do Brasil
IELB – Igreja Luterana no Brasil
IEPB – Igreja Evangélica Presbiteriana do Brasil
LDB – Lei de Diretrizes Básicas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Estado de Minas Gerais

OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SC – Santa Catarina
SEE/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
SESC – Serviço Social do Comércio
SCIELO – *Scientific Electronic Library online*
SMEL – Secretaria Municipal de Educação de Lages
SUBEN – Subunidade de Ensino
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCRE – Unidade de Coordenação Regional de Educação
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVILLE – Universidade do Vale de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site do SCIELO.....	24
Quadro 2 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site da EST.....	25
Quadro 3 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site da PUC-PR.....	25
Quadro 4 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site da PUC-SP.....	25
Quadro 5 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site da FURB.....	26
Quadro 6 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site da UNIPLAC.....	26
Quadro 7 – Relação dos descritores de ER com os números apresentados nos mecanismos de busca.....	26
Quadro 8 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site do SCIELO.....	65
Quadro 9 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site da EST.....	65
Quadro 10 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site da PUC-PR.....	65
Quadro 11 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site da PUC-SP.....	67
Quadro 12 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site da FURB.....	67
Quadro 13 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site da UNIPLAC.....	67
Quadro 14 – Relação dos descritores de formação, docência e currículo de ER com os números apresentados nos mecanismos de busca.....	68
Quadro 15 – Perfil das Professoras.....	111
Quadro 16 – Concepção das Docentes Regentes sobre o Ensino Religioso.....	112
Quadro 17 – Participação dos docentes em formação continuada em ER.....	118
Quadro 18 – Aulas de Ensino Religioso planejadas semanalmente.....	120
Quadro 19 – Percepção das Docentes no desenvolvimento do aluno, a partir das aulas de Ensino Religioso.....	121
Quadro 20- Conteúdos e atividades desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso.....	126
Quadro 21 – Fontes bibliográficas presentes nas aulas de ER.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I PANORAMA DO ENSINO RELIGIOSO: BRASIL, SANTA CATARINA E LAGES	19
1.1 INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ESTADO DA ARTE	19
1.2 ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	27
1.3 ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA	39
1.4 ENSINO RELIGIOSO EM LAGES	45
1.5 REFLEXOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS DIFERENTES ESTÂNCIAS	54
II FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO CONSTANTE	58
2.1 ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO	58
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE	69
2.2.1 Formação docente de Ensino Religioso	75
2.3 PRÁTICA DOCENTE PARA ENSINO RELIGIOSO	81
2.4 CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS	84
2.4.1 A tríade Currículo, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Religioso	93
2.5 REFLEXOS ENTRE FORMAÇÃO E CURRÍCULO	103
III CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA	107
3.1 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	107
3.2 A VOZ E VEZ DE PARTICIPANTES	108
3.3 COLETA DE DADOS	109
3.4 DIÁLOGO COM A VOZ E VEZ DOS PARTICIPANTES	109
3.4.1 Concepção das Docentes Regentes sobre o Ensino Religioso	112
3.4.2 Formação Continuada para o Ensino Religioso	117
3.4.3 O Ensino Religioso presente no planejamento do docente	120
3.4.4 Percepção das Docentes no desenvolvimento do aluno, a partir das aulas de Ensino Religioso.	121
3.4.5 Conteúdos e atividades desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso	125
3.4.6 Fontes Bibliográficas presentes nas aulas de Ensino Religioso	128
3.5 A VOZ DA PALAVRA ESCRITA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	130
3.6 REFLEXOS DAS ENTREVISTAS E DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

REFERÊNCIAS	147
ANEXO A - FOTOS DE CAPAS DE LIVROS REFERENTES AO ENSINO RELIGIOSO DE 1981 A 1996	153
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE155	
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	156

INTRODUÇÃO

Tudo que nos cerca no mundo em que vivemos, está em constantes mudanças. Frente a este fato, mudamos, nos moldamos e nos (re)formamos de forma gradativa. Assim, aconteceu com meu projeto de pesquisa de mestrado, que, por meio de uma trajetória de transformações pela qual percorri pautada em estudos, reflexões e discussões com professores, colegas e com minha orientadora, vi direcionamentos que me conduziram a uma nova temática mais intrigante e desafiadora.

Destarte, em diálogo com a orientadora, professora Dra. Lurdes Caron, desenvolvi e ampliei meus prismas acerca de objetos de estudos com aderência tanto a minha trajetória quanto à área de estudos e pesquisas a que a orientadora se dedica. Desta forma, aproximei-me da sua formação na área de Ensino Religioso, em consonância com a Linha de Pesquisa I - Políticas e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Passei, assim, a integrar o grupo de pesquisa “Inclusões Curriculares: atores sociais e áreas do conhecimento na escola e formação de professores”, atualmente, (2018-2019) “Formação de Professores e Práticas Inclusivas para a Cultura da Educação (FORPAZ)”.

Tais fatos foram definitivos para mudar minha opinião em relação ao tema da pesquisa que, inicialmente, circulava com a temática da inclusão escolar. Assim, fiz a escolha de pesquisar sobre Ensino Religioso (ER) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por perceber que poderia, com essa pesquisa, ter a possibilidade do desenvolvimento de um novo olhar sobre a formação de professores para essa área curricular na rede Municipal de Lages.

Aproveitando-me do fato de que, enquanto educadora dos Anos Iniciais, tinha a responsabilidade de responder pela disciplina de ER na minha turma de regência em uma escola municipal de Ensino Fundamental, optei por pesquisar sobre o tema **Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Formação Docente e Práticas Curriculares**. Na minha experiência de professora, há 13 anos, tenho desenvolvido com os estudantes, nas aulas de ER, concepções de valores e vivências, enquanto poderia ter desenvolvido e compartilhado conteúdos/temáticas mais relevantes e condizentes à referida disciplina.

Assim, reafirmo a escolha deste tema de pesquisa porque, pela minha experiência como professora, acredito que o Ensino Religioso representa hoje uma das preocupações dos educadores do Ensino Fundamental. Isto se confirma porque, nos últimos cinco anos, período em que atuei como professora de ER na rede municipal, nunca foi proposto, pela Secretaria Municipal de Educação, curso de formação sobre o componente curricular de ER, aos

professores de Anos Iniciais que atuam com a referida disciplina. Aos professores de Ensino Fundamental, nem uma orientação ou diretriz que os encaminhasse a uma prática pedagógica condizente com a disciplina, conforme a compreensão do ER, tendo como objeto o fenômeno religioso.

O único material recebido para as aulas de ER foi um livro, no ano de 2013, com textos bíblicos, da tradição cristã, seguido de atividades de interpretação, que traziam uma diversidade de questões. Era lúdico, porém resumia-se somente a passagens bíblicas. Ademais, foram distribuídos poucos exemplares, somente a quantidade suficiente para um ano letivo, como material consumível para os estudantes. A Bíblia é um livro sagrado da tradição cristã, portanto confessional cristão. Por esta razão, consideramos que este material, independente do uso [ou não] de linguagem inclusiva, poderia deixar de atender à diversidade e às pluralidades culturais e religiosas presente na sala de aula.

De acordo com tais justificativas, senti a necessidade de realizar a pesquisa intitulada: **Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Formação Docente e Práticas Curriculares**, para que, a partir dela, pudesse compreender e compartilhar conhecimentos e conceitos específicos da área do ER e contribuir na formação de professores, proporcionando uma melhor compreensão deste componente curricular e objetivando a prática para a cultura de paz. Assim, a pesquisa partiu da pergunta: Como se dão a formação de professores e as práticas curriculares de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Lages/SC? Considerando as justificativas até aqui elencadas, a presente pesquisa tem por objetivo geral: conhecer aspectos do currículo, da formação de professores e das práticas curriculares do Ensino Religioso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Lages/SC. Por conseguinte, apresentamos os objetivos específicos: fazer memória da história do Ensino Religioso no Brasil, Santa Catarina e Lages; refletir sobre aspectos da formação de professores para Anos Iniciais do Ensino Fundamental em ER; identificar a compreensão de professores dos Anos Iniciais sobre o ER, possibilitando vez e voz para os mesmos; pesquisar qual o currículo de Ensino Religioso consta no Projeto Político Pedagógico desenvolvido nas unidades escolares no Ensino Fundamental das escolas do município de Lages.

A pesquisa é de abordagem, qualitativa. A pesquisa investiga fontes bibliográficas de livros e arquivos de autores como: Tardif (2000, 2002); Nóvoa (2009); Sacristan (2000); Caron (1997, 2005, 2011, 2016, 2017); Junqueira (2005, 2011, 2016, 2017); Oliveira (2003, 2006); Pozzer (2014); Cecchetti (2014); Figueiredo (1996, 1997) e Locks (2008). Além disso, a pesquisa documental se dá a partir da Constituição da República Federativa do Brasil

(1988); da Lei nº 9394/96; de Pareceres, Resoluções e Legislações. E a metodologia da pesquisa é fundamentada pelos autores: Moraes e Cagliuzzi (2014); Flick (2013) e Gil (2010). Para a pesquisa empírica foi utilizada a entrevista semiestruturada, contemplando cinco professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em diferentes escolas da rede municipal, bem como análise documental destas cinco instituições de ensino da rede municipal de Lages. Para a análise das entrevistas, primeiramente foi descrita a entrevista com as perguntas propostas. Logo após, a compreensão da entrevista em relação a cada uma das questões. Em seguida, inseriu-se a análise da pesquisadora, com embasamento teórico de autores acerca do tema.

Todas as cinco escolas selecionadas oferecem turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Convém ressaltar que tais escolas foram escolhidas por ficarem próximas umas das outras e próximas de onde residem. Contudo, as opções definidas preservam o intuito de buscar a diversidade de contextos sociais no cotidiano de cada unidade escolar. A escolha de cinco professores se deu por contemplar um professor de cada turma, do 1º ao 5º ano. Este número foi suficiente para a verossimilhança da pesquisa, compilação e análise de dados no tempo hábil de dois anos, não estendendo, por esta mesma razão, aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para esta pesquisadora, o maior desafio, desde o início da pesquisa, esteve em estudar e refletir sobre contribuições que colaborem para o acesso dos docentes à formação sobre Ensino Religioso. Partiu-se da premissa de que a pesquisa pode ajudar na ampliação de sua compreensão e aquisição de competências educacionais sobre esse componente curricular e, por conseguinte, os docentes têm a oportunidade de descobrir caminhos para as práticas de ensino e aprendizagem, contemplando todos os estudantes, independentemente de suas crenças religiosas e filosofias de vida. Para tanto, consideramos que pensar a formação inicial e continuada para professores da disciplina de Ensino Religioso pressupõe refletir sobre a redefinição e ressignificação das práticas assumidas pelo educador do Ensino Fundamental que atua nos Anos Iniciais da rede municipal. Embora o ER faça parte do currículo escolar, ele acaba esbarrando com esse fator da ausência de formação e preparação de professores para a docência na referida disciplina.

Presume-se, assim, que é de suma importância a formação inicial, continuada e permanente dos professores que atuam, entre outras disciplinas, também, e não menos relevante, com o ER. Esta formação contribuirá na capacitação de profissionais, promovendo a compreensão do multiculturalismo do fenômeno religioso na contemporaneidade, com respeito ao direito da liberdade religiosa e ao diálogo entre as diferentes culturas.

Segundo Caron (2017), o ser humano, na busca de realização pessoal, profissional e social, procura dar significado à sua existência. Nesse sentido, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento consigo, com a sociedade, com a natureza e com o transcendente. Por esta razão é que se evidencia a importância de, desde a infância, estarmos em contato com alguma crença para que, na fase adulta, possamos solucionar com discernimento situações-problema e galgar os objetivos projetados ao longo da vida.

Consideramos que a escola tem a finalidade de possibilitar ao educando o desenvolvimento da aprendizagem e uma de suas funções é a sistematização do conhecimento, no qual está incluído o Ensino Religioso. Isto porque, inevitavelmente, no contexto da complexidade de manifestações culturais na escola, o fenômeno religioso está presente. Assim, é fundamental que os profissionais do Ensino Religioso, na Educação Básica, tenham formação em nível de graduação com a respectiva habilitação para este componente curricular.

Para atender à indagação da problemática, bem como os objetivos traçados, a pesquisa está estruturada em introdução, três capítulos e considerações finais. A introdução traz as considerações iniciais, dando sentido e organização do estudo. O Capítulo I aborda o Panorama do Ensino Religioso no Brasil, em Santa Catarina e em Lages. Quanto ao ER no Brasil, destacamos aspectos mais relacionados à legislação. No Estado de Santa Catarina, evidenciamos aspectos históricos com destaque à formação de professores. Em relação ao município de Lages, buscamos conversar com pessoas que coordenaram o Ensino Religioso nas décadas de 70, 80 e 90; conseguimos relatórios sobre a Educação Religiosa Escolar-ERE em Lages nos arquivos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEE/SC). Em conversa com a responsável pelas formações da disciplina de História, na Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), obtivemos o acesso à organização curricular elaborada pela mesma, para a disciplina de ER no ano de 2018.

O capítulo II trabalha com a Formação de Professores: Um desafio constante, para docência da disciplina de Ensino Religioso. Acreditamos que a o/a professor/a que tenha formação, aprimora o seu fazer pedagógico do cotidiano de sala de aula e resgata conhecimentos que o docente necessita, em especial, os/as pedagogos de Anos Iniciais. Nesta seção trabalhamos o subitem que aborda a formação de professores para a disciplina de ER, que, além dos saberes colocados por Tardif (2014), necessitam ter formação inicial, permanente continuada e específica da área do conhecimento de Ensino Religioso.

O capítulo III reflete e detalha os Caminhos Percorridos. Por meio da metodologia da pesquisa descrevemos a trajetória realizada para a elaboração do estudo. A metodologia se estabeleceu por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Ela explicita o processo de investigação, a voz e a vez dos professores, a coleta de dados, a concepção dos docentes regentes sobre o Ensino Religioso, a formação continuada para o Ensino Religioso, a presença do mesmo no planejamento do docente, a percepção dos docentes no desenvolvimento da aprendizagem do discente a partir das aulas de Ensino Religioso, os conteúdos e atividades desenvolvidos na mesma disciplina e a pesquisa nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs) em vista da necessidade de compreensão da prática do ER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a construção da subseção Ensino Religioso em Lages, foi necessário a busca de várias informações. O primeiro lugar em que buscamos encontrar fontes bibliográficas acerca do ER em Lages foi na Gerência Regional de Educação (GERED). No entanto, nos deparamos com a ausência de materiais que subsidiassem a investigação. Na Secretaria de Educação Municipal de Lages (SMEL), em conversa com a formadora responsável pela disciplina de História, que atende, também, o Ensino Religioso, ela nos informou da ausência de material guardado em seus arquivos, e nos forneceu o material produzido por ela mesma, no ano de 2018. Na busca de outras fontes documentais, fomos nos arquivos da Diocese de Lages, na secretaria da Catedral Diocesana, na biblioteca do Colégio Santa Rosa, na biblioteca do SESC e na biblioteca Municipal de Lages.

Em todos esses locais tivemos dificuldades de localizar subsídios para nossa pesquisa. Tendo em vista que não encontramos referências e dados sobre o ER em Lages, em nenhum dos lugares pesquisados, buscamos conversar com professoras que coordenaram o Ensino Religioso em Lages nas décadas de 70, 80 e 90. As mesmas informaram ausência de material específico para Lages, uma vez que o programa de ensino em Santa Catarina era comum para as escolas públicas de todo o Estado.

Ainda, convém ressaltar que adotamos como modalidade, nesta pesquisa, fazer o Estado da Arte por Capítulos, para obter uma visão geral sobre o tema em desenvolvimento. Além disso, a última subseção de cada capítulo destina-se a realizar um apanhado geral acerca da temática abordada na seção que se encerra. Esperamos que esta pesquisa seja de relevância social e contribua para a formação da cidadania, e personalização do educando, bem como a formação de professores.

I PANORAMA DO ENSINO RELIGIOSO: BRASIL, SANTA CATARINA E LAGES

Este capítulo aborda os diferentes contextos da história da Educação Brasileira e o Ensino Religioso no Brasil. Inicia com um relato do histórico a partir de 1549 e chega até a Lei nº 9.475/97, que dá nova redação e altera o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96.

A Lei nº 9.475/97 traz um marco para o Ensino Religioso (ER), pois sobre a referida disciplina, reconhece que é: “disciplina de matrícula facultativa, parte integrante de formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino Fundamental, veda qualquer forma de proselitismo na escola pública [...]” (BRASIL, 1997). Tal lei traz aspectos sobre a educação e a formação de professores no Brasil, e, especificamente, no Estado de Santa Catarina, ao longo da história do processo educacional, que demonstram como esse Estado trabalhou com a Educação e que atenção depreendeu à disciplina de ER e os encaminhamentos para a formação de professores.

Em relação ao município de Lages, por ausência de fontes bibliográficas e mesmo documentais, buscamos conversar com pessoas que coordenaram o Ensino Religioso nas décadas de 70, 80 e 90. Além disso, conseguimos relatórios sobre a ERE em Lages, nos arquivos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SC) de Florianópolis. Material este que foi de suma importância para a pesquisa.

Na sequência, em primeiro lugar, optamos por investigar o estado da arte no contexto da história do Ensino Religioso em nível de Brasil, Santa Catarina e Lages.

1.1 INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ESTADO DA ARTE

Com a finalidade de organizar o “Estado da Arte”, realizamos pesquisa *online* de produções científicas pertinentes a partir dos descritores: Ensino Religioso no Brasil, Ensino Religioso em Santa Catarina e o Ensino Religioso em Lages-SC, de acordo com a proposta para esse capítulo da dissertação.

De acordo com Romanowski (2006), o Estado da Arte pode contribuir na constituição da parte teórica de uma determinada área do conhecimento e procura:

identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOSWSKI, 2006, p. 39).

Assim, para a identificação e obtenção de resultados, o levantamento foi realizado nos bancos de dados *Scientific Electronic Library online* (SCIELO); Escola Superior de Teologia de São Leopoldo (EST) do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Na UNIPLAC, pesquisamos na biblioteca livros publicados sobre ER entre 2007 e 2017 e na Revista GEPES VIDA. Esta busca, na UNIPLAC se deu na expectativa de que esta Instituição de Ensino Superior, em um futuro próximo, ofereça cursos de Graduação para a formação de professores em ER. A opção por estes bancos de dados se deu por compreendermos que os mesmos são fontes de pesquisa na área da temática escolhida e que encontraríamos estudos pertinentes ao foco de pesquisa. Delimitamos o tempo na busca de produções da última década, compreendendo o período entre 2007 a 2017. Os bancos de dados escolhidos abrem espaço, a nosso ver, para publicações de estudos na área de Ensino Religioso, semelhantes ao tema contemplado na presente pesquisa.

Segundo Romanowski (2006, p. 39), um dos objetivos do Estado da Arte é a pesquisa de produção do conhecimento e demarcação da área “em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar [...] os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores [...]”.

De acordo com o período pesquisado e os descritores utilizados, localizamos nos cinco bancos de dados um total de 21 publicações que se aproximam do tema em foco. No SCIELO foram encontrados com o descritor: Ensino Religioso no Brasil os quatro estudos relacionados a seguir: **1) “Religião em sala de aula: O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras”**, de Cesar Ranquetat Jr, publicado em 2007. Neste artigo, o autor aborda o Ensino Religioso ao longo da história brasileira, da disciplina de ER em um caráter confessional-cristão. Porém, com a Lei Federal 9.475/97, o ER recebeu uma nova configuração. Segundo esta Lei o ER passa a ser direito do cidadão e, na escola pública, não pode ser trabalhado na concepção de confessional e, muito menos, por meio do ER fazer proselitismo religioso na escola.

2) **“Do confessional ao Plural: uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras”**, de Cesar Ranquetat Jr, publicado em 2008. O referido trabalho trata do novo modelo de Ensino Religioso que se afasta de toda forma de confessionalismo e proselitismo, objetivando estar de acordo com o campo atual de pluralização. Analisa, ainda, questões da laicidade e a relação entre Estado e Igreja Católica, os quais estão intimamente relacionados com o ER nas escolas públicas.

3) **“O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano”**, de Rosival Sanches Meneses, publicado em 2014. Essa pesquisa procurou mostrar a importância da presença do ER, cujo objetivo principal é compreender a proposta atual do Ensino Religioso na escola e a sua importância na formação integral do ser humano.

4) **“Educação e História do Ensino Religioso”**, de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2015. Esse artigo aborda como o ER, em 1931, foi reintroduzido no currículo das escolas públicas e se encontra sob grande discussão até o século XXI. Propõe mostrar como a história desse componente curricular foi sendo estabelecido e discutido.

No banco de dados da EST, com o descritor Ensino Religioso no Brasil, apenas dois trabalhos foram recortados:

1) **“Ensino Religioso Escolar: Ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos”**, de Arthur Felipe Moreira de Melo, publicado em 2014. O presente trabalho examina possíveis aportes epistemológicos à prática docente do ER na escola pública, priorizando o professor como principal interlocutor. Fala da história do ER no Brasil desde o período colonial até o ano de 2010.

2) **“Ensino religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado”** dos autores: Elivaldo Serrão Custódio e Remi Klein, publicado em 2015. Este artigo traz uma discussão acerca do desafio do ER e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas. Contextualiza a trajetória do ER no decorrer da história, a compreensão do pluralismo religioso e o direito à liberdade religiosa como liberdade de consciência, de crença, de culto.

No banco de dados da PUC-PR, com o mesmo descritor, seis estudos foram selecionados:

1) **“A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil”** de Maria Zélia Borba Rocha, publicada em 2013 Neste estudo, a autora fala da luta pela laicização da escola pública no Brasil, remontando aos movimentos republicanos no século XIX. As Cartas Magnas e as leis educacionais brasileiras expressam, em seus atos, o conflito entre religiosidade versus

laicidade no ensino público. A ação político-cultural das instituições religiosas manifesta-se, predominante, nos processos políticos de elaboração das constituições federais e das leis de diretrizes e bases da educação nacional.

2) **“O Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil: colaborações para construção da cidadania em um Estado laico”**, de Ramon Mulin Lopes, publicado em 2014. Esse trabalho propõe um debate acerca do enquadramento do ER no âmbito do caráter laico do Estado. Trata sobre a forma como a grade curricular deve ser ministrada pelos profissionais incumbidos à área. Contudo, não se trata de um “manual do professor de ER”, tampouco que visa impor um modelo ou uma diretriz padronizadora do ER no Brasil.

3) **“O Ensino Religioso no Brasil: Estudo do seu Processo de Escolarização”**, de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2008. O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que objetivou a compreensão do desenvolvimento da escolarização do Ensino Religioso no Brasil.

4) **“Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública”**, dos autores: Raimundo Márcio Mota de Castro e José Maria Baldino, publicado em 2011. Configura-se um debate que, desde o início do século XXI, no Brasil, vem se apresentando como polêmico no âmbito educacional, qual seja o ER concebido a partir de diversos modelos, nos diferentes contextos históricos.

5) **“O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas”**, dos autores: Elcio Cecchetti e Ademir Valdir dos Santos, publicado em 2016. Esse trabalho aborda alianças em embates quanto ao ER na história da Educação brasileira foram nutridos desde os primórdios devido às influências da Igreja Católica e de autoridades eclesiásticas, assim como de outras instituições e intelectuais defensores de princípios e valores religiosos.

6) **“O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação”**, de Gisela Waechter Streck, publicado em 2012. O referido estudo abrange as possibilidades de educar o ser humano para a Alteridade e para a tolerância. Conclui que o Ensino Religioso na escola pode ser um dos espaços para educar para a tolerância, por meio do diálogo e que haja respeito e sensibilidade para conviver com as diferenças.

Seguindo para o banco de dados da PUC-SP utilizando o mesmo descritor, encontramos mais dois estudos:

1) **“O Ensino Religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado?”** De Fátima Polidoro, publicado em 2010. A autora traz o ER como possibilidade de promoção do ser humano em todas as suas dimensões, possibilitando integrar e conviver

adeptos de diferentes vertentes religiosas. Aborda, também, a situação da sociedade secular, para compreender o papel do ER num Estado laico.

2) **“O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação”** de Teresinha Maria Mocellin, publicado em 2008. A tese da autora pretende analisar o ensino religioso nas escolas públicas, na atualidade brasileira. Parte do pressuposto de que haja um mal-estar relativo a essa disciplina. Essa metáfora, oriunda da área da saúde, aparece, em muitos discursos, como algo difuso no Ensino Religioso. Fazer uma radiografia para localizá-lo foi o objetivo principal do trabalho.

Seguindo com o mesmo descritor, no banco de dados da UNIPLAC encontramos o estudo **“Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional.”** de Francine de Oliveira Kerkhoff, publicado em 2016. Na sua dissertação, a autora analisou a inclusão do ER no Projeto Político Pedagógico no município de Videira-SC e procurou conhecer aspectos históricos do ER no Brasil e em Santa Catarina.

Passando para um novo descritor, no banco de dados da EST, descrevendo Ensino Religioso em Santa Catarina, encontramos uma Tese de Doutorado **“Tem Azeite na Botija? Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC”**, de Lourival José Martins Filho, publicado em 2009. O referido trabalho buscou analisar, como e a partir do que os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso. Anterior a essa Tese, na EST, tem a primeira pesquisa acadêmica sobre a história do Ensino Religioso em SC entre os anos de 1970-1995¹.

No banco de dados da PUC-PR, com o descritor Ensino Religioso em Santa Catarina, encontramos **“Ensino Religioso e a interpretação da lei”**, das autoras: Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui, publicado em 2007. Nele, as autoras tratam das diferentes interpretações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, da reformulação do artigo 33, de 1997, que implementou e regulou o Ensino Religioso em escolas públicas. O estudo considerou dois casos específicos, o de São Paulo e o de Santa Catarina, mostrando como essas diferentes interpretações da lei condicionaram o tipo de atuação possível de agentes religiosos nos processos tanto de capacitação dos professores como de definição de currículo.

¹ A pesquisa é de CARON, Lurdes. **Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica com enfoque na formação de professores.** Mestrado em Teologia. Área de concentração: Teologia Prática - Educação Cristã. Escola Superior de Teologia da IECLB. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, RS, 1995.

No banco de dados da FURB, com o descritor Ensino Religioso em Santa Catarina, surgiram mais três publicações:

1) **“Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença”**. De Simone Riske Koch, publicado em 2007. Objetiva compreender os efeitos de sentido que podem ser produzidos em relação às diferenças no discurso de um dos documentos oficiais da educação que norteia o componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, qual seja a “Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação de Ensino Religioso”.

2) **“Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica”**. De Francisca Helena Cunha Daneliczen, publicado em 2007. Esta pesquisa investiga como o componente curricular de Ensino Religioso no Ensino Fundamental aborda a interculturalidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar.

3) **“Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos”**. De Alinor dos Santos, publicado em 2011. Esta pesquisa procurou compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública. Metodologicamente, foram coletados registros-discursivos de três escolas públicas de Santa Catarina, sendo os sujeitos, alunos matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental, bem como alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Durante o período de construção desta investigação pudemos refletir a respeito do que está sendo publicado no meio acadêmico em torno dos descritores elencados para o levantamento deste estado da questão. Com a dedicação na execução deste trabalho, percebeu-se que a pesquisa necessita de aprofundamento e análise. Ainda, que ela oportuniza reflexões acerca do foco de estudo, a fim de aproximá-lo da sua relevância e ampliar os conhecimentos em estudo.

A seguir apresentamos nossa formulação de quadros com os trabalhos encontrados por meio da pesquisa que realizamos no estado de questão, retratando os descritores deste capítulo, juntamente com as publicações, seus autores e anos respectivos:

Quadro 1 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras no site do SCIELO

Descritor	Autor	Título	Ano
	Cesar Ranquetat Jr	Religião em sala de aula: O ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras (artigo)	2007
	Cesar Ranquetat Jr	Do confessional ao Plural: uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras (artigo)	2008

Ensino Religioso no Brasil	Rosival Sanches Meneses	O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano(dissertação)	2014
	Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Educação e História do Ensino Religioso (artigo)	2015
Ensino Religioso em Santa Catarina	-----	-----	-----
Ensino Religioso em Lages	-----	-----	-----

Fonte: dados coletados no banco de dados do Scielo (2018).

Quadro 2 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras do site da EST

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Arthur Felipe Moreira de Melo	Ensino Religioso Escolar: Ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos (dissertação)	2014
	Elivaldo Serrão Custódio e Remi Klein	Ensino religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado	2015
Ensino Religioso em Santa Catarina	Lourival José Martins Filho	Tem Azeite na Botija? Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC (Tese)	2009

Fonte: dados coletados no banco de dados da EST (2018).

Quadro 3 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras do site da PUC-PR

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Maria Zélia Borba Rocha	A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil (artigo)	2013
	Ramon Mulin Lopes	O Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil: colaborações para construção da cidadania em um Estado laico (artigo)	2014
	Raimundo Márcio Mota de Castro e José Maria Baldino	Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública. (artigo)	2011
	Elcio Cecchetti e Ademir Valdir dos Santos	O Ensino Religioso na escola brasileira alianças e disputas históricas (artigo)	2016
	Gisela Waechter Streck	O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação (artigo)	2012
Ensino Religioso em Santa Catarina	Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui	Ensino Religioso e a interpretação da lei (artigo)	2007
Ensino Religioso em Lages	-----	-----	-----

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-PR (2018).

Quadro 4 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras do site da PUC-SP

Descritor	Autor	Título	Ano
-----------	-------	--------	-----

Ensino Religioso no Brasil	Fátima Polidoro	O Ensino Religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado? (artigo)	2010
	Teresinha Maria Mocellin	O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação (Tese)	2008
Ensino Religioso em Santa Catarina	-----	-----	----
Ensino Religioso em Lages	-----	-----	----

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-SP (2018).

Quadro 5 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras do site da FURB

Ensino Religioso no Brasil	-----	-----	----
Ensino Religioso em Santa Catarina	Simone Riske Koch,	Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença. (Dissertação)	2007
	Francisca Helena Cunha Daneliczen	Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica. (Dissertação)	2007
	Alinor dos Santos	Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos. (Dissertação)	2011
Ensino Religioso em Lages	-----	-----	----

Fonte: dados coletados no banco de dados da FURB (2018).

Quadro 6 – Ensino Religioso: descritores, autores e obras do site da UNIPLAC

Ensino Religioso no Brasil	Francine de Oliveira Kerkhoff	Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional (Dissertação)	2016
Ensino Religioso em Santa Catarina	-----	-----	----
Ensino Religioso em Lages	-----	-----	----

Fonte: Dados coletados no banco de dados da UNIPLAC (2018).

Quadro 7 – Relação dos descritores de ER com os números apresentados nos mecanismos de busca

Banco de Dados	Ensino Religioso no Brasil	Ensino Religioso em Santa Catarina	Ensino Religioso em Lages
SCIELO	04	00	00
EST	02	01	00
PUC-PR	06	01	00
PUC-SP	01	02	00
FURB	00	03	00
UNIPLAC	01	00	00

Total de descritores	14	07	00
Total de publicações	21		

Fonte: dados coletados no banco de dados da SCIELO, EST, PUC-PR, PUC-SP, UNIPLAC (2018)

Ao pesquisar em seis bancos de dados, a partir dos descritores Ensino Religioso no Brasil, em Santa Catarina e Lages, com o intuito de colaborar na compreensão teórica histórica do ER como área do conhecimento proposto nessa pesquisa e sua importância no meio acadêmico, encontramos várias pesquisas, conforme os quadros demonstrados, que vieram a contribuir com esse estudo. Mesmo delimitando o período de publicação dos trabalhos de 2007 a 2017 para a pesquisa, encontramos um número expressivo com o descritor Ensino Religioso no Brasil, no total de quatorze; com o descritor Santa Catarina foram encontrados sete trabalhos publicados; e sobre a história do Ensino Religioso em Lages não encontramos trabalho publicado acerca desse descritor.

A partir dos trabalhos pesquisados, compreendemos historicamente como se deu a relação do ER com a Igreja e sua relação com escolas públicas, o diálogo inter-religioso e o desenvolvimento da escolarização do conceito pedagógico do Brasil. Além disso, foi possível inferir a importância da disciplina para a formação integral do ser humano na percepção do ER: um dos espaços de educação para a tolerância, que oportuniza diálogo e sensibilidade para a convivência com as diferenças.

No descritor ER em Santa Catarina, com os trabalhos encontrados por meio da pesquisa, destacamos a da tese de doutorado, que mais se aproxima com o objetivo da dissertação. Isto porque ela analisou como os docentes habilitados em Pedagogia desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular ER. Ademais, a pesquisa teve como intuito compreender os documentos oficiais na área da educação que norteiam o componente curricular ER no Estado de Santa Catarina.

Percebemos, também, na pesquisa ao banco de dados da UNIPLAC, que havia apenas uma dissertação, com o tema Ensino Religioso no Brasil: tensões de diversidade entre formação histórica e prática profissional,. Contudo, esta pesquisa foi voltada para o município de Videira-SC, fato que evidencia a relevância do tema da pesquisa em questão para o município de Lages-SC.

1.2 ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A partir de diferentes contextos da História da Educação brasileira, o Ensino Religioso passa por diferentes compreensões e por tensões entre Estado e Igreja. O mesmo

ocorre com as diferentes legislações para o Ensino Religioso (ER) na escola pública. A seguir, há uma descrição de como esse componente curricular tem sido tratado nas Constituições Brasileiras e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com intuito de compreender como chegamos nos dias atuais.

Segundo Caron (2016), no ano de 1500, junto com Pedro Álvares Cabral, chegaram os franciscanos, e, neste mesmo ano, no dia 26 de abril, o frei Henrique de Coimbra celebrou a primeira missa no País, no local denominado Ilhéu de Coroa Vermelha. No período do Brasil Colônia, a educação estava inserida no projeto de colonização. Nessa época, a educação ficava a cargo de congregações religiosas², de modo especial os padres jesuítas, propiciando um ensino catequético. Os jesuítas estão entre os pioneiros na educação para crianças em relação à vida intelectual e moral da época no Brasil. Foram eles que deram início à fundamentação para a construção social, para a formação da compreensão da relação pública e criaram escolas e colégios.

Segundo Besen (2000), a companhia de Jesus, aprovada pelo Papa Paulo III e fundada por Santo Inácio de Loyola, foi a maior promotora de missões no século XVI. Em 1549, Francisco Xavier na Índia e Manoel da Nóbrega no Brasil iniciam seus trabalhos missionários:

[...] No Brasil foi o primeiro campo de apostolado dos jesuítas na América, só em 1576 eles chegaram ao México. [...] Da capitania de Salvador os jesuítas se repartiram pelas outras capitanias, dividindo seu trabalho entre a assistência religiosa aos colonos e a missão junto aos indígenas, seu verdadeiro campo de apostolado. [...] Os colégios existiam para o ensino e a catequese, não sendo, nas primeiras décadas, para os filhos de colonos (BESEN, 2000, p. 20).

Segundo Romanelli (2002), havia condições que favoreciam a ação educativa, tais como: a organização social e o conteúdo cultural, os quais repassados para as Colônias, por meio da formação dos padres da Companhia de Jesus. Um exemplo era a predominância de uma minoria que possuíam terra, que tinham o poder sobre agregados e escravos. Aos que detinham as terras cabia-lhe o direito à educação, mas eram poucos os que usufruíam desse direito. Ainda é conveniente destacar que as mulheres ficavam de fora, além dos filhos primogênitos, pois a estes era reservado a direção dos negócios da família. Assim, o direito à

² Por Congregação Religiosa entende-se, na visão da Igreja Católica Apostólica Romana, um Instituto de pessoas consagradas a Deus, mediante votos de pobreza, castidade e obediência, vivendo comunitariamente para um determinado fim ou ideal. (SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, V. 1 A-J, p. 657).

educação ficava restrito aos filhos homens que não eram primogênitos, segundo Romanelli (2002):

Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 2002, p. 33).

Além disso, o ensino oferecido pelos sacerdotes³ jesuítas era descontextualizado em relação à realidade da vida da Colônia. Tinha como objetivo dar cultura básica, e não se preocupava com a qualificação para o trabalho, naquele momento, sem percepção de mudanças estruturais da vida social e econômica do País e, muito menos, com a preservação das culturas indígenas. Não se exigia preparo para a função administrativa e nem para a mão-de-obra.

Foi esta educação dada pelos jesuítas, que acabou se modificando em educação de classe e, segundo Romanelli (2002):

que avançou por todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2002, p. 34).

Os jesuítas exerceram essa função por dois séculos, até a expulsão deles pelo Marquês de Pombal, ocorrido em 1759. Durante esse período instituíram princípios educacionais fundamentados em uma pedagogia com caráter religioso-católica. Após essa ação rigorosa, ocasionou-se uma ruptura no governo português e, depois de a colônia do Brasil ter tido um pensamento escolástico⁴, repentinamente fecham-se todos os colégios e desmantelou-se a educação proposta pelos jesuítas no País.

³ A palavra sacerdote, no termo de origem grega *ierêus*, como latino *sacerdos*, indica o caráter sagrado de tal pessoa. [...]. Etimologicamente o vocábulo *sacerdos*, seria aquele que dá o sagrado. (SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, V. 1 A-J, p. 2255).

⁴A **Filosofia Escolástica** ou simplesmente **Escolástica**, é uma das vertentes da filosofia medieval. Surgiu na Europa no século IX e permaneceu até o início da Renascença, no século XVI. O maior representante da Escolástica foi o teólogo e filósofo italiano São Tomás de Aquino conhecido como “Príncipe da Escolástica”. Além de ser uma corrente filosófica, a Escolástica pode ser considerada um método de pensamento crítico que influenciou as áreas do conhecimento das Universidades Medievais. Nesse método de aprendizagem diversas disciplinas estavam inseridas no currículo, as quais estavam divididas em: **Trivium**: gramática, retórica e dialética. **Quadrivium**: aritmética, geometria, astronomia e música. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/filosofia-escolastica/> Acesso em: 20 mar. 2019.

De acordo com Besen (2000), para os portugueses chegados ao Brasil, ser católico era uma condição de nacionalidade, deixando claro a não separação entre nacionalidade e religião. Mesmo sem ter um auxílio religioso, vivenciavam sua fé em um ambiente particular. Já as festas religiosas eram comemoradas em grupo. Com estas práticas, surgiu a religiosidade⁵ popular, que era assistida pelos sacerdotes diocesanos⁶ que moravam em fazendas, engenhos e nos vilarejos.

Em 1535 alguns sacerdotes residiam nas Capitanias de Pernambuco e São Vicente, localidades estas consideradas as primeiras que possuíam acompanhamento espiritual constante. Mas, apenas em 1551, foram fundadas as primeiras paróquias pelo primeiro Bispo do Brasil, chamado Dom Pedro Fernandes Sardinha, nas localidades de: “Santíssimo Salvador na Bahia, Nossa Senhora da Vitória em Vila Velha (ES) e São Jorge dos Ilhéus (BA). No final do primeiro século de história brasileira, havia pelo menos 16 paróquias” (BESEN, 2000, 16-17).

Em 1759, Pombal assina o Decreto que determina a expulsão dos Jesuítas no Brasil. Aproximadamente 1.500 sacerdotes deixaram o Brasil, sendo dados como criminosos e levados para o Estado Pontifício em Roma. Muitos religiosos aplaudiram e colaboraram para essa ordem de Pombal. “A perseguição aos padres vai além, conseguindo, os reis europeus que o Papa Clemente 14 extinguisse a Companhia de Jesus em 1773. A Ordem foi recriada em 1814” (BESEN, 2000, p. 43). As igrejas deixadas pelos jesuítas foram assumidas pelos sacerdotes diocesanos. Após essa medida, muitos seminários e colégios – aproximadamente 113 instituições – dirigidos pelos jesuítas ficaram sem professores. Assim, o que eles haviam construído pedagogicamente, em 250 anos, se desfez. Esta situação ocasionou docentes despreparados, prejudicando o ensino do país.

Surgiram, segundo Caron (2016), algumas ordens religiosas⁷, os/as carmelitas, beneditinos, salesianos entre outros que se importaram com a disseminação do ensino, a exemplo dos Lassalistas que criaram instituições educacionais rurais, com o intuito de atender os filhos de camponeses, disseminando a educação a população.

