

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

ELISÂNGELA MADEIRA COELHO

**PRÁXIS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE NOVOS
OLHARES EM FORMAÇÃO**

VITÓRIA
2014

ELISÂNGELA MADEIRA COELHO

**PRÁXIS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE NOVOS
OLHARES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade Unida de Vitória em cumprimento às exigências do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, na linha de pesquisa Religião e Esfera Pública.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ribeiro

Vitória
2014

ELISÂNGELA MADEIRA COELHO

**PRÁXIS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE NOVOS
OLHARES EM FORMAÇÃO**

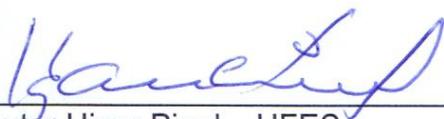
Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Ciências das Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões da
Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Osvaldo Luiz Ribeiro – UNIDA (presidente)



Doutor Sergio Luiz Marlow – UNIDA



Doutor Hiran Pinel – UFES

Coelho, Elisângela Madeira

Práxis do ensino religioso na escola / Perspectivas de novos olhares em formação / Elisângela Madeira Coelho. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.

ix, 93 f. ; 31 cm.

Orientador: Osvaldo Luiz Ribeiro

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.

Referências bibliográficas: f. 86-93

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso. 3. Identidade. 4. Diversidade. 5. Formação de Professores. - Tese. I. Elisângela Madeira Coelho.

II. Faculdade Unida de Vitória, 2014. III. Título.

Agradecimentos

A meus pais Teresinha e Waldir Madeira,
Amor proteção.

A vovó Conceição
Amor Ágape.

Aos meus Irmãos, Eliana, Eliege e Volmer,
Amor fraterno.

Ao meu Esposo, Gilcimar Coelho,
Amor transgressão.

A minha Filha, Lislely,
Amor incondicional.

Dedicatória

Aos idealizadores desta modalidade de mestrado, por abrirem uma nova porta que nos possibilitou vivenciar este período de estudos, repleto de novos conhecimentos e realizações.

Aos Mestres por permitirem que transformássemos opinião em conhecimento.

Ao meu orientador, Osvaldo Luiz Ribeiro pela forma especial como conduziu os trabalhos.

Ao professor Geilson Costa, pelo incentivo e colaboração.

Aos professores, Sérgio Junqueira e Iuri Andréas Reblin pela dedicação e atenção.

Aos amigos e companheiros de caminhada... Carinho, paciência e apoio.

Aos educadores, que estão construindo uma nova história no Componente Curricular de Ensino Religioso.

A Vovó Conceição Costa que foi ao encontro do Pai Celeste no dia 16 de julho de 2014, nos deixando um legado de fé, respeito, solidariedade, sabedoria e amor.

Saudades Eternas.

A Deus, pelo dom da vida, pois eu *Sei em quem pus minha confiança.* (II Tim 1-12)

Não há método para se ter ideias boas.
Rubem Alves.

RESUMO

O estudo aborda o caminho histórico do Ensino Religioso, ao qual, por muito tempo fora atribuído a função de preservação do patrimônio cultural doutrinário de denominações religiosas. O ensino da religião com suas normas, costumes e doutrinas é função de cada tradição religiosa e não da escola pública. O Ensino Religioso, reconhecido pelo Ministério da Educação como disciplina do conjunto das dez áreas do conhecimento, visa, entre outros objetivos, proporcionar ao educando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto em que vive. Cabe à escola enquanto lugar de trânsito de culturas, de encontro, de relações com múltiplas diversidades, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entre eles, o religioso, com sua riqueza de identidades, linguagens, símbolos e valores, promovendo a liberdade religiosa dos cidadãos, disponibilizando saberes e práticas de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos. Entende-se, pois que tal ensino só poderá ser instrumento da construção cidadã a partir de um modelo que privilegie o fenômeno religioso como acontecimento humano. Busca-se demonstrar a dimensão pedagógica da religião, para tanto, estuda-se o currículo e a formação do professor de Ensino Religioso como forma de verificar se há necessidade de cursos de formação para habilitação específica e pedagógica de docentes, para que o componente curricular de Ensino Religioso possa receber o seu devido tratamento epistemológico, pedagógico e metodológico em nossas escolas.

Palavras Chaves: Ensino Religioso. Identidade. Diversidade. Formação de professores.

ABSTRACT

The study addresses the historical path of Religious Education, who long he had been assigned the task of preserving the cultural heritage of doctrinal religious denominations. The teaching of religion with its norms, customs and doctrines is a function of each religious tradition and not public school. Religious Education, recognized by the Ministry of Education as a subject in all the ten areas of knowledge, aims, among other objectives, to provide the student knowledge of the basic elements that make up the religious phenomenon, from the religious experiences perceived in the context in which they live. Is the school as a place of transit of cultures , meeting , relationships with multiple diversities , socialize knowledge historically produced by mankind , including the religious, with its wealth of identities , languages , symbols and values , promoting the religious freedom of citizens , providing knowledge and practices of all cultures , traditions / religious and non-religious groups . It is understood therefore that such teaching can only be an instrument of citizen construction from a model that privileges the religious phenomenon as a human event. Seeks to demonstrate the pedagogical dimension of religion, therefore, we study the curriculum and teacher education religious education as a way to check if there is need for specific training courses and educational qualification of teachers so that the curricular component Religious Education can receive your due epistemological, methodological and pedagogical treatment in our schools.

Key Words: Religious Education. Identity. Diversity. Teacher training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 HISTÓRIA E IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO	13
1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	13
1.1.1. No Brasil Colonial.....	13
1.1.2. No Brasil Imperial.....	14
1.1.3 No Brasil República.....	16
1.2 A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO.....	20
2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO	33
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICA EM ENSINO RELIGIOSO.....	33
2.1.1. Inclusão, Diversidade e Ensino Religioso: A Prática Contextualizada.....	35
2.1.2. Interdisciplinaridade – ligação entre as áreas de conhecimento.....	40
2.2 CURRÍCULO E TEMAS TRANSVERSAIS: A TAREFA DE RENOVAR E PRESERVAR UM MUNDO COMUM	44
2.2.1. Abordagens de um currículo plural.....	49
2.2.2. Diversidade Cultural e Religiosa: um convite a práticas pedagógicas interculturais.....	52
3 ENSINO RELIGIOSO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: NECESSIDADE DE NOVOS OLHARES.	57
3.1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM CONVITE À AÇÃO A PARTIR DAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO	57
3.1.1. Complexidade e Pluralidade: Aprendizagens Significativas com Métodos Contemporâneos.....	63
3.1.2. Um diálogo interdisciplinar: Ensino Religioso e Educação Ambiental	67
3.2. O JOVEM DO SÉCULO XXI E O MUNDO DA CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E DA ARTE.	69
3.2.1. Apontamentos sobre Arte e Ensino Religioso	76
3.2.2. Paisagens sonoras: contribuições da música ao Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

O ser humano, segundo Freire, de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Movido pela curiosidade, indaga, questiona e busca formas de ser mais e melhor, faz e constrói história.¹

No primeiro capítulo abordamos a história do Ensino Religioso no Brasil, enfatizando os períodos colonial, imperial e republicano. Nosso objetivo é mostrar os vários olhares que esta disciplina teve até os dias atuais. Iniciamos com um panorama conciso das fases da história do Ensino Religioso no Brasil, até a Educação Nacional nº. 9.475/97, que trata o tema como área do conhecimento pré-estabelecido em sala de aula. Destacamos também aspectos relevantes a considerar sobre a identidade do Ensino Religioso e alguns apontamentos históricos da formação do docente. Enquanto área do conhecimento, o Ensino Religioso enfatiza a dimensão religiosa do ser humano, contemplando sua inter-relação, capaz de promover o respeito à diversidade, atualização do conhecimento do fenômeno religioso e a reflexão sobre as diversas formas de expressão em diferentes culturas e tradições, pois o Ensino Religioso requer formação específica e constante atualização. A formação docente tem como tarefa contemplar os princípios legais previstos para esse novo Ensino Religioso. Fazemos uma apresentação de como está sendo organizado essa formação no Estado do ES, verificando propostas e ações que estimulem o processo participativo e dialógico.

No segundo capítulo, apresentamos a prática pedagógica e o currículo do Ensino Religioso, pois desde a LDB 9394/96 e os PCNs, a escola passa a elaborar seus currículos a partir da integração de disciplinas, por meio de projetos, temas geradores que permitam uma formação interdisciplinar. O advento da interdisciplinaridade trouxe novos olhares sobre a prática educativa nas escolas. Olhar o Ensino Religioso como espaço para tratar de fenômenos religiosos, sociais ou pessoais, ajuda a combater a fragmentação do conhecimento. Queremos aqui despertar o pensar e o agir dos educadores que, ao trabalharem a diversidade dos

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p.20-21.

conhecimentos humanos, ampliam-se horizontes para o educador e para o educando, proporcionando uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador e que o currículo é o espaço central em que todos atuam, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. A função do educador no processo curricular é fundamental. O papel da escola nesse contexto é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência.

No terceiro capítulo destacamos o Ensino Religioso e os desafios contemporâneos, uma vez que é no espaço das relações interpessoais que podemos construir e edificar uma nova postura educativa. Nosso objetivo é mostrar como as novas teorias, a tecnologia e os novos métodos podem colaborar com um ensino de qualidade. A pedagogia de projetos nos leva a compreender essa evolução, uma vez que, as características mais importantes dessa metodologia é que envolvem o educador, o educando e a comunidade escolar, transpondo as barreiras da sala de aula, levando ao encontro do outro com suas diferenças e peculiaridades, abrindo novas perspectivas, ajudando a aprender a ter um novo olhar sobre as pessoas, fatos, situações, valores. A pedagogia de projetos pressupõe abertura, ou seja, o saber não está construído, a proposta é construí-lo. Planejamos o que queremos alcançar, mas não temos nenhum controle sobre o resultado, porque envolve pessoas e sua ação criadora. Assim como a escola, que deve possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, bem como ao Ensino Religioso, compete integrar, numa visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: sensorial, intuitivo, afetivo, racional, artístico e religioso de forma a incluir a prática e a manifestação da religiosidade do jovem estudante. Essas situações desafiam constantemente as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e segundo Freire, todo educador e educadora devem ter pela vida, pelo homem e pela mulher, paixão que busca no exercício das práticas pedagógicas a compreensão dos problemas, a superação das dificuldades, o crescimento conjunto nas relações mediatizadoras. Paixão de conhecer e paixão de partilhar que não lhes permitem dicotomizar o ser profissional do ser humano e revelam um cerne molhado pelas experiências da vida ensinante e aprendiz que os movem

historicamente.²O trabalho pretende discutir o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório nas escolas públicas de ensino fundamental, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Procuramos mostrar os processos e tensões da evolução histórica e a compreensão que temos hoje deste componente curricular presente na Lei Nº 9.475/1997 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma significativa mudança no conceito desta disciplina teve implicações diretas na prática pedagógica do professor que ministra esta disciplina. Portanto, iremos conhecer a história do componente curricular de Ensino Religioso, percorrendo os caminhos que o efetiva ser área do conhecimento.

² FREIRE, p. 102-152

1 HISTÓRIA E IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Observamos, hoje, que as concepções de Ensino Religioso presentes no imaginário das escolas consideram este componente curricular ainda como elemento eclesialístico e não como disciplina regular, integrante do sistema escolar. Isso por conta dos princípios que regem as relações Estado – Igreja – Política – Religião ao longo dos anos. Fazem essa conexão considerando o tipo de tratamento que esta disciplina foi submetida segundo os esquemas da época, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião oficial, como evangelizadora dos gentios e catequese dos negros. Este capítulo inicia-se com um panorama conciso das fases da história do Ensino Religioso no Brasil, perpassando desde o período colonial até a Educação Nacional nº. 9.475/97, que trata o Ensino Religioso como área do conhecimento, pré-estabelecidos em sala de aula.

1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

1.1.1. No Brasil Colonial

No período colonial brasileiro, a Igreja veio a reboque da administração colonial, de forma que religião e Estado, Igreja e Coroa, estavam intimamente ligados. Colonizar e evangelizar. Conquistar e converter. Apropriar-se da riqueza e das almas. Nesta fase os colonizadores queriam de qualquer forma impor suas ideias europeias, enquadrando assim, as pessoas aos valores sociais que eles defendiam como sendo bom para a sociedade, nesse período o ensino religioso se fundia e confundia com a corte. Bundchen ressalta que tudo passava pela questão do ensino religioso, como forma de evangelização para todos, ou seja, o papel do ensino religioso, da igreja e da educação era catequizar, uma vez que, esse era o acordo entre o papa e a coroa portuguesa.³ Paiva nos esclarece a relação entre a igreja e a educação no Brasil colonial que colégio foi certamente outro caminho, não um caminho paralelo, mas expressão instrumental da pregação e conservação da fé. Colégio, educação e fé se imbricavam, não alterando a compreensão que, desde a

³ BUNDCHEN, Célia Marize. *O Ensino Religioso: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos*. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007. p. 32

Idade Média, se tinha dos estudos.⁴ De acordo com Paiva, a cristianização na educação nos primeiros anos da colônia foi algo natural como esclarece:

Do ponto de vista da Companhia de Jesus, atendendo ela às instâncias do rei, cumpria também com sua finalidade: a missão peregrina, sua primeira intuição. Tratava-se de ir ao encontro de, de buscar almas para comerciar a salvação, conforme sua espiritualidade mercantil consentânea com os tempos, espiritualidade ativa em contraponto à contemplativa. Sua dedicação ao colégio/educação não consistia trabalho paralelo à missão: fazia-se complemento, no entendimento da época, para a realização da pregação.⁵

Hoornaert ilustra esse processo a partir da missão jesuítica e destaca que não existia, na época colonial, por assim dizer, o Ensino Religioso como concebemos hoje, pois não tínhamos no Brasil um sistema público de ensino. Neste período, a ênfase é a integração entre escola, igreja, sociedade política e econômica.⁶ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana.⁷

1.1.2. No Brasil Imperial

O Ensino Religioso no período imperial não mudou muito de figura, isso porque a Religião Católica Romana era a religião oficial e passaram a ser acobertado e submetido à Metrópole como aparelho ideológico, já que nessa época a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não conflitava com a corte, isso sem falar que a mesma trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Vale salientar ainda que a Igreja nesse período tinha lá seus interesses, o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. O Ensino Religioso continuava ainda sob a forma de catequese, objetivando doutrinar

⁴ PAIVA, José Maria de. Igreja e Educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Vol.1 Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.p.81

⁵ PAIVA, 2004.p.83

⁶ HOORNAERT, Eduardo (Org.). *História da Igreja no Brasil*. Tomo II. Petrópolis, Vozes,1977.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

os índios e os negros, bem como as classes subalternas.⁸ Mesmo com a Proclamação da Independência do Brasil de Portugal, o sistema de padroado permaneceu. O art.5º da primeira Constituição do País diz,

A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

Quanto à educação, o empenho foi muito menor do que seria de se esperar, pois o ensino da religião oficial era obrigatório, como previa a legislação de 1827, no art.6º que,

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.⁹

Embora com diferenciações internas quanto às iniciativas escolares como, por exemplo, o Movimento da Reforma, da Contrarreforma, há uma unidade de referência e de horizontes. O projeto religioso da educação não conflita com o projeto político dos reis e da aristocracia. É a fase da educação sob o motivo religioso.¹⁰ A história desse período mostra que os colonizadores se apossaram do território brasileiro e utilizaram-se da força da espada para obrigar os habitantes locais a ingressar na vida civilizada e da persuasão da pregação para justificar a adesão a um novo modo de vida, assim como ressalta Ribeiro,

Que tudo passa pela questão do Ensino Religioso, como forma de evangelização para os escravos, ou seja, o papel do Ensino Religioso, da Igreja e da Educação era catequizar, uma vez que, esse era o acordo entre o Papa e a Coroa Portuguesa. A educação pública nesse período deveria ser gratuita, laica e para todos, mas é bem verdade que neste momento o Ensino Religioso se liga ao pensamento ideológico do Estado, que consistia em a burguesia tomar o lugar da hierarquia religiosa, e a educação passaria a ser pensada como ideal da classe dominante, com seus interesses e valores.¹¹

⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 47

⁹ Lei Imperial de 15/10/1827

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER, 2009, p.23

¹¹ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente*. In: *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15. Ed. Campinas – SP: Autores associados, 1988.p.45

A escola, enquanto instituição formativa e todo o contexto didático que a compunha, sofreu com um projeto impermeável e unitário, que visava apenas preponderarem os negros e os índios para só assim se tornarem pertencentes à fé cristã, e cuja administração ficava a cargo do Estado e da Igreja, que os leva a concluir que

A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana.¹²

Esse fato demonstra muito bem que o projeto dos colonizadores portugueses era verdadeiramente enveredar os gentios à fé católica, para, só assim, mantê-los em um estado de submissão aos objetivos da coroa portuguesa, uma vez que se sabe que os jesuítas desembarcaram juntamente com os colonizadores portugueses, para aqui impor sua religião convertendo todos ao cristianismo.¹³