⁵ Religiosidade significa a qualidade do indivíduo que possui disposição ou tendência para **refletir sobre os aspectos da atividade religiosa**, seja qual for a religião. A religiosidade mostra o sentido que uma pessoa possui ao refletir sobre questões ligadas à religião e as crenças religiosas pessoais que mostram o poder da fé. Disponível em: <https://www.significados.com.br/religiosidade> Acesso em 14 mai.2018.

⁶ Sacerdote diocesano significa o que pertence a uma diocese. Por Diocese, na ICAR, entende-se a circunscrição territorial ou porção do povo de Deus confiada a um bispo, que a pastoreia em cooperação com o presbitério (SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, V. 1 A-J, p. 843).

⁷ Carmelitas, Beneditinos, Salesianos, Lassalistas, Agostianos, Capuchinhos são denominadas de Congregações Religiosas ou Ordens Religiosas. Cada uma delas tem o seu próprio fundador. São comunidades, confrarias e irmandades (SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995).

Segundo Besen (2000) em 1822, Dom Pedro I separou o Brasil de Portugal, e achou necessário mudar o Direito do Padroado para o Brasil. Devido a isso, a igreja continuou sob responsabilidade do Estado. A vida religiosa e a organização pastoral⁸ se estagnaram nas suas ações. Posteriormente, Dom Pedro II criou também dioceses⁹ no Rio Grande do Sul, em Diamantina (MG) e no Ceará. Isso levou tempo, apenas 12 dioceses em quatro séculos. Em 1824, são repelidos da Bahia os Agostianos, e, em 1830, em Pernambuco, as Carmelitas e os Capuchinhos.

Em 1832, segundo Besen (2000), havia em todo o império 162 escolas para meninos e somente 18 para meninas. Com o Ato Adicional de 1834, foram surgindo mais escolas, por meio de leis e decretos. Porém, os privilégios e avanços não se concretizaram por falta de pessoas qualificadas. Isto ocasionou a necessidade de iniciar a formação de professores. Contudo, este assunto não recebia a devida importância.

Ainda assim, gradativamente, foram sendo criadas as primeiras escolas normais, com o intuito de melhorar a formação dos docentes. Isso ocorreu em 1835, em Niterói, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo (RIBEIRO, 2003). Estes cursos tinham duração de, no máximo, dois anos, em grau secundário – na época assim era classificada a escola, em nível primário e secundário. Já para os meninos, a instrução secundária ampliou as aulas independentes e individuais, sem uniformidade de pensamento. Ela contemplava o ensino do “latim, da retórica, da filosofia, da geometria, do francês e do comércio” (RIBEIRO, 2003, p. 49).

No século 19 deu-se início ao processo pastoral chamado de romanização¹⁰. Ele tinha o intuito de, novamente, colocar a Igreja latino-americana sob direção da Santa Sé, como explica Besen (2000):

⁸ São pequenos grupos de cristãos que, no compromisso com os pobres e na relação entre fé e vida, se encontram para oração, celebração, leitura da Bíblia, catequese, partilha dos problemas humanos e eclesiais, em vista de um compromisso comum. Portal Diocese de Goiás. Disponível em: <http://www.diocesedegoias.org.br/pastoral/organizacao-pastoral> Acesso em: 29 mai. 2018.

⁹ Bispado; território ou região sob domínio administrativo de um bispo, arcebispo ou patriarca (superiores eclesiásticos de uma igreja ou religião). Portal Diocese de Goiás. Disponível em: <http://www.diocesedegoias.org.br/pastoral/organizacao-pastoral> Acesso em: 29 mai. 2018.

¹⁰ O catolicismo romanizado pode ser datado a partir de 1858. É o movimento de reestruturação interna da hierarquia eclesiástica com a finalidade de reforçar seu poder espiritual, reafirmando os cânones de fé e moral, uma vez que perdeu seu poder secular devido à separação entre Igreja e Estado. O objetivo é de modelar o catolicismo brasileiro conforme o esquema “romano” implicando num rigor doutrinal, moral e hierárquico. Esse catolicismo teve como principais divulgadores os religiosos missionários. Os efeitos da romanização sobre o Catolicismo Popular foram importantes. A inquietação do catolicismo romanizado era afugentar os fiéis do Catolicismo Popular e orientá-los para a prática do catolicismo romano, com ênfase no sacramental. Os agentes romanizados têm o catolicismo romano como única forma legítima de cristianismo, pois para eles o Catolicismo Popular é um desvio. O Catolicismo Popular é composto de devoção aos santos, romarias, novenas, procissões, bênçãos, festa do padroeiro, promessas. As devoções aos santos na cultura popular se apresentam como resposta

Devido ao Padroado, a Igreja era governada e sustentada pelo governo, primeiro colonial, depois imperial no Brasil e republicano nos outros países. Os regimes que surgiram das guerras de independência quiseram manter este sistema de união para poderem controlar a Igreja, que exercia imensa força moral junto ao povo. Durante toda a história americana, apesar de tudo, era na Igreja que os pobres, camponeses, negros e índios, se sentiam incluídos e valorizados. Os sistemas políticos nunca conseguiram isso, pois sempre estiveram a serviço das oligarquias, contra as necessidades populares. A reação romana a este sufocamento da Igreja se processou decisivamente a partir da eleição do Papa Pio IX (1846-1878) (BESSEN, 2000, p. 51).

Uma das ações do Papa Pio IX, no ano de 1842, segundo Bessen (2000), era trazer de volta os jesuítas para o Brasil. Isso teve início pelo Sul e, logo após, se espalhou pelo resto do País. Eles retornaram cheios de planos e um deles era o de unir a Igreja brasileira ao Papa. Trouxeram, também, a devoção ao Sagrado Coração de Jesus e, para divulgar, criaram o Apostolado da Oração¹¹. Esta iniciativa teve bastante aceitação e estimulou o culto mariano e o respeito à importância do Padre.

De acordo com Besen (2000), nesse mesmo período, ocorreu outro conflito que abalou as estruturas do catolicismo popular. As pessoas que professavam sua fé foram chamadas de fanáticos e suas devoções foram consideradas de superstições. Na igreja formada por leigos, seu governo era comandado pelas Ordens Terceiras¹² e irmandades. O sacerdote era solicitado para as celebrações, mas não tinha poder de governar. Já com o novo catolicismo romanizado o sacerdote era o centro da vida paroquial¹³, tinha autonomia administrativa e financeira, juntamente com a religiosa. Porém, algumas irmandades que se

para dar significado às suas origens e que são identificados com seus antepassados. Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2011/06/catolicismo-popular-e-o-catolicismo.html> Acesso em: 18 fev. 2019.

Território sobre o qual se estende a jurisdição de um padre. Conjunto dos habitantes desse território. Portal Diocese de Goiás. Disponível em: <http://www.diocesedegoias.org.br/pastoral/organizacao-pastoral>. Acesso em 29 de maio de 2018.

¹¹ Apostolado da oração – Associação religiosa da ICAR, que divulga a doutrina de Cristo por meio a oração e do Sacrifício apostólico. É uma devoção do Sagrado Coração de Jesus. (SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, V. 1 A-J, p. 210).

¹² Por ordens terceiras e irmandades, descreve-se de que nos anos 20 do século XVIII, as ordens monásticas regulares - jesuítas, franciscanos, carmelitas - foram expulsas da capitania das Minas Gerais. Conventos e mosteiros não podiam ser erguidos na região. Tal determinação incentivou o aparecimento das ordens religiosas leigas, que representavam grupos de uma sociedade caracterizada por intensa mestiçagem. Nas décadas de 40 e 50 do século XVIII, os comerciantes ricos e outros "Grandes" integravam as ordens terceiras do Carmo e de São Francisco. Os pardos e pretos participavam de outras ordens como a da Nossa Senhora do Rosário (padroeira dos negros escravos e forros) e a de Nossa Senhora das Mercês, protetora dos mulatos. http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/ordens_terceiras.html. Acesso em 28/01/2019. Em Lages/SC nesse período (+ - 1900- 1915) também, segundo Serpa (1997), constata-se a participação de leigos na organização de festas religiosas e procissões. Das festas destaca-se: a do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora dos Prazeres, e outras devoções populares diversificadas. SERPA, Élio Cantalício. Igreja e Poder de Santa Catarina. Florianópolis. Ed. UFSC, 1997.

¹³ Território sobre o qual se estende a jurisdição de um padre. Conjunto dos habitantes desse território. Portal Diocese de Goiás. Disponível em: <http://www.diocesedegoias.org.br/pastoral/organizacao-pastoral>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

julgavam mais poderosas conseguiram manter sua independência nos tribunais, devido estar em questão interesses financeiros e patrimoniais. A grande maioria dos leigos adaptou-se às novas mudanças, ao mesmo tempo em que outras entidades leigas, por não aceitar os enfretamentos, deixaram de existir.

Em 1855, acabam sendo fechados todos os conventos. A priori, era até surgir uma nova lei. Mas como isso não ocorreu, gradativamente os conventos foram se despovoando. Em 1857, as ordens religiosas no Brasil perdem suas identidades religiosas e foram alteradas para entidades civis. “Por trás disso tudo, havia o interesse das propriedades religiosas. Nesta visão, morrendo o último membro de determinada congregação, no Brasil, automaticamente passariam às mãos do Império os conventos e suas propriedades fundiárias” (BESEN, 2000, p. 45).

Em 1890 o “Padroado no Brasil¹⁴”, pelo Decreto 119-A¹⁵, foi extinto pelo presidente da época Manoel Deodoro da Fonseca, que proíbe o Estado a interferir na religião das

¹⁴ É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos). No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a *Mesa de Consciência e Ordens* e o *Conselho Ultramarino*. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas de clérigos e de assuntos ligados às “causas de consciência” (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava mais dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé. A união indissociável entre Igreja Católica e Estado português e espanhol marcou a ação colonizatória destes dois reinos em disputa pela hegemonia no comércio mundial no início dos Tempos Modernos e também as ações pastorais de atrair à fé católica os povos nativos das terras conquistadas, e ainda, a luta contra o avanço do protestantismo. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm Acesso em: 18 fev. 2019.

¹⁵ O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil, constituído pelo Exército e Armada, em nome da Nação, DECRETA:

Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos actos individuaes, sinão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes á propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edifícios de culto.

pessoas, e dá plena liberdade nos cultos. De acordo com Besen (2000), a Proclamação da República foi aclamada por Deodoro da Fonseca em 15 de novembro de 1889. Nesse ato, estritamente militar, não havia a participação do povo, que aceitava o regime monárquico e admirava o Imperador. Em 1891, ocorreu a separação do Estado e Igreja por meio de decreto, que previu a liberdade de culto “a laicização do ensino nas escolas públicas, a negação dos direitos políticos aos religiosos e a introdução do casamento civil” (BESEN, 2000, p. 59).

Em 1891, houve um avanço significativo acerca do âmbito educacional, marcado pela primeira Constituição Republicana, cujo texto definiu que seria leigo o ensino em escolas públicas e, desta forma, começaria a aceitação de todas as religiões em nosso país e possibilitaria às pessoas a prática de sua crença livremente. No período que compreende de 1931 até os dias atuais, ocorre à separação entre Estado e Igreja.

Para Romanelli (2002), esta Constituição da República de 1891 institui o sistema federativo e, conseqüentemente, descentralizou o ensino. O Artigo 35, itens 3º e 4º, dessa Constituição prevê a criação de entidade de ensino superior, e delega aos Estados legislar a educação primária e o ensino profissional que consistia em escolas normais, a nível médio.

Para surpresa dos religiosos que queriam liberdade para o ensino e não a separação entre Estado e igreja, como foi imposta, eles tiveram que refazer a estrutura clerical, mas esse desafio foi compreendido positivamente. Fato bastante preocupante para eles era que o Estado não se preocupava com a formação de professores e, conseqüentemente, não oferecia cursos para o ensino do Ensino Religioso, bem como para outras áreas. Os conteúdos ministrados eram da doutrina cristã da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), o que era oferecido dentro das igrejas pelos padres e bispos que trabalhavam nas instituições de ensino. A importante tarefa de ensinar as primeiras letras ficava por conta dos professores.

Segundo Caron (2016), durante o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), ocorreu uma reforma educacional que tinha como objetivo orientar para a liberdade e a laicidade do ensino e propiciar escola primária gratuitamente. Destarte, iniciou-se um olhar mais direcionado para a formação acadêmica de alunos nos cursos de níveis superiores. Outrossim, posteriormente, a Reforma Rivadávia Correa, de 1911, retirou o caráter oficial do ensino secundário, oportunizou liberdade e tinha, em suas metas, o propósito de que o “curso secundário fosse suficiente para a formação do cidadão e tentou a abolição do

Art. 6º O Governo Federal continua a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuários do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminários; ficando livre a cada Estado o arbítrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das sessões do Governo Provisório, 7 de janeiro de 1890, 2º da Republica.

diploma em substituição de um certificado” (CARON, 2016, p. 61). Como essa reforma foi desastrosa para a educação, logo se deu a reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, que conseguiu reverter as consequências geradas pela anterior, reoficializando o ensino no país.

Em 30 de abril de 1931, Getúlio Vargas, por meio de Decreto nº 19.941, introduziu “nas escolas públicas, nos cursos primário, secundário e normal, o ensino religioso, de caráter facultativo” (CARON, 2016, p. 80). O ER passou, portanto, a ser admitido pelo Decreto de 30 de abril de 1931, constando de onze artigos, dentre os quais alguns ainda vigoram em determinados estados da federação com o mesmo conteúdo, apenas com pequenas alterações de redação, que preveem:

Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931 [...]

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

Art. 2º- Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem [...]

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

Art. 6º- Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado [...] (CNBB, 2007, p. 28).

O Decreto é um tanto conflitivo, pois ao mesmo tempo em que deixa facultativo (Art. 1º) o ensino da religião, no Art. 2º e 5º, fala em Ensino Religioso. Refere-se às atribuições do Estado como a inspeção e vigilância, ao mesmo tempo em que atribui às autoridades religiosas a questão da doutrina e moral dos professores. Não fica clara a compreensão da distinção entre Ensino Religioso e ensino da religião.

No ano de 1934, surge uma nova Constituição no Brasil, que prevê, em um de seus artigos, que a frequência na disciplina de ER seja facultativa ao aluno, e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do estudante, professada pelos pais ou responsáveis. Ela se aplica às escolas públicas que atendem estudantes nos níveis primário, secundário, profissional e normal, conforme o Art. 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, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Na continuidade das mudanças educacionais, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937, altera novamente o ER: retoma a obrigatoriedade da escola, prevê o ER como disciplina nos ensinos primário, secundário e nas escolas normais.

Substitui o termo facultativo, por frequência obrigatória aos docentes e discentes, e não faz menção à confissão religiosa do estudante e da família. O Art. 133 define: “[...] 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).

Posteriormente, baseado nos princípios da Carta Magna de 1946, organizado pelo o Ministro da Educação da época, Clemente Mariani, instituiu-se um grupo de educadores responsáveis pela elaboração do projeto de lei, criado em 28 de outubro de 1948, que tinha como objetivo uma reforma na educação do país. Houve a elaboração do anteprojeto, o qual foi encaminhado ao Congresso Nacional e apresentado ao Presidente da República com contribuições da comunidade escolar e de parlamentares. O Anteprojeto obteve um parecer desfavorável e, logo após, foram anexados vários projetos ao primeiro, cada um com diversas correntes e habilidades da educação. A partir destas discussões foi possível tratar do ensino leigo e religioso.

Uma década depois, em 1958, a IV Conferência Nacional da Educação discutiu ideias e princípios para um programa educacional, de acordo com Caron (2016):

A V Conferência Nacional de Educação, a mais notável das iniciativas da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 pelo grande idealista Heitor Lira, assumiu nas linhas gerais de seu plano e objetivos essenciais a renovação pedagógica por uma política escolar de caráter nacional. Aprovou o plano da educação nacional, elaborado pela Comissão dos 10, destinado à reconstrução de novas bases, do sistema de educação e cultura do País (CARON, 2016, p. 82).

Após esta conferência, já em 1961, o Artigo 97, da LDB, assegurava a inclusão do ER, como disciplina em horário normal nas instituições de ensino:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

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

§ 2º - O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, Lei nº 4.024/1961).

De acordo com Caron (2017), “a Constituição de 1967, Artigo 168 § 3º item IV, Emenda Constitucional de 1969, Artigo 176, § 3º item V, prevê que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (CARON, 2017, p. 27-28). Apesar deste ensino passar por crises, durante o

governo militar, o ER ficou mantido e, por vezes, chegou a ser acrescido e/ou mesmo substituído, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), fazendo parte do currículo escolar.

Nos anos 70, iniciaram-se discussões mais profundas a respeito do ER. Isso se deu pelo fato de ocorrer mudanças sociais e políticas na educação do país, com a Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 7º, permanece o ER nesse teor: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (CARON, 2017, p. 28).

Até a década de 70 as aulas de ER eram ministradas gratuitamente por pessoas voluntárias. O governo não pagava o trabalho de professores com aulas de ER. Segundo Caron (2017), em Santa Catarina os professores de ER passam a receber pagamento das aulas, a partir do Decreto 5.009/ 78, que atendeu somente as escolas públicas do sul do Estado:

O ER se constitui disciplina dos horários normais das escolas de 1º e 2º graus. Para o aluno, a frequência às aulas era facultativa. Estas deveriam ser ministradas de acordo com a sua confissão religiosa, manifestada no ato da matrícula. O Ensino Religioso em confessional, sendo que os pais e/ou responsáveis, ou o aluno quando de maior idade, podiam optar pelo Ensino Religioso de caráter interconfessional. Este decreto começou a ser elaborado em 1972, com a participação de representantes do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa e professores da Secretaria de Estado de Educação (SEE). A Secretaria de Estado da Educação contratava os professores. As aulas de 5ª a 8ª séries do 1º e do 2º grau passaram a ser remuneradas. As autoridades religiosas estimulavam a formação, a atualização e o treinamento dos professores. A organização de programas, a indicação de livro-texto e do material didático eram atribuições das autoridades religiosas. A avaliação e o acompanhamento do ER eram atribuições da SEE (CARON, 2017, p. 39).

Historicamente, pode-se afirmar que, a partir da Constituição Brasileira de 1934, bem como as posteriores, “de 1937, 1947, 1967, além da emenda de 1969 e da Constituição Federal de 1988, o Ensino Religioso permaneceu garantido como disciplina facultativa ao aluno, obrigatória à escola, mas a concepção desse ensino nas escolas públicas foi modificando seu [...] conteúdo e metodologia” (CARON, 2016, p. 92).

A Constituição de 1947, no Art. 176, item IV, assim prescreve: “O ensino Religioso constituirá disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (CARON, 2017, p. 34). Assim, a Constituição de 1988, no Artigo 205, define que, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Durante esse período, estava presente a confessionalidade na história do ER no âmbito educacional do país, com extensa supremacia da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Com a chegada da Assembleia Constituinte que compreendeu do período de 1985 a 1988, ampliou-se os interesses de diversos setores de níveis da sociedade e da educação brasileira, especialmente a família integrante, que tem seus filhos frequentando a escola pública, com diversas “confissões religiosas e do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs” (CONIC) (CARON, 2016, p. 99).

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, no § 1º, define “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988). A partir da LDBEN de 1996 e da Lei de 1997, voltou a discussão republicana de separação entre Estado e Igreja, assumida no Decreto nº 119 A, de janeiro de 1890. O Artigo 19 da Constituição Federal de 1988 resguarda, para as escolas católicas, o entendimento de que:

É vedado à união, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
 I-Estabelecer cultos religiosos ou igrejas subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
 II-Recusar fé aos documentos públicos;
 III-Criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 1988).

Para Romanelli (2002), a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996, apresentou avanços, no que diz respeito à unificação do sistema escolar, e deixou de ser centralizado, mas não escapou “às ingerências da luta ideológica e representou, [...] a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação” [...] (ROMANELLI, 2002, p. 187). Neste sentido, evidenciamos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 33 com a Lei n 9.475/97, que estabelece:

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 entre em vigor na data de sua publicação.
 Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997.

Assinado por: Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato Souza (BRASIL, 1997).

Dois anos depois, em 1998, a Resolução nº. 02 de 7 de abril de 1998, em seu Art. 3º, no item IV, inclui o ER como área do conhecimento no Ensino Fundamental. Podemos inferir que essa compreensão tem se dado por meio de pesquisa, produções acadêmicas e por estratégias do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em trabalho articulado com instituições educacionais e religiosas, que fora realizado em diversas regiões do País.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER é uma entidade leiga, de âmbito nacional dedicado a pensar na problemática do ER a partir de fontes teóricas, metodológicas e pedagógicas, bem como o estudo científico. Ele foi instalado em 1995 por ocasião da 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso–CIER/SC, que comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica.

Este ato foi realizado no dia 26 de setembro. Dom Gregório Warmeling, na época presidente do CIER, após abertura do evento “abriu espaço para que fossem apresentadas as quarenta e duas entidades educacionais e religiosas presentes, bem como os professores e pesquisadores provenientes de quinze unidades da Federação. Assim foi instalado FONAPER”. (FONAPER, 1997).

1.3 ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA

De acordo com Locks (2008) o Estado possui diferentes identidades culturais e religiosas e as mesmas foram, ao longo do tempo, se constituindo e reconstituindo em diversas regiões do Estado. “Por exemplo, se no litoral predominavam valores e práticas religiosas católico-ibéricas e afro-descendentes, no Oeste e no planalto, encontram-se com mais visibilidade valores e práticas religiosas indígenas, ibéricas e luso-brasileiras” (LOCKS, 2008, p. 69). Surge, nesse momento, no Estado, um entendimento por parte dos católicos laico e devocional. Locks (2008) atribui isso aos imigrantes europeus que, quando aqui recém-chegados, já traziam consigo uma compreensão romanizada e se instalaram nas regiões sul e norte. Juntamente com eles, chegaram padres ordenados na Europa que também praticavam a religião romanizada.

Da mesma forma, na Serra Catarinense, muitas práticas valorizavam o ambiente familiar por meio do catolicismo, por exemplo, “o encontro de famílias, as relações de

vizinhança e o estabelecimento de vínculos pessoais, familiares e comunitários” (LOCKS, 2008, p. 85).

Referindo-se a historicidade da disciplina de ER no Estado de SC, Caron (1998) relata que, em 5 de outubro de 1972, foi realizada a Primeira Assembleia de Confissões Religiosas, cujo o assunto abordado foi Educação Religiosa Escolar (ERE), expressão utilizada na época. Um dos objetivos da reunião era integrar denominações religiosas que pensassem no ERE. Surgiu, nesse momento, o Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER) que, posteriormente, passou a ser denominado de Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER).

Nesse período, a organização de cursos para a qualificação dos profissionais que atuavam na disciplina de ERE era responsabilidade de autoridades cristãs pertencentes ao CIER e as aulas podiam ser ministradas por pessoas de tradição. As propostas eram adaptadas, incluindo o pedagógico e, em articulação do CIER com a Secretaria da Educação, acontecia a formação de professores por meio de cursos de 20, 30, 40 e 60 horas. Salienta-se que as formações de professores eram ministradas por duas instituições o Estado e o CIER.

[...]. Esta qualificação, que é definida como sendo de responsabilidade das confissões religiosas, é, ao mesmo tempo, obtida mediante a autorização da Secretaria de Estado da Educação. Duas instituições são assim responsabilizadas pela formação do professor de ERE: O Estado e a Igreja. Isto remete ao título do presente trabalho, onde se indaga acerca da ERE enquanto conquista ou concessão (CARON, 1998, p. 83).

Tudo o que é decidido por meio de legislação nacional interfere diretamente nos estados brasileiros. Considerando que o Estado de Santa Catarina sempre foi preocupado com a educação, também dedicou atenção na disciplina de ER e direcionou encaminhamentos para a formação de professores. Por meio das Propostas Curriculares de 1970, 1989 e, em especial a de 2001, sua designação contempla a valorização da diversidade catarinense, procurando facilitar o entendimento das possibilidades de expressar o enigmático que muitas vezes limitam ou até mesmo determinam o processo histórico da humanidade.

Assim, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2001), a disciplina de Ensino Religioso tem como objetivo desenvolver nos estudantes o diálogo entre o conhecimento adquirido nos meios social e científico, realizando atividades que proporcionem a participação por meio de relatos de vida, para que, desta interação, novos conhecimentos sejam proporcionados. Nesta perspectiva, a Proposta Curricular de Ensino Religioso de Santa Catarina define como objetivos:

- a. Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- b. Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial em profundidade, para dar sua resposta devidamente informados;
- c. Analisar o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e suas manifestações socioculturais e econômicas;
- d. Facilitar a compreensão do significado das afirmações e das verdades de fé das tradições religiosas;
- e. Refletir o sentido da atitude moral, como consequência da vivência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- f. Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas (FONAPER, 2009, p. 46-47).

Parece evidente que os conceitos essenciais para a formação do estudante, no que se refere à disciplina de ER, são: proporcionar conhecimentos básicos, partindo de suas experiências religiosas; refletir sobre suas atitudes e valores morais, compreender diferenças em estruturas religiosas, não esquecendo que a aprendizagem depende dos aspectos de cada realidade apresentada. Para uma maior compreensão, a Proposta Curricular de Santa Catarina define a importância de o docente conhecer:

- a. O contexto social do educando, sua bagagem cultural religiosa, significados, valores, atitudes, comportamentos e experiências anteriores no campo religioso;
- b. O desenvolvimento pessoal e social do educando;
- c. O currículo escolar;
- d. A complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade;
- e. A possibilidade de aprofundamento;
- f. A qualidade da mediação do docente; (SANTA CATARINA, 2001, p. 19).

A proposta sugere que, quando trabalhamos com educandos, precisamos ter claro o que queremos; por que; para quem; e com quem. É de suma importância esclarecer que não pode haver neutralidade no que diz respeito à educação. Em consonância a essa afirmação, se faz necessário atualizar os currículos, sempre que necessário, acompanhando as mudanças educacionais.

O Estado de SC, com a implantação da nova Proposta Curricular de 2005, promoveu cursos, objetivando a formação de professores para trabalhar com o ER. Tais cursos têm características específicas para aprofundar a relação professor-aluno e proporcionar a reflexão de pontos indispensáveis para os docentes que poderão ir para além do pedagógico, pois o ER exige um entendimento teológico, ecumênico e antropológico da relação afetiva do ser humano e sua vivência.

Para Cechetti e Pozzer (2014), é necessário que a escola valorize a partilha de experiência e a diversidade cultural que complexifica as relações humanas e permita a

interação em todos os momentos que se ofereça a aprendizagem. O objetivo é vivenciar menções identitárias acerca do outro e, desta forma, desconstruir atitudes egocêntricas, em relação à interpretação da crença de diferentes religiões, respeitando seus valores e concepções educativas. Por meio dessa ação pedagógica “estamos exercitando e vivenciando o fato de que o humano não nasce pronto. Está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano” (CECHETTI; POZZER, 2014, p. 182).

O Estado de Santa Catarina, desde 1970, incluiu o Ensino Religioso na Proposta Curricular, que compreendia um programa com livros e aulas desenvolvidas para as turmas de pré-escolar, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e segundo grau (expressões da época). A partir de 1981, são reorganizados os programas de ERE (1ª a 8ª série), a pedido dos professores, com livro do aluno e dos professores e foi dada continuidade ao de 2º grau e da educação pré-escolar.

Todo o Estado de SC fazia uso do mesmo material para as aulas de ER e, para isso, os professores recebiam formação. Em nível estadual os/as coordenadores/as regionais repassavam o curso para os professores/as de cada série. Atualmente (2018), compreendemos por Anos Iniciais, de acordo com a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, o período entre o 1º e 5º ano, geralmente iniciado com a faixa etária de 6 anos até 10 ou 11 anos.¹⁶ Assim, destaque-se para ilustração a foto de algumas capas dos programas de ERE no Estado de SC (Ver Anexo A).

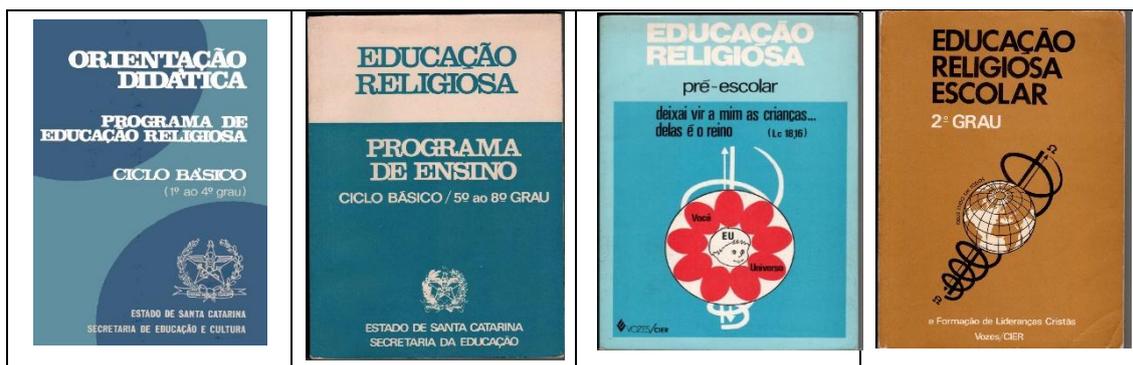
¹⁶ Art. 1º Os Artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (BRASIL, 2005).



Fonte: Fotos de capas de livros de ERE na década de 70 a 80. Retiradas do livro em Construção pela profa. Dra. Lurdes Caron sobre a história dos Programas de ERE em SC.



Fonte: Fotos das capas dos livros de ERE de 1981-1996, feitas pela prof. Dra. Lurdes Caron, para o livro em Construção: "História dos programas de Educação Religiosa Escolar e Ensino Religioso em Santa Catarina" (Ver Anexo A).

Em síntese: O Programa de ERE, em vigor no Estado de Santa Catarina de 1970 a 1995, constava das seguintes linhas fundamentais:

Pré-escolar: Deus é amor

1º grau

1ª série - Deus é amor nos dons da criação

2ª série - Deus é amor no doar-se aos seres criados

3ª série - Deus é Vida e a vida surge da doação

4ª série - Deus nos ama em seu Filho Jesus Cristo

5ª série - Deus chama a viver sua Vida

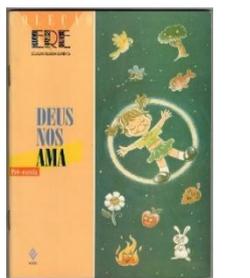
6ª série - Deus chama a viver em Jesus Cristo

7ª série - Deus salva em Jesus Cristo-Libertador

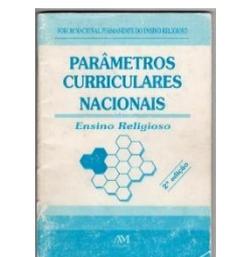
8ª série - Deus chama a viver e crescer na opção

2º grau - Deus tudo em todos: Jesus Cristo - centro polarizador de todo o universo e de toda a ação humana (CARON, 2017, p. 78).

O programa de ERE tinha como princípio metodológico, entre as décadas de 1970-1990, a interação entre as experiências culturais e religiosas em um projeto coerente de vida que permite ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé (CARON, 1997, p. 60-68). A ERE (1970-1995) tinha como objetivo geral "iluminar, à luz da fé, os passos que o estudante faz nas diversas disciplinas e em sua formação cultural, pessoal e social, preparando-o para a possibilidade de uma catequese mais aprofundada em sua comunidade de fé" (CARON, 2017, p. 78).

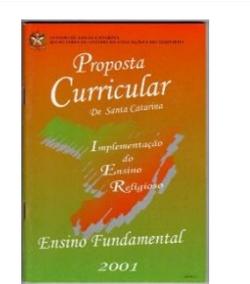
	<p>A partir de 1996 em nível de Estado de Santa Catarina, estava em transição um novo programa para ERE do pré-escolar até a 8 série do 1º grau. Programa este elaborado por professores e representantes de denominações religiosas cristão. Em vista da mudança de legislação com a LDB de 1996 e a Lei nº 9495/97, os referidos programas quase nem foram divulgados.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Fotos das capas dos livros de ERE de 1981-1996, feitas pela prof. Dra. Lurdes Caron, para o livro em Construção: “História dos Programas de Educação Religiosa Escolar e Ensino Religioso em Santa Catarina” (Ver Anexo A).

<p>A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso - PCNER em nível nacional, cada Estado, buscou elaborar a sua proposta Curricular de ER. Santa Catarina em nível de Secretaria de Educação Estadual elaborou e divulgou a partir de 2001, a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso. Ed. Ave Maria: São Paulo, 1997.

No Estado de Santa Catarina, a partir de 1996, com o Programa MAGISTER¹⁷, mais especificamente em 1997, têm início os cursos de Licenciatura Plena com habilitação em Ensino Religioso e, assim, os programas de ERE passam por paradigmas de transição, de novas reflexões.

	<p>Neste sentido, no ano de 1999, considerando a necessidade de formalizar os conteúdos desta disciplina, foram convidados também a participar das discussões e estudos, coordenadores, alguns professores e representantes dos Cursos de Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso / Programa MAGISTER, das Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Regional de Blumenau (FURB),</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁷ PROGRAMA MAGISTER no Estado de Santa Catarina, visando responder as exigências do Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003, elaborou e desenvolveu o PROGRAMA MAGISTER para corresponder às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9.394/96), quanto à formação de professores. Nesse PROGRAMA, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED), em articulação com 11 Universidades Regionais, a Universidade do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolveu Cursos de Licenciatura Plena para a habilitação de professores nas diferentes áreas, a saber: Ciências Naturais e Matemática, Pedagogia – Anos Iniciais, Pedagogia – Educação Especial, Ciências Físicas, Ciências – Biologia, Letras – Português e Inglês, Ciências Sociais – Geografia e História, Ciências Química, Ciências da Religião, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Italiano, Letras – Português e Alemão, Educação Artística. Ao todo, nas respectivas áreas, entre os concretizados e os em ação, um total de 104 cursos. (SED/SC, Florianópolis, 2000 apud CARON, 2017, p. 35).

O nome Programa Magister foi buscado dos Filósofos Gregos; a palavra Magister significa “o mestre” BEBBER, Guerino Prof., Entrevista. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/documento16.pdf> Acesso em: 29 jan. 2019.

	Universidade do Contestado (UNC) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) respectivamente; assim como um membro coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e professores do Instituto de Teologia de Santa Catarina (ITESC).
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: SANTA CATARINA. Proposta Curricular de SC: Implementação do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, 2001.

Este grupo, a partir de estudos, em consonância com a legislação e os PCNER, definiram que a Proposta Curricular de Santa Catarina promoveria a implementação do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, determinando que a disciplina do ER:

a disciplina de Ensino Religioso se aproxima da concepção de religião a partir de um dos seus significados na etimologia latina de *relegere* que pode significar "retomar, reler, tornar a percorrer". A releitura do fenômeno religioso a partir do convívio social dos educandos constitui objeto de estudo desta área de conhecimento, na diversidade cultural religiosa do Brasil, sem priorizar uma ou outra expressão de religiosidade (SED, 2001, P.9).

Nessa perspectiva, os objetivos para o ER, proposto pelo PCNER, em 1997, são:

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta devidamente informado;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- Refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 1997, p. 30-31).

Esses objetivos são os mesmos assumidos na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2001, em vigor até hoje. O resgate de aspectos históricos dos programas de ERE e ER em SC objetivou revelar que havia uma única proposta de ERE para o Estado todo e, portanto, nas regionais, dificilmente teve um programa específico. Neste sentido, delimitando o lócus da pesquisa, a subseção que segue é destinada a descrever o ER em Lages.

1.4 ENSINO RELIGIOSO EM LAGES

Para saber sobre o Ensino Religioso em Lages, tivemos que percorrer vários caminhos que, no início da pesquisa, não estavam previstos. Estivemos pesquisando nos arquivos da Gerência Regional de Educação (GERED), onde pouco material escrito foi encontrado; na Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), onde encontramos alguns materiais guardados, que contribuíram para nossa pesquisa; e nos arquivos da Diocese de Lages, nada encontramos. Procuramos na secretaria da Catedral Diocesana, na biblioteca do Colégio Santa Rosa, na biblioteca do SESC e na biblioteca Municipal de Lages e, nesses locais, nada encontramos de referenciais que pudessem nos fornecer informações para a construção da subseção.

Buscamos, desta forma, conversar com pessoas que coordenaram, em Lages, o Ensino Religioso nas décadas de 70, 80 e 90. Entre elas, as professoras Clotilde Zardo (70-80) e Zulmira Estivaleta (90-95). Esta última, informou-nos que não tinha material que pudesse ajudar na pesquisa, pois trabalhou em período de transição da Educação Religiosa Escolar para o Ensino Religioso em SC. Conseguimos relatórios sobre a ERE em Lages nos arquivos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEE/SC).

Voltamos, então, a conversar com a Irmã Clotilde Zardo (80 anos), responsável pelo ER em Lages nas décadas de 70–80. Ela nos relatou que foi nomeada na função de Coordenadora do Ensino Religioso em 21/10/1971, por meio de portaria, pela então Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) de Lages. Neste período, atendia um total de 507 instituições de ensino divididas entre as que pertenciam ao meio urbano e as do meio rural, sendo classificadas em: 18 colégios estaduais, 43 escolas de educação básica, 5 grupos escolares, 11 escolas reunidas e 435 escolas isoladas. Irmã Clotilde mencionou que, como formadora em ER, participou como palestrante de seis cursos em vários estados do Brasil. As formações ministradas por ela eram teóricas e trabalhavam a pedagogia do Ensino Religioso, a formação humana cristã, as vivências e o testemunho (dentro da visão cristã, segundo a proposta curricular de SC). Relatou que já havia várias denominações religiosas na época, envolvidas com o ER, mas a Igreja Católica Apostólica Romana é que predominava.

Em 1980, ela ficou em Florianópolis durante um mês, preparando o material de 5ª a 8ª Série e o livro para o 2º grau. Ao trabalhar a disciplina de Ensino Religioso, em suas práticas pedagógicas, contou que partia do concreto, da realidade local. Um exemplo que realizava com discentes, contado por ela, era ir com eles no jardim da instituição de ensino e pedir a eles quem criou as flores? E o que elas nos transmitem?

A Irmã relatou que, em 1982, na região de Lages, o Ensino Religioso foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado em regime de 20 horas semanais remuneradas – até então, os/as professores/as que ministravam ER nas escolas públicas estaduais, o faziam na modalidade de serviço gratuito, como voluntários. Inicialmente, em 1982, a implantação das aulas pagas em ER, se deu em nove Unidades Escolares públicas estaduais. Para ser professor/a de ER, era solicitada, pela Secretaria da Educação do Estado, por meio da UCRE, uma declaração da autoridade religiosa da comunidade cristã do qual o/a professor/a pertencia. Nessa época, quem indicava o docente para atuar com o Ensino Religioso era o padre da paróquia ou o pastor, que nomeava alguém de sua confiança para desempenhar a função.

Em cada UCRE havia uma equipe para assessorar nas questões sobre o ER, denominada Comissão de Assessoria a Educação Religiosa Escolar (CAER). Esta equipe era formada por representantes de denominações religiosas cristãs com sede em Lages. Assim, a coordenadora do ER trabalhava com uma equipe composta por um padre da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), um pastor de cada uma das igrejas: Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IELCB), Igreja Luterana no Brasil (IELB) e Igreja Evangélica Presbiteriana do Brasil. Esta proposta recebeu, inicialmente, aprovação explícita das Igrejas envolvidas na comissão de assessoria.

Irmão Clotilde nos relatou, também, sobre um curso com o total de 240 horas que ministrou aos professores de Lages. Para que o curso pudesse ser concretizado, fez um projeto e contou com recursos recebidos da Associação dos Bispos Alemães chamado de ADVENIAT. No referido curso, em 1983, foram atendidos 553 professores; em 1984 um total de 1531 docentes, contemplando professores regentes do pré-escolar e entre 1ª à 4ª série, bem como os professores de 5ª a 8ª série, específicos para a disciplina de Educação Religiosa Escolar, hoje, Ensino Religioso. Em 1985, foram realizados um total de 67 encontros e 16 visitas em instituições de ensino para dar formação de professores para a disciplina de ERE, envolvendo 1088 professores. Tais ações se repetiram nos anos seguintes de 1986 e 1987. Ao visitar as instituições de ensino, Irmã Clotilde costumava avaliar o docente e, também, promover auto avaliação entre os discentes em relação ao desempenho escolar.