1.1.3 No Brasil República

No período republicano o Ensino da Religião Católica Romana passa por uma crise, pois um novo regime, que surgiu em 1891, pede a separação do Estado e da Igreja. A partir desse fato, passa a vigorar a seguinte expressão: Será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino.¹⁴ Essa foi a redação da primeira Constituição da República a orientar a Educação Brasileira. Tal enunciado quer mostrar que ele só poderia ou deveria ser ministrado apenas em estabelecimentos específicos, como por exemplo, nas escolas de cunho religioso e não mais naquelas mantidas pelo Poder Público. Essa linha de pensamento foi influenciada pelos ideais da liberdade religiosa regidos pelo princípio da laicidade do Estado, segundo a concepção francesa. É o que consta do discurso de grande número de parlamentares que atuaram na Assembleia Constituinte e na implantação do novo regime. Posteriormente, pela liderança dos pioneiros da educação nova, a partir dos anos 30, essa ideia é intensificada. De acordo com Carvalho, declarado

¹² BRASIL. Ministério da Educação. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 2004 . p. 13

¹³ ANCHIETA, José de. *Cartas - Informações, Fragmentos Históricos e Sermões*. Belo Horizonte; Itatiaia; S. Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.p.28

¹⁴ PCN: ER, 2004. p. 14

que o ensino será laico, acontece uma grande discussão em torno do assunto, diante da possibilidade de se excluí-lo do texto da Constituição de 1891. A Igreja católica romana ainda continuava com sua atuação voltada para a prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras. Essa fase se prolonga em todo percurso da história da educação brasileira, precisamente até os 400 anos da história.¹⁵ Figueiredo evidencia que essa foi uma fase de grandes conflitos políticos, forte influência da maçonaria e das ideias libertárias. O cenário da educação, com a falta de professores e de colégios, não alterava a situação do País, sendo que as elites buscavam nos colégios católicos espaços para educar seus filhos, quando não os mandavam à Europa.¹⁶ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNER o Ensino Religioso passa pelos mais controvertidos questionamentos, uma vez que foi tomado como principal empecilho para a implantação do novo regime, em que a separação entre Estado e Igreja se dá pelo viés dos ideais positivistas. A expressão será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é o único dispositivo da primeira Constituição da República a orientar a educação brasileira gerida pelo sistema estatal. Tal enunciado dá origem ao mais polêmico debate da história desse tema no Brasil, decorrente da interpretação dada ao dispositivo. Assim, mesmo perante a proclamada laicidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, o Ensino da Religião esteve presente pelo zelo de fidelidade dos princípios estabelecidos sob a orientação da Igreja Católica.¹⁷ É inicialmente admitido em caráter facultativo, através do Decreto de 30 de abril de 1931, por conta da Reforma Francisco Campos. Na Constituição de 1934 é assegurado nos termos do artigo 153:

O Ensino Religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.¹⁸

O Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola, assim como diz a artigo 141:

¹⁵ CARVALHO, Maria Aparecida de. CAMPOS, Maria Regina Machado de. *A Educação nas Constituições Brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988*. Campinas, SP: Pontes, 1991. p. 67

¹⁶ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1996.p.56

¹⁷ PCNER: 2009 p.25

¹⁸ BRASIL. Constituição Federal de 1934, art. 153

É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os dos bons costumes.¹⁹

Após a fase da hegemonia da Igreja e do Estado sobre a Escola e a educação, assiste-se hoje ao fim do monopólio de ambos. Caminha-se para a redefinição de poderes e regulações no seio da instituição escolar. Observa-se que o Estado não será mais a única referência, pois as diversas forças sociais e profissionais se articulam para assumir sua responsabilidade, erigindo novas modalidades de funcionamento da ação escolar.²⁰ A Igreja estava enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime do padroado e sua situação de religião oficial do País. Assim, o Brasil assumiu sua concepção de Estado laico, ou seja, a religião passou a não mais interferir na política nacional. O Estado laico brasileiro foi oficializado pelo Decreto nº 119-A, que diz:

Art. 1º É proibido a autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas 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 atos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos atos individuais, senão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem coletivamente, 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 prerrogativas.

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 a propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres atuais, bem como dos seus edifícios de culto.

Art. 6º O Governo Federal continua a prover a cônica, sustentação dos atuais serventários do culto católico e subvencionará por ano as cadeiras

¹⁹ BRASIL. Constituição Federal de 1946, art.141 § 7º

²⁰ PCNER: 2009 p. 28

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.²¹

De acordo com Junqueira, o Brasil prosseguiu com suas mudanças e, no final do século XIX e início do século XX, novas variáveis interferiram na organização do país, tais como o expressivo crescimento demográfico, as intensas migrações externas (italianos e espanhóis que vieram a formar o proletariado urbano brasileiro, com tendências anarquistas e anticlericais; colonos alemães de confissão luterana; empresários e comerciantes ingleses e americanos protestantes) e as migrações internas, como a do Nordeste para a Amazônia e da zona rural para as cidades, que marcaram a nova face urbana brasileira. O fim da escravatura, diz o autor, também trouxe consequências econômicas e sociais, como a formação de uma ampla camada marginalizada de negros libertos nas vilas e cidades, e uma nova elite agrária, oriunda da economia cafeeira, do comércio e do início da industrialização. Ocorreu, então, o crescimento econômico e demográfico e a diversificação das classes sociais.²² Essa expressão “facultativa” corrobora nas demais constituições de nossa atualidade, conforme o disposto na redação do Ensino Religioso na Constituição:

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.²³

²¹ BRASIL. Decreto nº 119-A de 07 de janeiro de 1890. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

²² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpex, 2008.p.23.

²³ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Artigo 33 da LDB n. 9.394/96

Junqueira destaca que, durante muito tempo, a disciplina objetivou catequizar, fazer seguidores de uma religião ou de evangelizar. Com a LDB Nacional 9394/96, modificada pela Lei 9475/97, já enfoca seu estudo a compreensão do Fenômeno Religioso que se constata a partir do convívio social do educando. A nova concepção do Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo próprio a serem seguidos que segundo os PCNER, tem como objeto de estudo o conhecimento religioso que estuda o fenômeno religioso, este, por sua vez, é resultado da experiência humana individual ou coletiva com o Transcendente. Neste movimento pelo sentido e pela manutenção da vida, as diferentes experiências transformam-se em diversidades culturais disponíveis para a observação, a informação e a reflexão em uma sala de aula. Na medida em que, no processo educativo, ousamos não somente reproduzir os conhecimentos, ideologicamente definidos, somos provocados a assumir nossa identidade enquanto ser humano profissional com atribuições sociais específicas: educar pessoas. O ato de educar tem uma relação intrínseca com o Ensino Religioso, componente curricular obrigatório para a escola. Entre os objetivos do Ensino Religioso estão:

Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; esclarecer sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.²⁴

O Ensino Religioso requer uma metodologia e uma concepção paradigmática diferente daquela tendência tradicional de conduzir os processos educativos. Freire afirma que se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.²⁵ Na sociedade que emerge das relações e vivências humanas, a escola e o docente necessitam refletir seu papel e lugar na construção da identidade humana.

1.2 A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Como área do conhecimento, o Ensino Religioso tem como proposta analisar e pesquisar o campo religioso dentro de sua diversidade, a partir de uma

²⁴ FONAPER. *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno temático 1, p. 27.

²⁵ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 77.

visão ampla. De acordo com Gil Filho, a identidade religiosa refere-se a uma imagem institucional necessária e demonstra a materialidade da religião e a representação pela qual o indivíduo e o grupo se identificam:

O desenvolvimento da identidade religiosa está condicionado a uma determinada temporalidade e espacialidade e perpassa o reconhecimento institucional da religião. Já a ideia de pertença permite um reconhecimento não necessariamente institucional da opção religiosa. A identidade religiosa refere-se a uma imagem institucional necessária e demonstra a materialidade da religião e a representação pela qual o indivíduo e o grupo se identificam. Todavia, ao destacarmos a identidade religiosa, também estamos diante de uma construção que remete à materialidade histórica, à memória coletiva, à espacialidade da própria revelação religiosa processada em determinada cultura.²⁶

A nova redação do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenta resolver a questão da laicidade, garantindo matrícula facultativa, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil e proibindo quaisquer formas de proselitismo, além da propositura de que se estabeleça uma entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos. A asserção do PCNER – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso é, de forma articulada, a primeira que define uma identidade para a disciplina como área de conhecimento própria e, pedagogicamente, bem definida. Inova e se distancia bastante de uma visão catequética ou estreitamente confessional dessa matéria, abrindo-lhe a possibilidade de ter um tratamento pedagógico em alicerce filosófico e científico, sobretudo quando define entre os objetivos dessa disciplina: promover a compreensão, interpretação e (re)significação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades.²⁷ A identidade do Ensino Religioso, construída inicialmente e substanciada pelas legislações, também pode ser compreendida pelos esforços em estabelecer uma política de formação. A década de noventa do século passado é, com certeza, um período que marca este percurso²⁸. Podemos distinguir, de acordo com Castells, três formas de construção da identidade:

²⁶ GIL FILHO, S. F. *Espaço sagrado: estudos em geografia da religião*. Curitiba: Ibpex, 2008, p.83.

²⁷ Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU-ES: *Currículo Básico – Escola estadual – Ensino Fundamental Anos finais – Volume 3*, p.100

²⁸ JUNQUEIRA, S. (Org.). *O sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpex, 2009.p.21-23

- Identidade legitimada: introduzida pelas instituições dominantes na sociedade.
- Identidade de resistência: própria da oposição dos atores sociais à ação das instituições dominantes.
- Identidade projetada: quando os atores sociais constroem uma nova identidade baseada na redefinição de suas posições sociais, as quais possibilitam uma transformação da estrutura social.²⁹

Gil Filho relata que as instituições dominantes, como a Igreja Católica Romana no Brasil, permitem-nos categorizar a identidade religiosa como a legitimada. Toda e qualquer discussão em relação ao sentimento de pertença à instituição dominante pode ser reconhecida a partir dessa base.³⁰ A categorização das formas de construção da identidade possibilita edificar uma ponte analítica rumo à especificidade do que denominamos de identidade religiosa. Coll ressalta que os conhecimentos construídos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes, entre o que o aluno aprende institucionalmente e o que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.³¹ Em nosso entendimento, as orientações do Fórum Permanente para o Ensino Religioso apontam pistas fundamentais e sempre em construção para o trabalho educativo. Espera-se que neste percurso o educando possa: compreender sua identidade religiosa em uma construção em reciprocidade com o outro e na percepção da ideia do Transcendente, expressas de maneira diversas pelos símbolos religiosos; perceber os símbolos mais importantes da sua Tradição Religiosa e os da Tradição de seus colegas; entender os diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, assim como o valor da reverência ao Transcendente, que é um só e expresso de maneiras diversas pela simbologia religiosa.³² Para o Fórum Nacional Permanente de

²⁹ GIL FILHO, 2008 apud CASTELLS, p.84

³⁰ GIL FILHO, 2008, p. 84

³¹ COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996, p.26.

³² Essas reflexões foram feitas com base na leitura do material FONAPER. Ensino Religioso: Referencial Curricular para proposta Pedagógica na Escola: Caderno temático, n.1, 1997.

Ensino Religioso -FONAPER, pela assimilação das práticas religiosas diferenciadas, o aluno valorizará o direito à expressão religiosa do outro e, pelas descrições das representações culturalmente diferentes do Transcendente, aprenderá a conviver, respeitar e reverenciar o Transcendente do outro. Partimos da compreensão que

É possível também desenvolvermos valores como respeito às diversas religiões e formas de expressão. Mostrar para os pequenos que a tolerância às diferenças é muito importante, pois dessa forma aprendemos um com o outro. Mesmo que sejamos de religiões diversas, podemos ter o mesmo princípio humanitário, buscando objetivos comuns, como a paz, a união e a solidariedade.³³

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER propõem os seguintes objetivos para este componente curricular no ensino fundamental:

- 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 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.³⁴

O desafio de compreender a identidade e o perfil pedagógico do Ensino Religioso encontra-se no fato de que este, historicamente, não foi concebido, pois, para propormos suas características pedagógicas, precisamos compreendê-lo

³³ KLEIN, Remi. *Práxis do ensino religioso: olhares em perspectivas e novos olhares em formação*. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 2007, São Leopoldo. *Práxis do ensino religioso na escola...*São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 49.

³⁴ PCNER, 2009, p.47

dentro do conjunto de teorias e doutrinas na educação.³⁵ Nessa perspectiva, esse componente curricular considera todas as dimensões, mas enquanto área de conhecimento enfatiza a dimensão religiosa do ser humano, contemplando sua inter-relação, capaz de promover o respeito à diversidade, atualização do conhecimento do fenômeno religioso e a reflexão sobre as diversas formas de expressão em diferentes culturas e tradições religiosas. Desse modo, o Ensino Religioso deve tornar possível reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso.³⁶

A LDB 9394/96 abre o espaço necessário para que, na elaboração do conteúdo, as diferentes religiões possam ser ouvidas. A questão vai além de um possível diálogo inter-religioso e aponta para a ecumenicidade, para a vivência do pluralismo. Nas palavras de Rubem Alves, a religião é uma teia de símbolos, rede de desejos, confissão de espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretenciosa tentativa de transubstanciar a natureza³⁷. O Ensino Religioso trabalha com a religião e a experiência religiosa com o propósito de educar nesta propriedade, desenvolvendo uma dimensão indispensável à plena realização do ser humano. Embora tratando da religião e da experiência religiosa, não se vincula a qualquer instituição religiosa específica. Não lida, portanto, com as religiões, formas institucionalizadas da experiência religiosa, e não se confunde com catequese. Nesse sentido, Catão nos alerta que:

O ponto de partida do Ensino Religioso Escolar são os educandos, sua problemática, suas aspirações, seus valores, suas perspectivas de vida, suas frustrações e suas expectativas. Numa palavra, o existir humano concreto enquanto vivencia valores e reclama um sentido, que de fato busca, embora, o mais das vezes por caminhos diversos e até contraditórios. É o que chamamos de bases antropológico-culturais, ângulo fundamental sobre o qual o Ensino Religioso Escolar considera a vida.³⁸

Tem uma grande responsabilidade na vivência do pluralismo e tem sido sonhado como um espaço plural possível, de encontro, fraternidade e unidade fundamental para a construção da cidadania. Francisco Catão tem sido muito importante na compreensão dos dilemas da Educação numa sociedade pluralista. Anísia de Paulo Figueiredo trabalha com muita propriedade a trajetória histórica do

³⁵ JUNQUEIRA 2008, p.130

³⁶ Ibid., p.129

³⁷ ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Ars Poética, 1996. p.18

³⁸ CATÃO, Francisco A. C. *A Educação no Mundo Pluralista: por uma Educação de Liberdade*. São Paulo: Paulinas, 1993. p.45: p.99

Ensino Religioso e discute a necessidade de compreensão do papel, da metodologia e das características desse ensino no ambiente escolar. A literatura sobre o Ensino Religioso disponível não tem nenhuma dúvida sobre as possibilidades concretas deste apresentar alguma contribuição para a formação do cidadão. Citamos trechos paradigmáticos de duas autoras:

Esta disciplina, trabalhada de forma interdisciplinar, colabora para que educandos e educadores estejam comprometidos com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pela história, pelas tradições e culturas favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade. Admitido como parte integrante da formação global o educando, favorece a humanização e a personalização de educandos e educadores, como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário.³⁹

Muitas vezes é pelo vazio desta disciplina que no relacionamento humano o direito se tornou a lei do mais forte e a vida social termina no egoísmo que semeia as injustiças mais gritantes. Eis a finalidade da religião na vida da pessoa: tentar orientá-la para o sobrenatural; ligá-la novamente com o sobrenatural... No entanto, esta ligação deve ser orientada numa dimensão libertadora e não alienante, pois já vimos que a religião pode ser usada para libertar o homem e levá-lo a uma ação transformadora, condizente com o projeto de Deus, ou pode levá-lo a uma atitude totalmente contrária como é o caso da opressão, da exploração, da dominação e da discriminação, tão presentes em nosso continente Latino-americano⁴⁰.

Nesta perspectiva, a identidade do Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade.⁴¹

1.3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

A Educação brasileira continuou sob a égide da Igreja pelo menos até as primeiras décadas da República, principalmente devido à dificuldade de organização de um sistema nacional de ensino. A reforma de 1834, que atribuiu à províncias desprovidas de recursos e vontade política a responsabilidade pela educação fundamental, restringiu o avanço da educação no país, que não teve outra alternativa senão depender das escolas eclesiásticas. É importante ressaltar que

³⁹ CARON, Lurdes (Org.). *O ensino religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1999.p.45

⁴⁰ FERNANDES, Maria Madalena S. *Afinal, o que é o Ensino Religioso? Sua Identidade própria em contraste com a Catequese*. São Paulo: Paulus, 2000.p.30-31

⁴¹ PCNER, 2009, p. 46-47

mesmo aquelas escolas não eclesiais dependiam grandemente do clero para formação de seu corpo docente, que é o que observa Azevedo:

As origens eclesiais da educação no Brasil, a interpenetração do mundo clerical e do mundo pedagógico, ainda tão íntima que o próprio Colégio Pedro II teve entre seus reitores, vice-diretores e professores, numerosos padres e frades, desde Frei Antônio de Arribida, Bispo de Anemúria, seu primeiro reitor, e afinal o desenvolvimento que adquiriu a colaboração das ordens religiosas na educação de moças e rapazes, acentuaram o caráter religioso, literário e retórico, do ensino secundário, cujos ginásios se inspiraram nos modelos europeus de tipo clássico.⁴²