A metodologia para as aulas de ERE seguia o manual próprio elaborado pelos professores e reconhecido pelo CIER e pela Secretaria de Estado da Educação. Até 1980 havia livros somente para professores. A partir de 1980, foram disponibilizados livros para professores e alunos, respectivamente, produzidos pelos professores e CIER e publicados pela Editora Vozes (Ver Anexo A). A metodologia das aulas de ERE seguia o método do Ver

Julgar e Agir. O esquema apresentado na figura a seguir era utilizado pela Irmã Clotilde para trabalhar a disciplina de ER, cuja metodologia consta nos livros de ERE de SC de 1970-1995.

Figura 1 – Esquema de trabalho de ERE



Fonte: VOZES/CIER. Programas de ERE de 1ª a 8ª série – 1980-1995.

Em outubro e novembro de 2018, a Profa. Dra. Lurdes Caron, que de 1982 a 1995 coordenou a ERE em nível de Secretaria Estadual da Educação, por conhecer o material da ERE e CIER, foi convidada pela professora Adelir da Silva Raupp, em nome do CIER, para colaborar na organização do arquivo do material. Ela esteve envolvida nesta organização por dois finais de semana e, deste modo, teve acesso a relatórios e outros documentos sobre a ERE de Lages na década de 1990. Caron conseguiu cópias e, assim, tivemos acesso a alguns relatórios enviados da 7ª UCRES de Lages para o CIER e a SEE nos anos 1990, 1993 e 1994. Fortuitamente, obtivemos mais algumas novas informações sobre como era desenvolvido o trabalho do ER nas unidades escolares do município de Lages, SC.

No relatório de Educação Religiosa Escolar, datado do ano de 1990, encontramos dados a respeito da implementação da Proposta Curricular de Educação Religiosa Escolar em nível de abrangência das 22 UCRES e Instituições Escolares Educacionais - IEEs, constatando que, no decorrer do referido ano, o ensino de ER ocorreu de maneira bastante diversificada. Algumas UCRES realizaram um percurso mais dinâmico que outras. No entanto, percebe-se uma preocupação por parte de todas (as UCRES) em desencadear ações que viessem a atender, na medida do possível, os agentes envolvidos com a educação. (CIER. Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE nas UCRES – 7ª Lages – SC, s/p., 1990).

Todo o trabalho desenvolvido frente à implementação da Proposta Curricular de Educação Religiosa Escolar teve como parâmetro a reflexão ampla sobre a questão da totalidade do processo educacional numa visão humana e transformadora, fundamentada,

entre outros, com os mais variados recursos bibliográficos. Aproximadamente todos/as os/as professores/as de Pré-escolar, 1ª a 4ª série das redes Estadual e Municipal e professores de 5ª a 8ª série e 2º Grau, (rede Estadual) foram atendidos. Paralelamente, participaram destas ações Especialistas em Assuntos Educacionais, Diretores, Coordenadores Locais de Educação, Técnicos da Subunidade de Ensino SUBENs e outros agentes do processo educacional.

A responsabilidade do encaminhamento destas ações, na maior parte das UCRES, ficou a cargo dos Orientadores de Educação Religiosa Escolar e, em algumas UCRES, constatou-se o esforço de chefes de SUBENs e até de professores de Educação Religiosa Escolar que assumiram tal responsabilidade, além de outros profissionais, para atuarem como docentes e assessores, especialmente as técnicas da comissão da Educação Religiosa Escolar da Secretaria de Estado da Educação no de 1990.

Neste sentido, os avanços apontados foram que a Educação Religiosa Escolar fortaleceu reflexões para uma educação mais humana e transformadora e abriu espaço para que fosse trabalhada com alunos do Pré-Escolar, de 1ª a 4ª série e do Curso de Magistério. Percebeu-se, também, uma maior preocupação dos professores na busca de melhor compreensão acerca das diretrizes que deverão nortear a prática pedagógica da Educação Religiosa Escolar. Houve interesse por parte de educadores das redes municipal e particular, participando das atividades de implementação da Proposta Curricular de ERE, além da troca de experiências de docentes de diferentes UCRES.

As dificuldades apontadas pelos profissionais responsáveis pelo ER, na época, eram o pluralismo e a diversidade religiosa, a disparidade do referencial teórico no processo educacional que impossibilitava a compreensão mais profunda da Educação Religiosa Escolar e suas manifestações, a falta de recursos financeiros para a operacionalização das atividades planejadas e a troca constantemente dos docentes de ERE. (CIER. Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE nas UCRES – 7ª Lages – SC, s/p., 1990).

Destarte, as propostas apresentadas para o ER, pela SEE (1990), eram: assegurar os orçamentos e planos de trabalho da SEE para o ano de 1991, dando continuidade a implementação da Proposta Curricular; adquirir o material específico de ERE, como livros e vídeos; e prorrogar as Portarias dos docentes de ERE, durante o mesmo ano letivo, para tentar evitar a rotatividade e garantir, na rede estadual, o quadro funcional de profissionais que já estivessem considerados aptos a trabalhar. Outrossim, o relatório final da SEE demonstrava preocupação dos responsáveis pelo ER na elaboração de um referencial atualizado condizente com o período histórico vivenciado pela sociedade. O texto do relatório ainda evidencia e lastima a possibilidade de a Educação Religiosa vir a sofrer o que denominam de um

“Aborto” por falta de conhecimento dos valores fundamentais da vida do ser humano nas suas diversas relações. (CIER. Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE na Unidade de Coordenação Regional de Educação - UCRE – 7ª Lages – SC, s/p., 1990).

No relatório das atividades da 7ª CRER de Lages em 1993 havia uma agenda anual com distribuição de atividades mensais, tais como: oferta de cursos de capacitação a respeito da Bíblia; encontro de Conselho Diocesano de Pastoral; reuniões e visitas em unidades escolares; assembleias regionais; Seminários Estaduais de Educação – CIER, CNBB, AEC; capacitação para Coordenadores de ERE no município de Florianópolis; Encontro das Igrejas Evangélicas; encontro dos professores de ERE para repasse da assembleia anual. Este, como os demais relatórios de atividades eram encaminhados para a SEE pela professora Zulmira de L. E. Silva, responsável pela Comissão Regional de Educação Religiosa (7ª CRER) de Lages. (CIER. Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE nas UCRES – 7ª Lages – SC, s/p., 1993). No ano seguinte, em 1994, a

7ª CRER de Lages desenvolveu uma atividade muito intensa, em função do acompanhamento aos professores de forma individual e coletiva (especialmente os contratados após o último curso de capacitação do ano anterior). Tem nos exigido muito também os trabalhos de elaboração dos subsídios para o ERE, uma vez que quatro membros da 7ª CRER compõem a equipe: Irmã Zulmira – Coordenadora e as professoras Shyrlei Belatto, Celi Dacol e a partir de setembro a professora Erli Aparecida Camargo, esta equipe elabora os subsídios da 5ª e 6ª séries. Este trabalho exigiu muito empenho da equipe, com inúmeras reuniões e horas de trabalho individual para a elaboração dos temas e, posteriormente, apresentação dos mesmos à equipe central, nas reuniões mensais. Mas tudo foi feito com muito empenho, esforço e carinho, na esperança de se construir uma nova concepção de Educação. (CIER. Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE nas UCRES – 7ª Lages – SC, s/p., 1994).

Conforme conversas estabelecidas entre a pesquisadora desta dissertação com Irmã Zulmira, ex-coordenadora da Comissão de Educação Religiosa – CRER da 7ª UCRE, a mesma diz que a situação de Lages, no ano de 1994, deixava a desejar quanto ao acompanhamento dos professores de 1ª a 4ª Série, pois eram 18 municípios pertencentes a essa regional, ficando impossível dar atendimento a todos. Apenas era determinado orientação aos professores de ERE e/ou de disciplinas afins que atuassem de 5ª a 8ª série e de 2º grau e estes, assessoravam, quando necessário, os professores regentes de 1ª a 4ª série. Além disso, eram realizados um curso e dois encontros anuais de formação com todos os professores. A indicação dos professores de ERE de outros municípios era feita por meio dos párocos (padres) e pastores.

Com relação às reuniões da CRER que era composta por autoridades de confissões religiosas existentes no município, não havia um calendário predeterminado, devido às dificuldades em reunir os pastores. O representante da Igreja Presbiteriana e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB tinham dificuldades em participar das reuniões. Os representantes da Igreja Evangélica da Assembleia de Deus – IEAD e da Igreja Evangélica Quadrangular – IEQ participavam uma ou outra vez. As representações que mais participavam eram: o representante da Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR e a Convenção Batista Catarinense – CBC.

Segundo Gruen (1975), a pluralidade do ER não pode confundir-se com o curso de catequese, nem tampouco ser orientado para a formação com membros de um grupo de igreja ou religião. Nesse sentido, o autor traz alguns conceitos para termos que envolvem a temática, o qual considera pertinentes para o esclarecimento no trato com a questão:

- a) Religiosidade: é a dimensão mais profunda da totalidade da vida humana. É a busca da abertura ao transcendente, àquilo ou àquela que ultrapassa a superfície da vida, ao sentido radical da existência. Os maiores inimigos da religiosidade são a alienação e a superficialidade. É por isso que se diz que Deus não se encontra nem antes e nem depois, mas no profundo.
- b) Religião: é a vivência comunitária da religiosidade. As diversas religiões são maneiras concretas das pessoas viverem a sua religiosidade.
- c) Fé Cristã: é uma religião. Se perguntarmos a alguém porque ele é cristão, dirá: “Sou cristão acima de tudo porque através de um conjunto de situações históricas sou e sinto-me chamado por Cristo. E Cristo não responde satisfatoriamente aos seus questionamentos vitais, mas, ainda, coloca-me diante de perspectivas totalmente novas: mundo novo, homem novo, nova esperança; sem esquecer também que me propõe questionamentos novos. A minha religiosidade é, pois, enriquecida por Cristo de maneira tão profunda, única mesmo, que Ele é para mim o “lugar” do encontro com Deus. Tudo isto, porém, eu não o vivo sozinho: Cristo me chama para uma comunidade de fé, na qual aprendo a me realizar colaborando para a salvação do mundo” (GRUEN, 1975, p. 129).

Nessa perspectiva, ainda é conveniente ressaltar que as instituições de ensino são pluralistas por definição e, portanto, propõem-se a estarem abertas a todos com igualdade de direitos e deveres. Assim, os objetivos apenas terão sentido se seus critérios forem apropriados à estrutura escolar, segundo Carrú, (1981):

- a) A incidência do pluralismo religioso se manifesta sobretudo no plano dos pais. Ela passa por pais convictos em sua fé, pelos indiferentes, pelos contrários e pelos ateus. Há um pluralismo de orientações morais e de concepções religiosas das famílias. O ERE não pode ser ministrado pressupondo, por exemplo, a pertença à Igreja Católica. Mesmo que muitos pais quisessem uma verdadeira catequese escolar, é preciso lembrar, porém, que a escola não é apenas auxiliar os pais. Sua missão é mais ampla, atinge toda a sociedade local, que é tipicamente pluralista.
- b) O pluralismo religioso dos alunos não é diferente do dos pais. Também isto constitui um problema fundamental para quem quisesse organizar o ERE como

catequese eclesial no sentido estrito da palavra. A maior parte dos alunos que frequentam a escola são batizados. Isto não significa, porém, que estes alunos são católicos por opção pessoal. Tratá-los a todos indistintamente como pessoas que já fizeram uma escolha de adesão pessoal a Cristo e de impostação de sua vida segundo seu ensinamento seria um grave erro educativo. Além do mais, basta estar na mesma série de aula para estar no mesmo nível de comprometimento.

c) Por honestidade é preciso também acenar ao pluralismo religioso dos educadores. Entre estes encontram-se pessoas que nunca praticaram ou que não estão de acordo com certos ensinamentos oficiais da Igreja. Talvez uma das maiores dificuldades que os professores de ERE enfrentam seja a de justificar perante seus colegas a sua existência (CARRÚ, 1981, p. 29).

O pluralismo religioso era valorizado a partir da crença dos pais e dos valores apresentados pela família. Dessa forma, o ER era trabalhado como catequese, atendendo pedido dos pais, independentemente se os discentes eram católicos ou não.

Segundo a revista Catequese (1988), o modo e os limites do ER, como de qualquer disciplina, podem ser determinados corretamente se nos colocarmos no ponto de vista da escola, isto é, se partimos de sua natureza, das suas finalidades, do seu modo de ser. Transformá-lo em catequese é colocar-se do ponto de vista das religiões. Integrado dentro dos objetivos da escola, dentre os quais sobressai o de formar a personalidade integral do aluno, o ERE deve despertar, sensibilizar, fundamentar, educar a atitude religiosa. Sem este pressuposto, qualquer formação religiosa torna-se imposição, formalismo, reduzindo-se a práticas ou preceitos moralizantes, sem atingir a profundidade da pessoa no seu relacionamento com Deus.

A Educação Religiosa Escolar, nesse sentido, é entendida como educação da religiosidade, que é anterior à própria religião e tem, portanto, linguagem específica, com características próprias, podendo ser:

- Pedagógica, pois ocorrerá especificamente dentro do espaço da escola pública;
- Acessível ao educando enquanto educando e não enquanto fiel;
- Aberta, com um discurso religioso que atenda à pluralidade do universo escolar;
- Questionadora, sem pretender ser a verdade absoluta sobre o tema abordado;
- Destinada às relações da pessoa consigo mesma, com o outro, com o mundo e com Deus;
- Cativante, permitindo ao educando perceber que está em uma aula de Educação Religiosa Escolar e sentir-se atraído por ela (CIER, 1994, s/p).

Após buscas nos arquivos do CIER e pesquisa em documentos encontrados à respeito do ER em Lages, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Lages, durante os meses que a pesquisa foi desenvolvida. Junto à SMEL, conseguimos obter acesso ao ofício nº 011/2018, com data de 03 de maio de 2018, enviado pelo Diretor de Ensino à Presidente do Conselho Municipal de Educação. Este ofício sugere que as aulas de

ER dos Anos Finais sejam ministradas junto à disciplina de História, ocorrendo uma vez por mês, com caráter de projeto, a fim de não afetar a carga horária da disciplina de História. A partir desta informação, em conversa com a professora responsável pelas formações da disciplina de História na SMEL, obtivemos o acesso à organização curricular elaborada pela mesma no ano de 2018. Segundo ela, o currículo segue como proposto pela BNCC, tanto para os Anos Iniciais quanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir desta organização curricular da SMEL, foram elaborados cursos de formação inicial e continuada e materiais didáticos pedagógicos que contribuíssem para a construção do componente curricular do ER. Contudo, no decorrer do ano letivo de 2018, o currículo ainda não havia sido repassado para as unidades escolares a fim de que o ER pudesse ser trabalhado em todos os bimestres do ano letivo. Assim, o ER, no ensino municipal de Lages, apresenta os seguintes objetivos, de acordo com a BNCC (2017):

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.
Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.
Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.
Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BNCC, 2017, p. 434).

Na Perspectiva da SMEL, compreende-se que o ER trabalha os conhecimentos religiosos partindo de pressupostos éticos e científicos, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção, abordando esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, considerando as filosofias seculares de vida. Assim sendo, busca problematizar situações sociais preconceituosas, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Tais objetivos e pressupostos estarão contidos na organização curricular e serão tema de estudo, discussão e planejamento durante os encontros de Educação Permanente. A SMEL formulou, também, um quadro que contempla unidades temáticas para cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo este dividido por bimestre e distribuído com tema, subtema, objetos de estudo e habilidades. O mesmo acontece com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tivemos acesso, também, ao projeto da SMEL: “Somos todos iguais nas próprias diferenças”, planejado para acontecer em breve, com tempo de duração de um mês, para discutir com os discentes do Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de educação de Lages, como eles compreendem o Bullying e orientá-los sobre a necessidade de atenção e as

atitudes a respeito do problema. Tal projeto, ainda em fase de elaboração, surge com o objetivo de desenvolver ações de solidariedade e de resgate de valores de cidadania, tolerância, respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar, além de contribuir para a formação de uma cultura de paz e de valorização da vida, por meio das quais professores e alunos possam atuar de forma positiva e equilibrada no espaço escolar.

Percebemos uma preocupação e um avanço significativo por parte da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2018, para o componente curricular que trata do Ensino Religioso. Contudo, lamentamos que, de acordo com a equipe de formação da secretaria, em pesquisas em seus arquivos, não foram encontrados registros de como era abordado esse componente curricular nos anos letivos anteriores.

1.5 REFLEXOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS DIFERENTES ESTÂNCIAS

Na década de 1890, o “Padroado no Brasil” pelo Decreto 119-A, foi extinto pelo presidente da época Manoel Deodoro da Fonseca, e, a partir de então, proibiu o Estado de interferir na religião das pessoas, e deu plena liberdade nos cultos.

Em 1891, houve um avanço significativo do Ensino Religioso no âmbito educacional, bem como no campo social, marcado pela primeira Constituição Republicana, cujo texto definiu que seria leigo o ensino em escolas públicas. Desta forma, começaria a aceitação de todas as religiões e tradições religiosas em nosso país e possibilitaria às pessoas a prática de sua crença livremente.

No ano de 1934, publica-se uma nova Constituição do Brasil, na qual um de seus artigos prevê que a frequência na disciplina de ER seja optativa e atenda os princípios da confissão religiosa do discente, seguida pelos pais ou responsáveis. Isso se daria nas escolas públicas que atendiam discentes dos níveis primário, secundário, profissional e normal.

Dando continuidade às mudanças, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937, altera o ER, tirando a obrigatoriedade da escola e substituindo o termo facultativo, por frequência obrigatória aos docentes e discentes, e deixa de fazer menção à confissão religiosa do discente e da família.

O ER, na Constituição da República na emenda de 1967 e no Sistema Estadual de Ensino de 1969, está previsto como matrícula facultativa e constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. O ER chegou a ser substituído, durante o governo militar, pela disciplina de Educação Moral e Cívica, fazendo parte do currículo escolar.

Com a Lei Federal 9.475/97, o ER recebeu uma nova configuração. Segundo a Lei, o ER passa a ser direito do cidadão na escola pública, deixa de ser trabalhado de forma confessional e de fazer proselitismo religioso na instituição de ensino.

Posteriormente, a Resolução nº 2 de 7 de abril de 1998, em seu Art. 3º, no item IV, inclui o ER como área do conhecimento no Ensino Fundamental. Podemos inferir que essa compreensão tem se dado por meio de pesquisa, produções acadêmicas e por estratégias do FONAPER, realizado em diversas regiões do País.

No Estado de Santa Catarina, segundo Locks (2008), há diferentes identidades culturais e religiosas, e as mesmas foram, ao longo do tempo, se constituindo e reconstituindo em diversas regiões do Estado. De acordo com o autor, os imigrantes europeus aqui recém-chegados, já traziam consigo uma compreensão romanizada e se instalaram nas regiões sul e norte, e junto com eles chegaram sacerdotes ordenados na Europa que também praticavam a religião romanizada.

Segundo Caron (1998), em 1972, foi realizada a Primeira Assembleia de Confissões Religiosas, cujo assunto abordado foi Educação Religiosa Escolar – ERE, expressão utilizada na época. Neste período, a organização de cursos para a qualificação dos profissionais que atuavam na disciplina de ERE era responsabilidade de autoridades cristãs pertencentes ao CIER e as aulas podiam ser ministradas por pessoas de tradição cristã. As propostas eram adaptadas, incluindo o pedagógico, articuladas pelo CIER e Secretaria da Educação. A formação de professores acontecia por meio de cursos de 20, 30, 40 e 60 horas. Fica claro que as formações eram ministradas por duas instituições: o estado de SC e a Igreja. Considera-se que o Estado de Santa Catarina, ao longo da história, destinou preocupação com a Educação e também dedicou atenção à disciplina de ER quando direcionou os encaminhamentos para a formação de professores. Entre 1980 a 1987 o CIER em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e o Instituto Teológico de Santa Catarina – ITESC, desenvolveu Cursos de Aprofundamento para professores de ER com 360 horas/aula. Inicialmente, em Florianópolis com professores de toda SC e depois em sete polos no Estado, possibilitando maior número de professores a terem aperfeiçoamento em ER.

Com a implantação da nova Proposta Curricular de 2005, o Estado de SC promoveu cursos objetivando a formação de professores para trabalhar com o ER. Segundo Cechetti e Pozzer (2014), por meio da ação pedagógica podemos exercitar e vivenciar a circunstância de que o ser humano não nasce pronto. Estamos em permanente formação, e não somente com a competência de aprender a ser, mas com a indispensabilidade de aprender a ser humano.

Em conversar com a professora Clotilde Zardo, responsável pelo ER nas décadas de 70 e 80 em Lages, ela nos relatou que foi nomeada na função de Coordenadora do Ensino Religioso em 21/10/1971, por meio de portaria, pela então Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) de Lages. As formações ministradas por ela eram teóricas e trabalhavam a pedagogia do Ensino Religioso, a formação humana cristã, as vivências e o testemunho (dentro da visão cristã). Relatou que já havia várias denominações religiosas na época, mas a Igreja Católica Apostólica Romana é que predominava.

Relatou que em 1982, na região de Lages, foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado, em regime de 20 horas semanais o Ensino Religioso, no qual o/a professor/a recebia pagamento das aulas. Até então, os/as professores/as que ministravam ER nas escolas públicas estaduais, o faziam na modalidade de serviço gratuito, como voluntários. Inicialmente, a implantação das aulas pagas em ER, se deu em nove Unidades Escolares públicas estaduais. Para ser professor/a de ER, era solicitada pela Secretaria da Educação do Estado por meio da UCRE, uma declaração da autoridade religiosa da comunidade cristã do qual o/a professor/a pertencia. Nessa época quem indicava o docente para atuar com o Ensino Religioso, que deveria ser alguém de confiança para desempenhar a função, era o padre da paróquia ou o pastor.

Em contato, com a Secretaria Municipal de Educação de Lages, durante os meses do desenvolvimento da pesquisa, obtivemos acesso somente ao ofício nº 011/2018, enviado pelo Diretor de Ensino no dia 03 de maio de 2018, a Presidente do Conselho Municipal de Educação, sugerindo que as aulas de ER dos Anos Finais fossem dadas junto às aulas de História, uma vez por mês, como projeto, a fim de não afetar a carga horária da referida disciplina.

Em conversa com a responsável pelas formações da disciplina de História, obtivemos acesso à organização curricular elaborada pela mesma, no ano de 2018 – mas ainda não repassado para as unidades escolares. Esta organização curricular propõe que o ER seja trabalhado em todos os bimestres do ano letivo, segundo ela, a partir do que é proposto pelo marcos normativos e pela BNCC para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Além disso, foram elaborados cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiriam para a construção do componente curricular do ER.

Em síntese, podemos dizer que o ER, ao longo da história, passou por várias mudanças. Até a década de 1970, predominou o ER confessional. Posteriormente, este ensino passou pelas modalidades de ER confessional, interconfessional, ecumênico, evangelização e/ou pastoral escolar. Com a publicação da LDB em 1996, a partir da Lei Federal nº 9.475/97

que altera o artigo 33 da LDB e lhe dá nova redação, o ER passa a ser compreendido como direito do cidadão e trabalhado tendo como objetos de estudo o fenômeno religioso e sua prática no cotidiano escolar a partir do pedagógico.

No Estado de Santa Catarina, esta disciplina teve um diferencial em relação aos demais estados da federação pela ousadia de criar cursos de Licenciatura Plena em Ciências da Religião - Habilitação em Ensino Religioso – para a formação de professores que atuavam com essa área do conhecimento. Cursos esses que iniciaram com o Projeto Magister¹⁸ em 1996-1997.

No município de Lages, o ER, na década de 90, já era estruturado. Ele oferecia formação aos professores que atuavam especificamente com este componente curricular, por meio cursos de curta duração, reuniões mensais e outras atividades. No entanto, percebe-se que esta organização foi se perdendo ao longo do tempo. A partir da aprovação e divulgação da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de Lages começa a preocupar-se com o componente curricular de Ensino Religioso.

¹⁸ Por Projeto Magister entende-se os cursos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina, visando a formação de professores dos diferentes componentes curriculares, entre eles, os professores de Ensino Religioso, a partir de 1996.

II FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO CONSTANTE

Essa seção contempla a Formação do/a Professor/a de maneira geral e, em destaque, para a disciplina de ER, a partir de leituras sob a ótica de diversos autores que estudam esse tema. Explicitamos conhecimentos pertinentes ao docente, em especial os/as pedagogos de Anos Iniciais que trabalham com a disciplina de ER, os quais são abordados nesta seção. Além dos saberes trazidos em diálogo com Tardif (2014), consideramos que os professores necessitam de formação inicial, permanente continuada e específica da área do conhecimento de Ensino Religioso. Para tanto, se faz necessário que Instituições de Ensino Superior, órgãos de educação como Gerência Regional de Educação (GERED) e Secretaria Municipal de Educação (SMEL) também viabilizem cursos de formação de professores/as para o Ensino Religioso.

Esta segunda seção segue a mesma metodologia utilizada na primeira, desenvolvendo, primeiramente, o quadro teórico com a descrição do Estado da Arte sobre a questão a formação de professores.

2.1 ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Para discutir sobre a formação de professores, primeiramente, efetuamos um levantamento do Estado da Arte sobre o tema, a partir dos descritores: Formação do docente de Ensino Religioso e Prática docente de Ensino Religioso. Conhecemos as diferentes propostas iniciais e continuada para a profissionalização docente, bem como a formação dos profissionais da educação, sua identidade docente e o caminho para a formação do professor de Ensino Religioso.

O levantamento continuou valendo-se dos mesmos bancos de dados, razões e períodos já elencados no início da primeira seção, sendo eles: SCIELO; EST RS; PUCPR; PUCSP; FURB e UNIPLAC – prováveis fontes pertinentes ao foco de pesquisa – delimitados entre o período de 2007 a 2017. Desta forma, é conveniente ressaltar que, embora com novos descritores, alguns trabalhos surgiram repetidos em relação à primeira seção e, portanto, serão novamente descritos.

No SCIELO foram encontrados com o descritor: Formação do docente do Ensino Religioso, os seguintes estudos:

1) **“A formação do Professor de Ensino Religioso: impacto sobre a identidade de um componente curricular”**, dos autores: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Edile Maria Fracaro Rodrigues, publicado em 2017. O presente artigo discute aspectos da formação dos profissionais da educação e sua identidade docente para traçar um paralelo com a formação do professor de Ensino Religioso.

2) **“Cultura Material Escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso”**, Autores: Edile Maria Fracaro Rodrigues, Claudino Gilz e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2009. O presente artigo discute a cultura material escolar a partir de um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, subsidiam o processo de ensino aprendizagem nas suas mais variadas expressões e espaços físico-sociais, como um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso.

3) **“Do senso comum pedagógico à descoberta da cidadania fraternas: contribuições da filosofia da educação para a formação inicial do docente de ensino religioso”**, Autores José Raimundo Rodrigues e Juliana Pimentel Santos, publicado em 2013. Esse artigo propõe analisar algumas contribuições da filosofia da educação na formação inicial deste profissional: senso crítico, capacidade de reflexão e análise da sociedade, comprometimento político, reconhecimento da dimensão religiosa na vida humana.

No banco de dados da EST, com o descritor: Formação do Docente do ER, foram localizados os seguintes trabalhos:

1) **“Formação docente para o ensino religioso, perfil e itinerários intelectuais de professores de ensino religioso da rede La Salle”**, de Samuel Sampaio Castro, publicado em 2015. Este trabalho visa apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a formação docente para o Ensino Religioso na Rede La Salle, com o objetivo em delinear perfis e itinerários de docentes de Ensino Religioso nas Escolas Lassalistas.

2) **“A História da Formação Docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010”**, dos autores: Remi Klein e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2011. Este artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e busca conhecer diferentes propostas para as formações inicial e continuada com vistas a profissionalização docente a partir da história da formação de professores do Ensino Religioso e de documentos do MEC, do FONAPER e de cursos ofertados por IES no período de 1995 a 2010.

No banco de dados da PUC-PR, com o descritor: Formação do docente de Ensino Religioso, encontramos os estudos:

1) **“Argumentos para a formação do professor de Ensino Religioso no projeto pedagógico do curso de ciências da UFPB: que docente se pretende formar?”** Autores:

Daniela Patti do Amaral; Renato José de Oliveira e Evelin Christine Fonseca de Souza, publicada em 2017. O artigo discute o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Traça um breve panorama do ensino religioso de acordo com a legislação vigente, aborda a formação docente para a disciplina e aprecia o que está previsto para a formação de professores de ensino religioso na referida instituição.

2) **“Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente”**, de Willian Ramos Marcos, publicado em 2012. Esse artigo aborda a temática do Ensino Religioso, sob a perspectiva do dilema epistemológico, tendo como objetivo identificar uma possível contribuição à formação docente por meio da área de conhecimento referente às Ciências da Religião.

3) **“A contribuição da Revista Diálogo para a formação do professor-leitor do ensino religioso”**, de Cláudia Regina Tavares Cardoso, publicado em 2007. Intende identificar as percepções de professores sobre o Ensino Religioso, a partir da Revista Diálogo, pela ótica da teoria do receptor-leitor.

4) **“As redes sociais como recurso da educação a distância na formação do professor de ensino religioso”**, de Eliane Aparecida Dias Lunardon, publicado em 2013. A presente pesquisa procurou realizar uma investigação sobre as redes sociais e averiguar se as mesmas podem ser utilizadas como plataforma virtual de aprendizagem, onde se realizem cursos para a formação continuada de professores que atuam na disciplina do Ensino Religioso, uma vez que não existe uma licenciatura específica para essa formação.

5) **“Em riscos e rabiscos: concepções de ensino religioso dos docentes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná – possibilidade para uma formação de professores”**, dos autores: Dilmeire Santanna Ramos Vosgerau e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2008. Essa pesquisa tem como objetivo geral verificar a concepção de Ensino Religioso dos professores do Ensino Fundamental do Estado do Paraná.

6) **“Formação do Professor de Ensino Religioso: Um processo em construção no contexto brasileiro”**, de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2010. Essa pesquisa aborda a história da formação de professores do Ensino Religioso, com vistas a diferentes propostas para a formação inicial e continuada para a profissionalização de docentes que atuam nesta área do conhecimento.

7) **“Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento”**, de Paulo Agostinho Nogueira Baptista, publicado

em 2015. Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a formação docente para a disciplina Ensino Religioso e sua relação com as Ciências da Religião.

8) **“Formação continuada nos cursos de Pós-graduação Lato-Sensu de ensino religioso no cenário brasileiro**, de Vera Lúcia do Amaral, publicado em 2010. Essa pesquisa, abordada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394,96, sinaliza que intensifica-se a exigência de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no magistério e, entre estes, o profissional docente para o Ensino Religioso.

No banco de dados da FURB, com o descritor: Formação do docente do Ensino Religioso, encontramos apenas o estudo **“Dignidade E Ensino Religioso: um olhar a partir da educação para a superação”**. De Dolores Henn Fontanive, publicado em 2008. Esta pesquisa busca identificar como a dignidade humana, entendida como um elemento circunstancial dos princípios da Ética da Alteridade se fez presente em um conjunto de atividades na perspectiva de uma formação continuada em Ensino Religioso e busca contribuir com referenciais teóricos e práticos para o conjunto da educação escolar.

No banco de dados da UNIPLAC, com o descritor: Formação do docente do Ensino Religioso encontramos o estudo **“Formação de Professores de Ensino Religioso na Educação Básica das Escolas Públicas Estaduais da Gerência Regional de Educação de Lages – SC”**. Das autoras Syandra Aparecida Varela e Lurdes Caron, publicado em 2017, na Revista do GepesVida. As autoras apontam o Ensino Religioso (ER) como um componente curricular da área do conhecimento garantido na legislação brasileira que, para tanto, exige formação de professores. Este projeto de pesquisa está inserido no campo da História da Educação e relacionado à formação de professores que atuam com aulas de Ensino Religioso na educação básica das escolas públicas estaduais da Gerencia Regional de Educação de Lages (GERED).

No SIELO, foram encontrados, com o descritor: Prática docente de Ensino Religioso, os estudos:

1) **“Identidade docente e ensino religioso: práticas pedagógicas na escola pública”**, de Maria Aleuda Pereira Spencer, publicado em 2016. Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a identidade docente e o ensino religioso e sobre práticas pedagógicas na escola pública.

2) **“Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes”**, de Irma Laczinski, publicado em 2013. Esta pesquisa apresenta um estudo dos dispositivos constitucionais para o

Ensino Religioso nas escolas brasileiras, com o olhar direcionado ao Estado de Santa Catarina e, especificamente, da grande Florianópolis.

No banco de dados da EST foram encontrados, com o descritor: Prática docente de Ensino Religioso, os estudos:

1) **“O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso”**, de Remi Klein, publicado em 2008. O referido trabalho trata-se de um enfoque teológico-pedagógico, bem como, epistemológico e metodológico, visando repensar a formação e a atuação docente na área de conhecimento do Ensino Religioso na escola e em outros contextos educacionais.

2) **“Quadrinhos nas aulas de ensino religioso: subsídios e práticas pedagógicas de uma experiência docente”**, de Iuri Andréas Reblin, publicado em 2016. O autor apresenta sugestões didático-pedagógicas a partir de uma experiência docente de capacitação de professores de educação.

No banco de dados da PUC-PR, com o descritor: Prática docente de Ensino Religioso, foram localizados:

1) **“Formação docente em ensino religioso em curso de pedagogia no Rio Grande do Sul”**, de Remi Klein, publicado em 2012. O texto visa socializar um projeto de pesquisa sobre o Ensino Religioso na formação docente. Parte do pressuposto da importância da capacitação em metodologia de Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Pedagogia, visto que, pela legislação vigente em nível nacional e estadual (RS), não é exigida nenhuma formação específica além da habilitação docente propriamente dita, para lecionar a referida disciplina na educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2) **“Políticas e práticas de formação de professores de ensino religioso: desafios, avanços e perspectivas”**, de Lurdes Caron, publicado em 2010. A autora enfatiza que o ensino brasileiro de Ensino Religioso (ER) desafia docentes e pesquisadores envolvidos com a formação de ER a marcar a diferença. Nas décadas de 1980 e 1990, várias instituições (religiosas ou não) organizavam cursos, seminários e encontros para formação de professores de ER.

3) **“Cultura material escolar e ensino religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso”**, dos autores: Edile Maria Fracaro Rodrigues; Claudino Gilz e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2009. O presente artigo discute a cultura material escolar a partir de um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, subsidiam o processo de ensino-aprendizagem nas suas mais variadas expressões e espaços físico-sociais, como um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso.

4) **“Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos”**, de José Carlos Bertoni, publicado em 2009. O trabalho teve como objetivo específico analisar a legislação, a concepção de Ensino Religioso, a capacitação e formação de professores e a descrição das expectativas e práticas dos mesmos no município de Santos.

5) **“Ensino Religioso: expectativas e perspectivas discentes em formação docente”**, de Remi Klein, publicado em 2017. Este trabalho avalia a importância da capacitação em metodologia de Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Pedagogia, uma vez que, pela legislação vigente em âmbitos nacional e estadual, não é exigida nenhuma formação específica, além da habilitação docente propriamente dita, para lecionar a referida disciplina na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No banco de dados da EST foi encontrado, com o descritor: Componentes Curriculares para o Ensino Religioso, o estudo **“Desvendar da mandala religiosa, através do diálogo inter-religioso”**, de Mirian Rejane Flores, publicado em 2016. O presente trabalho tem por objetivo verificar como é percebida pelos alunos a existência do diálogo inter-religioso em uma escola do município de Sapucaia do Sul.

No banco de dados da PUC-PR, com o descritor Componentes Curriculares para o Ensino Religioso, foram localizados:

1) **“Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso”**, dos autores: Deyve Redyson e Mirinalda Santos, publicado em 2016. O texto é um descritivo de saberes e conteúdos específicos e necessários a serem ensinados e aprendidos em cada seguimento da Educação Básica, a qual visa o desenvolvimento educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a composição a partir dos conhecimentos dos componentes curriculares, que são articulados com as áreas do conhecimento. Assim, o ER, como uma modalidade de ensino, insere-se nas estratégias discutidas pela BNCC em eleger os conhecimentos a serem desenvolvidos na escola.

2) **“Ensino Religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade”**, de Eliane Ludwig, publicado em 2016. O texto trata historicamente do componente curricular de ensino religioso (ER) que passou por distintas concepções e formas de expressão nos diferentes contextos históricos da educação brasileira.

Além dos referidos bancos de dados pesquisados, no site do Mestrado em Educação da UNIPLAC, encontramos a dissertação de Francinne de Oliveira Kerkhoff com o tema: **“Ensino Religioso no Brasil: Tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional”**, publicado em 2016. A autora investigou se as escolas públicas do município de Videira – SC possuíam, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, uma proposta

que incluísse o trabalho de Ensino Religioso. A autora procurou conhecer aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, descrever a epistemologia que norteia o Ensino Religioso na contemporaneidade, bem como caracterizar o Ensino Religioso no município de Videira, a partir do Projeto Político Pedagógico e do material utilizado.

Como é de nosso conhecimento que, no mestrado em Educação da UNIPLAC não temos outras pesquisas sobre Ensino Religioso, encontramos, na biblioteca da UNIPLAC, livros da autoria da Profa. Dra. Lurdes Caron publicados entre 2016 e 2017 que tratam da História do Ensino Religioso em SC entre 1970-1995 e de 1996-2017, com destaque à Formação de Professores. Um dos seus livros, com o tema da Dissertação de Mestrado: **Educação Religiosa em Santa Catarina entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica com destaque na formação de professores**, trata de uma proposta aberta de Educação Religiosa Escolar, a todo/a o/a educando/a catarinense. Descreve o desenvolvimento da ERE e do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa – CIER e reflete sobre a formação de professores para esse componente curricular.

Encontramos, também, livros referentes à sua Tese de Doutorado: 1) **Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira**, que apresenta a contextualização histórica da Educação, do Ensino Religioso e da formação de professores no sistema de ensino da educação brasileira. Faz referências a Constituição de 1988, à educação no Brasil Colônia: no Império; na República, na constituição de 1934 até a atualidade. 2) **Formação de professores: das políticas públicas para a compreensão do Ensino Religioso no Brasil**. Destaca o entendimento de uma formação específica para o docente do Ensino Religioso, que exige um trabalho intensivo, reflexivo, crítico e emancipatório. Reflexão que caminha em direção à compreensão e entendimento do fenômeno religioso, como objeto do Ensino Religioso, com possibilidade de diálogo com e entre as diferenças em uma perspectiva multicultural. 3) **Formação de professores: Contexto Histórico e Trajetórias do Ensino Religioso no Sistema Estadual Catarinense**, 2017. Mostra que o Estado de Santa Catarina é pioneiro na oferta de curso de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso. O livro apresenta diferentes leituras de políticas e práticas de atores e autores: Entrevista com docentes e egressos do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso.

Na sequência, apresentamos quadros descritivos dos trabalhos encontrados com seus respectivos locais de publicação, autores e anos; e a pesquisa do estado de questão, retratando os descritores deste capítulo.

Quadro 8 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras no site do SCIELO

Descritor	Autor	Título	Ano
Formação do docente do Ensino Religioso	Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Edile Maria Fracaro Rodrigues	A formação do Professor de Ensino Religioso: impacto sobre a identidade de um componente curricular (Artigo)	2017
	Edile Maria Fracaro Rodrigues, Claudino Gilz, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Cultura Material Escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso (Artigo)	2009
	Pedro Jônatas da Silva Chaves	A identidade docente do professor de Ensino Religioso nos documentos oficiais dos entes Federados (Artigo)	2017
	José Raimundo Rodrigues e Juliana Pimentel Santos	Do senso comum pedagógico à descoberta da cidadania fraterna: Contribuições da filosofia da educação para a formação inicial do docente de ensino religioso. (Artigo)	2013
Componentes Curriculares para o Ensino Religioso	Irma Laczinski	Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes (Dissertação)	2013

Fonte: dados coletados no banco de dados do SCIELO (2018).

Quadro 9 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras do site da EST

Descritor	Autor	Título	Ano
Formação do docente do Ensino Religioso	Remi Klein	O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso (Artigo)	2008
	Iuri Andréas Reblin	Quadrinhos nas aulas de ensino religioso: subsídios e prática pedagógicas de uma experiência docente (Artigo)	2016
Prática docente de Ensino Religioso	-----	-----	----
Componentes Curriculares para o Ensino Religioso	Mirian Rejane Flores	Desvendar da mandala religiosa, através do diálogo inter-religioso (Dissertação)	2016

Fonte: dados coletados no banco de dados da EST (2018).