Desde a década de 1970, percebem-se tentativas para estabelecer a profissionalização desta área do conhecimento por meio da formação específica do professor. Mas, a partir da segunda metade dos anos noventa, o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes e sua homologação. A organização do FONAPER, a alteração do artigo 33 da LDBEN, a busca de uma disciplina que assumisse o perfil da escola implementou a discussão da profissionalização docente.⁴³ O profissional de educação no Ensino Religioso é alguém que naturalmente vive a reverência da alteridade e leva em consideração que família e comunidade religiosa são espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé. Assim, o educador coloca seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando.⁴⁴ Atualmente, o envolvimento de Universidades, Secretarias de Educação, FONAPER, grupos educacionais civis e religiosos comprometidos com uma educação de qualidade não se limitam às questões da formação inicial de docentes para o Ensino Religioso, mas as tem ampliado e complementado com propostas e ações na perspectiva de formação continuada, bem como por meio do desenvolvimento de pesquisas nesta área do conhecimento.⁴⁵ A Lei de Diretrizes e Bases – LDB manteve os princípios da Constituição Federal de 1946 a respeito do Ensino Religioso, contudo, ela promoveu tanto a preterição do professor de Ensino Religioso, devido ao fato do Estado não assumir sua remuneração, quanto à discriminação dessa disciplina, que deveria ser ministrada fora do horário escolar. Segundo Figueiredo, decorrente disso, vários problemas administrativos – pedagógicos foram criados, pelo fato de os docentes

⁴² AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3.ed. São Paulo: editora Melhoramentos, 1958, p. 101

⁴³ JUNQUEIRA, S.R.A. & FRACARO, E.M. Teocomunicação, Porto Alegre, v. 40, nº2. p.173.

Maio/agosto.2010

⁴⁴ PCNER, 2009, P.42-43

⁴⁵ JUNQUEIRA, S.R.A. & FRACARO, E.M. p.177

não fazerem parte da instituição, tais como: divisão das turmas em grupos diversificados, controle dos horários, falta de entrosamento com colegas e a direção, uma vez que ficam à parte do cotidiano escolar. Essa foi uma situação vivenciada, não só no período de vigência da lei 4024/61, mas até há pouco tempo atrás.⁴⁶ Devido à imposição das disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”, sobrava no currículo pouco, ou nenhum espaço para sua inclusão, conforme ditava a Lei 5692/71, que passou a orientar o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, portanto, manteve deliberações da LDB 4.024/61, segundo as quais o professor seria registrado pela respectiva autoridade religiosa, que o capacitaria e o acompanharia. Por outro lado revogou o seu artigo 97, abrindo a possibilidade de concurso público e de remuneração do professor pelo Estado. À medida que os estados procuravam regulamentar a introdução do Ensino Religioso e dos componentes curriculares, previstos pelo Art. 7º da Lei 5692/71: Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde, surgiram dificuldades que o Conselho Federal de Educação tentou solucionar com o Parecer 540/77. Esse documento normativo, ao tratar do Ensino Religioso, ressaltou aspectos importantes que fundamentam os objetivos dessa disciplina na escola, sua importância para a formação integral do aluno, retomou a liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao estudante, a oferta desse ensino em vários credos e atribui às autoridades religiosas o estabelecimento dos objetivos e conteúdos da disciplina em discussão.⁴⁷ Paralelamente à luta para modificar a redação do artigo 33 da LDB, uma outra frente foi aberta para empreender a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois não constava a área referente ao Ensino Religioso. Assim, após muita polêmica a respeito do artigo 33 da LDB, foi aprovado o substitutivo nº 9475/97, que dá a ele uma nova redação. Essa reforma concebe o Ensino Religioso como disciplina escolar, considerando como uma área de conhecimento e como parte integrante da formação básica do cidadão.

Em síntese, o mencionado substitutivo: respeita a diversidade cultural religiosa; se responsabiliza pela regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino religioso; assume a elaboração de normas para a

⁴⁶ FIGUEIREDO, 1996, p.151

⁴⁷ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*/ Sérgio Junqueira. – Curitiba: Editora Ibpex, 2009, p.15-23

habilitação e admissão dos professores e determina o ônus para o cofre público.⁴⁸ Além do empenho para a implantação da nova concepção de Ensino Religioso na legislação, iniciativas foram tomadas para agilizar a formação dos docentes para essa disciplina. No Estado do Espírito Santo, foi criado o CONERES, uma entidade reconhecida pelo governo do Estado através do decreto nº 1735-R, de 26 de setembro de 2006 e que tem por função principal informar, regular e incentivar o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais. O Decreto Nº 1735-R dispõe sobre o reconhecimento e credenciamento do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – CONERES como Entidade Civil representativa para este Estado:

O governador, no uso de suas atribuições previstas na Constituição Estadual e tendo em vista o disposto no art. 33 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com redação dada pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 e o que estabelece o art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo, resolve:

Art. 1º Reconhecer como Entidade Civil representativa das diversas organizações e credos religiosos do Estado do Espírito Santo para o Ensino Religioso, nos termos do artigo 33 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, o CONSELHO DE ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – CONERES, órgão civil com constituição jurídica de nº02.764.487/0001-04, com sede na cidade de Vitória (Espírito Santo).

Art. 2º O CONERES se destina às atividades de elaboração de programas curriculares e de credenciamento de professores para o Ensino Religioso, de caráter interconfessional do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo.

Art. 3º Ficam revogados o Decreto nº 1.130-E, de 09 de abril de 1975, publicado no D.O. de 09 de abril de 1975, que criou a COMISSÃO INTERCONFESSIONAL PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – CIERES, e a Portaria nº 83-N, publicada no D.O. de 30 de abril de 1976, que aprovou o seu Regimento Interno.⁴⁹

Visando a capacitação e o aperfeiçoamento dos professores já foi ministrado pelo CONERES as seguintes formações: Curso de Extensão a Distância – Ensino Religioso, capacitação para um novo milênio; Curso Sequencial de Complementação de Estudos de Ensino Religioso numa visão Inter-religiosa: um estudo das ideias religiosas; publicação do Caderno Temático Ensino Religioso; Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola; Currículo Básico Escola Estadual – Ensino Fundamental Anos Finais; I Seminário Regional do Ensino Religioso.⁵⁰ O Ensino Religioso é tema de discussão em todos os sistemas de

⁴⁸ BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997

⁴⁹ BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo.

⁵⁰ Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo - CONERES – Março/2013

ensino, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto ao que diz respeito à formação de professores. Por esse motivo o CONERES enviou uma carta ao secretário estadual de educação do Espírito Santo, que em seu contexto expressa:

Do: Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – CONERES
Para: Secretário Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
Exmo. Sr. Marcos Barbosa Alves Klinger,
Ciente quanto ao Edital de Contratação para Professores de Ensino Religioso para as Escolas do Estado no ano letivo de 2013, o Conselho de Ensino Religioso, CONERES, órgão reconhecido e credenciado como entidade civil e representativa para o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo, pelo decreto 1735-/26/09/2006, em reunião no dia 05/12/2012 decidiu manifestar suas preocupações. Sabendo:

- 1- Que o Ensino Religioso é Disciplina Integrante da Formação Básica do Cidadão e faz parte da Área do Conhecimento, deve ser oferta obrigatória nos horários normais da Escola, facultativa para o aluno, dado na forma Inter-religiosa, sem proselitismo, conforme a Lei 9.475/1997;
- 2- Que o Estado do Espírito Santo está alarmantemente atrasado em relação a outros Estados da Federação quanto à qualidade e quantidade de faculdades públicas e privadas, credenciadas pelo MEC que ofereçam cursos de GRADUAÇÃO para a formação de docentes na disciplina em questão.
- 3- Que em nosso Estado do ES, pouquíssimas são as faculdades que já ofereceram ou oferecem Pós Graduação para professor de ER;
- 4- Que algumas faculdades oferecem o curso de Ensino Religioso sem referendo do CONERES e mesmo assim, a nossa conceituada SEDU aceita os cursos com uma grade curricular em total desacordo com as Diretrizes Gerais e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER. E tem contratado professores nessas condições.
- 5- Que o CONERES, após um levantamento da real situação do ER nas Escolas Públicas do Estado, toma ciência do grande vazio de professores para tal disciplina, tanto a nível estadual quanto municipal;

- 6- Que a Resolução nº 1900/2009 conforme art. 7º define que as Secretarias de Educação do Estado do Espírito Santo, promoverão, em caráter emergencial, cursos de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta horas) e conforme o art. 9º cursos de pós-graduação *latu-senso* em ER, elaborados com a assessoria do CONERES.