Quadro 10 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras do site da PUC-PR

Descritor	Autor	Título	Ano
	Daniela Patti do Amaral; Renato José de Oliveira e	Argumentos para a formação do professor de Ensino Religioso no projeto pedagógico do	2017

Formação do docente do Ensino Religioso	Evelin Christine Fonseca de Souza	curso de ciências da UFPB: que docente se pretende formar? (Artigo)	
	Willian Ramos Marcos	Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente (Artigo)	2012
	Claúdia Regina Tavares Cardoso	A Contribuição da Revista Diálogo para a formação do professor-leitor do ensino religioso (Artigo)	2007
	Eliane Aparecida Dias Lunardon	As redes Sociais como recurso da educação a distância na formação do professor de ensino religioso (Dissertação)	2013
	Dilmeire Santana Ramos Vosgerau e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Em riscos e rabiscos: concepções de ensino religioso dos docentes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná possibilidade para uma formação de professores (Artigo)	2008
	Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Formação do Professor de Ensino Religioso: Um processo em construção no contexto brasileiro	2010
	Paulo Agostinho Nogueira Baptista	Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento (Artigo)	2015
	Vera Lúcia do Amaral	Formação continuada nos cursos de Pós-graduação Lato-Sensu de ensino religioso no Cenário Brasileiro (Dissertação)	2010
Prática docente de Ensino Religioso	Remí Klein	Formação docente em ensino religioso em curso de pedagogia no Rio Grande do Sul (Artigo)	2012
	Lurdes Caron	Políticas e práticas de formação de professores de ensino religioso: desafios, avanços e perspectivas (Artigo)	2010
	Edile Maria Fracaro Rodrigues; Claudino Gilz e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Cultura material escolar e ensino religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso (Artigo)	2009
	José Carlos Bertoni	Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos (Artigo)	2009
	Remi Klein	Ensino Religioso: expectativas e perspectivas discentes em formação docente (Artigo)	2017
Componentes Curriculares para o	Deyve Redyson e Mirinalda Santos	Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso (Artigo)	2016

Ensino Religioso	Eliane Ludwig	Ensino Religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade (Artigo)	2016
------------------	---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	------

Fonte: Dados coletados no banco de dados da PUC-PR (2018).

Quadro 11 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras do site da PUC-SP

Descritor	Autor	Título	Ano
Formação do docente do Ensino Religioso	Lurdes Caron	Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso (Tese)	2007
Prática docente de Ensino Religioso	-----	-----	----
Componentes Curriculares para o Ensino Religioso	-----	-----	----

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-SP (2018).

Quadro 12 – Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras do site da FURB

Descritor	Autor	Título	Ano
Formação do docente do Ensino Religioso	Dolores Henn Fontanive	Dignidade E Ensino Religioso: um olhar a partir da educação para a superação. (Dissertação)	2008
Prática docente de Ensino Religioso	-----	-----	----
Componentes Curriculares para o Ensino Religioso	-----	-----	----

Fonte: Dados coletados no banco de dados da FURB (2018).

Quadro 13- Formação, docência e currículo de ER: descritores, autores e obras do site da UNIPLAC

Descritor	Autor	Título	Ano
Formação do docente do Ensino Religioso	Syandra Aparecida Varela e Lurdes Caron	Formação de Professores de Ensino Religioso na Educação Básica das Escolas Públicas Estaduais da Gerência Regional de Educação de Lages – SC. (Artigo)	2017
	Lurdes Caron	Educação Religiosa em Santa Catarina entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica com destaque na formação de professores. (Livro)	2016
	Lurdes Caron	Formação de professores: Ensino Religioso na	2017

		História da Educação Brasileira. (Livro)	
	Lurdes Caron	Formação de professores: Contexto Histórico e Trajetórias do Ensino Religioso no Sistema Estadual Catarinense. (Livro)	2017
Prática docente de Ensino Religioso	-----	-----	----
Componentes Curriculares para o Ensino Religioso	-----	-----	----

Fonte: Dados coletados no banco de dados da UNIPLAC (2018).

Quadro 14 – Relação dos descritores de formação, docência e currículo de ER com os números apresentados nos mecanismos de busca

Banco de Dados	Formação do docente do Ensino Religioso	Prática docente de Ensino Religioso	Componentes Curriculares para o Ensino Religioso
SCIELO	03	02	00
EST	02	00	01
PUC-PR	08	05	02
PUC-SP	01	01	00
UNIPLAC	04	00	00
Total de descritores	19	08	03
Total de publicações	30		

Fonte: Dados coletados no banco de dados da SCIELO, EST, PUC-PR, PUC-SP, UNIPLAC (2018).

Realizamos pesquisa nos mesmos bancos de dados da seção I, mas com os descritores que compõem esta seção, quais sejam Formação do Docente do Ensino Religioso, com 20 trabalhos encontrados; Prática Docente de Ensino Religioso, com oito trabalhos; e Componentes Curriculares para o Ensino Religioso, com somente três, totalizando trinta e uma publicações.

A partir dos trabalhos encontrados, pudemos compreender: a identidade docente, realizando um paralelo com a formação do professor do ER; a contribuição da filosofia na formação inicial do profissional da educação; o que é proposto como formação inicial e continuada para a profissionalização docente; uma possível contribuição que pode ser dada à formação docente por meio da Ciência da Religião; a utilização de redes sociais como uma plataforma virtual de aprendizagem, onde pode ser uma ferramenta de formação continuada de professores para atuar na disciplina de ER; e essa área do conhecimento como modalidade

de Ensino inserida nas estratégias discutidas pela BNCC, elegendo os conhecimentos a serem dados na escola.

No período dessa investigação pudemos reconhecer o que está sendo estudado e publicado no meio acadêmico em relação à formação de professores de ER, o que nos possibilitou reflexões acerca do tema estudado, compreendendo sua relevância e expandido os conhecimentos. Percebemos, também, com esses descritores, que no banco de dados da UNIPLAC, não havia muitas publicações, somente um artigo e livros de autoria de Lurdes Caron, orientadora deste trabalho e pesquisadora na área de formação de professores, levando a entender a relevância do tema da pesquisa em questão para o município de Lages, SC.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Nóvoa et al (1995), no início dos séculos XVII e XVIII a função do professor era exercida com formação secundária, sem graduação ou especialização, ocupada por religiosos ou leigos de diversas etnias do Brasil. A origem da profissão de docente se deu no contexto das congregações religiosas que, posteriormente, tornaram-se congregações docentes. Segundo Nóvoa et al (1995), durante esse período “os jesuítas e os oratorianos¹⁹, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, et al, 1995, p. 15-16). Isto porque, no geral, as profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, saber controlar conteúdos, possuir uma organização própria, disciplina e ética profissional.

Percebe-se, na concepção de Nóvoa et al (1995), que a formação de professores era uma área frágil com relação às mudanças no âmbito da educação, por não se tratar de simplesmente formar profissionais, mas, definir uma profissão. Na sua trajetória histórica, a formação de professores tem perpassado vários moldes práticos, tendo como ponto central as escolas. Em metodologia aplicada, era necessário deixar de lado a resistência dos professores, adequando modelos profissionais, objetivando soluções para o campo do trabalho docente por meio das instituições de ensino superior e instituições de ensino de nível primário e secundário, focando nos espaços de tutoria e de alternância.

¹⁹ Por oratorianos entende-se a Congregação do Oratório que chegou a Portugal em 1640, após a restauração da independência e a dissolução da União Ibérica (1580-1640). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_oratorianos.htm Acesso em: 05 jan. 2019.

A metade no século XIX, segundo o autor, compreende um momento importante para a ambiguidade do estatuto dos professores, uma vez que estes profissionais são vistos como sujeitos que vivenciam inúmeras e variadas situações. Nessa perspectiva, Nóvoa et al (1995) explica a complexidade em definir a profissão:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA et al, 1995, p. 18).

Assim, ao analisarmos as mudanças nos currículos de formação de professores que, segundo Nóvoa et al (1995), há uma variação em três polos: o metodológico, o disciplinar e o científico, que se caracterizam:

metodológico, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da ação; disciplinar, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; científico, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadrada por outras ciências sociais e humana (especialmente a psicologia). Estes polos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais, aliás, a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada: conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, etc (NÓVOA, et al, 1995, p. 28).

Estes polos exemplificam as ações específicas do docente que, de acordo com Nóvoa et al (1995), envolvem “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (NÓVOA, et al, 1995, p. 65). Isto porque as discussões acerca da profissionalidade do docente e das práticas do sistema educacional, que são peculiares ao desempenho e conhecimento da profissão docente, estão sempre em evidência.

Nesse sentido, a função dos docentes pode ser determinada pelas necessidades sociais. Os conceitos de docência, com qualidade na educação, possuem interpretações diversas, de acordo com vários grupos sociais, bem como os valores que dominam as diferentes áreas do sistema educativo. No âmbito da profissionalidade, configura-se uma imagem ideal relacionada “com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (NÓVOA, et al, 1995, p. 67).

Segundo Tardif (2002), o trabalho pedagógico do docente e sua formação, bem como seu modo de pensar e a sua trajetória pessoal, perpassam pela relação entre a cultura escolar e

os docentes, dando lugar ao saber docente, interagindo com os saberes sociais. Nessa perspectiva, para o autor, as competências profissionais estão imediatamente ligadas com as potencialidades de fundamentar sua própria “prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetiva-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 223).

Sendo assim, o trabalho dos docentes pode ser considerado um ambiente de prática específica que envolve criação, mudanças e mobilização de saberes e, portanto,

de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 235).

O autor salienta que os docentes são sujeitos do conhecimento e apresentam conhecimentos específicos para exercer sua função. Em seus cotidianos, ao estabelecer suas práticas, não aplicam somente saberes realizados por outros, mas oportunizam um espaço de produção de saberes que lhe são peculiares. Para Tardif (2002), embora os docentes ocupem importantes posições e seus papéis sejam reconhecidos com o devido mérito na comunidade científica, no que diz respeito à perspectiva sociocultural, por diversas vezes eles ocupam o último lugar nas decisões acerca das estruturas de poder existentes na vida escolar. Assim, para que os mesmos sejam sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes ambiente e um período de tempo para que possam atuar com autonomia e competência em suas práticas.

Seguindo a concepção do autor, um dos problemas evidenciados na pesquisa na área da educação, geralmente é abordado sob o ponto de vista normativo, onde os pesquisadores apresentam um maior interesse no que os docentes “deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2002, p. 259). Esse ponto de vista normativo tem como fundamentos a visão sociopolítica do ensino. Isso teve início, historicamente, quando os docentes faziam parte da Igreja ou do Estado, atendendo razões e finalidade maiores do que eles.

Ainda de acordo com este autor, os saberes profissionais podem ser temporais, por considerar que os primeiros anos da prática docente sejam decisivos para adquirir competências por meio da rotina diária de trabalho e na organização da prática profissional. Desta forma, os programas de formação dos professores são organizados em função de um novo centro de gravidade, conforme Tardif (2002) discorre:

a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc (TARDIF, 2002, p. 288-289).

Desta maneira, diversas indagações acerca do saber profissional dos docentes estão sempre em discussão nas reformas atuais e ocasionam problemas que, às vezes, estão longe de ser resolvidos. Pode-se dizer, de acordo com Tardif (2002), que as reformas da formação e da profissão oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do “tecnólogo” do ensino, do prático “reflexivo” e do ator social (TARDIF, 2002, p. 301). Estes três modelos são definidos conforme explicação nos parágrafos que seguem.

O modelo tecnólogo do ensino apresenta competências especializadas em planejamento de ensino. Suas ações são baseadas numa compilação de conhecimentos formalizados provenientes da pesquisa científica. As atuais ciências cognitivas, em especial as da área de psicologia cognitiva do método da informação, propõem um paradigma onde o docente utiliza recursos da pesquisa e elabora um ensino com estratégias, fundamentado em um conhecimento elevado da cognição dos discentes (TARDIF, 2002).

O prático reflexivo está mais relacionado à imagem do docente com experiência do que a do especialista. Apesar de possuir um consistente repertório de conhecimentos, o prático é assistido em função de um paradigma deliberativo e reflexivo. Seu modo de agir não se restringe apenas a escolha dos meios e a solução de problemas, mas envolve a deliberação a respeito dos fins e um reflexo do que “aquilo que Schon (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 302). O prático utiliza mais a sua intuição, sua compreensão. Ele é caracterizado pela competência de se adaptar novas situações e solucionar problemas. O prático reflexivo tem como característica ser um modelo apto a lidar com situações indeterminadas, indecisas, casuais e, ao negociar com elas, cria ideias e soluções.

O professor prático reflexivo representa o profissional que beneficia a razão, possui argumentação e tem poder decisório, além do cognitivo, considerando-se sujeito dinâmico a sua prática. A prática é organizada por meio “de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua

experiência do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 232). Outrossim, não somente representações cognitivas, como já mencionado anteriormente, mas dimensões afetivas, regulamentares e de existência, bem como ações, envolvem as suas crenças e certezas pessoais, as quais o docente filtra e reorganiza na prática. Um exemplo disso é quando o docente busca a resolução ou tem a postura de assumir os conflitos com autoridade em sala de aula com os estudantes. Em situações como esta, ele não pode deter-se a apenas a um saber como instrumento, mas na sua relação com os diversos saberes que é impreterivelmente demarcada por suas experiências, seus valores, suas emoções.

No terceiro modelo, que concebe o professor enquanto ator social, o docente exerce o papel para mudanças, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades emancipadoras, promovidas por meio de métodos que estruturam os espaços social e escolar. Vale ressaltar que, nos países que têm a área da indústria avançada, o docente, como ator social envolvido, possui um modelo minoritário nas mudanças de ensino.

Direcionando nosso estudo para a perspectiva de Candau et al (1997), o autor considera que a problemática acerca da formação continuada dos docentes obtém uma relevância e destaca-se na investigação da qualidade de ensino no meio escolar. Por esta razão, é primordial o comprometimento com a formação, tanto na inicial, como na continuada, renovando as instituições de ensino e a prática pedagógica para que a mesma possa alcançar sua criticidade e importância. Esta meta é considerada complexa, mas pode ser indagada por meio de diversos focos e dimensões. Esse tema, embora ainda muito debatido, não é considerado novo, esteve presente na maioria das vezes em que se discutiu renovação pedagógica.

Percebe-se essa ação pedagógica na busca de aprimoramento e atualização de sua atividade profissional. De modo geral, o docente volta às instituições de nível superior para realizar diversos cursos, em diferentes níveis, “de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação lato sensu, mas também strictu sensu” (CANDAU, et al, 1997, p. 52). Outra oportunidade de formação é a frequência em cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, e ou pelo Ministério de Educação (MEC), por meio de encontros presenciais e/ou a distância, congressos e simpósios, todos com o intuito de agregar conhecimento e experiência ao seu desenvolvimento profissional. Para Candau et al (1997), a experiência do docente, em seu cotidiano escolar, também é lugar de formação. Nessa rotina ele aprende, constrói e desconstrói aprendizado, descobre novas possibilidades e reestruturas e, por meio disso aprimora sua formação. “Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de

superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva [...]” (CANDAU, et al, 1997, p. 57). Contudo, essa meta não se concretiza espontaneamente, somente pelo simples fato de estar na instituição de ensino, muito menos numa prática repetitiva, exercida de forma mecânica. Para que a mesma possa acontecer de forma efetiva, ela necessita de uma prática reflexiva, “capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente” [...] (CANDAU, et al, 1997, p. 57).

Candau et al (1997) propõe como objetivo para a formação de professores, integrada às instituições de ensino, estudos e a prática desses profissionais, os quais podem proporcionar:

- O desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais do cotidiano escolar;
- A articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores;
- A socialização de experiências bem-sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores;
- A construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar;
- O desenvolvimento psicossocial do professor, propiciando a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de autoconhecimento;
- O desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor
- O surgimento de lideranças, facilitando pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo (CANDAU, et al, 1997, p. 85).

De acordo com a prática pedagógica sugerida por Candau et al (1997), por meio das relações humanas é possível fortalecer a autoestima dos estudantes, incentivando as boas relações entre variadas etnias e culturas. Porém, às vezes, nas formações de professores não eram abordados assuntos que promovessem questionamentos sobre os conflitos que podem ocorrer acerca dos assuntos, gênero, raça e a diversidade cultural os quais estão presentes no meio social e que surgem diariamente nas salas de aulas, onde se destaca a diversidade cultural. Nesse sentido, se faz necessário que os docentes planejem aulas e adotem métodos e práticas pedagógicas “que buscam a conscientização dos seus alunos acerca das desigualdades que atingem aqueles cujos padrões étnico-culturais não coincidem com o padrão dominante” (CANDAU, et al, 1997, p. 220). Além disso, não se pode contestar o tradicional em detrimento à modernidade, bem como o culto, o populacional e a cultura de massa. É correto

oportunizar a miscigenação, cultura que inclui diferentes conjuntos interculturais. “E o “sincretismo”, fórmula quase sempre referida a fenômenos de caráter religioso” (CANDAU, et al, 1997, p. 243).

Igualmente, os problemas referentes à cultura educacional têm se tornado presença constante na formação de professores, especialmente os relativos à organização de conteúdos das diversas áreas curriculares, por vezes, crítico por outras não, num ponto de vista que “são trabalhados os pressupostos político-sociais e ideológicos do currículo” (CANDAU, “et al”, 1997, p. 243). No entanto, percebe-se a importância de agregar questões acerca do currículo formativo à formação de professores e contar com contribuições significativas da sociologia e da antropologia no âmbito cultural, precisamente na relação escola e cultura.

De acordo com as concepções supra referidas, instituições escolares, como um todo, precisam ter clareza de seu papel como corpo administrativo e dar suporte técnico pedagógico, possibilitando ao/à professor/a preparar-se, para exercer sua ação pedagógica com qualidade²⁰.

2.2.1 Formação docente de Ensino Religioso

Para Oliveira (2009), o método fenomenológico oportuniza ao docente de ER evitar adiantar análises, e apresentar a religião como “fenômeno cultural, psicológico, patológico e histórico” (OLIVEIRA, 2009, p. 25). Pois a religião, como o próprio nome alude é um fenômeno de cunho religioso antropológico. É também histórico e psicológico mas, primeiramente, é um fenômeno religioso. Assim, o docente de ER pode relatá-lo na sua diversidade de manifestações, buscando o sentido dentro do fenômeno religioso e não fora dele. “Não se trata de apresentar o fenômeno religioso, de forma a explicá-lo, mas sim de descrevê-lo, de esclarecê-lo, para melhor compreendê-lo” (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Nesta perspectiva, OLIVEIRA (2009) aborda a diferença entre o fenômeno científico e o fenômeno religioso, privilegiando o aspecto da:

Vivência intencional do mais no algo mais da experiência religiosa, isso porque, enquanto o fenômeno científico é explicado em termos de um fato ou de um acontecimento e o método científico deve ser ater ao algo, o fenômeno religioso é descrito pela fenomenologia da religião como a experiência de algo mais, de maneira que o componente diferencial entre a descrição do fenômeno científico e do fenômeno científico e do fenômeno religioso está no mais (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

²⁰Por qualidade em educação nesta pesquisa entendemos uma ação que promove a aprendizagem do aluno.

Portanto, a diferença entre fenômeno científico e fenômeno religioso consiste em evidenciar o aprendizado entre o mais e o algo mais, dentro do conhecimento religioso. Quando explicado por meio do fenômeno científico, objetiva-se ater-se a algo, mas quando se trata do fenômeno religioso, sua experiência necessita de algo mais, e o diferencial entre esses dois fenômenos está no mais.

O ER é uma área do conhecimento e, na sua contextualização linguística e cultural, o fenômeno religioso precisa ser levado em consideração. Isto porque todas as pessoas são influenciadas pela sua cultura, desde a infância. Assim, “no nosso contexto nacional brasileiro, podemos considerar os referenciais indígenas, africano, asiático e europeu-cristão, que historicamente formaram a nação brasileira” (OLIVEIRA, 2009, p. 61). Percebe-se, assim, a diversidade cultural em nosso país, a qual deve ser valorizada e cultivada para que o seu reconhecimento seja propagado nas salas de aulas.

De acordo com Scarlatelli et al, (2006), os valores e comportamentos comuns de vários povos, enquanto categoria de ética universal, podem ser entendidos como metacultura, o que consentiria no convívio pacífico dos povos, o respeito à dignidade das pessoas, bem como a preservação da integridade de toda a criação. No sentido global, entende-se por cultura tudo o que o indivíduo faz, individualmente ou no coletivo. Falamos em cultura ao aludir ao produto resultado da ação especificamente humana, seu surgimento e por meio das condições naturais determinadas. Mas a cultura ultrapassa essa percepção, se transformando pela invenção e costume do ser humano. A vida humana é cultural, imutável da natureza que as pessoas fazem parte e de cada ação realizada agrega ao mundo, transformando-o. De acordo com Scarlatelli et al (2006), desenvolve-se a ideia de cultura relacionada:

- Com a história, como lugar de realização e como produto das práxis humana.
 - Com a dialética, como qualidade constitutiva das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.
- A história humana inclui o processo pelo qual um grupo humano, mediante suas práxis, opera a transformação da natureza em cultura, realizando a passagem de um mundo que lhe é dado a um mundo por ele construído (SCARLATELLI et al, 2006, p. 66-67).

Ao mesmo tempo, a pluralidade cultural leva a reconhecer os atributos culturais e a valorizar o outro como diferente, oportuniza o diálogo no lugar de igualdade e reciprocidade. O termo “enculturação”, para o referido autor, exprime o método de transmissão, apropriação e participação no projeto cultural de uma comunidade. Por meio dele, o passado cultural de um povo é evidenciado, mudando e sendo impulsionado para o futuro. Este procedimento de

assimilação criativo atua de dentro da própria cultura, e causa a “endoculturação” (SCARLATELLI et al, 2006).

Assim, compreende-se a cultura como categoria que entende e explica a completude da vida de um povo e, da mesma forma, que estabelece sua identidade. Com o objetivo de localizar a educação na enculturação, Scarlatelli et al (2006) declara que a educação não é uma ferramenta para transmitir, do ponto de vista de fora, de uma visão etnocêntrica, agindo como instrução a uma comunidade desprovida de cultura, considerando, quando muito, fragmentos culturais. Contrariamente, deve-se assumir a cultura de uma comunidade como lugar, base e infundável referencial para toda a educação. Ademais, por meio da educação deve acontecer a mediação que reconhece e dinamiza a cultura de dentro para fora e oportuniza fortalecer e desenvolver a identidade. Sob esse olhar se discute apropriadamente a “etnoeducação”. Desta forma, haverá tantos paradigmas educativos quanto houver universos culturais (SCARLATELLI et al, 2006).

Segundo o mesmo autor, a identidade cultural de um povo, quando confirmada por si própria, o revela como sujeito que pertence ao coletivo, que possui uma história e uma cultura apoiado pela sua raiz. A identidade não é só resgate das origens, ela é recuperação do patrimônio cultural acumulado ao longo da história. Assim, para Scarlatelli et al (2006),

A identidade cultural é permanente ato de discernimento, do que lhe é próprio e do que é alheio, que afirma e do que a nega. Cada comunidade deve, de maneira crítica e autocrítica, estar consciente do que é próprio e do que é alheio, baseada nos critérios do projeto de vida e libertação que deve fundar toda cultura, e contra estruturas de morte e forças alienantes. [...] A identidade cultural não se define somente com base nas raízes e no acumulado histórico, mas também em relação a uma identidade criativa e utópica para resolver os grandes desafios de hoje e acalantar sonhos do amanhã (SCARLATELLI et al, 2006, p. 89).

Nessa perspectiva, é importante, nos processos educativos, redescobrir e reinventar a pedagogia da pergunta, uma vez que ela é a base para o conhecimento e a relação entre as pessoas. Por isso, deve-se lembrar da máxima que nos diz: “perguntar não ofende, mas aproxima”.

Para Geertz (1989), compreender a cultura de um povo é expor normalidade sem diminuir o que é peculiar. Os modos de conviver em sociedade são sustentados pela cultura. Para as ações do ser humano, se faz necessário depender, cada vez mais, de fontes culturais, juntamente com o acúmulo de símbolos significantes. Estes símbolos e expressões, enquanto instrumentalidade e convergentes a nossa realidade biológica, psicológica e social, são

essenciais. Se não existisse o ser humano, não haveria cultura. Igualmente, se não tivesse cultura não haveria pessoas.

O potencial do ser humano em apreender, tem sido motivo de observação. Porém, o que geralmente é mais criticado é a extrema dependência de aprendizado, de compreender conceitos, e de empregar sistemas específicos de significados simbólicos. No caso do iluminismo, os membros partem da categoria fundamental e as exterioridades da cultura do ser humano devem ser conquistadas e desvendadas, observando o que sobra do homem natural. Já “na antropologia clássica, seria descoberto pela decomposição das banalidades da cultura, verificando, então, o que parecia – o homem consensual” (GEERTZ, 1989, p. 37).

De acordo com Geertz (1989), o conceito de cultura tem seu embate com o conceito de ser humano. Isto se dá quando a cultura, visualizada como um grupo de mecanismos simbólicos, com o objetivo de controlar o comportamento, interfere em fatores de informação adicionais e somáticos. A cultura oferece um vínculo entre o que ser humano é interiormente capaz de tornar-se e o que realmente ele se torna. Transformar-se em humano é tornar-se peculiar sob o comando de padrões culturais, técnicas e significados elaborados historicamente em expressões dos quais damos forma, comandos, objetivo e mando às nossas vidas.

Estes padrões influenciam, ainda, o âmbito escolar e, segundo Oliveira (2009), para o/a professor/a que trabalha a disciplina de ER, é importante abordar com os estudantes a explicação de que nós somos constitutivamente éticos porque podemos experienciar valores, explicitar assuntos como o respeito com os idosos, com o colega, com grupos, bem como as diferenças em geral, sejam elas física, comportamental e ou social que cada indivíduo apresenta. Seguindo esta perspectiva, o professor necessita considerar cinco aspectos acerca dos saberes necessários à disciplina de ER, como esclarece Oliveira (2009, p. 113):

Em primeiro lugar, seguir um caminho para se construir os fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso. Esse caminho é o método da fenomenologia da religião. Em segundo lugar, ter em mente que, quando se reflete sobre o fenômeno religioso ou sobre a experiência religiosa, exige-se uma postura diferente daquela adotada ao estudar um fenômeno científico. Em terceiro lugar, apresentar as definições de religião e sua tipologia. Em quarto lugar, identificar um núcleo comum às experiências religiosas. Em quinto lugar, pesquisar a dimensão ética, tomando como ponto de partida o fato de que o ensino religioso possui uma dimensão ética vinculada à rica tradição ética presente em todas as religiões.

Esses aspectos dos saberes, na prática, podem proporcionar aos discentes a aprendizagem, conforme explicita Oliveira (2009). Ademais, a aprendizagem pode ocorrer por meio de ações semelhantes a um trabalho com regras de um espaço público

democratizado, como extinguir qualquer exclusão social, valorizar cada ser como indivíduo pertencente a um grupo e integrante da sociedade, o qual tem por direito exercer a cidadania e expressar-se religiosamente. Do mesmo modo, o professor pode ampliar conhecimentos acerca das diferentes manifestações religiosas, tendo como embasamento as novas propostas para o Ensino Religioso como área de conhecimento e priorizando a valoração da vivência; bem como ampliar e dar importância à vivência cultural do estudante, possibilitando a compreensão do transcendente, a fim de superar as limitações humanas que por vezes determinaram as ações históricas do ser humano. Espera-se que o docente promova práticas pedagógicas aos seus discentes, que permitam o encontro de diferenças e viabilizem construir identidades de acordo com a diversidade e o respeito mútuo entre professor e estudante.

De acordo com Rodrigues e Junqueira (2009), muitos profissionais que atuam com a disciplina de ER desconhecem estes eixos por falta de formação. Isto impossibilita colocar em ação as mudanças ocorridas ao longo da história brasileira, mantendo o ER ainda em um caráter catequético. Assim, embora sejamos sabedores que o processo de mudanças é lento e que, apesar de estar documentado por meio de legislações, nem sempre o ER é efetivamente aplicado na prática escolar.

Outro fato importante, apresentado por Rodrigues e Junqueira (2009), é que não há aprendizagem somente cognitiva ou até mesmo racional. Faz-se necessário refletir a respeito de uma prática que valorize sentimentos, afeição e relações interpessoais. Sendo assim, conviver com diferentes religiões e culturas proporciona ao estudante e ao professor a ampliação de conhecimentos, o respeito às diversas formas de expressar-se culturalmente e o incentivo a elaborar sua opinião própria e não ter medo de expressá-la.

Percebe-se, nesse contexto, que a linguagem assume um importante papel na mediação da cultura em todos os sentidos. Historicamente, percebermos que os grupos sociais criaram soluções diferentes com suas particularidades para resolver situações de conflito no cotidiano.

Para trabalhar com ER no âmbito escolar, um dos desafios é a formação de professores. Os professores dos Anos Iniciais têm, em sua grande maioria, formação em Pedagogia, sendo responsáveis por lecionar todas – ou quase todas – as disciplinas que compreendem o currículo dessa fase do Ensino Fundamental. Estes professores possuem formação na área da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo denominados como professores generalistas, devido ao fato de estarem aptos para trabalhar as disciplinas de “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte, Educação Física e Educação Religiosa (ou Ensino Religioso)” (SANTOS, 2009, p. 90).

Santos (2009) salienta que a disciplina de ER, somente há pouco tempo, foi incluída como componente curricular dos cursos de Pedagogia e/ou no curso Normal Superior de algumas instituições. Presume-se, portanto, que essa área do conhecimento não tem sido contemplada na formação acadêmica de muitos professores que atuam na educação. Esta falta de formação se torna nítida ao observarmos a diferentes formas e distorções ao encaminhar pedagogicamente esta disciplina. Sua importância depende do aprofundamento das discussões realizadas acerca do fenômeno religioso e o interliga com as demais disciplinas.

Um dos desafios para o docente, apontado por Rodrigues (2017), é propiciar o diálogo, objetivando um saber emancipatório. Entretanto, é necessário um “letramento religioso”, que provoque o repensar da sua existência humana. Por meio da ação pedagógica, é possível formar pessoas cidadãs, propiciando diálogo entre culturas e diversas religiões, buscando respeitar a identidade e a diversidade. Além disso, é importante uma leitura que permita ir além da aparência dos “acontecimentos, gestos, ritos normas e formulações, para a compreensão da realidade de maneira profunda” (RODRIGUES, 2017, p. 61). Também é relevante mencionar que o trabalho docente necessita de formação inicial, articulada com o crescimento profissional construído ao longo da sua carreira. Esta articulação integra “teoria e prática, conhecimentos e saberes, ações de individualização e de coletividade em favor da promoção da aprendizagem dos estudantes” (RODRIGUES, 2017, p. 156).

Outro aspecto relevante a ser discutido é a defasagem na bagagem profissional dos professores responsáveis pela formação de futuros educadores. Ela, conseqüentemente, torna deficitária a preparação dos futuros professores que logo estarão inseridos no mercado de trabalho e atuando na disciplina de ER. De acordo com Caron (2016):

Haja vista a ausência/carência de cursos de formação e de uma concepção de unidade na formação do docente, entre conteúdo e metodologia. Mesmo que nos currículos existam disciplinas de cunho específico e pedagógico, a articulação teoria e prática ainda mantém certa distância. Isto se dá pela ausência de uma proposta, que defina claramente o perfil de um docente no atendimento das necessidades do exercício (CARON, 2016, p. 29-30).

A autora ainda apresenta um fator que vai além da competência profissional adquirida na formação de professores, pois ela é contínua e permanente por meio do trabalho diário nas unidades escolares, quando se sente estimulado a realizar seu trabalho, sempre que possível, e refletir sobre sua ação pedagógica. Este fator, como parte integrante da formação, apropria-se de uma postura emancipatória que, atrelada à reflexão nas suas práticas pedagógicas, formula novos conhecimentos e habilidades. Como consequência, os docentes

desempenham suas práticas com melhor comprometimento e qualificação. A formação docente está alicerçada em paradigmas que sustentam a prática do professor. O professor, como parte do processo, age e pensa “em um movimento dialético, em um paradigma comunicativo. A formação do professor é multidisciplinar, complexa, incompleta, articulada ao contexto social mais amplo, na inter-relação com o outro” (CARON, 2016, p. 51).

Outrossim, não podemos deixar de falar do papel das políticas públicas, as quais são implementadas de forma notória no cumprimento de sua função, adotando políticas sociais, com objetivo educativo, preservando direitos, “promovendo o exercício da cidadania e participem das discussões e atividades de formação” (CARON, 2016, p. 30). Assim, no âmbito educacional, faz-se necessário repensar as políticas públicas para a formação de docentes, pois as instituições de ensino, atualmente, têm enfrentado cotidianamente as exigências impostas pelo mundo globalizado, tendo que se estruturar produtivamente. Sendo assim, a sociedade e as políticas, no âmbito educacional, dependem da habilitação e da competência dos docentes. E para que essa competência mínima possa ser exercida na profissão, é necessária a preparação, que se dá pelo meio da formação inicial e continuada.

No ambiente escolar, o trabalhar e o formar não são ações que se diferem e, por serem permanentes, proporcionam aos docentes um fazer pedagógico reflexivo, com um grau de consciência maior, por meio das práxis, que os leva a ter uma forte correlação entre a teoria e prática.

2.3 PRÁTICA DOCENTE PARA ENSINO RELIGIOSO

Atualmente, nos mais diversos segmentos da sociedade – incluindo o ambiente escolar, e nele o ER, vivemos a dicotomia entre o novo e o velho. Destarte, é necessário refletir e selecionar o que permanece válido hoje, no encontro dos tempos; procurar despir de contextos históricos, devido a ele ter “o poder de desafiar novas perspectivas; ir ao encontro e promover vivências pedagógico-didáticas inovadoras, valorizar e respeitar o diferente e as diferenças” (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 128); o que consideramos serem grandes desafios.

Esse componente curricular é oferecido em horário escolar, com desígnio de ensino e aprendizagem por meio de metodologias e rol de conteúdos propícios. Contudo, para interagir na construção de conhecimentos, necessitamos de formação. Em relação a essa demanda, somos privilegiados, por residirmos em Santa Catarina. Instituições de Ensino Superior do Estado, durante décadas, buscaram dar origem ao um curso de licenciatura que atendesse a formação de professores de ER. Como descreve Oliveira, et al (2007):

No decorrer do ano de 1996, a Universidade Regional de Blumenau (Furb), a Universidade da Região de Joinville (Univille) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) elaboraram e aprovaram projetos de criação de curso superior para essa área do conhecimento com a emissão de concurso vestibular no ano em curso (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 122-123).

Com a abertura destes cursos, Santa Catarina foi pioneira na formação de docentes para o ER no país, cumprindo o que a legislação previa, e assegurando aos docentes uma formação cidadã, em nível de graduação, integrando o conhecimento acerca do fenômeno religioso e a diversidade cultural, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante. No entanto, mais uma vez, percebe-se que os professores dos Anos Iniciais, com formação em Pedagogia, não foram contemplados, nem tampouco foi pensado um currículo para o curso de que abordasse os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de ER.

Em relação à implementação de formação de professores de ER, no Estado de Santa Catarina, (Oliveira, et al, 2008, p. 80) afirma que,

[...]. Os cursos de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina – foram reconhecidos pelo Conselho Estadual da Educação no decorrer do ano 2000, existem a aproximadamente trezentos e cinquenta professores licenciados (350) no Estado. Concursos Públicos são realizados pela Secretaria Estadual de Educação e por algumas Secretarias de Educação Municipal, em consonância com a legislação vigente.

Segundo Oliveira et al (2008), outro desejo apresentado pelos professores de ER do Estado de Santa Catarina, era criar uma Associação que representasse os interesses desses docentes. Esta expectativa se concretizou em 2003, durante o II seminário Catarinense de ER “na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC em parceria com a FURB, foi criada a ASPERSC – Associação de Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina” (OLIVEIRA, et al, 2008, p. 80).

A implantação de curso de licenciatura para formação de docentes de ER se deu com a LDB, de 1996. Em vista das exigências da Lei, houve a descentralização do ensino, surgindo o projeto que prevê que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental passem pelo processo da municipalização.

Percebe-se um esforço, por parte dos docentes, na busca de formação, procurando se atualizar sempre que possível. No entanto, ficam, muitas vezes, dependentes de políticas públicas que priorizem ações concretas para propiciar formações. Para Oliveira et al (2008), é necessário oportunizar ao docente, por meio das formações:

[...] (des) aprender para (re) aprender a (re) ensinar e a (re) significar, possibilitando ao ser humano ver, ler e reler e interpretar o mundo onde vive. Essa dimensão não pode ser alijada da formação do profissional da educação. A mudança na educação e a geração de uma nova cultura de solidariedade e paz e de reverência ao diferentes somente se darão melhorando-se a qualidade da formação de professores (OLIVEIRA, et al, 2008, p. 69).

Como abordado nas seções anteriores, desde a década de 1970, a Educação Religiosa (ERE) passou a se caracterizar como uma proposta aberta para atender a todo o educando. Consistia em uma proposição de educação, que acolhia todo estudante, independente da sua crença religiosa e, nessa época, havia a participação de diversas dominações de tradição cristã. Desde a década 70, o ER nas escolas públicas estaduais foi reconhecido como parte do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio. Devido ao fato de o ER ser reconhecido como disciplina e fazer parte do currículo da Educação Básica, era relevante a formação dos professores. Enquanto não havia profissionais habilitados, contratava-se professores temporariamente, para suprir a demanda. Porém, percebe-se que, até hoje, essa prática ainda acontece e, por serem contratados por período determinado, não há estabilidade no quadro de profissionais que atuam nessa área de conhecimento.

Em 2001, já com docentes habilitados em ER, o Estado de SC, abriu o primeiro concurso público, incluindo professores habilitados em Ensino Religioso. Estes profissionais obtiveram a oportunidade de cursar Ciências da Religião, ofertado pelas instituições de ensino superior: FURB, UNIVILLE e UNISUL. Com a chegada desses cursos, pode-se promover maiores oportunidades para os profissionais que atuam nessa área curricular, no quesito formação. Essas conquistas, segundo Caron (2017):

[...], emergem e fazem a diferença: no quadro do magistério público estadual para melhoria do ensino-aprendizagem, na realização pessoal e profissional dos docentes, bem como no pioneirismo, comprovando que dentro de políticas públicas de formação é possível atender a legislação sem exclusão de profissionais da educação, com a inclusão de professores excluídos do acesso à formação específica, para o bem social e solidário à formação e exercício da cidadania (CARON, 2017, p. 55).

A partir da Lei nº 9.475/97, o ER, em SC, deixou de ser classificado como ecumênico cristão e passou ser um direito de todo cidadão. No Brasil, entre os anos de 1970 a 1990, os estados assumiram o ER na modalidade de confessional, interconfessional, ecumênico e inter-religioso. No entanto, a partir da Lei nº 9.475/97, o ER é assumido pelos Estados com a compreensão de que o Ensino Religioso está integrado e articulado no currículo, e o ponto de partida é o pedagógico. Para a modalidade de Ensino Religioso como direito do cidadão, o docente passa a ser um articulador que promove o diálogo sobre as

diferentes culturas, bem como entre família, escola e comunidade. Revive e vive o respeito à diversidade e, por meio das formações, adquire conhecimento e experiência para compreender o processo de constantes mudanças sociais e contribui para uma cultura de paz, fazendo a diferença no seu espaço escolar.

Para auxiliar nas reflexões, principalmente políticas e pedagógicas em prol do ER, desde 1995, contamos com o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que desenvolve importante função política na defesa do ensino e dos docentes inseridos no contexto do ER. Ele auxilia para uma postura ética, por meio de competência e questionamentos. Somos sabedores que “a educação não é neutra, geral e abstrata, pois necessita situar-se na realidade social concreta e inserida no contexto” (CARON, 2016, p. 28). Para isso, é importante estarmos atentos a todos os questionamentos dos discentes, buscando sempre respondê-los com criticidade, aproximando-o para a realidade do seu contexto social.

Para dar suporte a essas ações pertinentes, em 1995, foi criado o Fórum Nacional Permanente para o ER – FONAPER, que reuniu professores e pesquisadores dessa área, “representantes de diversas tradições religiosas, sistemas de ensino e universidades e pessoas interessadas em discutir a natureza e a finalidade desse componente curricular” (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 55).

A formação continuada tem o papel de propor ao professor ser sujeito de sua própria história, com característica emancipatória refletida com novas práticas escolares, “pois é importante lembrar que a formação de docentes para o Ensino Religioso não está alheia às grandes interrogações que a educação apresenta na atualidade” (CARON, 2016, p. 101).

Para Oliveira (2008), para a formação continuada de ER é:

[...] se multiplicar e se desdobrar em contínuos processos formadores, a fim de, cada vez mais, buscarem superar os desafios existentes, abrindo possibilidades para um contínuo processo de crescimento e aprimoramento da realidade pessoal e profissional dos docentes de Ensino Religioso (OLIVEIRA, et al, 2008, p. 107).

Por meio das formações, os docentes obterão conhecimentos sobre a fundamentação teórica e de metodologias que irão beneficiar as práticas pedagógicas. Todas essas possibilidades são importantes e necessárias, mas não pode-se esquecer que a habilitação só é adquirida por meio da licenciatura.

2.4 CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS

O Ensino Religioso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Neste sentido, para Oliveira (2007), um dos objetivos é abordar a diversidade e a dificuldade apresentada pelas pessoas, acolhendo os diferentes conceitos de sagrado ao longo do tempo, em diferentes culturas. Desta forma, o ER, no atual cenário educacional brasileiro, representa um espaço onde se discute o posicionamento acerca da vida humana, compreendendo a liberdade. Percebe-se dificuldades por parte do ser humano quando, “permite ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem” (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 36).

Destarte, é papel do ER estar vigilante a esse assunto, uma vez que, nas escolas, existem diversidades de seguimentos de tradições religiosas. Assim, reconhecemos, em concordância com Oliveira et al (2007), que:

Saber respeitar o diferente e as diferenças e com eles interagir é, para esse componente curricular, um marco referencial. Por outro lado, não pode perder de vista a contextualização do ser humano no tempo e no espaço, em que ele atua e existe, tanto como professor quanto como aluno, já que a visão da pessoa influencia profundamente sua postura face à sociedade e garante ou questiona a relação com a divindade (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 36).

Outrossim, alguns aspectos são apontados por Oliveira et al (2007) como referenciais para a condução de uma proposta de Ensino Religioso que estude o fenômeno religioso na pluralidade cultural religiosa, com base no cotidiano escolar. São eles:

- Formas de lidar com as estruturas sociais que possibilitam ao ser humano interagir com o objetivo do conhecimento. No caso específico, com os aspectos que envolvem o fenômeno religioso;
- Relações de autoridade. As experiências com a autoridade que excluem o autoritarismo e promovem o respeito, a aceitação das diferenças, a construção do coletivo e a confiança são importantes para a consolidação de uma concepção de *ethos* e de imagens de um transcendente libertador;
- Os limites de consciência social, vislumbrados como a consciência do possível nas relações com o outro.
- Os limites impostos pela convivência fazem o ser humano tanto mais livre quanto o é não de circunstâncias, mas para realizar-se de forma comprometida com o outro;
- Capacidade de viver e dialogar com respeito ao diferente e às diferenças na perspectiva do religioso. Isso se dá no exercício de pôr-se no lugar do outro para ouvi-lo, permitir sua manifestação e com ele conviver numa relação de mútuo respeito e aceitação;
- Procedimentos éticos da Alteridade, dimensão em que se instauram processos de diálogo com base nos conflitos e contradições identificadas, priorizando valores fundamentais como honestidade, confiança, paz e justiça;
- Relações com os símbolos, percebidos como a presença- mediante a linguagem simbólica – de uma realidade ausente. Essa percepção é essencial nas atividades que envolvam a dimensão religiosa do ser humano, elaborando e escolhendo referenciais simbólicos por meio dos quais se procure expressar o que se sente, vive e deseja;

- Práticas pedagógicas inter e transdisciplinares que desafiem e possibilitem a construção de novas formas de ser/aprender/ensinar;
- Saberes que integram os demais saberes acumulados historicamente pela humanidade e com eles interagem, para além dos próprios conteúdos específicos do componente curricular, em uma perspectiva humana e planetária (OLIVEIRA et al, 2007, p. 45-46).

De acordo com o autor, é fundamental o ser humano interagir com o objeto de estudo, respeitar as diferenças do outro e saber se socializar em grupo, procurando aceitá-lo. Por meio do diálogo, deve expressar o que sente, o que vivência, seus desejos; pensar sobre suas crenças religiosas; propiciar o resgate dos valores, como exemplo, a honestidade e a justiça; adotar, ainda, práticas pedagógicas interdisciplinares, possibilitando novas formas de ensinar e apreender, visando um componente curricular com uma perspectiva planetária.

Percebe-se historicamente, por meio do estado da arte, que as pessoas que estudam o ER no País realizam investigações mais acerca das legislações e da história deste componente curricular e, portanto, há pouco na área educacional. Segundo Oliveira et al (2007), atualmente, pesquisadores dedicados a essa disciplina investigam outras perspectivas, bem como, procuram identificar linhas pedagógicas e concepções que envolvem o professor, o estudante, e o currículo de ER, visando solucionar desafios que possam surgir ao longo do caminho percorrido pela disciplina de ER. Corroborando com essa nova linha de investigação, Oliveira et al (2007), enfatiza dois axiomas com o intuito de articular a formatação dos componentes curriculares:

O primeiro é o enfoque social sobre os processos de ensino e aprendizagem, de modo que sejam propostos à discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, particularmente no que se refere à forma pela qual se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade;

O segundo é a compreensão do processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais indivíduo constrói suas representações (OLIVEIRA, et al, 2007, p. 99-100).

Além disso, o componente curricular do ER está articulado com as outras disciplinas, com vistas a colaborar para a elaboração de uma nova visão de mundo, de indivíduo e comunidade, valorizando o religioso no momento de questionar, no modo de agir de cada pessoa. Se faz necessário, percebê-lo, também, como proporção humana, que busca ir além “dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações e auxilia o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 101).

Os percursos metodológicos educacionais são diversos e podem variar de acordo com a concepção de educação. Assim, na prática pedagógica do ER, precisamos de uma metodologia em que tudo esteja interligado, relacionado um conteúdo com o outro e de forma independente. Nesse sentido, ainda é tarefa do professor, segundo Rodrigues; Junqueira (2009), ter conhecimento dos cinco eixos que norteiam os conteúdos da disciplina de ER: “culturas e tradições religiosas, teologias, textos sagrados, ritos e ethos, [...] o interesse dessa área está em todas as crenças, [...], suas manifestações, ações, instituições, rituais e tudo que concerne ao universo religioso” (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 22).

Ainda, para auxiliar o docente na ação pedagógica, Oliveira et al (2007), aponta três princípios acerca do planejamento de cunho transdisciplinar, interdisciplinar e disciplinar, quais sejam:

1) *princípios essenciais e ecovitais* voltados ao SER, como um humano crítico que constrói sua liberdade e autonomia numa perspectiva de ação radical (de *radix*, que se refere à raiz, e não ao confronto) sobre a vida e sobre suas circunstâncias de natureza dinâmica e mutável; 2) *referenciais cognitivos*, alinhados com o CONHECER, entendido como decodificação e problematização dos agentes e meios constituintes dos ambientes e das relações numa perspectiva de planetariedade; 3) *temas relevantes*, vinculados ao SABER que contextualiza e valoriza as vivências, conhecimentos e hábitos de cada integrante do grupo (OLIVEIRA et al, 2007, p. 135, grifos do autor).

Esses princípios são essenciais para a alusão cognitiva de temas considerados relevantes na metodologia educativa, como mencionado acima, valorizam o ser, o saber e o conhecer, objetivando a construção de um ser humano que obtenha liberdade, igualdade e sua integridade durante sua existência.

Depois de falarmos sobre o planejamento, não poderíamos deixar de mencionar uma das responsabilidades indispensáveis ao professor. De acordo com Oliveira et al (2007), temos a função de oportunizar ao discente, por meio do ensino, “nova perspectiva, segundo a qual o estudante se apresenta como alguém que também participa e contribui na condução do processo, nele está inserido, aprende e também ensina” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 139-140).

Falando a respeito das diferenças, Oliveira et al (2008) faz uma reflexão acerca da ética da Alteridade, demonstrando o repúdio quando esquecem da figura humana, por meio de qualquer atitude regada de preconceitos, de pré-julgamentos, com a prática da exclusão com as pessoas que são diferentes. Ela também manifesta princípios da encarnação do transcendente, observado no rosto das pessoas que nos cercam. Explica, ainda, que o conflito é originado pela não compreensão das diferenças existentes no outro. “[...] É o lugar por excelência do Ensino Religioso, da razão e da emoção, da linguagem e do diálogo entre

saberes” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 17). Para que isso não aconteça, devemos acolhê-lo por meio do encontro, que por ele é considerado sagrado.

Acrescentamos ainda, nessa mesma perspectiva de Oliveira et al (2008), a concepção de que:

O ensino religioso pode, ao mesmo tempo, dependendo das circunstâncias, dos interesses do momento e da proposta pedagógica da escola, navegar em muitos barcos que encaminham para uma só direção. Mas pode sair do porto, em um só barco, e percorrer inúmeros lugares para encontrar o objeto de sua procura, portador da mesma natureza, das mesmas características. Uma pedra preciosa se distingue da outra. Mas uma mesma pedra pode ser encontrada em diferentes minas e trabalhada por várias mãos, sem perda da sua natureza específica (OLIVEIRA et al, 2008, p. 47).

Por esse viés, percebe-se a versatilidade do ER em relação a sua forma de trabalho, onde ele pode tanto atingir um ponto específico apenas, ou vários, sem perder sua essência.

Outra expressão apresentada pelo autor é a “pluralidade cultural”, adquirindo um melhor entendimento para o ER. Como já mencionado, o ER vem sendo estudado por sociólogos, antropólogos e pela ciência da religião, entre outros. O elemento novo é seu reconhecimento jurídico na esfera da educação. Esse fator tem sua importância devido ao ER ter passado da existência para a subsistência de direito. Assim sendo, os aspectos religiosos se apresentam como algo intrínseco à cultura do nosso país, fazendo parte dos recursos da diversidade cultural, considerados fonte de riqueza em nossa sociedade. Entretanto, para Oliveira et al, (2008) esse fenômeno aponta “para uma das funções mais radicais da religião, a saber, a de configurar a vida de uma pessoa ou de um povo. Ela possibilita ou delimita o cotidiano das pessoas. Isso significa que a religião pode contribuir, de maneira decisiva, para a formação de um cidadão” (p. 90-91).

Para o autor, a religião contribui efetivamente para a formação de um cidadão, juntamente com a declaração do direito à liberdade religiosa. Portanto, é um desafio para os docentes mostrar aos estudantes diversas religiões; apresentá-los o passado, fazendo relação com o presente; promover-lhes a compreensão de um saber histórico; e instigá-los a preservar as demonstrações culturais religiosas.

Para Junqueira et al (2017), é de suma importância termos docentes com habilitação que, a partir dos conteúdos e por meio das suas práticas, possibilitem tornar a linguagem acessível a todos, proporcionando uma compreensão para respostas às dúvidas frequentes. Independente da cultura religiosa dos discentes, é de suma importância oportunizar debates e enfatizar o respeito para com o diferente, estimulando o desenvolvimento da formação

identitária na inteireza do ser e demonstrando que não há um único caminho a ser trilhado, mas a possibilidade de vários. “O importante é a compreensão sobre pluralismo religioso e diversidade cultural, para que o trabalho no campo educacional encontre convergências” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 67). Porém, convém salientar que esta não pode permitir a exclusão de ninguém, mas fomentar a inclusão de todos, respeitando a liberdade religiosa, utilizando uma linguagem inclusiva. Assim sendo, “o ER é um componente curricular de inclusão escolar e social, independentemente da cultura, da tradição e do credo religioso do educando e da educanda” (JUNQUEIRA *et al*, 2017, p. 68).

Igualmente, a cultura é construída historicamente, com autonomia na elaboração do pensar e do agir singulares, que podem interferir na rotina diária dos grupos, promovendo sua identidade. Por esse fato, dá-se a necessidade de uma formação de docentes que envolva a diversidade religiosa. Isto é fundamental para que os docentes ampliem suas visões de religião, cultura e religiosidade e apreendam novos métodos pedagógicos, possibilitando a prática, por meio dos conteúdos, de acordo com a diversidade e a identidade do grupo que estão atuando no momento. Segundo Junqueira (2017), foram as famílias que solicitaram, na organização da escola, que a religião se fizesse presente, por esta educar seus filhos “para a humildade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio e a piedade (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 40).

Segundo Junqueira et al (2017), a presença do ER nas escolas públicas é justificado a partir da perspectiva da pluriconfessionalidade e, às vezes, acaba apropriando-se de conteúdos que já poderiam ser contemplados pelas disciplinas de história, Geografia, Sociologia e Filosofia. Para o autor, valores de cidadania de ordem universal fazem parte do contexto da escola e não deveriam ser dependentes do ER para ser ensinados. Nesse contexto, devido ao fato de família apoiar o ER, há que se cuidar para não ultrapassar os limites apresentados pela pluriconfessionalidade, devido a ela adentrar em uma perspectiva que já estaria contemplada nas disciplinas. Outro fator que inviabiliza essa prática é a opção religiosa dos docentes, caso eles levem suas crenças para o contexto escolar.

Por outro lado, o ER pode ser um aliado para a compreensão humana perante os desafios apresentados a cada tempo que estamos vivendo, pois, tem como centro uma das principais dificuldades do ser humano a qual seja “a capacidade de dialogar, escutar, compartilhar, respeitar e (re)conhecer o outro, os outros; sabendo que, sem o exercício da interculturalidade na educação, a mesma perderá sua função primordial de integradora de conhecimentos em prol da formação humana” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 62).

Esta compreensão humana necessita, no ensino de ER, ser desenvolvida sem destacar ou eleger apenas uma religião em detrimento de outras, mas atentar aos conhecimentos e às práticas religiosas. Alicerçado na Ciência da Religião como área de referência, dando suporte teórico e epistemológico para a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, esse componente pode ser privilegiado ao abordar a religião, por meio de estudo e investigação. “Pode ainda, possibilitar a ampliação dos recursos didáticos com uma interpelação artística religiosa, por meio da música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia e arte digital” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 141). Por meio dessa diversidade de recursos didáticos, é possível contemplar várias habilidades e oportunizar aos estudantes diferentes experiências e sensações.

Outra questão a ser refletida refere-se ao atual distanciamento entre as pessoas, o que interfere nos relacionamentos familiares, na escola, na vida profissional, pessoal, afetiva, provocando uma fragilidade ao valor dado à vida e ao comportamento humano. Devido a isso, o papel docente agrega a abordagem de diversos significados e um resgate da religiosidade em suas diversidades, abordando informações que proporcionem um sentimento de pertencimento, aliados com a identidade, os quais são aspectos indiscutíveis para a formação humana.

Podemos, assim, afirmar que, em nosso país, assim como em outros tantos, há uma diversidade de fenômenos religiosos e grupos religiosos, que formam uma sociedade rica em tradições e costumes. Surge, nesse contexto, a importância do Estado, com o seu papel de implementar políticas públicas que assegurem “a formação de professores, e que todo estudante, no seu direito de cidadão, tenha ER que favoreça a sua personalização e a construção da cultura de solidariedade e paz” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 99). Seguindo esse panorama, segundo Junqueira et al (2017), o conteúdo do ER pode subdividir-se em dois eixos fundamentais:

Tradições religiosas. Aqui se busca fazer um inventário abrangente das modalidades religiosas que compõem um campo religioso. Pretende-se compor esse quadro das tradições religiosas a partir da perspectiva histórica diacrônica e sincrônica. O desenvolvimento desse eixo supõe o estudo histórico-comparativo de diferentes tradições religiosas, evidenciando suas ideias e crenças religiosas (teologias). 2) Religião, temas e práticas religiosas. Diz respeito à análise sobre como as religiões (agentes e agências religiosas) interpretam, interagem e se relacionam com questões específicas relativas à sociedade, ao Estado, à política, à economia, a cultura contemporânea e outros temas atuais. Interessa observar e analisar os arranjos que as religiões e seus agentes elaboram internamente, a fim de responder às demandas impostas pelo cotidiano das relações sociais. Portanto identifica e analisa as tensões, as oportunidades e as dificuldades que as religiões contraem ou enfrentam no âmbito das sociedades modernas e pluralistas. Esse eixo propõe compreender em que medida as religiões influenciam as sociedades modernas e por elas são

dialeticamente influenciadas. Simultaneamente, importa compreender como a sociedade contemporânea lida com a agenda religiosa ou exerce influência sobre ela (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 128).

Os eixos citados acima sinalizam a importância do estudo de diferentes tradições religiosas, de evidenciar suas crenças, bem como de dialogar com questões atuais relativas ao Estado, à cultura e à política e, ainda, de propor a compreensão de como a comunidade reage diante da sua influência. Por esta razão, os docentes necessitam compreender o contexto social e religioso de seus discentes para, posteriormente, planejar conteúdos para a disciplina de ER. Como não existe perfeição, o docente precisa mostrar criticamente as ações concretas das religiões, bem como falar das atitudes desumanizadoras e opressivas, promovendo uma consciência reveladora das religiões, atrelada a uma prática pedagógica esperançosa. Para tanto, deve planejar um projeto interdisciplinar, objetivando um mundo mais humano, que resgate as tradições religiosas por meio do diálogo do conhecido e do desconhecido; trazer a experiência familiar e comunitária, procurando equilibrar interesses pessoais e coletivos, e promover o estímulo ao sentimento de pertencimento, por intermédio da fé. Com a perspectiva da totalidade, contrária à de fragmentar o estudo, o professor precisa compreender o estudante como ser histórico que pode dialogar consigo e com o outro transcendentalmente.

Assim, com a interação com o outro, o estudante vai se constituindo como indivíduo que, de acordo com Junqueira et al (2017):

com um modo próprio de agir, sentir, pensar e de crer ou de não crer num “religioso”. Ou seja, conforme a criança vive as primeiras experiências de cuidado pessoal e de interação social na família e na escola, também constrói percepções e perguntas sobre si mesma, diferenciando-se e simultaneamente identificando-o com os demais. Dessa forma a criança também aprende a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhe possibilita, posteriormente, se colocar e entender ou questionar o ponto de vista do outro, se opor ou concordar com seus pares, entendendo e construindo o próprio cotidiano das relações que estabelece consigo mesma com o outro e com o universo (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 226).

Nesse contexto do convívio com o outro, falar da intolerância religiosa em sala de aula deve ser rotineiro, uma vez que a sociedade brasileira é formada por tantas etnias e que grupos religiosos são perseguidos, discriminados e até mesmo violentados.

Todas essas agressões são consideradas crime, pois elas são contrárias ao direito da liberdade religiosa. O crime de liberdade religiosa caracteriza-se pelo que é intolerado, visto como algo atrasado ou inferior; que se faz necessário mudar ou adquirir novos valores; que, no pensamento de quem julga, sente-se superior, que sua crença é “melhor”, mais “pura”, e

que sua concepção religiosa tem que ser a única a permanecer no meio social (JUNQUEIRA et al, 2017).

Outro aspecto que os docentes devem levar em consideração, trata-se do fato de que o “calendário de festas e feriados religiosos celebrados em diferentes situações e regiões influencia diretamente a organização e a execução de um calendário escolar” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 392-393). Nas instituições de ensino, o mesmo tem sido seguido durante vários anos consecutivos, durante todo ano letivo, do mesmo modo. Muitas vezes, as datas comemorativas são seguidas sem que o corpo docente realize uma reflexão acerca das mudanças sociais da realidade local do estudante, levando-o a executar ações indesejadas de forma automática e sem propósito pedagógico (JUNQUEIRA et al, 2017). Essas atividades são perceptíveis quando, por exemplo, a escola organiza a Festa Junina, uma festividade de cunho religioso, principalmente ligada às quermesses da igreja católica. Além desta, há outras datas comemorativas e feriados nacionais que têm propósitos religiosos, e são reproduzidas nas instituições de ensino, envolvendo estudantes com diversas crenças.

Nesse sentido, para auxiliar a adequação de uma postura adequada perante as ações viciosas nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz competências para o ER, as quais propõem os seguintes objetivos:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 434).

A partir dessas competências, vislumbra-se a possibilidade de oferecer aos estudantes uma melhor compreensão acerca dos conhecimentos religiosos e culturais, alicerçados na sua realidade, consciente do respeito à crença, contribuindo para a compreensão dos valores éticos e de cidadania.

Considerando estes pressupostos, e em conexão com as competências gerais da BNCC para o ER, o currículo poderá desenvolver nos estudantes as seguintes competências específicas:

1- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

- 2- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- 3- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- 4- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- 5- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- 6- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, p. 435, 2017).

Por meio dessas competências, é possível obter conhecimentos das diversas estruturas religiosas, valorizar experiências e saberes em diferentes tempos e territórios, o modo de ser e viver, dialogar sobre a intolerância religiosa, assegurando os direitos humanos e a cultura de paz.

2.4.1 A tríade Currículo, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Religioso

Nesta subseção tratamos do currículo de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a importância do pedagogo que atua nessa área ter um olhar voltado para o discente como indivíduo social, durante o ato de educar, a formação para o ER para o docente que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e métodos de aprendizagem.

De acordo com Martins Filho (2011), compreende-se a importância do pedagogo atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que tenha um olhar voltado para o discente, observando-o como um indivíduo social, capacitado para ousar e colaborar na construção de um novo mundo de forma diferente; bem como um pedagogo que reconheça o Ensino Religioso e o introduza na discussão como componente curricular no período da infância, capaz de auxiliar criticamente e criativamente na formação das novas gerações.

Tem-se observado a necessidade de repensar o método de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, dando ênfase à realidade concreta do cotidiano da vida da criança no contexto familiar e escolar, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem. Desta forma, para os discentes aprenderem os conteúdos apresentados por todas as disciplinas do currículo, o docente precisa criar um sentido para os mesmos, caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem não atinge o seu objetivo e, certamente, pouco provocará interesse nos discentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), a Educação Básica é um direito coletivo, suporte relevante para a competência de

praticar o direito à cidadania. É por meio do tempo, do espaço e das circunstâncias que o indivíduo aprende a criar e recriar sua identidade, por intermédio de suas transformações corporais, emocionais, cognitivas e culturais, entendendo e valorizando as diferenças.

Segundo as Diretrizes, os objetivos que a Educação Básica visa alcançar são: desenvolver no educando a formação comum relevante para o exercício da cidadania, propiciar meios para que o mesmo possa prosperar no trabalho e em estudos posteriores, conforme o Artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Ademais, os objetivos específicos dessa fase da escolarização, no Artigo 32, precisam convergir com os conceitos que orientam os brasileiros. E ainda precisam estar em consonância com o que define a Constituição Federal que, no Artigo 3º, prevê a composição de uma sociedade livre, justa e solidária, que assegure o desenvolvimento do país e que providencie “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e que promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (DCNEF, p. 108).

Com a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a redação da LDB é modificada, determinando a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental; a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, permitindo ao sistema de ensino o prazo até o ano de 2009 para a adequação, para que em 2010 o Ensino Fundamental de 9 anos seja assegurado a todos os estudantes.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o estudante desenvolve a capacidade de representação importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, de conceitos matemáticos básicos, e para melhor compreender a realidade no meio social que está inserido no período de sua escolarização. Ao desenvolver a linguagem, o professor possibilita à criança reconstruir, por meio de sua memória, suas ações, recontá-las e planejá-las. Cada um com suas habilidades necessárias para a aprendizagem.

O desenvolvimento da leitura e da escrita na instituição de ensino necessita estar relacionado ao uso social e familiar da escrita e do letramento, bem como nos espaços públicos, intensificado as normas da conduta social e oportunizando desenvolver nos estudantes habilidades que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as escolas necessitam ser um ambiente que propicie ao estudante situações que desenvolvam a possibilidade de, como prevê a Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 32, aprender com entusiasmo, com atividades desafiadoras, atrativas e divertidas. Isso se aplica tanto para as competências da Base Nacional Comum como para a parte diversificada, voltada para presença de interesses

regionais e locais, oportunizando aos discentes um maior entendimento e interesse pela realidade que convivem.

Ao valorizar as atividades lúdicas de aprendizagem, a BNCC do Ensino Fundamental de Anos Iniciais sinaliza para uma imprescindível articulação com o que foi vivenciado na Educação Infantil, prevendo uma gradativa sistematização de experiências acerca do desenvolvimento apresentado pelos discentes e suas formas de pensar sua relação ao mundo, oportunizando novas possibilidades de leitura e de formulação de hipóteses sobre o que ocorre a sua volta, provocando atitudes ativas de construção de conhecimentos nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso.

Esse conhecimento construído no âmbito escolar, atrelado com o contexto familiar, social e cultural do discente, bem como sua pertença a um grupo ao interagir com diferentes tecnologias, por meio de informações e comunicações, são responsáveis por estimular sua curiosidade e realizar questionamentos. Isso se dá por conta do estímulo de um pensamento criativo, lógico e crítico que oportuniza aos discentes ampliar sua compreensão acerca de si. Desta maneira, amplia-se sua autonomia intelectual e a compreensão de regras no convívio social, possibilitando o respeito com as pessoas, com a natureza, com o que acontece historicamente, com a cultura e o com o ambiente.

Busca-se definir a ação pedagógica como prática de ensinar alguma coisa a alguém, e segundo Martins Filho (2011), o ato intencional do docente sistematiza o processo de “educar/ensinar/aprender na escola. Processos que, ao invés de excluir, incluem o processo de formação humana das crianças, o diálogo com a produção da cultura e a produção-apropriação-objetivação do conhecimento elaborado cientificamente” (MARTINS FILHO, 2011, p. 114-115). Consideramos, ainda, que a ação da prática pedagógica nas instituições de ensino requer dos docentes permanente reflexão sobre o fazer e pensar pedagógico. Entretanto, ela presume uma intenção ao adquirir um novo saber e este necessita ser anteriormente pensado, estruturado e ter objetivo adequado. Sendo assim, é fundamental redefinir a atribuição indispensável ao docente, tendo a clareza do desenvolvimento de um trabalho que oportunize a aprendizagem por meio do fenômeno de humanização. Seguindo essa concepção de aprendizagem, segundo Martins Filho (2011), o aprender é:

criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são ativas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interações e nas relações com os outros [...] (MARTINS FILHO, 2011, p. 128).

Esta forma de conceber o ato de aprender torna-se um desafio a ser trazido e oportunizado na elaboração do plano de aula do ER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto se concretiza por meio de uma metodologia reflexiva, inovadora e crítica, para direcionar o docente ao hábito de observar para, assim, compreender a dificuldade, curiosidade e a utilidade, do ponto de vista do discente, para que o conhecimento se torne significativo.

Sobre a importância do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível estabelecer um elo entre as diversas áreas do conhecimento. Podemos usar argumentos a favor de um diálogo multidisciplinar referente ao trabalho pedagógico e o ER, optando por uma posição contra a divisão. Neste sentido, há que se objetivar a integração entre ensino e aprendizagem com significado e colaboração para reconhecer todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como fatores históricos com atuação na elaboração cultural. Nesse sentido, é sugerida uma formação para os docentes que viabilize o diálogo entre as pessoas e o mundo. A formação se constitui por meio da diversidade cultural que se caracteriza por se tornar, a cada dia, mais complexa e, sobretudo, estabelecida socialmente. Pensando desta forma, estaremos possibilitando a construção de um cenário educacional que procure caminhar em direção “ao objetivo: construir, organizar e ancorar o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos seguintes princípios: participação mútua; autonomia intelectual; corresponsabilidade e interdisciplinaridade” (MARTINS FILHO, 2011, p. 153).

Ao trabalhar com uma proposta curricular de forma integrada, com a participação intelectual de todos, por meio da interdisciplinaridade, exige-se do educador planejamento, debates entre docentes e formação continuada e permanente, oportuniza-se reflexões acerca das concepções que conduzem as escolhas do docente referentes ao ER e seu ponto de vista sobre a disciplina.

Sendo assim, o ato de educar pressupõe um método de humanização, distinção e aquisição de propostas para uma ação renovadora e social, sem o intuito de instruir ou simplesmente de transmitir conhecimentos, conforme assegura Rodrigues et al (2015). Ter a compreensão desse processo é fundamental para o docente, bem como para a instituição educacional, porque o método de aprendizagem está alicerçado em situações determinadas. Essas determinações preveem fatores internos das instituições de ensino, bem como questões sociais mais extensas que reconhecem uma cultura em determinado tempo histórico-político.

Com esta visão pedagógica, segundo Rodrigues et al (2015), é possível oportunizar ao docente melhor qualificação, desconstruindo a visão que se têm do profissional docente

como não produtor científico fora do âmbito de pesquisador, criticado por falta de criatividade, um mero repetidor de conceitos. Ao contrário, proporciona possibilidades de ser visivelmente um profissional comprometido com a classe e que pode contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional e ampliar seu espaço e suas ações pedagógicas. Além disso, essa visão pedagógica efetiva a importância do docente buscar o significado social da sua profissão e, conseqüentemente, visualizar como este significado é importante para sua prática, adotando para elas significados culturais, compreendendo as necessidades da realidade, buscando comparar teoria e prática, realizando uma análise crítica das teorias já existentes e inovando na construção de novas teorias e práticas.

Cabe aos docentes, ainda, ter um estudo vasto de conteúdos, uma visão pedagógica e princípios amplos, alicerçadas por estratégias de ensino e pelo andamento das aulas. É importante, também, o docente ter acesso ao currículo e às concepções de ensino. A partir desses conhecimentos, deve-se dar importância às metodologias, ao conhecimento construído pelo discente, que pode ocorrer individualmente ou no coletivo, com respeito às características peculiares da comunidade onde se encontra a instituição de ensino, fazer uma ponte entre os conhecimentos pedagógicos, os valores sociais e culturais com seus significados históricos e filosóficos.

Além disso, o conhecimento profissional do docente é compreendido na permanente construção e melhorias do desenvolvimento do conhecimento social e escolar. Esse conhecimento profissional ainda interfere nas estruturas das instituições e reflete significativamente no jeito de pensar, agir e sentir da atual geração de discentes. Entretanto, a ação pedagógica entra como práxis, onde teoria e prática se definem pela ação que reflete e depois age novamente. O docente aprende, e torna o conhecimento em ato de ensinar, que é transformado por ele. Isso só ocorre quando o docente permite-se estar em processo de constante auto formação. Segundo Rodrigues et al (2015):

Acredita-se que a construção e a produção do conhecimento se dão nas relações, ou seja, nas interações que se estabelecem entre sujeito/meio/objeto do conhecimento. Para isso, faz-se necessário, na formação do professor uma fundamentação teórica que possibilite reais condições de resgatar o que o sujeito sabe, pensa, reflete e transforma. Neste sentido é preciso que o professor se forme/informe, em um processo contínuo e permanente. A formação do professor, não se dá de forma linear, tendo em vista, ser um processo complexo e dialético (RODRIGUES et al, 2015, p. 39-40).

Esta construção de conhecimento inclui o docente que trabalha o ER, que tem como objetivo formar pessoas espontâneas, dinâmicas, que sintam vontade de expressar seus

pensamentos, sentimentos e sensações, empregando diferentes formas de linguagens. Perceber a realidade brasileira em relação à formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se faz necessário, extinguindo a mera aquisição de conhecimentos específicos; direcionando a formação para uma definição mais ampla; incluindo proporções intelectuais, culturais e humanas. Isso se válida tanto para os docentes formadores, como para os docentes em formação inicial.

Paulo Freire dizia, desde 1974, que ser docente é estar aberto ao mundo, agindo criticamente e entendê-lo, atuando coletivamente com o objetivo de modificá-lo. Assim, em consonância com Wachs (2007):

[...] é fundamental que o educador das séries iniciais integre o Ensino Religioso, pois o mesmo deve ser o mediador entre o educando e o conhecimento religioso. A relação interpessoal deve ser respeitosa, saudável, amigável, cordial e clara entre ambos, evitando o autoritarismo, para assumir um caráter de autoridade componente. A interação é um processo muito importante no processo de ensino e aprendizagem (WACHS, 2007, p. 70).

A interação pode se dar quando o docente propõe atividades diversificadas, lúdicas, de manipulação e registro. Desta forma, ela estará possibilitando a invenção, a descoberta, a inovação e a compreensão. O estudo beneficia a aprendizagem de um novo conhecimento a partir da construção de conceitos, possibilitando reorganizar as informações que o discente traz consigo. As atividades propostas necessitam garantir ajustes e possibilidades aos discentes, de tal forma, que não sejam muito fáceis e nem muito difíceis, uma vez que seu grau de complexidade pode interferir no desenvolvimento do discente, “pois um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e para o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do estudante no processo de aprendizagem” (RODRIGUES et al, 2015, p. 77).

Esta aprendizagem, para ser significativa, necessita de uma intensa interação entre docente, discente e conhecimento, concedida por procedimentos internos e não meramente manipuladores, contribuindo para um processo de reflexão sobre a ação. Aprender de forma significativa propõe, ainda, modificar as técnicas de conhecimentos que os discentes já possuem. Entretanto, ao planejar atividades, o docente necessita investigar informações acerca do conhecimento do discente sobre o conteúdo, com o objetivo de ampliar os saberes adquiridos, oportunizando momentos individuais e em grupo, estabelecendo relações entre o conhecimento e sua rotina.

Pode-se dizer que a aprendizagem significativa também não possui uma receita pronta. Contudo, faz-se necessário refletir acerca de uma linguagem pedagógica do ER que atinja o propósito de conhecer diferentes religiões e culturas que lhes dão formato, bem como estabelecer relação entre o momento presente e o que passou, com o intuito de produzir um saber histórico com a realização de exercício em sala de aula e do diálogo com o diferente, com o objetivo de defender o direito de manifestação das diversas culturas religiosas. Segundo Rodrigues et al (2015), o currículo ainda favorece o entendimento da diversidade cultural e religiosa do País, propicia reflexão acerca da realidade e compreensão de si próprio e do outro. O Ensino Religioso tem o papel de favorecer uma análise do fenômeno religioso em âmbito nacional na rotina familiar e/ou escolar dos discentes, confrontando regras de convivência e questões de organização social.

Por intermédio dos conteúdos, de uma continuidade cognitiva, no que diz respeito às particularidades dos discentes, o ER procura beneficiar uma releitura religiosa, oportunizada pelo meio social. Já os aspectos apresentados pela interculturalidade religiosa compõem uma realidade que se flexibiliza para ser construída por meio de diversas realidades e perspectivas culturais. Desta maneira, os conteúdos são articulados a partir da realidade dos discentes, respeitam seu tempo e espaço e estão incorporados a um contexto mais vasto, contemplado a partir do significado dos temas.

A partir do respeito ao tempo e espaço do discente, precisamos também compreender a diversidade humana que, de acordo com Morin (2000), compete futuramente à educação atentar para que a ideia de unidade para o ser humano não faça desaparecer a ideia de diversidade e, tampouco, a diversidade extinga a unidade. Isto não abrange somente os traços biológicos da espécie humana, pois a diversidade vai além de envolver somente traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Além disso, ainda existe diversidade biológica na espécie humana e não somente a unidade cerebral, mas a psíquica, afetiva e intelectual. Assim, a diversidade de culturas presente na sociedade possui conceitos com organização comum. A compreensão humana compreende a unidade na diversidade ou vice e versa.

Segundo Morin (2000), para a promoção de um conhecimento apazível, se faz necessário ir além da compreensão intelectual, da explicação, pois a mesma é suficiente para o entendimento intelectual, mas insuficiente para o entendimento humano. Este inclui um processo de empatia e identificação, se efetivando, entre as pessoas, a simpatia e a generosidade. A simpatia e a generosidade, bem como o pluralismo cultural, contribuem para

um pensar na educação que colabore para a cultura de paz. De acordo com a UNESCO (2010),

[...] o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. A paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável. De acordo com essa abordagem positiva da diversidade cultural, a sociedade civil (ONGs, círculos econômicos, redes de associações e comunidades) deve agir tendo em mente que cada país e cada sociedade devem planejar suas estratégias de acordo com suas características específicas (UNESCO, 2010, p. 14).

Entre os órgãos civis responsáveis por ajudar nas estratégias para a promoção da cultura de paz estão as instituições de ensino, responsáveis pela convivência entre pessoas e que elegem conteúdos distintos no âmbito moral, ético, idealista, social, cultural e educacional. Em se falando em pedagogia da convivência, de acordo com a UNESCO (2003), ela dispõe acerca dos direitos humanos que demarcam e regulam a convivência. Esta é controlada, evidentemente e claramente, por um código com regras e valores que são construídos a partir de diferentes contextos sociais como família, instituição de ensino, recursos de comunicação, procedimentos judiciais, táticas políticas e confissões religiosas, entre outros.

Quando há falta de respeito, a convivência é dificultada ou, o que é pior, torna-se violenta e incapaz de exercer a democracia. Ao convivermos, enquanto seres humanos, é indispensável exercitamos o diálogo que, quando interrompido, prejudica as relações e interações, dificultando a solução de conflitos. Outro valor importante é a solidariedade, qualidade dada ao ser humano, que necessita aprendê-la desde a infância, compreendendo a importância de partilhar materiais e também sentimentos. O laicismo é um princípio inseparável à democracia e ao respeito a todas as crenças, pois não permite a imposição de crença individual e/ou coletiva (UNESCO, 2010).

O costume híbrido das culturas é um método dinâmico, unido às circunstâncias da vida das pessoas, incidindo na sua vida e possibilitando a transformação de decisões e interações que acontecem naturalmente com outras culturas. A ternura, como paradigma de convivência, e o afeto são necessários para todos os seres humanos. Eles são responsáveis por nos tornar humanos e ter a personalidade equilibrada (UNESCO, 2010). Assim, é importante que a afetividade e a ternura estejam presentes no processo educacional dos discentes e na formação dos docentes.

A aceitação da diversidade, um dos conflitos mais constantes que se manifestam socialmente, é o reconhecimento da relação igualdade versus diferença. Busca-se essa

aceitação a partir da suposição de uma educação democrática e comprometida, a partir dos valores de justiça, paz e direitos humanos. Entretanto, a felicidade está intimamente ligada aos direitos humanos. Portanto, se ele está garantido, há a possibilidade de ter felicidade. A felicidade, assim, dependerá da cultura e das relações sociais, da capacidade de encantar-se, de se entusiasmar pela vida, e da possibilidade de amar e ser amado. A UNESCO (2010) aborda, ainda, o sentimento da esperança, considerando que ela:

[...]. É uma necessidade vital e, como tal, parte da mais pura essência da natureza dos seres humanos. Somos os únicos seres vivos que almejam coisas, condições melhores ou supostamente melhores, que aspiram e aninham processos de mudança para melhorar as condições de vida. Somos os únicos seres vivos que sonham e confiam em tempos melhores. Jares destaca o papel essencial dos docentes, no caso do sistema educacional, e dos pais, nas famílias, como modelos que eduquem a partir da esperança e para a esperança. (UNESCO, 2003, p. 52-56).

Os direitos humanos são essenciais para a determinação da convivência. Os mesmos são valores transmitidos por meio de diversas circunstâncias sociais e familiares, nas instituições de ensino e nas crenças religiosas. Os valores como o respeito, o diálogo, a solidariedade, a laicidade, a miscigenação cultural, a ternura, o perdão, a diversidade, a felicidade e a esperança, são fundamentais para o aprendizado do discente e, para isto, estarão contemplados no currículo, e nos conteúdos de ER.

Na articulação das áreas do conhecimento, as noções fundamentais sobre os fenômenos, com técnicas operantes, colaboram para a constituição dos saberes, competências, valores e para a prática do exercício da cidadania. Presume-se que o conhecimento não é simplesmente resultado, nem tampouco resposta, mas uma análise do processo de construção do caminho para chegar à resposta, supondo-se que o discente seja capaz da construção do conhecimento. Desta forma, nesse processo de ensino aprendizagem, o currículo é o resumo da interpretação coletiva formada pela sociedade.

De acordo com Rodrigues (2015), essas correlações são independentes, por desenvolverem espaços de conhecimentos específicos que convergem para o processo de ensino e aprendizagem. As ponderações conduzem à reflexão acerca do saber aprendido como um agrupamento de conhecimentos construídos com metodologias sistematizadas, organizados por meio do currículo.