- 7- Que foram inúmeras as tentativas do CONERES, junto à Secretaria de Estado de Educação – SEDU, para que o mesmo assumira a formação de seus professores de ER; O CONERES, mais uma vez, sente-se desconsiderado na sua Missão e na sua responsabilidade em zelar por tão significativa disciplina, uma vez que, sequer foi chamado para juntos elaborar o edital de contratação de professores para 2013, a fim de garantir um pouco mais de coerência com uma educação de qualidade, esforço que juntos pode ser alcançado, em benefício da formação de nossas crianças e jovens. O CONERES continua à disposição da SEDU, a fim de somarmos esforços em favor da Educação que queremos.

Atenciosamente,⁵¹

Neste sentido, percebemos que existe uma instituição que luta por zelar pela melhoria da educação, uma vez que o Ensino Religioso é uma área do conhecimento e que precisa ser valorizado e reconhecido por todos os órgãos do sistema educacional e das políticas públicas. Como mencionado na carta, o CONERES não teve participação e nem sequer foi chamado para juntos elaborarem o edital de contratação de professores para 2013 no Estado do Espírito Santo, causando um desalento à equipe que anseia por uma educação de qualidade, objetivo que, juntos, pode ser alcançado, em benefício da formação dos estudantes. O papel da escola cidadã, nesse contexto é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura em relação ao caráter público do espaço da cidade.⁵² A escola pública pode cumprir sua parcela ao dar acesso e permanência aos alunos, mas de forma participativa. Gadotti afirma que é preciso impetrar uma mudança também no que diz respeito ao preconceito de

⁵¹ CONERES - Carta enviada ao secretário de Educação do Espírito Santo – Vitória, 07/01/2012.1f.Arquivo histórico no site do CONERES. [http://www.coneres.org/index.php/carta-enviada-ao-secretario-de-educacao/Informações Oficiais](http://www.coneres.org/index.php/carta-enviada-ao-secretario-de-educacao/Informações%20Oficiais).

⁵² GADOTTI apud FUCHS Henri Luiz - *VI Simpósio de Ensino Religioso – Fenômeno religioso e metodologias* — 2009.p.52

que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade⁵³. Surge então a ideia de perfil docente que possa atender à proposta. Espera-se dele um envolvimento que inicia e culmina no projeto político-pedagógico da escola, referindo-se à competência pedagógica de trabalhar com situações novas em que a pessoa docente demonstre coerência entre preceitos teóricos e sua prática.⁵⁴ Freire enfatiza que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão⁵⁵. A capacidade de interagir com pessoas de diferentes etnias, gêneros, situação sociocultural, confissões religiosas supõe conhecimento das características da identidade nacional, regional e local. Colocar-se em diálogo com diferentes pensamentos e formas de ser requer humildade e sabedoria ao mesmo tempo. Para ele o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo⁵⁶. Dada tal importância ao diálogo, é possível dizer que, no prisma educacional, dialogar não é catequizar, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai além de intercambiar ideias, mas é uma conversa que gera uma reflexão coletiva visando criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos. Brandenburg ressalta que o perfil docente se constrói de modo contextualizado. A figura professoral se faz em consonância com o seu espaço de atuação, em conjunto com outras pessoas docentes, em conjunto com seu corpo discente e em sintonia com a sua formação.⁵⁷ Assim expressa Klein no seu artigo *Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares em formação*, no sentido de repensarmos o processo de formação docente em estreita vinculação entre o ensino e a pesquisa, num confronto entre teoria e a prática, tanto na formação inicial como na formação continuada,⁵⁸ como podemos

⁵³ GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: *uma biobibliográfica*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.p.56

⁵⁴ BRANDENBURG, Laude Erandi *A interação pedagógica no Ensino Religioso* – São Leopoldo: Sinodal, 2004.p.176

⁵⁵ FREIRE Paulo, *Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.p.152

⁵⁶ FREIRE, 2000, p.153-154

⁵⁷ BRANDENBURG, 2004, p.176-177

⁵⁸ KEIN, Remí. *Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”*. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. (Org.). *Práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 38-51

ver no testemunho de vida do educador Paulo Freire: “A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.⁵⁹

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez. 1991. p. 58.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO

Observamos que o debate sobre o Ensino Religioso vem acompanhando toda a história de nossa educação. Enquanto sob o monopólio da Igreja, no Brasil Colônia, o Ensino Religioso não era o problema, era o único tipo de ensino disponível. Com a expulsão dos jesuítas e a chegada da Corte de Portugal ao Brasil a educação começa um processo de emancipação da Igreja, mas logo em seguida se vê sob o monopólio do Estado. Os textos institucionais nos permitem ver a assunção do Estado na direção da educação. A escola, portanto, para preservar a vida, recorre aos fenômenos e conhecimentos construídos no passado, reintegrando-os para que façam sentido no presente e contribuam para a construção de uma nova realidade que ainda não está totalmente instaurada. A proposta deste capítulo é pesquisar e refletir sobre a prática pedagógica, as diferenças culturais, o currículo, a inclusão e os temas transversais, tendo como referência a LDBEN – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20/12/1996, nos seus pareceres e resoluções vigentes.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICA EM ENSINO RELIGIOSO

O grande desafio das políticas educacionais é incorporar na reflexão os processos de construção do ser humano, do conhecimento, de valores, da ética e da identidade. A Lei nº 9.394/96 em seu cap.VI, art.63, esclarece sobre a formação dos profissionais da educação, que far-se-á:

- na formação inicial para professores da educação básica;
- na formação pedagógica para os professores já graduados e que pretendem atuar na educação básica;
- na formação continuada para os professores em seus diferentes níveis.

O professor é o sujeito da formação continuada e ela assume um caráter emancipatório de reflexão das práticas escolares. Nesta perspectiva, a capacitação é de grande relevância para que se sintam inseridos no atual contexto e para aquisição de competências e habilidades que lhes permitam o desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares cada vez com maior qualificação e comprometimento. De acordo com Rodrigues,

A identidade do professor de Ensino Religioso está ligada à sua formação, visto que estamos caminhando para uma formação específica, o diálogo, a reflexão, a pesquisa e a troca entre os pares, de maneira crítica e politizada, são fundamentais na formação desses professores, pois a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens.⁶⁰

O formador vive em um contexto que exige constante busca de conhecimento, reverência pela alteridade, consideração de que família e comunidade seja espaço para vivência religiosa e para opção de fé, colocação do seu conhecimento e experiência a serviço da liberdade do educando, subsidiando-o no entendimento do fenômeno religioso. Neste sentido, Junqueira relata que,

O desafio de compreender os diferentes aspectos que fundamentam a estruturação do Ensino Religioso no espaço escolar surge como um problema significativo, na medida em que se busca estabelecer as balizas para a organização da formação do professor e da elaboração de subsídios para docentes e discentes.⁶¹

A prática pedagógica dialógica, tão bem pautada por Freire, exige uma relação crítica e construtiva entre educadores com seus respectivos universos culturais. Também no caso em questão, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade.⁶² Talvez essa reorganização do conhecimento, principalmente no que tange à religiosidade, entre em choque com a concepção de paradigma científico reconhecido academicamente e propagado na cultura escolar. Questiona Flickinger:

O surgimento de novas perspectivas globais nas ciências sempre causaria constrangimento devido à impossibilidade de poder integrá-la nas regras conhecidas do procedimento científico. As novas visões não apenas contestam a convencionalidade da ciência estabelecida, mas tiram dela o domínio do campo do conhecimento.⁶³

Abordar a religiosidade em sala de aula pode significar a sua integração no paradigma científico, pelo menos em nível escolar, e, dependendo da abordagem, isso poderá trazer, a princípio, alguns constrangimentos e inseguranças. Flickinger

⁶⁰ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*/ JUNQUEIRA, Sérgio – Curitiba: Editora Ibpex, 2009.p.24-25

⁶¹ JUNQUEIRA, 2009, p.13

⁶² FREIRE Paulo, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p.1j53

⁶³ BRANDENBURG apud FLICKINGER, *Ensino Religioso: Religiosidades e práticas educativas*: Sinodal, 2010, p.54

continua dizendo que um paradigma novo possui raiz dupla: por um lado, coloca a necessidade de se fugir às delimitações impostas pelo velho paradigma e, por outro, baseia-se na decisão audaciosa em favor de uma abordagem inusitada da realidade. Desta forma, persevera Flickinger que a proposta de religiosidade como uma questão epistemológica pode parecer ou pode mesmo ser uma abordagem inusitada da realidade humana em sala de aula, mas pode também alavancar uma nova concepção em relação ao conhecimento ou, no mínimo, integrar-se às concepções já em curso na realidade escolar. Compreender os mecanismos pelos quais o indivíduo constrói suas representações em uma perspectiva psicogenética contribui para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento. A religião é um dado sociocultural fundamental que condiciona os modos de organização e de atuação social que afeta, tácita ou explicitamente, as opções individuais, como fonte incondicional de valores e, ao mesmo tempo, contribui de maneira decisiva na construção de configurações socioculturais mais amplas.⁶⁴

2.1.1. Inclusão, Diversidade e Ensino Religioso: A Prática Contextualizada

O acontecer humano faz-se múltiplo, imprevisível e diverso. Cada sujeito constitui-se num ser singular, no seio de uma ou de várias culturas, por meio das tramas de relações tecidas com o outro, com o mundo e com o sagrado, produzindo símbolos e conhecimentos que dão sentido à sua vida e ao contexto sociocultural no qual está inserido. Nesse processo de humanização, cada sujeito vivencia múltiplas experiências através de infinitas escolhas e diferentes caminhos. A diversidade humana manifesta-se, de forma impetuosa, em todos os espaços socioculturais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Esses lugares ganham vida na medida em que possibilitam o encontro de diferentes sujeitos, cada qual com seus símbolos, ritos, crenças, tempos, culturas e valores próprios. É na cultura da escola que a diversidade do fenômeno religioso manifesta-se na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens.