Realizar debates a respeito do currículo requer organizar conhecimentos e valores que representam seguimentos sociais e discutem a função do ensino aprendizagem no contexto escolar. Faz-se necessário identificar o currículo como ferramenta política vinculada a princípios ideológicos, sociais e culturais. A cultura, por sua vez, está relacionada ao

conteúdo a ser trabalhado, bem como sua essência. Além disso, o currículo é também uma opção para a cultura. Ademais, a pluralidade cultural oportuniza os grupos a lutarem para terem suas origens culturais reconhecidas e representadas nacionalmente. Isso se dá por meio das diferenças que existem na mesma humanidade (RODRIGUES, 2015).

Para tanto, segundo Sacristán (1999), a teoria educacional, assim como a crítica, sinaliza para o currículo de uma maneira institucionalizada, que contempla a cultura socialmente construída. Nesse caso, há uma abrangência política correspondente ao currículo, assim como a educação está interligada à política cultural. Além disso, o currículo está ligado com a cultura e a sociedade que está fora das instituições de ensino, no âmbito físico. Deste modo, a aprendizagem do discente está vinculada ao conhecimento e à cultura, envolvendo teoria e prática e possibilitando as condições necessárias para que a mesma aconteça de forma significativa. O currículo também é construído socialmente, ligado a um momento histórico que faz correlação com o conhecimento. A escolarização, requisito essencial à cultura, possui sentido crítico em relação à participação cívica e ao reconhecimento de quem vem da admiração e do respeito pelo outro.

Convém considerar ainda, de acordo com Sacristán (1999), que o currículo se relaciona com a realidade histórica e cultural e é definido socialmente, refletido em metodologias didáticas e administrativas que preservam a prática e a teoria. A elaboração do currículo exige processo social e considerações quanto aos fatores lógicos e intelectuais, que, por vezes, são determinados por circunstâncias sociais de poder, atendendo interesses, conflitos simbólicos e culturais, fatores de dominação interligados à classe social, etnia e gênero. É possível destacar que o currículo é o elemento mais importante do Projeto Político Pedagógico para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moreira; Silva (1997), quando falamos de currículo formal, nos referimos àquele determinado pelo sistema de ensino, apresentado nas diretrizes curriculares, e ainda os conteúdos e as disciplinas a serem estudadas. Já o currículo real é o que ocorre na sala de aula diariamente, envolvendo docentes e discentes, em consequência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Temos, também, o currículo oculto, que nomina as influências que ocorrem na aprendizagem dos discentes na rotina diária, por meio de atitudes, gestos e percepções que emergem na relação social do âmbito escolar e no trabalho desenvolvido pelos docentes. Ele é chamado de oculto por não aparecer no planejamento do docente.

Em consonância com Rodrigues et al (2015), para elaborar o currículo, é necessário dar importância às seguintes características: “ontologia (que trata da natureza do ser);

epistemologia (que define a natureza dos conhecimentos e o processo de conhecer); axiologia (que se preocupa com a natureza do bom e mau, incluindo o estético)” (RODRIGUES et al, 2015, p. 119).

Para Paulo Freire (1986), o currículo olhado a partir da leitura de mundo propõe terminantemente a leitura precedente à leitura de mundo. Esta leitura antecede a leitura da palavra, ocasionando uma continuada releitura de mundo. Com isso, sua proposta é um currículo que não esteja centralizado em disciplinas. Nesta perspectiva, para Rodrigues et al (2015), o currículo passa a ser construído a partir de temas originais e que possuam relevância social para os discentes. O seu caráter político, cultural e histórico destaca constantemente a importância de deixar evidente a ideologia subentendida ao currículo oficial, procura maneiras de resistir às imposições autoritárias. Ele considera o ser humano como um ser histórico, o que, conseqüentemente, reflete um currículo que contempla interesses em épocas diversas e respeita o espaço e o tempo histórico.

A partir deste contexto histórico, o desafio é compreender os diversos aspectos que constituem a estrutura do ER no cenário escolar, o que pode vir a ser um problema significativo quando demanda estabelecer limites para a organização da formação de professores e na preparação de subsídios para docentes e discentes. Como já mencionado, a forma de organizar o currículo está vinculada a uma ação educativa que determina e coloca em prática os conhecimentos. Assim sendo, busca-se vincular o ER a novas concepções, ideias e intenções que compreendem o fenômeno religioso.

De acordo com Martins Filho (2008), é a partir do compromisso de docentes, gestores educacionais e pesquisadores, juntamente com os anseios da sociedade, que será possível propiciar a seriedade a ser analisada e abordada pela docência em ER na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto implica, contudo, redirecionamentos das políticas públicas, de diretrizes curriculares, de formações inicial e permanente e de valorização docente.

Destarte, salientamos a importância de o docente: ter um olhar voltado para o discente como indivíduo social; possuir características singulares, respeitando seu ritmo de aprendizagem; provocar interesse, dando sentido e logicidade ao conhecimento; oportunizar aos docentes um currículo integrado, contemplando o ER; bem como ter a possibilidade de participar de formações, com o objetivo de qualificação.

2.5 REFLEXOS ENTRE FORMAÇÃO E CURRÍCULO

Por meio do levantamento do Estado da Arte sobre a formação, conhecemos diversas propostas iniciais e continuada para a profissionalização docente, e, ainda, para a formação dos profissionais da educação, além da identidade docente e o caminho para a formação do docente de ER.

Para Tardif (2002), a ação pedagógica do docente e sua formação, bem como sua maneira de pensar, de agir e sua trajetória pessoal, perpassam pela relação entre a cultura escolar e os docentes, dando lugar ao saber docente, interligado com os saberes sociais. Para o autor, as competências profissionais caminham juntas às potencialidades ao fundamentar sua ação pedagógica, com o objetivo de criticar, revisar e encontrar fundamentos e razões para agir. Entretanto, o docente prático reflexivo representa o profissional que favorece a razão, possui argumentação, poder de decisão, considera além do cognitivo, é um sujeito dinâmico à sua prática. E a prática é organizada por intermédio da vivência, da sua trajetória de vida, da sua afetividade, de seus valores, saberes, os quais estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência como docente.

Para Candau (1997), o que ocorre de problema acerca da formação continuada dos docentes é a relevância, destacando-se na investigação e na qualidade do ensino nas instituições de ensino. Assim, procura comprometer-se com a formação, tanto inicial, como continuada, inovar as instituições de ensino e a ação pedagógica. Este objetivo é considerado complexo, mas pode ser alcançado por meio de diferentes focos e dimensões.

Entretanto, os problemas referentes à cultura educacional têm ocupado posição de destaque na formação de professores, em especial no que diz respeito à organização de conteúdo das diversas áreas curriculares, às vezes criticado, outras vezes não, com um ponto de vista que enfatiza as hipóteses políticas-sociais e ideológicas do currículo. Percebe-se a importância de agregar questões acerca do currículo formativo à formação de docentes e considerar contribuições significativas da sociologia e a antropologia no âmbito cultural, na relação escola e cultura.

O docente que trabalha com a disciplina de ER, respeitando a diversidade de manifestações religiosas, objetiva dar sentido dentro do fenômeno religioso. O fenômeno religioso demanda ser descrito e esclarecido em um momento dialético, em um paradigma comunicativo. A formação docente é multidisciplinar, complexa, incompleta, articulada, com o contexto social mais amplo e na interação com o outro.

O Estado de SC foi pioneiro na formação de docentes para o ER em nível de Brasil, cumpriu o que a legislação prescrevia. Assegurou formação cidadã em nível de graduação aos docentes, incluindo o conhecimento acerca do fenômeno religioso e a diversidade cultural

com o objetivo do desenvolvimento integral do discente. Percebe-se, no entanto, que os docentes dos Anos Iniciais, com formação em Pedagogia, apresentam lacunas expressivas com relação ao currículo e à formação de ER. Isto, porque, no currículo do curso de Pedagogia, o conteúdo deste componente curricular deixou de ser contemplado.

Percebe-se um esforço, por parte dos docentes, na busca de formação, procurando, dentro do possível, se atualizar. No entanto, por vezes, eles dependem de que as políticas públicas deem a devida atenção ao realizar ações concretas para oportunizar formações.

Com o intuito de não eleger ou dar destaque a uma religião em detrimento a outras, mas atentar às práticas religiosas e à formação de ER, a disciplina é constituída no campo da Ciência da Religião como área de alusão, a qual oferece aporte teórico e epistemológico para a disciplina de ER no Ensino Fundamental.

Este componente curricular pode tratar de religião a partir de estudos específicos e investigações. Pode, ainda, oportunizar a ampliação de recursos didáticos com uma abordagem artística religiosa, utilizando “a música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia e arte digital” (JUNQUEIRA et al, 2017, p. 14). Por meio da diversidade de recursos didáticos, podem-se contemplar várias habilidades e disponibilizar aos discentes experiências e sensações. Frente às sugestões de formações, pode-se respeitar o quanto é importante a apropriação de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda, oportunizar ações concretas para sua efetivação.

Trabalhar com uma proposta curricular de forma articulada, com a participação intelectual de todos, por intermédio da interdisciplinaridade, requer do docente planejamento, debates entre docentes, formação continuada e permanente, possibilitando reflexões acerca das concepções que acompanham as escolhas referentes ao ER e seu enfoque sobre a disciplina.

Segundo Rodrigues et al (2015), o currículo favorece a compreensão da diversidade cultural e religiosa do Brasil e propicia reflexão acerca da realidade na compreensão de si e do outro. O ER tem a função de favorecer uma investigação do fenômeno religioso em âmbito nacional na rotina familiar e/ou escolar dos discentes, enfrentando regras de convivência e questões de organização social.

Importante considerar ainda que o currículo pode fazer relação com a realidade histórica cultural e pode ser definido socialmente como medida em metodologia didática e administrativa que preserva a prática e a teoria. Ao elaborar o currículo, exige-se um processo social, e demanda considerar aspectos lógicos e intelectuais que, por vezes, são definidos a partir de situações sociais de poder, atendendo interesses e, até mesmo, conflitos simbólicos e

culturais, fatos interligados a classes sociais, etnias e gêneros. Destaca-se o currículo como elemento importante do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento que possibilita o ensino aprendizagem.

III CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a trajetória realizada para a elaboração da pesquisa que se caracteriza com abordagem qualitativa. A metodologia conta com pesquisa bibliográfica, documental e empírica, por meio de entrevistas e memórias vivas e históricas. Os dados foram obtidos diretamente em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) do Município de Lages e de conversas com profissionais da área que trouxeram relatos históricos do município para nossa pesquisa.

3.1 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Trabalha com fontes bibliográficas de livros e artigos de autores que refletem os diferentes temas referentes ao foco da pesquisa, elencados nos capítulos anteriores, e autores relacionados à Metodologia, tais como: Chizzotti (2006), Diez (2004), Moraes e Cagliazzi (2014), e Flick (2013).

Ao falar em pesquisa, segundo Flick (2013, p. 17), percebemos de que há diferenças entre o conhecimento, a prática e a dicotomia com relação à ciência e à pesquisa. Para ele, é importante saber: “1. O contexto do desenvolvimento do conhecimento; 2. As maneiras de desenvolver o conhecimento e o estado do conhecimento que é produzido; e 3. As relações mútuas entre o conhecimento do cotidiano e a ciência”.

Nesse contexto, a abordagem selecionada se torna viável à construção desta pesquisa por estar diretamente ligada à compreensão de políticas públicas que envolvem a disciplina de Ensino Religioso. Ela descreve como ocorre a formação de professores e como esta área do conhecimento é contemplada no currículo das unidades escolares do Município de Lages.

O presente estudo investiga, também, com pesquisa documental: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei nº 9394/96; Lei nº 9475/97; os Pareceres, as Resoluções e outras legislações relacionadas à temática, bem como o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas. De acordo com (Gil, 2010, p. 30-31):

[...] A pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. [...] O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização.

A intenção desta etapa da pesquisa, voltada para a investigação documental, foi de aproximar-se do contexto escolar vivido por alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que fosse possível analisar a problemática e desenvolver o aprofundamento do estudo.

Na incessante busca por algo que nos interessasse, percorremos várias bibliotecas na cidade, com a expectativa de encontrar, em seus acervos, escritos que falasse do ER em Lages/SC. Porém, tivemos dificuldade de encontrar material que pudesse nos ajudar com informações para a construção da subseção. Como última tentativa, buscamos conversar com professoras que coordenaram o Ensino religioso em Lages nas décadas de 70, 80 e 90. Entre elas conversamos com a professora Clotilde Zardo – atuante nas décadas de 70 e 80 –, que nos permitiu pesquisar nos materiais que utilizava quando coordenava o ER em Lages; e Zulmira Estivaleta – atuante no período que compreende os anos de 90 e 95 –, que informou que não tinha material que pudesse ajudar na pesquisa, pois, trabalhou em período de transição da Educação Religiosa Escolar para o Ensino Religioso em SC.

Em outubro e novembro de 2018, a Profa. Dra. Lurdes Caron, que de 1982 a 1995 coordenou a ERE em nível de Secretaria Estadual da Educação, por conhecer o material da ERE e CIER, foi convidada em nome do CIER, para colaborar na organização do arquivo do material. Assim, a orientadora deste estudo teve acesso a relatórios e outros documentos sobre a ERE de Lages na década de 1990. Neles, fortuitamente, conseguimos mais algumas informações de como era desenvolvido o trabalho do ER nas unidades escolares no município de Lages-SC.

3.2 A VOZ E VEZ DE PARTICIPANTES

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de cinco unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Lages. Para que as entrevistas pudessem ser realizadas, o projeto de estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e aprovado sob o número 80455417.000.5368 em 05 de dezembro de 2017.

Previmos um professor de cada escola. Na escola 1, entrevistamos uma professora que trabalha com o 1º ano. Na escola 2, entrevistamos uma professora que trabalha com o 2º ano. Na escola 3, a entrevista se deu com uma professora que trabalha com o 3º ano. Na escola 4, entrevistamos uma professora que trabalha com o 4º ano e, na escola 5, foi entrevistada uma professora que trabalha com o 5º ano. Caso tivesse mais de um professor

trabalhando com a turma selecionada, a escolha seria definida pela que trabalha há mais tempo nos Anos Iniciais. As entrevistas se deram somente com aquelas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram adotadas entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas foram de tipos diferentes, sendo abertas ou semiestruturadas, e que promovessem um diálogo entre a pesquisadora e a entrevistada (FLICK, 2013). As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para a revisão, com data marcada de retorno para a pesquisadora e, posteriormente, foi realizada a análise de dados.

3.3 COLETA DE DADOS

Nesta parte da dissertação, na pesquisa empírica, explicitamos como foi realizada a coleta dos dados analisados. O primeiro contato foi realizado para apresentar o projeto às gestoras das escolas, para obter mais informações sobre o perfil da professora selecionada e para analisar se ela atenderia aos requisitos previstos, além de saber o melhor dia e horário para agendamento da entrevista, com vistas a não atrapalhar a rotina das professoras. Duas das professoras entrevistadas foram selecionadas pelo fato de a pesquisadora conhecer suas trajetórias profissionais. As demais foram escolhidas por suas escolas serem próximas umas das outras. Fez-se necessário entrar em contato com sete escolas para que pudesse contemplar, em cada uma delas, uma turma diferente. Duas escolas tinham professores da turma selecionada com pouco tempo de atuação na rede municipal. Devido a isso, foi essencial procurar outras duas unidades escolares que contemplassem o perfil desejado.

Os codinomes, por questão de ética, foram definidos com nome de flores para as professoras: Orquídea, Rosa, Margarida, Violeta e Gérbera. As escolas, com relação à pesquisa nos PPPs, receberam os codinomes de Paz, Diálogo, Ternura, Amor e Amizade.

3.4 DIÁLOGO COM A VOZ E VEZ DOS PARTICIPANTES

Nesta subseção, destacamos o perfil das pessoas entrevistadas, como: faixa etária, tempo de serviço prestado à educação, e as turmas que cada docente trabalha atualmente. Na sequência, são apresentadas e analisadas as entrevistas, respaldadas pelo embasamento teórico. As entrevistas contaram com a participação de cinco docentes regentes²¹ que atuam

²¹ Pela expressão regência entendesse o docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsável por trabalhar as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Matemática e Ensino Religioso.

com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Lages, em escolas localizadas em bairros distintos da cidade. Todas as pessoas entrevistadas são do gênero feminino. Essas profissionais trabalham em sala de aula com discentes que estão entre o 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa científica, sabemos que ela será fruto de trabalho concretizado por quem está disposto a pesquisar, com o objetivo da busca de novos conhecimentos e da contribuição para o progresso científico e o desenvolvimento social. De acordo com Moraes e Galiazzi (2014):

Os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diversificadas origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discussões de grupos, diálogos de diferentes interlocutores, além de outros. Independentemente de sua origem, estes materiais serão transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 113).

O material coletado nas entrevistas é rico em conteúdos. Mas, no momento das análises o que se leva em conta, não é somente a sua compreensão, mas a crítica. Ao utilizarmos a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2014), o ponto de convergência está nos elementos ocultos, nos discursos implícitos, do que pode ser descoberto por meio da entrevista ou da pesquisa documental.

Para Moraes e Galiazzi (2014), a análise de conteúdo contempla igualmente a descrição e a interpretação de categorias. Os autores enfatizam que a descrição é uma etapa necessária e importante, mesmo que não se permaneça nela. Segundo os autores, para obter um bom trabalho, necessitamos de interpretações alternativas e originais, para que possamos constituir a teoria de um estudo.

Além disso, a análise de conteúdo possui análises mais flexíveis, onde as categorias constituídas no método se interpenetram. Categorizar é ir além de focar em uma parte do contexto, tem como objetivo dar ênfase a uma parcela e aprimorar a compreensão do todo. Ela pode constituir uma perspectiva de analisar e dar um direcionamento do olhar de dentro para o todo. Compreendida por esse aspecto, a categorização deixa de ser exclusiva, oportunizando uma unidade de conceito que pode ser utilizada em diferentes categorias e reconhecida de diferentes perspectivas.

A metodologia de pesquisa coordena a investigação de modo que sua interpretação possa ser de forma exclusiva e particular sobre a realidade encontrada no meio social pesquisado. No quadro abaixo, demonstraremos o perfil das docentes entrevistadas:

Quadro 15 – Perfil das Professoras

Nome	Idade	Gênero	Formação/ Graduação e Especialização	Anos que trabalha nos Anos iniciais	Turma que está trabalhando no momento.
Margarida	42 anos	Feminino	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	18 anos	3° e 5° Ano
Rosa	42 anos	Feminino	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	14 anos	4° ano
Orquídea	45 anos	Feminino	Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino	23 anos	1° e 2° ano
Violeta	51 anos	Feminino	Pedagogia e Especialização em orientação educacional e profissional	22 anos	1° ano
Gérbera	47 anos	Feminino	Pedagogia e Especialização em Pré-escola e Alfabetização	13 anos	2° e 3° ano

Fonte: dados da pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais (2018).

As professoras regentes entrevistadas encontram-se na faixa etária dos 42 aos 51 anos de idade e seus tempos de serviço prestados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental variam entre treze a vinte e três (13 a 23) anos. Quanto à formação acadêmica, todas as professoras regentes entrevistadas têm graduação em Pedagogia e especialização em alguma área de ensino do campo da Educação.

A pesquisa foi concretizada por encontros permeados de reflexões e questionamentos, tanto para a pesquisadora, como para as entrevistadas. A identidade de cada entrevistada e da escola de sua atuação, com seus respectivos PPPs analisados, por questão de ética, foram guardadas de forma confidencial pela pesquisadora, garantindo a privacidade e o sigilo das mesmas.

A análise das entrevistas ocorreu na perspectiva qualitativa e foi desenvolvida da seguinte maneira: primeiramente, a entrevista com as perguntas propostas. Em seguida, o entendimento da entrevistada em relação a cada uma das questões. Após cada resposta, inseriu-se a análise da pesquisadora, com embasamento teórico de autores estudiosos acerca do tema.

3.4.1 Concepção das Docentes Regentes sobre o Ensino Religioso

A primeira questão da entrevista solicitava: “Fale o que você entende por Ensino Religioso”, procurando conhecer o que as docentes entendem como Ensino Religioso, considerando que o ER, desde 1931, foi reintroduzido no currículo das escolas públicas e, desde então, até o século XXI, continua sendo discutido. Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 16 – Concepção das Docentes Regentes sobre o Ensino Religioso

Margarida	<i>O ensino religioso além, do tema religião, ele é bem complicado para gente trabalhar, porque muitos focam em cima do ensino religioso como uma etnia, uma crença, e para mim não é isso, para mim o ensino religioso, nós como professoras trabalhamos muito em cima do ensino religioso os valores, o respeito, principalmente o respeito, em relação à etnia de cada um, a escolha religiosa de cada um, porque nós trabalhamos, dentro da sala de aula, com alunos evangélicos, com alunos católicos, com alunos de “Ns” crenças e cada um deles tem que ser respeitado. Então, ao falar em ensino religioso para eles, a gente tem que ter muito cuidado, então, por isso, que a gente escolhe trabalhar dentro do ensino religioso os valores, que é o respeito, a solidariedade, a amizade, a família, e os outros itens relacionados a isso.</i>	A entrevistada Margarida compreende que o ER vai além de trabalhar a religião. Para ela, é importante trabalhar a disciplina a partir dos valores, enfatizando o respeito à etnia e sua crença religiosa. Faz-se necessário ainda, de acordo com ela, abordar a solidariedade, a amizade e a família.
Rosa	<i>É importante na vida das crianças, né, porque trabalha tanto o social, como o individual delas também, por isso é importante.</i>	Para a entrevistada Rosa, o ER é importante para o desenvolvimento social e individual do discente. O ER é uma área do conhecimento e, na sua contextualização linguística e cultural, o fenômeno religioso precisa ser levado em consideração porque, desde a infância, o ser humano é orientado pela sua cultura.

Orquídea	<i>Quando eu vou planejar, sou bem honesta em te dizer o Ensino Religioso fica sempre, se sobrar um tempinho. Eu trabalho a palavra, [...] valores: amizade, companheirismo. Porque os pequenos têm muito aquele negócio de se chingar, de se bater, da brincadeira boba, então eu trabalho, com relação a valores, até porque, por exemplo, na minha turma da manhã eu tenho várias religiões, então eu acho muito complicado, não para as crianças, porque para eles é tudo natural é tudo normal. Eu acho muito complicado você, é ensinar, trabalhar uma religião específica sendo que a gente tem, várias religiões num ambiente só, então eu procuro trabalhar, mais na questão de valores mesmo. [...].</i>	Na fala da Orquídea, percebe-se a falta de importância dada para esta disciplina. Se sobrar um tempo, ela trabalha e, quando trabalha, aborda os valores, na tentativa de ajudar a solucionar os problemas de comportamentos e de indisciplina que enfrentam diariamente em sua unidade escolar. Enfatiza que não trabalha religiões, devido à sala de aula ter discentes que pertencem a diversas crenças religiosas e por achar mais fácil de abordar o vocabulário relacionado aos valores, demonstrando sua insegurança por não compreender como trabalhar a disciplina de ER, ocasionada por falta de formação específica para essa área de conhecimento.
Violeta	<i>Eu vejo o Ensino Religioso, não sendo em sala de aula, falado sobre religião, e eu não faço isso, não é minha prática. O que eu trabalho no Ensino Religioso é ética e moral, eu trabalho as boas convivências, as boas maneiras, o respeito mútuo, enfim ética e moral. Os temas são trabalhados em cima disso. Entendo Ensino Religioso, como a prática de alguma religião, com seus rituais e ensinamentos.</i>	A entrevistada Violeta menciona que não fala sobre religião em sala de aula, que trabalha a ética e a moral, com o objetivo de buscar a boa convivência e o respeito com o outro. Mas ela tem a compreensão de que, em ER, pode trabalhar com a prática de uma religião, com seus rituais e ensinamentos específicos. Para ela, o ER na sala de aula pode demonstrar conhecimentos pertinentes acerca das tradições e culturas religiosas, mas não se dedicar ao ensino de uma religião.
Gérbera	<i>[...] a prática nas escolas municipais é trabalhar sobre valores, refletindo suas características e consequências em nosso dia-a-dia. Também já vi escolas que estudam sobre as religiões, para conhecê-las.</i>	A entrevistada Gérbera respondeu sobre sua concepção de ER: Segundo a entrevistada Gérbera, como para a Margarida e a Orquídea, a rede municipal de Lages trabalha a disciplina de ER com temas relacionados aos valores, por meio da reflexão de suas características e o que ele pode trazer de consequências em nosso cotidiano. Fica explícito que as pedagogas que atuam nos Anos Iniciais na rede municipal não têm autonomia com seu planejamento, de poder adequar ao contexto em que estão inseridas, por ter que respeitar as esferas hierárquicas. Na maioria das vezes, elas têm que seguir um plano de ensino descontextualizado, seguindo um padrão de conteúdo equivocado e desatualizado em sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais (2018).

De acordo com Cesar Ranqueta Jr (2007), o Ensino Religioso, ao longo da história brasileira, teve um caráter confessional-cristão. Porém, com a Lei Federal 9.475/97, o ER

recebeu uma nova configuração. Segundo esta Lei, o ER passa a ser direito do cidadão e, na escola pública, não pode ser trabalhado na concepção de confessional, muito menos, fazer proselitismo religioso na escola por meio do ER. Para Meneses (2014), é de suma importância a presença do ER nas salas de aulas, uma vez que seu objetivo principal é compreender a proposta atual do Ensino Religioso na instituição de ensino e a sua importância na formação integral do ser humano. De acordo com Custódio e Klein (2015), um dos desafios do ER é o diálogo inter-religioso nas instituições públicas. O ER, no decorrer da história, busca compreender o pluralismo religioso e o direito à liberdade religiosa como liberdade de consciência, de crença, de culto.

De acordo com estas concepções, encontramos estudos de Streck (2012) que abordam as possibilidades de educar o ser humano para a Alteridade e para a tolerância. O autor afirma que o Ensino Religioso, nas escolas, pode ser a grande oportunidade para educar para a tolerância por meio do diálogo, do respeito e da sensibilidade para conviver com as diferenças.

Compreendemos que, a partir da Lei 9.475/97, o ER passa por transformações significativas, partindo do confessional em direção a uma disciplina que atenda a formação integral do ser humano, compreenda o pluralismo religioso, oportunize a liberdade de crença e educação para a tolerância e para conviver com as diferenças.

De acordo com Oliveira (2009), o Brasil é rico em diversidade cultural. Devido a isso, temos que considerá-lo a partir das inúmeras referências trazidas das culturas indígena, africana, asiática e europeia. Segundo Oliveira (2007), percebe-se, atualmente, no âmbito educacional do ER, um espaço em que se discute o posicionamento que envolve a vida humana no que diz respeito à liberdade. Observa-se a existência de dificuldades, por parte das pessoas, ao reconhecer o outro como sujeito pertencente a uma cultura e que este possui desejos e vontades. Segundo Cortella (2001) não há neutralidade na construção do conhecimento, pois suas fontes estão encharcadas de situações históricos-sociais, em que todo conhecimento deixa marcas, tudo fica impregnado de história e, conseqüentemente, de mudança cultural.

Para Cortella (2001), os valores por nós construídos elaboram uma espécie de moldura no mundo real, tanto individual como coletivo, de maneira que limitam nossos atos e pensamentos, ocasionando uma visão de mundo inclinada a compreender a realidade a partir dos conhecimentos, concepções e conceitos guiados pela nossa existência. Portanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque as pessoas mudam e, naturalmente, a vida é um processo de mudança, nós somos capazes de sermos diferentes.

Não há existência autônoma entre o valor e o conhecimento, eles dependem de que forma as pessoas os elaboram, dando a eles significados e base para as manifestações. Entretanto, o significado dos símbolos faz referências reais, embora não para todos do mesmo modo, devido à “cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela sociedade e pela história dessa cultura” (Cortella, 2001, p. 47). Assim, a principal forma de conservar e inovar valores e conhecimentos é por meio das organizações sociais, como a família e a igreja, o ambiente de trabalho, os meios midiáticos e as instituições de ensino. Esses ambientes nos proporcionam processos educativos essenciais para nossa sobrevivência. Deste modo, a educação é fundamental para o desenvolvimento humano.

Cortella (2001) chama a atenção para o fato de que, para uma infinidade de docentes, a sala de aula é um lugar de culto, com as seguintes características: relaciona a sala de aula com rituais religiosos, e dá como exemplo a aula, pois, a mesma acontece no interior, como um templo, onde se exige silêncio, no caso o educador como celebrante do culto e os docentes fiéis na produção da cerimônia. É também semelhante ao culto à disposição dos objetos, com hierarquia semelhante, em que o celebrante continua em destaque, ocupando o lugar principal, podendo movimentar-se, tem um mobiliário que difere dos demais e em lugar de destaque. Já aos fiéis ou alunos, cabe-lhes se organizarem em filas ou círculos, e utilizar um mobiliário menor e coletivo. O celebrante é quem dá início ao culto, quem dá o direcionamento, que pode interromper ou concluir algo. Como em qualquer cerimônia, é recorrente acontecer repetições, isso acaba trazendo segurança para todos os participantes.

E o que torna legítimo ao celebrante é sua maneira de conduzir as ferramentas utilizadas no culto, como momentos que envolvem a escrita, enunciados espontâneos e o domínio de linguagem adequada, realizando um elo sobre os participantes que, geralmente, ficam convencidos de que necessitam de outra pessoa para guiá-los no mundo desconhecido.

Essa comparação entre o culto, a sala de aula e a docente, realizada por Cortella (2001), faz sentido na realidade educacional das unidades escolares do Brasil. Quase tudo acontece de forma mecânica, descontextualizada e metódica nas atividades propostas na rotina escolar, bem como as disposições dos espaços escolares, a forma como é organizado o mobiliário das salas de aula nos remetem à semelhança descrita pelo autor ao comparar a igreja e a escola.

Nesse sentido, Oliveira et al (2008) destaca que a função mais decisiva da religião é a representação do ser humano ou de um povo. A religião pode dar possibilidades ou delimitar a rotina das pessoas. Portanto, se bem trabalhada, ela pode colaborar de modo indiscutível na formação do cidadão, inclusive desenvolver a consciência do direito à liberdade religiosa.

Reconhecemos que, para o docente, é um desafio trabalhar com os discentes de diversas tradições e culturas religiosas, ajudando-os a compreender o saber histórico das tradições e respeitar as manifestações culturais religiosas.

Como componente curricular, o ER compreende a tradição religiosa como sendo parte ou não da pessoa. Ela está atrelada a fatores históricos, e tem uma visão diferente. Na sala de aula, por meio do ER, a professora evita privilegiar ou destacar apenas uma religião, mas sim, abordar conhecimentos acerca das práticas religiosas, a título de conhecê-las. Por meio de vários recursos didáticos, como a música, o teatro e a dança, oferecendo várias habilidades e oportunizando aos discentes diversas experiências e sensações.

De acordo com o FONAPER (2000), a ética estuda os juízos de valores referentes à atitude humana, passíveis de competência em relação ao bem e ao mal, considerado socialmente. A ética tem a função de esclarecer a consciência do ser humano, a aproximação que dá sentido às ações humanas, que dão norte na sua conduta individual e social. Como a ética é resultado histórico-cultural, ela apresenta uma definição do que é virtude, do certo e errado, do que pode ou não. É considerada universal, quando determina um código de conduta com princípios considerados importantes e determinados socialmente. A moral, por sua vez, é a reunião de hábitos e costumes, que manifestam valores humanos vivenciados coletivamente. Sendo assim, a ética tem sido empregada como fundamentação e argumento para as ações morais almejadas, úteis e convenientes.

Segundo o FONAPER (2000), desde a infância, o ser humano está sendo influenciado pelo meio social, por meio da família, da instituição de ensino, do grupo de amigos, dos meios de comunicação, entre outros. Por intermédio dessas fontes, as pessoas vão construindo ideias morais. Sendo assim, pode-se dizer que são aspectos pensados por meio da moral e socialmente construídos.

Mas a moral não se detém ao meio social, à medida que o ser humano realiza reflexões e críticas aos valores passados de geração em geração e que passam a ser colocados em prática. A partir dessa reflexão, as pessoas decidem se aceitam ou negam esses valores. Ao acatar qualquer decisão, se reflete de forma individual e consciente, o que é denominado de interiorização. A interiorização é que qualificará o ato como moral, enquanto que, na falta dela, o ato deixa ser de moral, e passa ser um comportamento definido pelos instintos, hábitos e costumes.

Para o FONAPER (2000), a disciplina de ER tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. O conhecimento religioso tem como objetivo contribuir na compreensão do discente acerca do fenômeno religioso apresentado no seu cotidiano, em diversos contextos. Devido a

isso, esse conhecimento gera a compreensão de si próprio, buscando superar os desafios que ainda estão presentes nas instituições de ensino, de abolir uma concepção conteudista, contemplada em uma metodologia tradicional. Faz-se necessário, deste modo, oportunizar a interação do educando – como sujeito – com o fenômeno religioso – enquanto objeto – e com o conhecimento – como objetivo.

Podemos afirmar que, de acordo, com o FONAPER (2000), aquilo que se aprende na instituição de ensino vai além das salas de aulas, envolve a sociedade como um todo. Os valores e perspectivas construídos pelo ER não se restringem apenas ao contexto escolar, mas apresentam-se em consenso com os valores e sentidos da cultura na sua totalidade. Os discentes já trazem uma bagagem prévia a respeito de suas crenças e comportamentos construídos fora do contexto escolar, os meios de comunicação, o convívio com os adultos, grupos de amigos, possuem estereótipos culturais acerca das diversas religiões e são responsáveis por oportunizar esse conhecimento. A compreensão que os discentes apresentam a respeito das religiões está vinculada às experiências vivenciadas e alicerçadas em um currículo extraescolar, compreendido pelas diversas fontes de conhecimentos, valores e sentimentos presentes na sociedade.

Ademais, as atitudes não se dão tão somente por meio da pluralidade, mas também a partir de documentos e/ou programas de ER na rotina escolar. A elaboração de projetos que atendem às diversidades está articulada com comportamentos e valores a serem vivenciados e não apenas com conteúdo para ser compreendido. Busca-se a valorização de concepções de pluralismo que se vive na experiência, na interação que o espaço escolar oportuniza aos discentes.

Fica evidente o desconhecimento da concepção das docentes entrevistadas em relação ao ER. Elas poderiam conhecer caso a elas fosse oferecida formação específica para essa área de conhecimento. Nessa possibilidade, elas teriam o conhecimento da importância de trabalhar todas as religiões por meio do fenômeno religioso, sempre respeitando o que conhecemos; compreenderiam que os valores são trabalhados em todas as áreas do conhecimento e não especificamente na disciplina de ER, como atualmente realizam ao ministrar suas aulas.

3.4.2 Formação Continuada para o Ensino Religioso

Na segunda questão dirigida às docentes, a intenção é saber se as mesmas já participaram de alguma formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de

Educação, destinada à área de conhecimento de Ensino Religioso. As respostas foram organizadas no quadro que segue:

Quadro 17– Participação dos docentes em Formação Continuada em Ensino Religioso

Docentes	Número de participação
Margarida	Nunca tivemos formação voltada só para isso.
Rosa	Nunca participei de formação nenhuma.
Orquídea	Nunca, Nunca, Nunca e agora vou fazer um parêntese, para ficar bem registradinho[...] achei maravilhosa a tua ideia, eu espero que ela dê frutos, a gente aprendeu um monte de coisa, num monte de área, mas nunca ninguém, em momento nenhum desses vinte e três anos que eu tenho de magistério, alguém parou e me deu se quer uma ideia de como trabalhar o Ensino Religioso, porque realmente ele é relegado, ele é deixado de lado ele não é importante, espero sinceramente que a tua pesquisa dê muitos frutos e que você nos ajude.
Violeta	De Ensino Religioso especificamente, não.
Gérbera	Não me lembro de ter participado de nenhuma formação nesta área.

Fonte: dados da pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais (2018).

As cinco docentes entrevistadas deixaram claro que não participaram de nenhuma formação continuada acerca da disciplina de ER, como também não tiveram formação inicial sobre o conteúdo de ER. Orquídea enfatizou a importância desse tema, bem como da pesquisa que estava sendo realizada. Ela aponta que, em todo o tempo de atuação na docência, sentiu falta de formação específica para ER. Ela sequer havia trocado conhecimento com colegas, até mesmo com profissionais que atuam na Secretaria da Educação da Rede Municipal de Lages. Todas as entrevistadas deixam clara a pouca importância dada à disciplina, a falta de preocupação e de proporcionar cursos de formação por parte dos órgãos competentes na área da educação para o ER. Desse modo, constata-se que os docentes fazem de conta que trabalham esse componente curricular e os discentes fazem de conta que aprendem assuntos relacionados a essa área. Como diz o autor Werneck (2013), em sua famosa frase, “Professor finge que ensina e aluno finge que aprende”.

De acordo com Klein (2012), é importante a capacitação em metodologia de ER nos cursos de licenciatura em Pedagogia, mesmo que a legislação nacional não preveja essa formação específica e nem uma habilitação para lecionar com a disciplina de ER, tanto na Educação Infantil, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Caron (2010), nas décadas de 1980 e 1990, várias instituições religiosas voltaram o olhar para o ER e organizaram cursos e encontros com vistas à formação de

professores para o ER. O Estado de SC, a partir de 1996, desenvolveu, pelo Programa Magister, o curso de Licenciatura em ER. Essa foi uma das oportunidades de proposta para a formação em Ensino Religioso à docentes catarinenses.

Seguindo por esse pensamento, Caron (2017) destaca a importância de uma formação específica, por meio da licenciatura plena para o docente que atua na disciplina de ER, bem como para o pedagogo que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para que esse profissional desenvolva um trabalho reflexivo, crítico e emancipatório, ele necessita do conhecimento na área. Este ocorre pela compreensão e pelo entendimento acerca do fenômeno religioso que possibilita o diálogo entre as diferenças em uma perspectiva multicultural.

Para Ens; Behrens (2010), há transformações quando a ação se dá de dentro para fora da escola. Da mesma maneira, surge a necessidade de uma formação inicial e continuada, alicerçada em outras conjecturas. Tardif (2002) sinaliza que as competências profissionais são obtidas junto às capacidades de fundamentar a ação pedagógica, ao poder de criticar e revisar quando necessário, obtendo consciência e fundamentação no agir.

Denominado de prático reflexivo por Tardif (2002), surge o profissional que busca contemplar a razão, sabe argumentar e decidir, considera além do cognitivo, deseja um discente que faz suas próprias escolhas e ações em sua prática pedagógica. Isso se dá por meio da vivência de sua história de vida, de como se relaciona afetivamente e dos valores que possui. Somos conhecedores de que os saberes do docente têm início na história de vida e na experiência da ação de ser professor.

De acordo com o Linhares; Leal et al (2002), o intuito dos cursos de formação e atualização para docentes reflexivos é levar em conta o que interliga teoria e prática como método para uma educação emancipatória e renovadora. Afirmando, ainda, que docentes reflexivos e discentes criativos são capazes de discutir sobre política social e emancipatória, e, portanto, pode-se dizer que estão aptos a construir um processo de transformação na sociedade onde convivem.

Para Linhares; Leal et al, (2002), a formação de professores precisa dar voz também ao discente, pois eles trazem consigo uma história de vida, uma linguagem própria que os docentes carecem valorizar e compreender que estes não podem estar dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Calar a voz de um discente é afastá-lo do poder. Os programas de formação de professores existentes estão implicados com a transformação da prática para beneficiar a todos, empregando o conhecimento e a crítica como suporte fundamental para a concretização de uma democracia plena. Nesse sentido, os cursos de formação de docentes

necessitam atender profissionais que pensem e busquem meios de transcender a visão de mundo centralizada no raciocínio instrumental.

3.4.3 O Ensino Religioso presente no planejamento do docente

Com o objetivo de saber se as docentes entrevistadas contemplam no seu planejamento o Ensino Religioso, questionamos se elas ministram aulas planejadas e quantas aulas por semana seriam.

Quadro 18 – Quantas aulas de Ensino Religioso planejada semanalmente

Docentes	Número de aulas planejadas
Margarida	Uma aula
Rosa	Uma aula
Orquídea	Uma aula a cada 15 dias
Violeta	Uma aula
Gérbera	Uma aula. Porque é uma exigência da Secretaria de Educação e uma disciplina que o aluno precisa ter nota.

Fonte: dados da pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais (2018)

Das cinco docentes entrevistadas, quatro planejam uma aula por semana. Gérbera enfatizou que planeja uma vez por semana, porque é exigência da Secretaria de Educação e porque tem que atribuir uma nota para o discente. Fica evidente a falta de compreensão da importância do docente em trabalhar a disciplina de ER, trabalha porque é cobrado. Esse foi um dos grandes motivos que levaram a realização dessa pesquisa. Também fica evidente a falta de conhecimento de como trabalhar o ER por parte dos docentes. Todas as professoras são pedagogas atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na trajetória profissional, nunca lhes foi proposto uma formação de ER. Assim, é possível compreender porque, embora trabalhem a disciplina, não valorizam esse componente curricular, pois o desconhecem.

Em consonância com Ens; Berhens (2010) compreendemos que a questão de implementações de propostas curriculares nas instituições de ensino é cobrada pelo sistema. Por isto, o docente cumpre o que é proposto mas, sem orientações, faz o que se pede por meio da sua experiência individual e coletiva.

Trazendo o que temos de mais recente de estudos sobre o ER, a BNCC (2017) propõe competências e alguns objetivos como: propiciar ao discente conhecimento acerca do ER e da cultura, partindo das manifestações religiosas e de suas realidades; possibilitar

conhecer o direito de liberdade de crença, com o objetivo de promover os direitos humanos; aperfeiçoar competências e habilidades que colaboram para o diálogo a respeito do religioso, praticando o respeito e a diversidade de ideias; e favorecer aos alunos a construção da compreensão do sentido da vida, partindo dos valores éticos e de cidadania.

3.4.4 Percepção das Docentes no desenvolvimento do aluno, a partir das aulas de Ensino Religioso.

Buscamos, na entrevista, compreender se as docentes desenvolvem aprendizado crítico, de diálogo e de respeito pelo diferente e as diferentes culturas, a partir das aulas de ER.

Quadro 19 – Percepção das Docentes no desenvolvimento do aluno, a partir das aulas de Ensino Religioso.

Margarida	<i>Sim, a gente encontra ainda dentro da sala, muito preconceito e em relação as pessoas que se dizem diferentes, que a gente acha que é diferente, então muitos dos temas, que gente trabalha, a gente aborda relacionada a observação da turma, o que realmente precisa ser trabalhado naquela turma dentro dos valores, porque o nosso objetivo maior é convivência deles, é o respeito, e a boa convivência né em relação aos colegas e principalmente o respeito, não só a crença do outro, mas aos pensamentos do outro, que cada um é cada um, então a gente tem que ter um tato bem grande no trabalhar esses conteúdos e também buscando isso, né buscando, a melhor convivência em sala de aula, para que cada um respeite o outro, não se torne uma bagunça generalizada, que a gente encontra muitas crianças que sofrem bullying, e a gente também trabalha dentro do Ensino Religioso.</i>	A partir de sua fala, percebemos que a entrevistada Margarida compreende que o ER oportuniza um aprendizado crítico, de diálogo e com respeito às diferentes culturas. Porém, a partir do seu relato, fica evidente que ela utiliza o ER para trabalhar problemas de indisciplina e de comportamento, com o intuito de promover uma melhor relação entre os discentes. Ela menciona o respeito da crença do outro, mas deixa claro que não trabalha as diferentes religiões, evidenciando a contrariedade, pois é mais fácil respeitar as diferenças quando a conhecemos. Enfatiza os valores e fala que trabalha o bullying nas aulas de ER, com o objetivo de acabar com a falta de respeito com o diferente.
Rosa	<i>Eu penso assim que eles transmitem o que eles entendem o que eles passam, o que eles vivem, assim fantástico, porque se eu, estou falando um tema sobre, por exemplo de auto estima como valoriza, como eles são valorizados assim, eles se acham, muito mais incentivados estimulados com essa aprendizagem que eles têm, sobre o falar de si,, e falar num todo também, mas principalmente de si (ROSA, 2018).</i>	O conhecimento de ER subsidia o educando para que ele se desenvolva sabendo de si e é pertencente a uma área do conhecimento que trata de conhecimento religioso (FONAPER, 1997). Segundo o PCNER, não se trata somente de conhecimentos e conteúdos religiosos, só a título de saber, mas propõe uma visão pedagógica inovadora, conhecendo o discente ao longo da sua vida escolar, frequentando o Ensino Fundamental, compreendendo os elementos que fazem parte do fenômeno religioso, com intuito de perceber a busca do transcendente.

Orquídea	<i>Sempre, sempre por que assim, como a gente vem de uma comunidade muito carente e aqui as crianças tem assim ô, é algumas coisas que a gente [...] são coisas que a gente vai esquecendo, mas isso não existe mais. É o que me preocupa muito é a falta de visão e a... Meu Deus eu não quero usar uma palavra muito forte, mas é bem isso mesmo, é a falta de consciência que o pai tem, da importância, que tem que se ter, o respeito ao outro, o olhar, se colocar no lugar no outro, ter empatia pelo outro, porque esses são valores, que aqui não existem isso, não existe, é aquela brutalidade. [...]. É uma comunidade muito difícil a gente sabe, que a gente planta uma sementinha, porque dentro da sala a gente ensina o respeito, de ele se colocarem no lugar do outro, pedir desculpas, reconhecer que errou, mas é só uma sementinha, porque do portão para fora ele esquece tudo aquilo que falei, e amanhã está fazendo exatamente a mesma coisa, então é bem complicado, é bem difícil.</i>	A docente Orquídea, durante a entrevista, deixou clara a dificuldade que vem enfrentando em relação à falta de respeito de discentes para com o outro, a falta de empatia. Embora sejam crianças, os alunos possuem atitudes agressivas que levam a docente a pensar que o problema é a falta de educação, que é essencial para um bom relacionamento e um valor importante construído com a família. Nesta realidade, os docentes buscam forças por meio de seu conhecimento e encontram, dentro da ação pedagógica, estratégias metodológicas que possam deixar sementinhas, como menciona a entrevistada, do respeito e da cultura da paz, para que os discentes levem esse aprendizado e disseminem para sua realidade social.
Violeta	<i>Com certeza, porque trabalhando ética e moral a gente já trabalha as diferenças, o respeito, né, a gente trabalha tudo. Todos os temas, que são colocados no plano de aula, é o ensino religioso é assim, é tem o objetivo, tem o conteúdo, tem os procedimentos metodológicos, como uma disciplina qualquer, só que, digamos assim, que eles tenham um pouco mais abertura ao diálogo, ao debate. Você gosta do amiguinho? O que te atrapalha no amiguinho? O que é bom? O que você gosta? O que você deixar de gostar? Então tudo isso, faz com que ele pense no eu, e no coletivo. Eu trabalho sempre assim.</i>	Percebe-se na entrevista da Violeta uma melhor compreensão da importância e de como trabalhar o ER em relação às demais, embora ela tenha respondido nunca ter participado de formações acerca deste tema. A docente considera que esta disciplina proporciona o diálogo, o debate, fazendo os discentes refletirem o eu e o coletivo. Além disso, quando menciona que utiliza a mesma metodologia para todos os temas que trabalha, inclusive para o ER, deixa claro a importância que dá a essa disciplina pouco reconhecida nos ambientes escolares.
Gérbera	<i>Percebo que auxilia no sentido de reflexão, sobre atitudes e sentimentos, favorecendo a convivência entre estudantes e deles com os professores.</i>	A partir de sua fala, percebe-se que ela possui a compreensão de que o ER pode favorecer nas atitudes e sentimentos do discente, no que diz respeito à convivência com os demais e com os docentes.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com docentes dos Anos Iniciais (2018)

O FONAPER (2000) sugere pressupostos que vêm a auxiliar na compreensão de qual seja o papel do ER como disciplina nas instituições de ensino. No primeiro pressuposto, o ER, como parte integrante da formação básica do cidadão, atende às necessidades essenciais das pessoas, busca subsídios com princípio de cidadania, na compreensão do outro. Mesmo que a pessoa se diga não religiosa, podemos observar que, historicamente, toda pessoa tem um preparo para ser religiosa, da mesma maneira que foi preparada biologicamente para falar um

determinado idioma, suas preferências. O ser religioso foi oferecido pela área antropológica cultural, está presente na essência de cada cultura.

Os conteúdos do ER preconizam conhecimentos acerca do fenômeno religioso a partir da relação culturas-tradições religiosas. Estes conteúdos dão prioridade à sequência cognitiva e respeito às singularidades dos discentes em cada ano escolar, bem como fazem parte dos eixos do ER, “cultura e tradições religiosas, teologias, textos sagrados, ritos e *ethos* que se sustentam na diversidade cultural- religiosa do Brasil” (FONAPER, 2000, p. 17).

Entretanto, o ER constrói conhecimentos com significados, partindo de relações que os discentes constituem, considerando suas compreensões a respeito do fenômeno religioso. Isso se dá por meio da observação, da reflexão e da informação que repercutem na sala de aula. É ao longo do período do Ensino Fundamental que os discentes compreendem, por meio da reflexão, as experiências religiosas, bem como os significados e sentidos que as mesmas têm para suas vidas, considerando atitudes morais diversas, que lhes provocam a questionar, quem sou? E onde quero chegar?

Segundo o FONAPER (2000), o ER desenvolve o conhecimento do sujeito como sujeito, estabelecendo a relação, educando-conhecimento-educador, o que torna necessário reconhecer:

- que o educador é o profissional mediador do processo, disponível para o diálogo e capaz de articulá-lo a partir do convívio dos educandos;
- que o conhecimento do fenômeno religioso é percepção, análise e informação do que aparece e como aparece na relação com o Transcendente;
- que o educando é a pessoa, sujeito como sujeito, manifestação da realidade e da Alteridade. É na sala de aula, onde cada um pode se exprimir como é, ele mesmo, sem mascarás e sem disfarces, que todos se tornam sujeitos na construção de si (FONAPER, 2000, p. 19).

O ER, de acordo com o FONAPER (2000), oportuniza uma aprendizagem processual, progressiva e permanente, respeitando o que ele já aprendeu no meio social que está inserido, partindo desse conhecimento para dar continuidade progressiva na compreensão do fenômeno religioso, sem fazer comparações. Faz-se necessário, também, que a diversidade propicie a conscientização e o reconhecimento para superar as diferenças.

Além disso, o ER sensibiliza para o mistério da Alteridade, que historicamente se construiu e foi revelado. Assuntos religiosos são complexos e, naturalmente, se tornam ainda mais quando falamos da diversidade na sala de aula. Isso exige do docente um maior conhecimento com aprofundamento acerca do ER. Na relação com o outro, o discente vai se

encontrando por meio da empatia e compreendendo o sentido da vida, a partir das tradições religiosas.

A disciplina do ER é uma disciplina que oportuniza uma prática didática contextualizada e organizada. Pautada na relação ensino-aprendizagem prepara o docente a compreender: quem é esse discente? Para que ensina esse conteúdo? O que quer que o discente aprenda? O que precisa saber como mediador para que ocorra a reflexão? E como desdobrar na rotina escolar?

Segundo o PCNER (1997, p. 121), isso se dá:

- Pela organização do que se quer desenvolver: preparação da aula;
- Através do tempo e do espaço: horário estabelecido para analisar, reformar as observações feitas ao longo da semana;
- Pela organização da seleção feita e dos critérios para uso de materiais e recursos para os temas de aula, com a colaboração dos educandos.

A prática didática sempre possui uma intenção, procura planejar aulas que proporcionem ações abertas ao diálogo e à cooperação com o outro. A importância de compreender os questionamentos citados acima se justifica por assegurar uma maior clareza no planejamento, adotando ações assertivas.

Nesse sentido, de acordo com o FONAPER (2000), mesmo o docente obtendo a clareza de onde quer chegar, é necessário que compreenda como chegar. Falando em objetivos, precisam-se considerar as diversidades individuais, respeitando os ritmos de aprendizagem, interesses e habilidades de cada discente. A partir desse reconhecimento, facilita ao discente a compreensão de conteúdos que oportunizem seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e ético na relação com o outro, no meio social, ao longo da sua vida escolar, precisamente no Ensino Fundamental. O ER valoriza o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade, auxilia na compreensão dos traços que representam o transcendente, buscando vencer as limitações humanas.

Os PCNs criam um norte educacional para as instituições de ensino, com o intuito de promover o respeito às diversidades culturais locais e regionais, étnicas e religiosas existentes em uma sociedade abrangente. Com boas estratégias, a educação consegue atuar com ações decisórias sobre a maneira de construir a cidadania e a igualdade de direito entre as pessoas, buscando a efetivação da democracia.

Um dos objetivos do Ensino Fundamental, apontados pelos PCNs propõe que os discentes desenvolvam a capacidade de entender a cidadania atuante socialmente e politicamente, bem como seus deveres enquanto cidadão e ser politizado. Essas ações devem

ser diárias, buscando ser solidário, desprezando a injustiça, para que, ao respeitar seja respeitado; tendo uma postura crítica, corresponsável e construtiva em diversas situações que ocorrem socialmente; usando o diálogo como ferramenta de mediação de conflitos e de pensar no coletivo. Como só se valoriza o que se conhece, os discentes precisam conhecer o patrimônio sociocultural de todas as etnias, para que possam agir contra qualquer discriminação, por desconhecimento acerca das diferenças culturais, de níveis socioeconômicos, de crenças religiosas, opção sexual ou e qualquer outra pertença individual e social.

Conhecer-se também é algo importante para a busca do sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, de cognição, e de ética nas relações interpessoais e na sua posição, enquanto ser socialmente construído, para agir com ânimo na incessante busca de conhecimentos, exercendo a cidadania. O docente necessita ter um olhar crítico para a realidade e, ao surgir problemas, buscar calmamente resolvê-los, utilizando a criatividade, a intuição e a capacidade de analisar criticamente, escolhendo ações e verificando sua adequação.

3.4.5 Conteúdos e atividades desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso

Com o propósito de saber quais os conteúdos e as atividades que as docentes desenvolvem nas aulas de ER, temos como depoimento das entrevistadas:

Quadro 20- Conteúdos e atividades desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso

Margarida	<i>Eu trabalho muito com dinâmicas, com brincadeiras, joguinhos, atividades de caça palavras, são atividades diferenciadas, até para chamar mais atenção, porque se eu chegar dentro da sala de aula, passar apenas um texto falando sobre o assunto, a criança vai ler e vai deixar de fora, a gente trabalha muito com o debate também, eu passo o tema para eles e eles dão a opinião deles, e a gente troca experiências até da própria convivência deles em casa, na rua, na comunidade que eles estão, é assim que a gente trabalha, nós temos um caderno próprio para ensino religioso, todas as atividades que a gente faz ela é registrada em folha né, não é matéria que eles tem um conteúdo maçante, é uma atividade diferenciada durante a semana que a gente fala dentro dos temas de valores.</i>	A docente Margarida compreende a importância de realizar atividades diversificadas, com intuito de chamar a atenção do discente, e fazê-lo sentir-se participativo por meio do diálogo, também valoriza sua convivência familiar e social, mas não deixa de ter o uso do caderno e registro como qualquer outra disciplina. Além disso, Margarida, Rosa e Orquídea destacam novamente o trabalho com o tema “valores” enfatizando a individualidade dos discentes, que pode determinar a
Rosa	<i>Auto estima, e o comprometimento, o compromisso, a compreensão de um todo, autoconfiança, a virtude né que eles podem terem e vários outros temas.</i>	

Orquídea	Por sua vez, limitou sua resposta apenas à palavra “valores”.	forma como eles se organizam, comportam e interagem com outros.
Violeta	<i>Geralmente eu trabalho os temas em cima do respeito, das boas convivências. Então assim, ele é bem diversificado, ele abre um leque muito grande. Mas eu trabalho, respeito, família, a valorização da família, a valorização da escola, né, a sociedade. Como ele deve se portar, como ele deve cuidar do corpo, como ele deve cuidar da saúde física, da saúde mental. Então a gente vai trabalhando isso, e trabalhando isso que ele respeite a si mesmo e a família. Ele consegue com certeza mais tarde respeitar outros ambientes e outras instituições, não só a escola, não só a família né, a igreja, enfim, ele vai respeitar, as outras instituições e vai saber, realmente ser cidadão. Porque eu acho que o Ensino Religioso, não tem como desvincular da cidadania, a gente trabalha cidadania. São projetos de cidadania.</i>	A docente Violeta traz a questão do respeito e da boa convivência. Enfatiza, igualmente, como a Margarida, que trabalha o respeito a ser iniciado na família, na escola e na sociedade para que, em qualquer ambiente que o discente esteja, o exercite. Ela costuma abordar desde o comportamento, inclusive o cuidado com o corpo, envolvendo a saúde física e mental.
Gérbera	<i>Como citei acima, trabalho valores, tais como: amizade, respeito, auto estima, paz, solidariedade... As formas de abordagem são diversificadas, por exemplo, uma música, um poema, uma história, um vídeo, uma roda de conversa com depoimentos, uma notícia, palestra com pessoas de fora da escola, para contextualizar. Sempre conversamos sobre o tema proposto e fazemos algum registro, através de desenho, escrita em atividade individual ou coletiva, cartazes, etc.</i>	Gérbera, assim como Margarida, trabalha com atividades diversificadas, com metodologias diferenciadas, desde o simples registro até a participação de pessoas de fora para abordar os temas propostos. Demonstra sua compreensão acerca de oportunizar diferentes maneiras de ensinar para que atinja todos os discentes dentro de suas especificidades de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com docentes dos Anos Iniciais (2018)

Os objetivos do ER no Ensino Fundamental, segundo o FONAPER (2000), existem em função dos educandos e não mais, como tradicionalmente se fazia, em função de conteúdos a serem repassados:

- Os educandos são, portanto, os sujeitos do processo educacional e não objetos de aprendizagem de conteúdos estabelecidos;
- A pedagogia supõe um trabalho que consiste em um desafio para que os alunos construam o próprio conhecimento; O ponto de partida para o processo de aprender a aprender será sempre o convívio social dos educandos;
- O ensino, privilegiado estes objetivos supõe um trabalho com a totalidade e não com conteúdos estanque (FONAPER, 2000, p. 18).

Da mesma maneira que nas demais disciplinas, o ER assume a perspectiva dada pelos PCNs. Por meio desses conteúdos, instrumentalizam os objetivos da disciplina, contemplando três categorias: os conteúdos conceituais que abordam os fatos, a compreensão e a possibilidade de atuar com símbolos e representações; conteúdos procedimentais, que externam o saber fazer, proporcionando aos discentes a construção de análises e métodos de

pensar e elaborar conhecimento; e os conteúdos atitudinais, que transpassam todo o conhecimento que envolve o âmbito escolar, por ser considerado assexuadamente, vindo ao contrário da neutralidade da presença do saber científico.

No ER, as ações, os preceitos e as normas tendem a diferentes manifestações do fenômeno religioso, representadas pelo respeito, pelo diálogo e pela estima às respostas que norteiam a vida de cada um. Como a sociedade brasileira possui diversas matrizes culturais e tradições religiosas, é por meio de seus fundamentos que são retirados os parâmetros que norteiam os objetivos e conteúdos do ER.

Nesse momento, percebe-se que ela fugiu do tema proposto pela disciplina de ER, sem mencionar algo relacionado a um trabalho interdisciplinar e contemplando conteúdos da disciplina de ciências. Depois, em seu relato, voltou ao tema proposto e afirmou que o ER não tem como desvincular da cidadania. Demonstra que os docentes não possuem conhecimentos suficientes por falta de formação, o que impossibilita clareza dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de ER e, às vezes, mistura conteúdos de outras disciplinas por falta de conhecimento.

De acordo com o FONAPER (2000), sua compreensão de mundo é que determinará quais conhecimentos são importantes para serem trabalhados na instituição de ensino e quais serão deixados de lado. É pela forma que o ser humano vê o mundo, a veracidade e a legitimidade dos conhecimentos e quem os produziu que se observará a relevância. A instituição de ensino tem como função auxiliar o docente a passar pelo domínio da imaterialidade, por meio do rigor metodológico da ciência, e a organização lógica do pensamento. São estes instrumentos globais que auxiliam a pessoa a superar oposições de respostas isoladas, e contribuir para a harmonia nas concepções de mundo.

O conhecimento religioso, nas instituições de ensino, perpassa pelo modo que as transformações foram sendo construídas e expostas por entre as tradições religiosas, frente às angustias do ser humano.

Em consonância com Bombassaro (1997):

Saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como conceito epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo (BOMBASSARO, 1997, p. 21).

A instituição de ensino, naturalmente histórica, possui duas funções: trabalhar com os conhecimentos sistematizados, historicamente desenvolvidos e acumulados; e criar novos conhecimentos. Eles são resultados da experiência individual vinda do senso comum, da ciência, da filosofia e da teologia. Eles, independentemente da maneira que foram produzidos e quando foram elaborados, transformam-se em legado para a humanidade. Ainda podemos dizer que a instituição de ensino é um espaço no qual docentes e discentes realizam questionamentos e juntos buscam respostas sobre os mais variados temas como situações sociais, políticas e religiosas. Muitas vezes, ao abordar um assunto não quer dizer que todos compreenderam, há momentos que os estudantes precisam refazer e o docente, nesse momento, sanar suas dúvidas, desafiadas pelos fenômenos que surgem naturalmente ou provocadas pelo docente. O docente não pode fazer proselitismo com o intuito de convencer os discentes a aderir um objeto de fé. Por outro lado, não pode negar o patrimônio cultural, colocando os conhecimentos religiosos ao acesso de todos.

São esses aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, proporcionam às discentes ações que, ao refletir acerca das regras de uma sociedade democratizada, procuram valorizar cada ser humano que pertence a um coletivo que é parte integrante da sociedade, o qual tem por direito exercer sua cidadania e manifestar-se religiosamente.

3.4.6 Fontes Bibliográficas presentes nas aulas de Ensino Religioso

Com a finalidade de saber que material e quais fontes bibliográficas o docente utiliza nas aulas de Ensino Religioso, o questionamento obteve as seguintes respostas:

Quadro 21 – Fontes Bibliográficas presentes nas aulas de Ensino Religioso

Docentes	Conversa com outros docentes	Outros tipos de livros	Pesquisa na internet	Confecção de Material	Vídeos	Histórias Infantis	Música	Notícia Jornal Local
Margarida	X	X	X			X		
Rosa				X				
Orquídea		X			X	X		
Violeta						X		
Gérbera					X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa realizada com docentes dos Anos Iniciais (2018).

Como se pode observar no quadro acima, as respostas foram diversificadas, porém, a maioria demonstra que os livros infantis são um dos recursos metodológicos mais utilizados nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das respostas das docentes, também se percebe que elas têm dificuldade de acesso a livros didáticos específicos para a área de ER. Assim, se faz necessário pesquisas em outras fontes para planejar suas aulas de acordo com o assunto desejado.

Segundo o FONAPER (2000), o espaço da sala de aula oportuniza ao docente um contraponto entre teoria e prática. É também espaço da comprovação, por meio de competências e habilidades que são exercitadas, da vivência de uma realidade difícil, diversificada e desafiadora. A sala de aula é, ainda, um espaço de refletir, e refletir sem medo de ser criticado; pode ser um espaço de liberdade, com objetivo comum de construir conhecimento, por meio da inovação pedagógica, da criatividade, da informação, da relação, do respeito e da tolerância com o outro. Muitas vezes, se faz necessário o docente ter a sensibilidade de “perder tempo” na escuta, no diálogo, e atenção na Alteridade.

A metodologia utilizada didaticamente refere-se à forma de organizar os conteúdos e de trabalhá-los da melhor maneira possível para que efetivamente aconteça a construção do conhecimento. Ela se estabelece por meio, do fazer pedagógico, “em nível de análise e conhecimento na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando assim a liberdade da expressão religiosa do educando” (FONAPER, 2009, p. 38).

A maneira como o docente trata didaticamente os conteúdos oportuniza ao discente determinar relações, bem como o convívio e as ligações que estabelece entre os conhecimentos que constrói no meio social, com os conhecimentos religiosos do colega, além do que a instituição os ensina, num processo contínuo de análise e estudo.

De acordo com FONAPER (2000), os recursos didáticos servem para prever a organização social das atividades, formada a partir de diversos fatores que se relacionam entre si; desenvolver a possibilidade de sustentar posições, apresentar ideias e ideais; elaborar projetos particulares e coletivos; agir autonomamente; considerar a especificidade de cada um, do valor a diferença, como princípio de equidade; exercitar o diálogo por meio de trabalhos grupais; estabelecer regras e normas para a execução dos trabalhos; buscar a interação e a cooperação.

Estas condições estão atreladas a uma motivação interior, para a escolha do aprender e a disponibilidade para a aprendizagem. A organização do tempo e espaço, propiciando um ambiente religioso, acontece por meio da:

- Metodologia (condução do processo ensino-aprendizagem)
- Construção coletiva;
- Dinâmica que facilita a interiorização, pela forma de observar e interpretar o fenômeno religioso;
- Definição clara das atividades e organização em grupos;
- Disponibilização de recursos e materiais próprios para esta disciplina;
- Definição do tempo para a execução, de modo que os educandos tomem suas decisões, controlem a realização e construam mecanismos de auto regulação (FONAPER, 2000, p. 18).

A seleção de materiais e recursos está baseada no meio social dos discentes e busca o respeito à diversidade, uma visão ampla, com liberdade e na função do diálogo e reverência. Desejamos uma sociedade onde as pessoas se aceitem e se respeitem mutuamente a partir da convivência do outro, respeitando suas especificidades, juntamente com suas qualidades e defeitos, dentro das diversidades. Historicamente não houve competição entre os seres vivos, mas percebe-se, na atualidade, a questão da vitória como um fenômeno cultural que se constrói a partir da perda do outro, do negar do outro. Com esses fundamentos constituídos socialmente, não podemos nos considerarmos livres e felizes. Nesse sentido, cabe à instituição de ensino desafiar os discentes a ter a responsabilidade com liberdade com o intuito de construir a cultura da paz no mundo em que vivemos. Isso só ocorrerá se oportunizarmos a reflexão sobre o vivido e, a partir dos erros, compreender que eles podem ser válidos para o refletir das ações que consideramos equivocadas para uma melhor convivência.

A partir das relações, das complicações e da diversidade, dos confrontos e dos movimentos que ocorrem a partir da realidade educacional que promove a ideia do docente como um intelectual revolucionário, da ideia de que não se detém às estruturas e ao sistema, se faz necessário que tenhamos um mesmo objetivo sem, contudo, sermos todos iguais. Entretanto, as semelhanças podem nos unir e as diferentes linguagens e metodologias podem oportunizar o desenvolvimento da comunidade escolar, por meio de uma movimentação diária e criativa.

Para Linhares; Leal et al, (2002), as vezes, a cultura de paz é posta numa perspectiva onde as promessas e as dúvidas se misturam e se confundem. Se a cultura de guerra corresponde às ciências, escolas e religiões de conflitos e combates é importante construir uma cultura de paz, ficar atento para as esferas teóricas, tecnológicas, na produção de bens, mas também, espirituais que ampliam os espaços que promovem a esperança e a amorosidade.

3.5 A VOZ DA PALAVRA ESCRITA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Durante as entrevistas realizadas com os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em contato com a direção, solicitamos a autorização para pesquisarmos nos PPPs das Unidades Escolares, com o objetivo de saber o que as escolas definem, em seus documentos, sobre o Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

Segundo Kripka, et al (2015), a pesquisa documental, propõe pesquisar em documentos que não passaram por tratamento profundo, ou seja, não foram analisados ou estruturados. Um dos desafios dessa técnica de pesquisa é a oportunidade de a pesquisadora selecionar, olhar e interpretar as informações, compreender e interagir com sua fonte. Quando ocorre essa ação, percebe-se detalhes na pesquisa e os dados obtidos tornam-se mais significativos.

A respeito do PPP, segundo Gadotti (2001, p. 37), qualquer projeto presume rupturas com o presente e possibilidades para o futuro. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estar melhor do que o presente”.

Ao realizar a pesquisa nos PPPs das instituições de ensino, foram dados os seguintes codinomes para as escolas: Paz, Diálogo, Ternura, Amor e Amizade. No PPP da instituição de Ensino Paz, nada foi encontrado de registro sobre currículo, conteúdo, projetos e, muito menos sobre a disciplina de ER. O mesmo só tratava do quadro funcional. Percebeu-se, por parte do administrativo, a pouca importância dada ao PPP, aos itens que o compõem, ao envolvimento da comunidade escolar para a elaboração desse documento importante para a execução dos trabalhos durante o ano letivo. Considera-se a prática pedagógica uma área cultural onde o conhecimento, as manifestações e o poder são compartilhados de maneira a elaborar factualmente um projeto político que organizasse espaços indispensáveis para a concretização de uma sociedade mais justa e humana.

Na instituição de ensino Diálogo, encontramos um PPP atualizado e que contempla um olhar a partir de projetos, para a disciplina de ER. O PPP tem como missão organizar o espaço para a inclusão e construção da cidadania, para espaço de informação, mas também de formação, de desenvolvimento de habilidades, no qual o discente possa elaborar conceitos para compreender, participar e interferir na realidade social que está inserido, adquirir “condições de escola para a instituição, fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (BRASIL, 2001, p. 45).

De acordo com a concepção da instituição Diálogo:

A escola precisa propiciar ao aluno acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício pleno da cidadania, assegurando dessa forma, o respeito à diversidade e que contribua para a formação da pessoa (ensinando a assumir a condição humana: ensinar e viver) e que ensina a exercer de fato a cidadania (PPP, Diálogo, 2018).

Sua proposta pedagógica vai além do reconhecimento da escola como lugar do conhecimento sistematizado, tendo que argumentar e partilhar experiências sobre o ser humano e seu processo de construção durante toda a vida, procurando priorizar em suas ações:

- Conceber o ser humano como ser histórico e social, com costumes, atitudes e valores diferenciados, tendo o direito de ter suas particularidades e diferenças respeitadas;
- A formação de um mundo menos excludente começa desde a infância e, portanto, na escola (PPP Diálogo, 2018).

A referida instituição de ensino contempla o Projeto: “Vivenciando a Solidariedade”, com o intuito de repensar atitudes de desenvolvimento das relações com o próximo e consigo, regras básicas de convivência, principalmente nas questões que envolvem a partilha, o respeito, o perdão etc. Nesta perspectiva, de acordo com Perez (2002), aprender a conviver requer, exercitar atitudes que oportunizam o interesse pelas diferenças e o respeito pela diversidade, proporcionando reconhecer a injustiça, tomando decisões para superá-la, resolvendo conflitos de modo construtivo para a reconciliação.

Na instituição de ensino Ternura, a pesquisa sobre o PPP se deu pela leitura do mesmo no computador da escola com a justificativa de estar em construção. As informações consideradas importantes foram: tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando e seu aperfeiçoamento; sua “filosofia” consiste na formação de cidadãos, críticos, conscientes reflexivos, capazes de escrever sua cidadania, dentro de uma política educacional de inclusão, levando em conta seus direitos garantidos na constituição Federal.

Para a instituição de ensino Ternura, algumas ferramentas são necessárias para construção de uma nova cultura:

Participação, integração, parceria;
 Construir novos valores e atitudes- compromisso ético de solidariedade com a vida;
 modelos colaborativos;
 Valorizar todos os atores sujeitos sociais, corresponsáveis nos projetos de transformação da realidade, vivência cotidiana;
 Valorizar as diferentes experiência, culturas e saberes, considerando anseios e sonhos; [...] (INSTITUIÇÃO TERNURA, 2018).

Estas informações contidas no PPP estavam discriminadas dentro da filosofia da escola, como aspectos que consideram importantes para uma nova cultura. No referido documento, o conteúdo específico da disciplina de ER estava ausente.

Na quinta e última instituição, intitulada Amizade, depois de três visitas, foi possível acessar o PPP. Valeu a pena a espera, pois encontramos no seu currículo um subitem específico para o ER, contemplando as competências deste componente curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- 1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, estéticos e éticos.
- 2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- 3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- 4) Com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- 5) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- 6) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (PPP Amizade, 2018, p. 311).

As pessoas vão se constituindo a partir da união das relações sociais estabelecidas em determinado contexto histórico, com um movimento contínuo de apropriação e formação cultural. Nesse método, o ser humano se constitui “enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica)” (PPP Amizade, 2018, p. 311). Ambas possibilitam as pessoas se relacionem entre si, com a natureza e com a divindade e oportunizam a percepção do igual e diferente. Estas percepções das diferenças, chamadas de Alteridade, proporcionam relações dialógicas e são mediadas por referenciais simbólicos, tais como as crenças e os valores, tão necessários para a construção identitária.

Estes elementos fundamentam os componentes temáticos, como a Alteridade e a identidade, a serem contemplados ao longo do Ensino Fundamental, essencialmente nos Anos Iniciais. O intuito é que os discentes reconheçam, valorizem e acolham o caráter individual e diferente, por meio da identificação e o respeito ao igual e às diferenças do eu e dos outros, compreendendo símbolos e seus significados entre a relação da imanência e da transcendência.

Encontramos no PPP da instituição Amizade um rol de conteúdos específicos para ER, baseados na BNCC, divididos por turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Na lista de conteúdo específico para cada Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão

discriminadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Nos conteúdos contemplados para o 1º ano, os temas identidade e Alteridades, contemplam: conhecer o Eu, o outro e o nós, a imanência, transcendência, sentimentos, lembranças, memórias e saberes. Para o 2º ano, para contemplar o tema identidade e alteridade, estão o eu, a família, o ambiente de convivência, as memórias e símbolos e os símbolos religiosos. No tema manifestações religiosas são abordadas os alimentos sagrados.

No 3º ano, a identidade e a Alteridade abordam os espaços e territórios religiosos, as manifestações religiosas, as práticas celebrativas e as indumentárias religiosas. Para o 4º ano, no tema manifestações religiosas, são abordados os ritos religiosos, as representações religiosas na arte e, no tema crenças religiosas e filosofias de vida, é abordada a ideia de divindade. Por fim, no 5º ano, no tema crenças religiosas e filosofias de vida, estão elencadas as narrativas religiosas, os mitos nas tradições religiosas e a ancestralidade e a tradição oral. Este PPP demonstra a preocupação da instituição com todas as áreas do conhecimento e, especificamente, com o ER, área esquecida pela maioria das outras instituições pesquisadas até o momento.

Na instituição de ensino Amor, foi necessário ir na instituição três vezes. A gestora disse, na primeira vez, que o PPP não estava na escola, se encontrava com uma docente. Na segunda vez, que o PPP ainda estava com a professora. Na terceira, nos entregou um, que era do ano de 2013, e disse que não estava atualizado porque tinham que esperar a conclusão da BNCC para depois atualizá-lo. Na pesquisa realizada no PPP de 2013, consideramos importante destacar que ele fala de Bullying, esse fenômeno cruel e silencioso, que traz somente consequências negativas para o ambiente escolar.

A sociedade nada mais é do que o resultado das atitudes de cada um de seus membros. Essas relações desestruturadas na juventude, quando da formação de valores e do caráter, irão refletir duramente ao longo da vida desses estudantes. Bullying está diretamente relacionado com o futuro profissional, bem como o uso de drogas, a violência sexual e doméstica, os crimes contra o patrimônio, e, conseqüentemente, com a necessidade de altos investimentos governamentais para atender à demanda da justiça, dos presídios, dos programas sociais e da saúde.

Cabe à escola diagnosticar e implementar ações afetivas para a redução do comportamento agressivo entre os estudantes. Seu objetivo é sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas conseqüências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e suas diferenças.

Na instituição Paz, não foi encontrado nada sobre currículo e nada que falava de conteúdos e projetos, ela somente contemplava o quadro funcional. Na instituição Diálogo foi disponibilizado um PPP atualizado e impresso. Ele contempla um projeto intitulado “Vivencia a Solidariedade”, voltado para os valores éticos e morais, com objetivos e perspectivas teóricas coerentes com o tema proposto, demonstrando uma compreensão e um comprometimento com as questões pedagógicas que envolvem o Ensino Religioso.

Já na instituição Ternura, nada encontramos escrito que contemple especificamente o ER. O PPP somente fala da construção de uma nova cultura e esta visa elaborar novos valores, atitudes e compromisso ético de solidariedade com a vida. Ele demonstra preocupação com a formação ética, mas sem mencionar o ER como componente curricular e responsável para trabalhar esses conteúdos.

Foi difícil o acesso ao PPP da instituição Amor e, quando permitida a pesquisa, nos deparamos com um PPP desatualizado há cinco anos. Como justificativa, nesse caso, o empecilho é a BNCC, que ainda não foi concluída, o que impossibilita o corpo administrativo da escola de ter um PPP atualizado. Ao abrir o PPP de 2013, foram encontrados textos bastante preocupados com o Bullying e a questão da agressão, buscando uma escola segura e solidária, capaz de formar cidadãos que respeitem as diferenças.

Também encontramos dificuldades em ter acesso ao PPP da instituição Amizade, foi necessário ir até a instituição por três vezes, e a resposta obtida, era que estava sendo atualizado. Contudo, ter encontrado um PPP atualizado e com dez páginas dedicadas especificamente à disciplina de ER, acendeu-nos uma grande esperança. Reconhecemos, assim, uma instituição Municipal que compreende a importância de contemplar essa disciplina e que tem, ainda, um rol de conteúdos à disposição dos docentes, prontos para serem trabalhados, dando um norte à sua prática pedagógica em relação a essa área que até o momento era desconhecida e havia pouco acesso.

Espera-se que essa iniciativa contagie as demais unidades escolares e que, num futuro próximo, seja possível ter uma nova realidade acerca desse componente curricular, esquecido na Rede Municipal de Lages. Uma perspectiva sobre o currículo de ER vigente até 1998 no Brasil ressalva algumas exceções e valida essa prática levantada pelo Fórum Nacional Permanente do ER:

- a) A concepção de currículo é perpassada pela elaboração de um rol de conteúdos, compreendido como programa a ser desenvolvido. Importa o que ensinar e o para que ensinar; o sentido a utilidade e o domínio real do que deve ser aprendido são de menor importância. Assim, a maioria das propostas curriculares do ER se resume em conteúdos a serem repassados.

b) Na construção de propostas curriculares do ER predomina a exposição de valores a serem absorvidos e vivenciados pelos educandos. E essa forma tradicional de repassar conteúdos “acerca de” demonstra um descompasso entre os propósitos do currículo “preparar os educandos para serem cidadãos críticos, membros solidários, participativos, justos e fraternos numa sociedade democrática” e a prática que impede os educandos de, entre outras coisas, tomar decisões, solicitar a colaboração dos companheiros, a debater a se expor sem medo de ser sancionado negativamente por ter uma opinião diferente daquela que a chamada maioria professa, ou mesmo de não tê-la.

c) A prática pedagógica demonstra que a construção de currículos é feita por técnicos, especialistas, cabendo ao professorado apenas a formulação de objetivos e metodologias para seu desenvolvimento [...] (FONAPER, 2000, p. 11).

Percebe-se uma preocupação, por parte do FONAPER (2000), acerca do currículo de ER, desde 1998, pois se entende que ainda há uma prática de repasse de conteúdos, agindo de forma tradicional, demonstrando uma dicotomia em relação ao currículo, impossibilitando os discentes de debater sem medo de dar sua opinião, principalmente quando esta se difere da maioria. Somos sabedores da importância de termos um currículo na diversidade cultural religiosa que oportunize o acolhimento à diversidade; realize projetos que proporcionem o diálogo entre grupos; tenha a compreensão de que trabalhar a cultura em sala de aula vai além do conteúdo e dos temas trabalhados; realize o acolhimento de todas as culturas, independente das suas crenças religiosas, num contexto multicultural. A construção desse currículo na diversidade cultural e religiosa desenvolve o ER com a constituição de eixos de conteúdos. Estes mesmos são o recorte do estudo religioso para a construção de um currículo a partir das ciências da religião. Já os conteúdos programáticos são organizados em agrupamentos, a partir dos conteúdos curriculares.

Figura 2 – Agrupamento dos conteúdos programáticos



(FONAPER, 2000, p. 21)

De acordo com o FONAPER (2000), há também princípios norteadores do currículo de ER, os quais precisam contemplar:

- O currículo como um conjunto de escolhas, ênfases e omissões;
- A concepção do conhecimento como processo, prioridade e totalidade, superando fragmentação, produto acabado do envolvimento pessoal;
- O conhecimento veiculado na escola é um recorte do conhecimento construído;
- O conhecimento é perpassado pela enfermidade de tempo, de espaço, de cultura, de meios;
- O esforço por estimular, no educando, o desejo pela aprendizagem, pelo conhecimento, pelo novo, pelo não-convencional, pela expressão e pela ação;
- O foco na imaginação e na instituição presentes em qualquer processo criativo- (FONAPER, 2000, p. 25).