⁶⁴ SENA Luzia, *Ensino Religioso e formação docente – Ciências da Religião e Ensino em diálogo*: Paulinas, 2007, p. 39

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”.⁶⁵

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica exigem mais do que a inserção das pessoas excluídas, exige posicionamento político, infraestrutura adequada, reorganização do trabalho na escola, do tempo e do espaço escolar, da formação de professores e funcionários. Também exigem a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, pois só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade.

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idade, culturas, religião, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.⁶⁶

O Ensino Religioso nas escolas sendo bem definido, enquanto sua concepção de mundo, seu papel e limites têm a possibilidade de trabalhar para promover a igualdade e a inclusão social. A diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Hoje, os oprimidos, na sua falta de participação social, podem ser chamados de excluídos.

Deste modo,

[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.⁶⁷

Assim, numa perspectiva educacional que se proponha a vislumbrar o ato de aprender numa direção inclusiva deve estar em razão da intenção. Esta deve estar posta em primeiro lugar, visando garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno. A diversidade torna-se, então, uma das características mais

⁶⁵ Declaração Universal dos direitos humanos Art.XVIII

⁶⁶ GOMES Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p.22

⁶⁷ FREIRE Paulo, *Política e Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.p.45

destacáveis do cotidiano escolar, sobretudo, porque, em cada conjunto de atividades, coexistem elementos com sentidos diferentes.

Ainda que estejam integras, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Assim, conceber a escola como um espaço sociocultural é necessário reconhecer os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo.⁶⁸

A interação das pessoas entre si é foco fundamental da disciplina de Ensino Religioso. Mais do que uma realidade, o convívio solidário entre os indivíduos é anseio e proposição. Brandenburg esclarece que essa forma de exercer esse convívio ainda é escassa. A partir da nova concepção de Ensino Religioso, permeada pela ideia de respeito à diversidade cultural e religiosa, essa questão recebe especial importância. Uma pretensa ideia de unidade e de respeito ao diferente é apregoada como possível através da expressão própria de cada confissão na sala de aula.⁶⁹ O respeito ao diferente parece ser mais complexo do que a realização de um monólogo sobre os seus próprios princípios ao lado de outra pessoa que faz o mesmo. Assim, o convívio com o diferente se exercita no constante respeito à diversidade, e de acordo com Brandenburg,

Pessoas diferentes convivendo no mesmo ambiente necessitam de algo que as congregue. Na escola, é o conhecimento, sob variadas formas, que reúne as pessoas diferentes. Além disso, surge a necessidade de organizar-se a convivência das diferentes concepções religiosas presentes na sala de aula, de modo que cada pessoa se sinta respeitada em sua especificidade.⁷⁰

A linguagem é um mecanismo de contato com o contexto. E de acordo com a autora o Ensino religioso, por sua natureza, é profundamente agregador e, por isso, implica a mudança do sistema de linguagem. A linguagem inclusiva considera questões de gênero, etnias, situação geográfica, cultura específica, expressões religiosas. E isso pode evidenciar-se por uma concepção não – universalizante que supõe não estarem incluídas, por exemplo, pessoas de gêneros diferentes quando só uma é apontada por fórmulas gramaticais rígidas. A linguagem inclusiva far-se-á

⁶⁸ SOUSA, Ana Maria Borges de; CARDOSO, Terezinha Maria. *Organização escolar*. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008. p.44

⁶⁹ BRANDENBURG, 2004, p.154

⁷⁰ *Ibid.*, p.154

sentir numa prática constante de inclusão por palavras e ações.⁷¹ A relação só pode existir entre pessoas, não existe entre saberes. Buber explica que

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço; é somente entre pessoas que ele se realiza.⁷²

Esse mesmo autor relata que quando acontece a relação, o encontro, se instaura o evento do tipo “Eu-Tu”. Por outro lado, quando acontece a experiência em que o mundo externo, pessoas ou coisas, é objeto, se instaura o evento do tipo “Eu-Isso”. Numa transformação incessante, o “Tu” inevitavelmente se transforma em um “Isso”, quando tratado como objeto, ao mesmo tempo em que o “Isso” pode se transformar em um “Tu”, se entrar no evento da relação.⁷³ A partir da ideia de educação intercultural, surge a alteridade como uma noção importante a ser desenvolvida nessa época de pluralidade. Essa noção é construída pela prática do convívio desinteressado e fraterno. Em nosso cotidiano, educamos e somos educados, e em todas as fases de nossa vida, participamos da educação. Esse é um contínuo processo que perpassa os diferentes espaços que ocupamos, e seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral do cidadão. No artigo 205 da Constituição do Brasil diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁷⁴

Dentro dessa prática contextualizada, outro aspecto importante na formação do cidadão é a possibilidade de todos terem acesso às diferentes culturas, elemento significativo para a identidade nacional. Assim, educação e cultura formam uma relação de interdependência que favorece a identidade nacional do brasileiro, assegurada também na Constituição:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.⁷⁵

⁷¹ Ibid., p.155

⁷² BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 68

⁷³ BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001, p.52-61

⁷⁴ Secretaria Especial dos Direitos Humanos–SHDH. Diversidade religiosa e direitos humanos.Art.205 2004

⁷⁵ Constituição Federal do Brasil, Art. 215

Cultura é um conjunto de características distintas espirituais, materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Abarca, além das artes e das letras, os modos de vida, os sistemas de valores, as tradições e as crenças⁷⁶. Assim, a aplicação das Leis nº 11.645/08 e 10.639/03, que determinam a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Indígena nas escolas, é de suma importância para o reparo no ensino do país no que tange à história e à contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da cultura brasileira. É preciso levar em conta a ciência, a filosofia, a religiosidade e a cultura produzida na África, assim como no Brasil⁷⁷. Diante desse quadro, o Ensino Religioso assume o papel de instigar, junto a cada um dos componentes da comunidade educativa, o questionamento sobre a própria existência do ser humano, participante das intrincadas relações socioculturais, com vistas a favorecer o conhecimento das diversas tradições religiosas responsáveis pela construção cultural do país. Os fundamentos epistemológicos desse saber não se articulam de modo estanque, e sim interdisciplinar. Morin coordenou um estudo sobre a religação dos saberes e constatou que, para que isso aconteça, o estabelecimento de elos entre os diferentes conhecimentos, são necessários os seguintes passos: abordagem analítica e sintética e passagem para o sistema da complexidade. Primeiramente a abordagem analítica do conhecimento valorizou a precisão dos detalhes. Nessa abordagem epistemológica, quando se estudam duas perspectivas diferentes, o prisma analítico se concentra numa variável de cada vez. Em segundo lugar, a abordagem sistêmica oferece a percepção global de um tema complexo, como o da experiência religiosa, por exemplo. A abordagem sistêmica modifica grupos de variáveis simultaneamente. Por um lado, a abordagem analítica exige que os fatos sejam validados por provas experimentais no âmbito de uma teoria e, por outro, a abordagem sistêmica compara o funcionamento do modelo com a realidade.⁷⁸ O mesmo autor esclarece que a abordagem analítica delimitou os saberes a certo número de disciplinas desconexas e isoladas umas das outras. É verdade que essa abordagem é enciclopédica, mas há um isolamento de disciplinas.

⁷⁶ FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

⁷⁷ Constituição Federal do Brasil, Lei nº 11.645/08 e 10.639/03

⁷⁸ MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, 4 ed. – São Paulo: Cortez: 2007.p.493-499 e 598-558.