Esses princípios orientam o currículo como um grupo que separa escolhas e ainda propõem o conhecimento na sua totalidade, é construído e perpassa pela cultura, estimulando no discente o desejo de apreender, buscando aguçar a imaginação, propor e valorizar a criatividade.

3.6 REFLEXOS DAS ENTREVISTAS E DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Para as pedagogas entrevistadas, quando perguntado o que elas entendem por ER, elas têm a compreensão que de que o ER vai além de trabalhar religião. As professoras consideram trabalhar a disciplina a partir de valores, enfatizando o respeito à etnia, sua crença religiosa, abordando a solidariedade, a amizade e a família.

Percebe-se a falta de importância dada a esta disciplina, que, por muitas vezes, é trabalhada só se sobrar tempo. Quando trabalhada, foca em valores, com o objetivo de ajudar na solução de problemas de comportamentos por parte dos discentes. A compreensão das docentes acerca de não trabalhar o tema religiões é justificada devido ao fato de haver diversas crenças religiosas entre os discentes. Além disso, compreendem ser mais fácil o vocabulário utilizado ao trabalhar valores, o que demonstra insegurança por não terem clareza de como trabalhar os conteúdos do ER, tendo em vista à falta de formação específica para essa área de conhecimento.

Obtivemos o conhecimento, também, por meio das entrevistadas, de que quem trabalha o ER tematiza a ética e a moral, com o objetivo de buscar a boa convivência e o respeito com o outro. Elas têm o entendimento de que o ER pode trabalhar a prática de uma religião com seus rituais e ensinamentos específicos, além de demonstrar conhecimentos pertinentes acerca das tradições e culturas religiosas, compreendendo que não pode se dedicar ao ensino de uma religião.

As docentes foram unânimes ao deixar claro que não participaram de nenhuma formação continuada acerca da disciplina de ER, como também não tiveram formação a respeito do conteúdo de ER. Em geral, as docentes contemplam uma aula por semana para a disciplina de ER, com exceção de uma delas, que geralmente planeja uma aula a cada quinze dias. Perguntado sobre se o ER proporciona um aprendizado crítico, resgatando o diálogo e o respeito pelo diferente e as diferentes culturas, percebeu-se que as docentes utilizam o ER para trabalhar problemas de indisciplina e comportamento, com o intuito de promover uma melhor interação entre os discentes. Mencionam o respeito da crença do outro, mas deixam claro que não trabalham as diferentes religiões, evidenciando a contrariedade, pois é fácil respeitar as diferenças quando a conhecemos.

Enfatizam que trabalham os valores e o bullying nas aulas de ER, com o intuito de acabar com a falta de respeito com o diferente. Percebe-se, por parte de uma docente entrevistada, uma melhor compreensão da importância de como trabalhar o ER em relação às demais, apesar de ter respondido de que nunca participou de formação acerca deste tema. Utiliza, em seu plano de aula, a mesma metodologia para o ER e para as demais áreas, deixando clara a importância dessa disciplina pouco reconhecida nos ambientes escolares.

Ao serem indagadas a respeito dos conteúdos e atividades que desenvolvem nas aulas de ER, as pedagogas relataram que trabalham a autoestima, a virtude, e os valores. Abordaram a questão da boa convivência, do respeito, que seria iniciado pela e na família, na escola e socialmente.

Com relação às fontes bibliográficas utilizadas nas aulas de ER, as respostas foram diversificadas. No entanto, os livros de literatura infantil foram apontados pela maioria das entrevistadas, como sendo os mais utilizados nas suas aulas. Por meio das respostas, percebeu-se também, que as docentes têm pouco acesso a livros didáticos específicos para a área de ER, necessitando pesquisar em outras fontes para planejar as aulas de acordo com o assunto desejado.

De acordo com Cesar Ranqueta Jr (2007), o Ensino Religioso, ao longo da história, teve um caráter confessional-cristão. Porém, com a Lei Federal 9.475/97, o ER recebeu uma nova configuração, passando a ser direito do cidadão na escola pública. O ER também deixa de ser trabalhado na concepção confessional, não sendo mais permitido fazer proselitismo religioso na escola. A partir desses fatos, pode-se compreender o pluralismo religioso e o direito à liberdade religiosa como liberdade de consciência, de crença e de culto.

Para Streck (2017), o ER trás possibilidades de educar o ser humano para a Alteridade e para tolerância. Ele destaca que o ER, na instituição de ensino, pode ser um dos

espaços para a educação da tolerância, por meio do diálogo, do respeito e sensibilidade para conviver com as diferenças.

Segundo Cortella (2002), os valores, conhecimentos e preconceitos estão em constantes mudanças, porque o ser humano muda e, naturalmente, a vida é um processo contínuo de mudanças, que nos torna capazes de sermos diferentes. Uma das formas de conservarmos e inovarmos valores e conhecimentos é por meio das organizações sociais como a família e a igreja, o ambiente de trabalho, os meios midiáticos e as instituições de ensino. Estes ambientes nos oportunizam processos educativos essenciais para nossa sobrevivência, deste modo a educação é fundamental para o desenvolvimento humano.

No ER, as ações, os preceitos e as normas tendem a diferentes manifestações do fenômeno religioso, representado pelo respeito, pelo diálogo e a estima pelas respostas que norteiam a vida de cada um. Como a sociedade brasileira possui diversas matrizes culturais e tradições religiosas, é por meio desses fundamentos que são extraídos os parâmetros que norteiam os objetivos e os conteúdos de ER.

Além das entrevistas, realizou-se pesquisa documental nos PPPs das instituições de ensino visitadas durante a pesquisa. No primeiro PPP pesquisado, nada foi encontrado nos registros que falasse de conteúdos e ou projetos, muito menos sobre a disciplina de ER, o mesmo abordava com destaque o quadro funcional.

O segundo PPP pesquisado encontrava-se atualizado e previa projeto específico para a disciplina de ER. No terceiro não foi encontrado conteúdos específicos para o ER, mas contemplou a relevância de trabalhar a cultura e a filosofia. Já no quarto PPP deparamo-nos com um rol de conteúdos específico para o ER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tivemos contato com um PPP atualizado, em uma das escolas, que contempla o ER como uma área do conhecimento, que até o momento parecia estar esquecido nas escolas da rede municipal. Espera-se que essa iniciativa escolar contagie as demais unidades escolares e que, num futuro próximo, possamos ter uma nova realidade acerca desse componente curricular.

Cabe à instituição de ensino o papel de diagnosticar e oferecer ações afetivas para solucionar comportamentos de agitação e, até mesmo, de agressividade entre os discentes. Além disso, a escola tem a tarefa de provocar a sensibilização coletiva entre discentes, famílias e sociedade, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito da criança e do adolescente a estar inserido em uma escola segura e solidária, capaz de formar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esse estudo, percebemos que as descobertas, no decorrer dessa prática de pesquisa, foram permeadas de provocações que motivaram cada momento vivenciado. A temática escolhida é considerada, em nosso prisma, de extrema relevância, pois há poucas pesquisas e discussões nessa área e ela, por vezes, é esquecida no cenário político-educacional, deixando de cumprir seu papel na formação do ser humano em sua integralidade.

Delineada por uma abordagem qualitativa, esta dissertação buscou embasamento em referenciais teóricos e documentos legais que auxiliassem no processo de investigação acerca da trajetória do ER. Esse estudo conseguiu informações de acordo com as concepções nacional, estadual e municipal. Essa busca do todo para o individual, respaldada pelo diálogo com referenciais teóricos fundamentais a pesquisa, elucidaram o contexto do ER de forma a melhor compreendê-lo na atualidade.

Outro ponto de suma relevância para a pesquisa, foi discutir a formação de professores para o desenvolvimento de competências específicas para o ensino de ER, bem como a sistematização curricular pertinente ao cerne do ER e adequado à realidade dos estudantes. Após estudos e debates com diferentes autores e perspectivas, elucidando a temática, o caminho metodológico levou-nos à pesquisa no campo empírico, por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras pedagogas regentes de turmas dos Anos Iniciais, além de análise dos PPPs das escolas selecionadas, a fim de investigar e compreender as concepções e a relevância do ER no contexto de cada unidade escolar.

Pesquisar a questão que envolve o componente curricular Ensino Religioso foi um grande desafio em busca de um resgate histórico-cultural que pudesse fomentar a importância da referida disciplina no contexto escolar. De antemão, salientamos que este estudo marca e incentiva o início de muitos estudos que ainda necessitarão ser realizados para que nos aproximemos de algumas conclusões e novas iniciativas possam ser tomadas. Resgatar a trajetória histórica do ER foi o alicerce balizador do conhecimento que se objetivava alcançar nesta pesquisa. Este foi o primeiro passo para romper barreiras, preconceitos, estigmas e estereótipos acerca da temática, mostrando a importância que esta disciplina tem em busca de um elo de equilíbrio e sustentação para a cultura da paz que se almeja para a sociedade.

Partindo do questionamento de como se dá a formação de professores e práticas curriculares de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Lages, buscávamos a compreensão de conhecimentos e conceitos específicos da área de ER, bem como a importância do acesso a formação de professores para esta área de

conhecimento. No entanto, podemos sentir que nosso estudo foi muito além, pois galgamos, reviramos, desentulhamos e encontramos informações raras e preciosas que auxiliaram a montar parte do quebra-cabeças que viria a constituir nosso referencial teórico. Por meio do diálogo, de leituras e pesquisas, pudemos compreender o outro, com suas crenças ou não. O Estado da Arte, realizado por seção, estendendo-se ao longo da dissertação, foi trabalhoso, mas instigante, nos oportunizando conhecimentos prévios a cada tema a ser estudado e identificando pares que compartilham das mesmas angústias em torno do tema. Esse exercício de investigação nos trouxe aprendizado e uma visão ampla sobre o que nos propúnhamos estudar.

A partir da construção da primeira seção, da leitura da linha do tempo, contextualizando fatos históricos acerca do componente curricular, obtivemos o conhecimento de que a religiosidade esteve presente na cultura popular brasileira desde o início da colonização do país, bem como o ER na educação. Inicialmente, foi responsabilidade da Igreja Católica Apostólica Romana e do Estado a inclusão deste componente curricular no âmbito educacional. No decorrer da história da educação, houve mudanças significativas para essa área do conhecimento, determinada como obrigatória para a escola e facultativa ao aluno. Em alguns períodos da colonização, o proselitismo se fez presente. Porém, em meio a muitas lutas em busca de políticas públicas, mudanças e avanços no âmbito educacional foram conquistados. A implementação da LDB – Lei nº 9394/96, com a alteração da redação do Art. 33, pela Lei nº 9475/97, dos PCNERS e do FONAPER, trouxe, a partir de 1996, novos paradigmas e direcionamentos para o ER nas escolas públicas, retroalimentando as expectativas de que o componente curricular tenha o reconhecimento de sua relevância no contexto escolar.

Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe eixos específicos para a disciplina, a serem trabalhados a cada ano dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, geram-se novas expectativas tangentes à especificidade deste componente curricular. Contudo, as inflamadas discussões, contradições e, até mesmo, imposições envolvendo a recente BNCC, ainda têm sido polêmicas, o que pressupõe a necessidade de estudos e amadurecimento de concepções, ficando uma incógnita a respeito dos rumos futuros da educação brasileira.

Com relação ao estudo do ER em Santa Catarina, identificou-se que ele também se fez presente desde a chegada dos primeiros imigrantes erradicados em diferentes regiões do Estado. Pela pesquisa, pudemos perceber a dedicação, por parte de alguns autores, na implementação de políticas públicas ao longo da história, as quais deixam o Estado alguns

passos a frente dos demais em relação à elaboração de propostas curriculares e à formação de professores específicos para o ER. Contudo, percebemos que os esforços destes grupos de estudos se perderam ao longo das últimas décadas, restando pouco material e documento para as práticas do cotidiano escolar, o que facilita a ausência da continuidade deste componente curricular no cotidiano da sala de aula.

Em contrapartida, a respeito do ER no município de Lages, nem um dado histórico ou registro de projetos, intervenções, formações e elaboração de currículo foi localizado nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, referente à última década, ou aos últimos anos. Além da SMEL, a pesquisa se estendeu por inúmeros acervos no município, quando nos deparamos com a ausência de material para suprir nossas respostas. Por outro lado, essa dificuldade nos fortaleceu, enquanto pesquisadoras, e nos permitiu vivenciar os entraves que podemos encontrar durante a trajetória, das incertezas de se conseguiremos encontrar o que procuramos, pois na pesquisa nem sempre localizaremos aquilo que investigamos. Ademais, esta experiência sinaliza às repartições públicas, em todas as esferas, bem como às instituições educacionais, a necessidade do registro e da conservação dos dados e ações em diferentes épocas.

Nesse sentido, o contato com as ex-gestoras e professoras do ER, especialmente com a Irmã Clotilde Zardo, nos trouxe alguns elementos importantes. Ela que fez questão de que tivéssemos acesso ao seu material de trabalho, utilizado na década de 90 e ainda guardado e conservado com organização e zelo. Embora já estejam com as folhas amareladas, estes documentos têm grande significado e para ela e para nós é motivo de orgulho e fonte de pesquisa primorosa. Seu acervo nos oportunizou um momento de aprendizado acadêmico e pessoal.

Sobre a formação de professores, conhecemos diversas propostas iniciais e continuadas para a profissionalização docente; o que os autores trazem de conceitos essenciais para a formação dos profissionais da educação; sua identidade; aspectos importantes acerca da sua construção profissional ao longo do tempo, e o caminho para a formação do docente de ER, especialmente para os pedagogos que atuam nos Anos Iniciais.

Consideramos que uma das formas de oportunizar a formação de professores dos Anos Iniciais, que atuam na rede municipal de Lages e trabalham a disciplina de ER, é disponibilizar uma cartilha construída a partir dessa pesquisa, com conceitos primordiais, conteúdos, metodologias e sugestões de atividades. A intenção é promover aos docentes o acesso a materiais que possam contribuir com suas dificuldades quanto ao trabalho pedagógico na disciplina de ER. Esta iniciativa se justifica pela evidência, ao longo da

pesquisa, da falta de conhecimento e preparo dos docentes de como trabalhar o ER, uma vez que, em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, o acesso à formação sobre ER esteve ausente, devido, principalmente, à falta da viabilização de cursos de formação para esta finalidade.

Por este motivo, ainda há a necessidade de valorizar mais esse componente curricular, pois, há professores que o desconhecem. Vale ressaltar que não existe receita pronta, tampouco mágica, mas a trajetória de estudos e pesquisas destes dois anos de dissertação pode facilitar o acesso dos professores à temática e elucidar muitas das suas dúvidas que, provavelmente, se assemelham as desta pesquisadora ao iniciar esta incursão acadêmica. Além disso, este estudo, só terá seu valor, se puder ser compartilhado, com vistas a contribuir com o desenvolvimento das práticas escolares, no chão diário, tendo em vista que nosso objetivo maior é a formação dos estudantes para a “inteireza do ser” (MORIN, 2000).

A formação de professores para as docentes dos Anos Iniciais é fundamental. Portanto, almeja-se que seja oferecida o mais brevemente possível, viabilizando momentos de efetiva construção de aprendizado, com o objetivo de dar um norte aos seus planejamentos anuais, mensais e semanais e, conseqüentemente, segurança ao trabalhar as atividades contempladas na disciplina de ER. Esta preparação poderá, ainda, desenvolver uma relação mais próxima ao componente curricular de ER, oportunizando melhorar o que lhe traz insatisfação, angústia e situações as quais as professoras se sintam incapacitadas diante delas. O trabalho no coletivo une as propostas pedagógicas, buscando novos paradigmas que favoreçam o desenvolvimento dos discentes.

Para atender o desafio da formação continuada que é urgente, o importante, como sugestão inicial, seria que instituições educacionais oportunizassem aos professores, inicialmente, cursos de extensão na área e, em tempo, o mais breve possível, a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC viabilizasse o curso de Licenciatura Plena de Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso. Esta licenciatura viria a atender as necessidades de professor habilitado em ER para todo o Planalto Serrano.

Importante considerar ainda, que o currículo do ER necessita ter relação com a realidade histórica cultural do discente e pode ser definido socialmente, em metodologia didática que preserve e una a teoria e a prática. Ao elaborar o currículo do ER exige-se um processo social e que sejam considerados os aspectos lógicos e intelectuais, que, às vezes, são definidos por situações cotidianas para poder atender interesses, até mesmo conflitos simbólicos e culturais, fatos interligados a classe social, etnia e gênero. Destaca-se o currículo de ER nas unidades escolares como elemento importante de estar inserido no Projeto Político

Pedagógico, como uma área de conhecimento a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Faz parte do componente curricular do ER proporcionar condições para que estudantes se preparem para os desafios que possam surgir no dia-a-dia. Para isso, é necessário alcançarmos o tripé sugerido por Junqueira “et al” (2017) de ensinar-educar-aprender. Estes são verbos essenciais na aprendizagem dos discentes, bem como o despertar da curiosidade, com ações que podem garantir o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social do estudante.

Além disso, em um mundo em que a dimensão religiosa é considerada íntima de cada ser humano, tratar a religiosidade, a religião, o pensamento religioso e a cultura religiosa de um povo como uma epistemologia de cunho acadêmico é um desafio redobrado. Com relação aos conceitos de religiosidade e de fenômeno religioso, eles estão interligados com a questão cultural e religiosa local. Nesse sentido, destacamos a importância do docente conhecer a história religiosa regional e a realidade da comunidade escolar em que atua, de trabalhar as tradições religiosas com o propósito de compreender o sentido da vida, de valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes no meio social, de oportunizar momentos de reflexão acerca das relações de convivência e de buscar ações de respeito e diálogo, por meio da cultura de paz.

Um dos objetivos específicos era a pesquisa em PPPs, momento que exigiu paciência e persistência, pois, dos cinco documentos pesquisados nas unidades escolares, somente em dois encontramos o que procurávamos a respeito da disciplina de ER. Pode-se perceber que, por parte da gestão escolar, persiste a ausência de clareza sobre a importância desse documento para a instituição de ensino, bem como, da necessidade de tê-lo. Sinalizamos, assim, a necessidade da SMEL oferecer formação aos gestores escolares, a respeito do documento, e sugerir um modelo com itens necessários para a construção do PPP, para que futuros pesquisadores e a comunidade escolar possam ter contato com documentos atualizados anualmente.

Podemos constatar, com os achados da pesquisa, em relação às entrevistas com os docentes, que suas compreensões em relação ao ER, de forma contraditória, vão além de trabalhar a religião. Os docentes ressaltam a importância de trabalhar os valores, abordando o respeito e as crenças religiosas. Apenas uma docente tem o entendimento de trabalhar as religiões por meio do fenômeno religioso. Mas, mesmo com essa compreensão, opta por trabalhar com valores.

A SMEL ofereceu, aos pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um projeto para viabilizar aos professores a possibilidade de trabalhar o ER a partir dos valores. Com isso, os docentes acabam respeitando o que lhes é proposto e, por ter sido dado este direcionamento até o momento, desenvolvem aulas de ER baseadas em valores.

Ficou evidente, por meio das falas das entrevistadas, que utilizam os valores como conteúdo de ER, na esperança de ajudar a combater a indisciplina em sala de aula, enquanto o ER pode contribuir para lançar sementes do respeito, do diálogo promovendo a cultura de paz.

Assim, percebeu-se a necessidade do docente ter uma concepção pedagógica para o ER, e para isso, ser necessário oferecer momentos específicos de formação continuada para o docente que atua com Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a socialização de atividades. Também ficou evidente a necessidade de ter acesso a materiais didáticos pedagógicos específicos para o ER e desse componente curricular estar implementado nos PPPs das unidades escolares.

A partir desse estudo, passados dois anos de trajetória, sentimo-nos preparados para concretizar essas ações em nossas salas de aulas, ou, até mesmo, ousando um pouco, estender às instituições de ensino que atuaremos. Depois de termos desconstruído e construído novos paradigmas, por meio do universo da pesquisa, nos enche de esperança e vontade de colocarmos em ação os novos conhecimentos construídos e, igualmente ao pólen de flores, como Margaridas, Rosas, Gérberas, Orquídeas e Violetas, sair espalhando seus perfumes e sementes a todos/as que nos cercam, germinando Paz, Diálogo, Ternura, Amor e Amizade, entre outros sentimentos e emoções. Ao findar esse estudo, tem-se a compreensão que os conceitos aqui discutidos e estudados não se esgotam. Pelo contrário, pretendemos despertar novas pesquisas sobre o tema, pois o campo de estudo necessita de outras investigações e outros estudos, contemplando o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se observarmos, temos o privilégio de ter um planeta infinitamente multicolor, com peculiaridades e singularidades que acentuam diferenças e, por isto mesmo, se harmonizam na diversidade do ecossistema. O mesmo ocorre com as diferentes culturas e crenças religiosas, pois elas são inúmeras, com características marcantes que as diferem, mas que podem coexistir harmonicamente, respeitando e assentindo as semelhanças, diferenças e peculiaridades, buscando sempre o melhor da essência do ser humano. Assim, espera-se que os estudantes, por meio da compreensão dos ensinamentos de ERE acerca dos fenômenos religiosos, tenham claro, na inteireza de suas mentes e corações, a compreensão de um mundo que, diariamente, está em construção. O ser humano está sempre em crescimento e

construindo sua própria história, percebendo-se como parte de uma cultura e de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Vera Lúcia do. **Formação continuada nos cursos de Pós-graduação Lato-Sensu de ensino religioso no Cenário Brasileiro**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- BESEN, José Artulino. **Brasil: 500 anos de Evangelização**. São Paulo: Mundo e Missão, 2000.
- BOMBASSARO, Carlos Luiz. **As Fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- BRASIL, **Decreto-Lei nº 6, de 16 de Novembro de 1937**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-6-16-novembro-1937-354233-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acessado 27 out.2017.
- BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BRASIL, **Lei nº 9475 de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <file:///C:/Users/josel/Downloads/DISTRITO%20FEDERAL%20-%20Pareceres.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997a.
- CARON, Lurdes. (Org.). **O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

- CARON, Lurdes. **Políticas e práticas de formação de professores de ensino religioso: desafios, avanços e perspectivas.** Revista Pistis & Praxis. Teologia e Pastoral. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3655&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- CARON, Lurdes. **Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira.** São José: ICEP, 2016.
- CARON, Lurdes. **Formação de professores: Contexto Histórico e Trajetória do Ensino Religioso no Sistema Estadual Catarinense.** São José: ICEP, 2017.
- CARRÚ, Gianni. **Escola e ação pastoral da igreja.** Revista de Catequese. São Paulo, 1981.
- CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. **Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública.** ET: Educação Popular, diversidade cultural e construção de saberes. nº. 03, 2011.
- CASTRO, Samuel Sampaio. Formação docente para o ensino religioso, perfil e itinerários intelectuais de professores de ensino religioso da rede La Salle. **Revista: Identidade.** São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2652/2498>. Acessado em 15 abr. 2018.
- CECHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. *VaActa Scientiarum.* Education, v. 38, n. 2, p. 131-141. Maringá: Apr.-June, 2016.
- CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Ensino Religioso no Cenário a Educação Brasileira.** Brasília: Edições CNBB, 2007.
- CONSELHO DE IGREJAS PARA EDUCAÇÃO RELIGIOSA – CIER. **Documentos do arquivo: Relatórios sobre ERE nas UCRES, 17ª Lages, SC. s/p., 1970-1994.**
- CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remí. Ensino Religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas : um desafio a ser enfrentado. **Protestantismo em Revista.** v. 36. São Leopoldo, 2015, p. 64-79. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2425/2321>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- DANELICZEN, Francisca Helena Cunha. **Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica.** 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/329203_1_1.pdf. Acessado em 03 abr. 2018.
- ELCIO, Cecchetti; POZZER, Adecir. **Educação e Diversidade Cultural: tensões, desafios e perspectivas.** Blumenau: Edifurb, 2014.
- ENS, R. T; BEHRENS, M.A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONAPER. **Ensino religioso capacitação para um novo milênio.** Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã. Caderno Pedagógico (9). Curitiba: FONAPER, 2000.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio:** ensino religioso e o conhecimento religioso (caderno 3). Curitiba: FONAPER, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio:** ensino religioso e os parâmetros curriculares nacionais (caderno 10). Curitiba: FONAPER, s/d.

FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio:** o ensino religioso na proposta pedagógica da escola (caderno 11). Curitiba: FONAPER, s/d.

FONAPER. Disponível em: <http://www.FONAPER.com.br/historico.php> Histórico, 1997. Acessado em 12 de fev. 2019.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Religioso. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FORUM NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Parâmetros Curriculares nacionais de Ensino Religioso - PCNER.** 9 ed, São Paulo: Ave Maria, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. São Paulo: Cortez, 2001.

GERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Livros Técnicos e Científicos Editora S.A-LTC. Rio de Janeiro, RJ: 1989.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola oficial.** Belo Horizonte. 1975.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio do Ensino Religioso.** Sinodal. São Leopoldo e Vozes. Petrópolis, 2017.

KERKHOFF, Francine de Oliveira. **Ensino Religioso no Brasil:** tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.UNIPLAClages.edu.br/biblioteca/repositorio/000000/0000003b.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

KLEIN, Remi. **Ensino Religioso:** expectativas e perspectivas discentes em formação docente. Revista Pistis & Praxis. Teologia e Pastoral, 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3654&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História da Formação Docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010.** Estudos Teológicos. 2011.

Disponível em:

http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/214/233. Acesso em: 17 abr. 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigacion.* UNAD. Vol. 14, nº 2, 2015.

KOCH, Simone Riske. **Discurso e Ensino Religioso:** um olhar a partir da diferença. 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2007/318007_1_1.pdf. Acessado em 02 abr. 2018.

LACZINSKI, Irma. **Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107374/320593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LINHARES, C.; LEAL, M. C.(orgs.) **Formação do professor: uma crítica à razão e à política hegemônicas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Grupos de Família: “O modo de ser CEB” em Lages, SC.** 371f. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2008.

MARTINS FILHO, Lourival José; WACHS, Manfredo Carlos. **'Tem azeite na botija?': Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC.** São Leopoldo, 2009. 153 f. Tese (Doutorado). Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo, 2009. Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=213. Acesso em: 24 mar. 2018.

MARTINS FILHO, Lourival José. **'Tem azeite na botija?': a docência e o componente curricular ensino religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Florianópolis, SC: Editora Udesc, 2011.

MELO, Arthur Felipe Moreira de. **Ensino religioso escolar: ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos.** 111 p. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo: 2014. Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=516. Acesso em: 22 mar. 2018.

MENESES, Rosival Sanches. **O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano.** 2014. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/562>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MOCELIN, Maria Teresinha. **O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação.** 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2074>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **A análise textual discursiva.** Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

MORIN; Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonara F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Coleção Ciências da Educação: Profissão Professor.** Porto, Portugal: 1995.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. (Org.). **Formação docente e Ensino Religioso no Brasil: Tempos, Espaços, Lugares.** Blumenau: Edifurb, 2007.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. (Org.). **Ensino religioso no Ensino Fundamental.** Blumenau: Edifurb, 2008.

PORTAL DICIO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diocese/>. Acesso em: 29 mai. 2018.

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

PORTAL DIOCESE DE GOIÁS. Disponível em:
<http://www.diocesedegoias.org.br/pastoral/organizacao-pastoral>. Acesso em: 29 mai. 2018.

PORTAL SIGNIFICADOS. Disponível em:
<https://www.significados.com.br/transcendente/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RANQUETA Jr, Cesar. **Religião em sala de aula**: O ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. **CS Online-Revista Eletrônica**, 2007.

REBLIN, Iuri Andréas. **Quadrinhos nas aulas de ensino religioso**: subsídios e práticas pedagógicas de uma experiência docente. Estudos Teológicos. Disponível em:
201http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2709/25406. Acesso em: 22 abr. 2018.

REVISTA DE CATEQUESE. nº 44. São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Helcio. **Da periferia um povo se levanta**. São Paulo: Paulinas, 1988.

ROCHA, Maria Zélia Borba Rocha. **A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38841/pdf>. Acessado em 08 abr. 2018.

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

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. (Org.). **Perspectivas Pedagógicas do Ensino Religioso**: Formação inicial para um profissional do Ensino religioso. Florianópolis, SC: Insular, 2015.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Cultura Material Escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional**. Editora: Champagnat. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3718>. Acesso em: 14 abr. 2018.

RODRIGUES, Raimundo José; SANTOS, Juliana Pimentel. Do senso comum pedagógico à descoberta da cidadania fraternas: contribuições da filosofia da educação para a formação inicial do docente de ensino religioso. **Revista Reflexus**, 2013. Disponível em:
<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/reflexus/article/view/198>. Acesso em: 14 abr. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMANOSWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**: Implementação do Ensino Religiosa em Santa Catarina. Florianópolis: SED, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Currículo: Ensino Religioso**. Florianópolis: SED, 2001.

SANTOS, Silvana Fortaleza dos. **Ensino Religioso: uma perspectiva para a educação infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ibpx. Curitiba, 2009.

SANTOS, Alinor dos. **Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos**. 2011. Disponível em:
http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/347657_1_1.PDF. Acesso em: 04 abr. 2018.

SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. **Religião Cultura e Educação**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

SCHLESINGER, Hugo PORTO, Humberto. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. vol. 1, A-J, 657p. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPENCER, Maria Aleuda Pereira. Identidade docente e ensino religioso: práticas pedagógicas na escola pública. **Curso de Especialização em Fundamentos da Educação**. Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em:
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9769/1/PDF%20-%20Maria%20Aleuda%20Pereira%20Spencer.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

STRECK, Gisela Waechter. O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. **Revista Pistispraxis**, 2012.

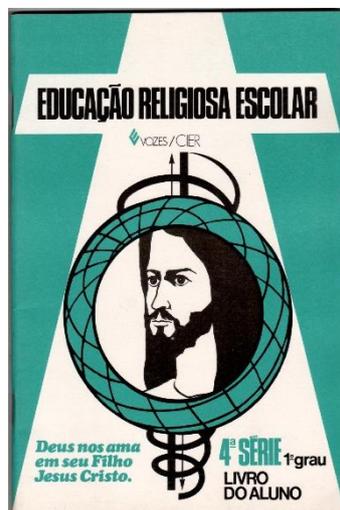
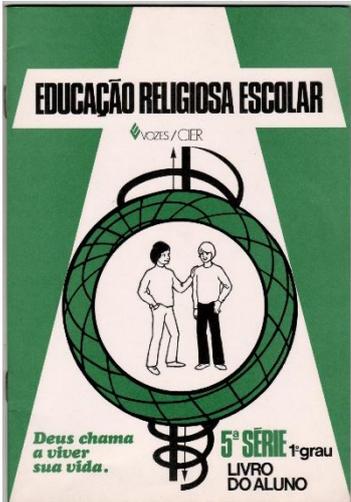
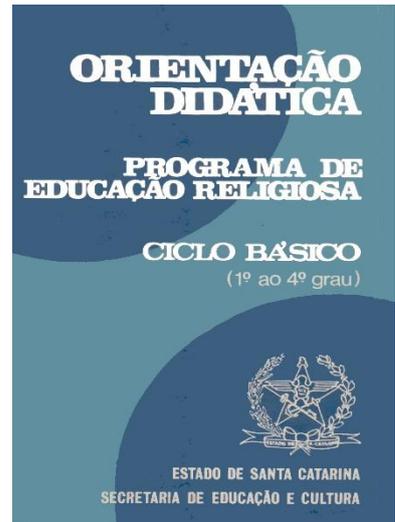
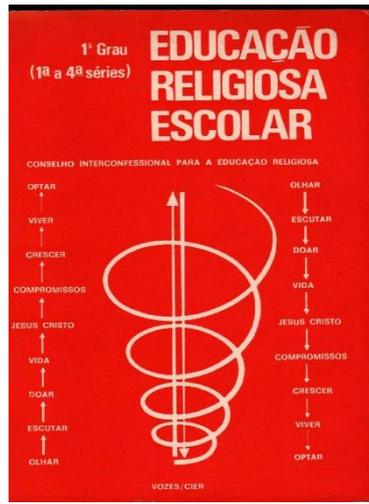
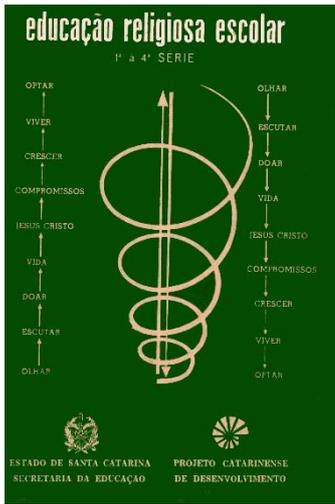
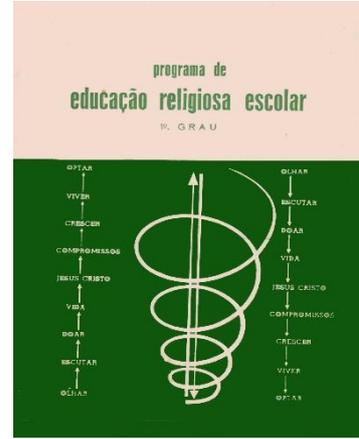
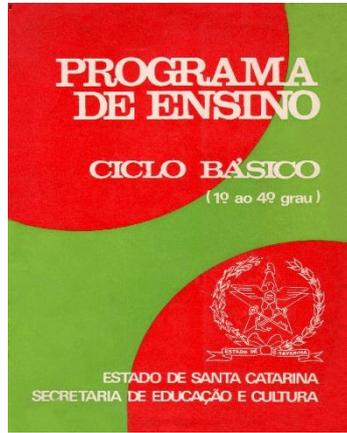
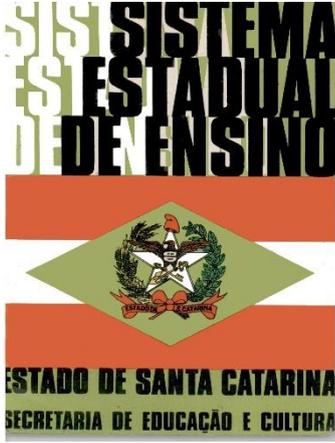
TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes. Petrópolis, 2002.

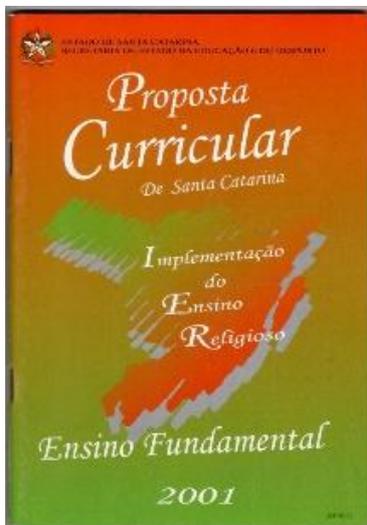
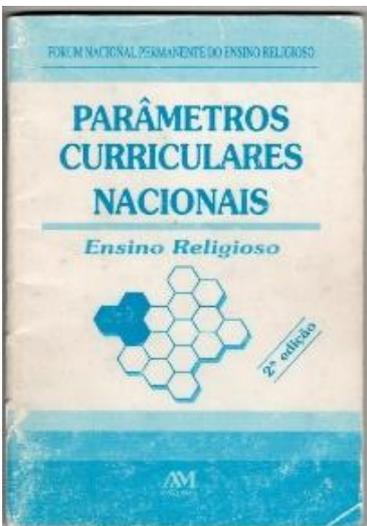
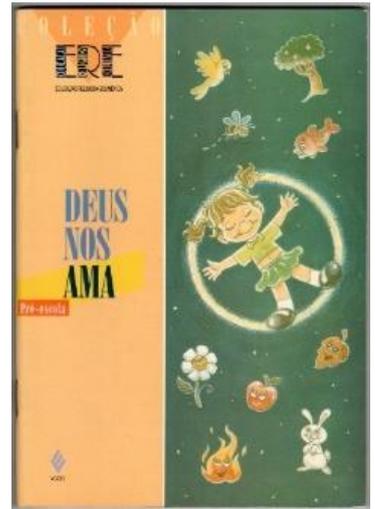
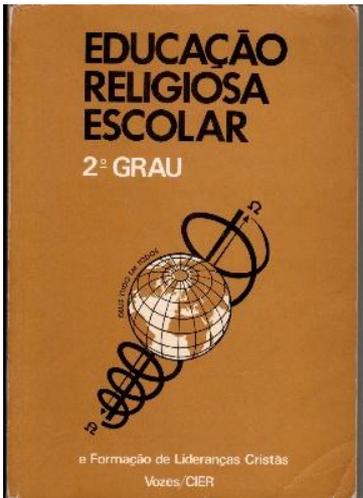
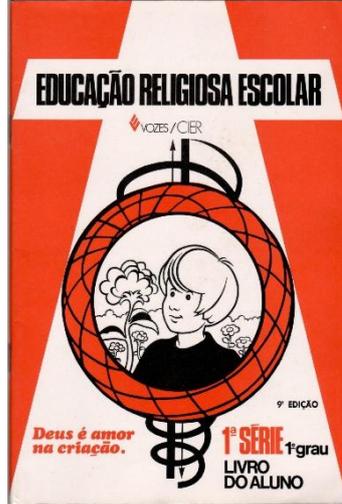
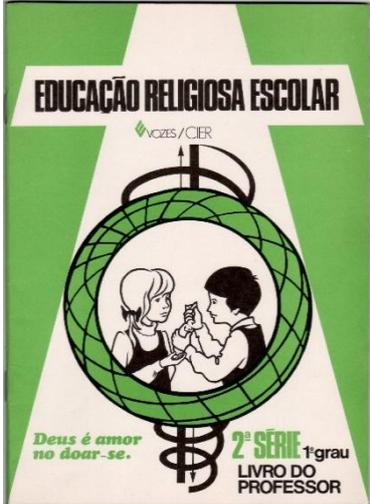
UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VARELA, Syandra Aparecida; CARON, Lurdes. Formação de Professores de Ensino Religioso na Educação Básica das Escolas Públicas Estaduais da Gerência Regional de Educação de Lages – SC. **Revista Gepesvida**, 2017. Disponível em:
<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/210>. Acesso em: 20 abr. 2018.

WACHS, M.C. A didática do ensino em cursos de formação de professores de ensino médio. In: WACHS, M. C. et al. (Org.). **Práxis do ensino religioso na escola**. Simpósio de Ensino Religioso, vol. 4., 2007, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: EST; Sinodal, 2007.

ANEXO A - FOTOS DE CAPAS DE LIVROS REFERENTES AO ENSINO RELIGIOSO DE 1981 A 1996





APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente _____ e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a formação de professores e o currículo contemplados no Ensino Religioso nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Lages.
2. A pesquisa é importante de ser realizada, tem como objetivo reconhecer a importância de ter formação continuada e das unidades escolares contemplarem conteúdos atividades significativas para a disciplina de Ensino Religioso.

3. É uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conta com pesquisa bibliografia Trata de estudar o Ensino Religioso no cenário da educação brasileira que é reconhecido como uma área de conhecimento. A reflexão é ampliada e aprofundada a partir da Lei nº 9475/97, (que dá nova redação ao Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96), o Ensino Religioso – ER passa a ser entendido como um componente curricular e é parte integrante da formação básica do cidadão. Assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Este ensino assume novo paradigma, passando, a ser compreendido e trabalhado a partir do pedagógico, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

1 – Qual sua formação?

2 – Quantos anos você trabalha com os Anos Iniciais?

3 – Com que turma(s) está trabalhando?

4- Fale o que você entende por Ensino Religioso?

5- Comente se você já participou de cursos de formação continuada, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, abordando a disciplina de Ensino Religioso? Qual? Quando? Com que conteúdo?

6 – Você contempla a disciplina de Ensino Religioso no seu planejamento? Ministra a aula planejada? Quantas aulas por semana? Quantas aulas por mês?

Sim () Não () Justifique:

7- Descreva que conteúdos e atividades costuma desenvolver na disciplina de ER?

8 – Fale sobre que material que você usa (fonte bibliográfica) para preparar aulas de Ensino Religioso?

9- Fale como você considera que sua prática nas aulas de Ensino Religioso, proporciona um aprendizado crítico, resgatando o diálogo e o respeito pelo diferente e as diferentes culturas?