Por sua vez, a abordagem sistêmica se concentra na interação entre os parâmetros, entre os fenômenos. Para que haja a religação dos saberes, começa-se por certo número de características comuns a sistemas complexos, mas, ao mesmo tempo, diferentes uns dos outros. A passagem é efetuada quando se toma consciência da complexidade da vivência humana, que não é simples. Portanto, no dizer de Morin, viver não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Não é saber pequenos pontos sobre tudo. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. Morin constata que, se quisermos que o Ensino Religioso seja um conhecimento pertinente, há que se convidar os alunos para a passagem de um conhecimento segmentário, cujo alvo seja exclusivamente um único objeto para um conhecimento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar.⁷⁹ A LDBEN – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional pretende que o cidadão se forme na escola, tanto no aspecto cultural como no profissional. E como a educação da consciência religiosa é um direito do ser humano, o pressuposto é que os alunos têm o direito de conhecer todas as dimensões da cultura, entre as quais se encontra a possibilidade de discutir os problemas fundamentais da existência.⁸⁰ Já podemos observar essa face do processo de ensino aprendizagem que a inclusão estimula, enseja e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.⁸¹ Aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.⁸²

2.1.2. Interdisciplinaridade – ligação entre as áreas de conhecimento

Dentro de contextos educacionais e específicos, o Parecer nº 04/98 da CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - propõe às Instituições a busca de definição, nas propostas pedagógicas das escolas, dos

⁷⁹ MORIN Edgar (Org.) apud OLIVEIRA. *Ensino Religioso: Fundamentos epistemológicos*. Curitiba. 2009, p. 113-114-115

⁸⁰ LDBEN – Lei nº 9.394/1996

⁸¹ Revista da Educação Especial, v.4, nº01 janeiro/junho 2008 – pág.05

⁸² Ensino Religioso – Capacitação para um novo milênio – caderno 1 p.21

conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas. As propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância. Os sistemas de ensino vão decidir, de maneira autônoma, como organizar e desenvolver a parte diversificada de suas propostas pedagógicas que têm uma oportunidade magnífica de tornarem contextualizadas e próximas, experiências educacionais consideradas essenciais para seus alunos.⁸³ Observa-se que perpassa toda a proposta pedagógica a preocupação em formar o ser humano completo e a importância da afetividade e da criatividade no processo ensino-aprendizagem, bem como em propiciar ao aluno condições de responder, positivamente, às necessidades do cidadão deste século, que foram estabelecidas pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.⁸⁴ Soares considera importante valorizar a diversidade de opções religiosas e saber relativizá-las:

No Ensino Religioso seria importante esclarecer que nenhuma resposta religiosa pode ser absolutizada. Elas têm seu contexto histórico-cultural. O valor de relê-las hoje está em perceber o quanto evoluímos em nossa auto compreensão.⁸⁵

A respeito da importância do aporte de conteúdos e disciplinas afins, Cruz, refletindo sobre cidadania e interdisciplinaridade do Ensino Religioso, afirma que:

⁸³ PARECER nº 04/98 da CEB/Conselho Nacional de Educação, p.10

⁸⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO- Disponível em <http://www.mh.etc.br/blog/desenvolvimento-organizacional/os-quatro-pilares-da-educacao-segundo-a-unesco>. Acessado em 25/03/2014

⁸⁵ SOARES, Afonso Maria de Ligório. *Criados para trabalhar? As questões trabalhistas entre nós e os deuses*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo: Paulinas, n. 12, p. 38-39, out.1998.

Para trabalhar dados específicos da sua área, o Ensino Religioso precisa do socorro de outras disciplinas. Na questão da cidadania, a história do povo de Deus vai ser trabalhada de várias formas para se ver como a Bíblia encara essa questão. Mas vai ser muito difícil ligar a garotada em fatos de um povo distante, de antes de Cristo, se não houver consciência histórica. Quem não tem sua sensibilidade poética desenvolvida também vai ter problemas na interpretação dos textos sagrados de todas as religiões já que, para falar de Deus e do Transcendente, a melhor linguagem sempre foi aquela em que as palavras ultrapassam o seu sentido literal, ou seja: a poesia, a alegoria, o mito, a parábola, a metáfora. Não se faz reflexão religiosa sobre a cidadania sem certa dose de boa sociologia, de interpretação libertadora da história, de visão adequada da economia, da política, do comportamento das massas e das pessoas individualmente nos tempos de hoje. Sem esse apoio corremos o risco de discursos vazios, por melhores que sejam as intenções”.⁸⁶

A respeito da religiosidade como um componente importante da cultura e, portanto, passível de ser analisado e até avaliado do ponto de vista do seu potencial de formação do comportamento ético e da cidadania, a reflexão de Frei Betto vem corroborar com esta abordagem:

Um dos redutos de formação ética e moral, em algumas escolas, é o Ensino Religioso. Ora, uma das conquistas da razão moderna é justamente a desconfessionalização das instituições sociais e, sobretudo, da esfera política. Entretanto, não se deve confundir laicidade com estreiteza de visão. Nas escolas, o Ensino Religioso deve estar combinado com o ensino das religiões, na medida em que a religiosidade, como defende Max Weber, é tão intrínseca à condição humana quanto à sexualidade. Ora, relegar a questão religiosa à esfera privada, em especial quando se trata de um dever de formação, como é a escola, é abrir espaço à perda de referências culturais básicas, à superstição e ao fundamentalismo... Ora, a cultura latino-americana tem a religião em seu substrato, e de tal forma a religiosidade perpassa nosso inconsciente coletivo que qualquer trabalhador, empregada doméstica ou camponês expressa sua visão de mundo em categorias religiosas... Introduzir o Ensino Religioso nas escolas é, portanto, um dever de quem se propõe a formar cidadãos livres e conscientes.⁸⁷

A partir da LDB 9394/96 e dos PCNs, a escola passa a ser desafiada a elaborar seus currículos a partir da integração de disciplinas, por meio de projetos, temas geradores que permitam uma formação interdisciplinar. A culminância desse processo está na inclusão e reconhecimento do Ensino Religioso como 10ª área de conhecimento. A interdisciplinaridade, de acordo com Ivani Fazenda,

Nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a superação do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessário a eliminação de

⁸⁶ CRUZ, Therezinha M. L. da. *Cidadania e interdisciplinaridade do ensino religioso*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 1, p.40, mar. 1996.

⁸⁷ BETTO, Frei. *Ética, humanização e solidariedade*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 4, p. 32-33, out. 1996

barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las.⁸⁸

O advento da interdisciplinaridade trouxe novos olhares sobre a prática educativa nas escolas. O imperativo metodológico passa a ser o dialógico. Freire afirma que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitas com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.⁸⁹

A escola tem adotado, na sua prática pedagógica, a metodologia da catequese que transmite os conhecimentos de forma dogmática, requerendo dos alunos uma confissão de fé e não uma reflexão crítica e contextualizada sobre os conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados por diferentes grupos e classes sociais que exercem relações de poder na sociedade em geral e na escolar em específico. A interdisciplinaridade, segundo Santomé Torres,

É um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.⁹⁰

A escola passa a viver um novo tempo. Um tempo de busca. Luck define este tempo como sendo da

Ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa segurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade.⁹¹

⁸⁸ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Projeto*. 3.ed. Campinas: Papiros, 1998, p.33

⁸⁹ FREIRE Paulo, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.p.37-38

⁹⁰ SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.66-67

⁹¹ LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar – fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 1995, p.18

Os elementos constitutivos da vida dependem de uma série de combinações que não podem ser colocadas e guardadas em caixas ou armazenadas em discos de memória artificial. Diante do desafio posto,

Nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo conhecimento é auto desconhecimento.⁹²

Olhar o Ensino Religioso como espaço para tratar de fenômenos religiosos, sociais ou pessoais, ajuda a combater a fragmentação do conhecimento, ou seja, ver o conhecimento como um paradigma integrador amparado pela ideia de complexidade expressa em Morin. Conforme o autor, para compreender a complexidade humana, precisamos focar a pessoa na perspectiva da ligação entre as áreas de conhecimento. A palavra latina *complexus* significa tecido junto. Todas as dimensões do ser humano se fazem juntas: a religiosa, a afetiva, a cognitiva, a social.⁹³ Também o Ensino Religioso torna-se um tecer juntos.

2.2 CURRÍCULO E TEMAS TRANSVERSAIS: A TAREFA DE RENOVAR E PRESERVAR UM MUNDO COMUM

No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) assegura o respeito à diversidade cultural religiosa e veda o proselitismo. E a Constituição Federal garante a liberdade de consciência e crença. Como indica Brandão, cabe ressaltar,

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.⁹⁴

A diversidade cultural é um tema de especial relevância porque permite também a reflexão sobre a inclusão de culturas, que têm sido historicamente

⁹² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3.ed. São Paulo: Cortez,2005, p.92

⁹³ MORIN Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.p.55-56

⁹⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 11

excluídas de direitos. Tal reflexão é, ao mesmo tempo, necessária para a construção de uma escola democrática e, por isso, mais inclusiva, e se manifesta como um imperativo, já que é consequência salutar de progressivas mudanças que expressam, de forma ambivalente, conquistas, mas também recuos, razão pela qual se faz necessário ao universo educativo escolar abrir-se para a convivência com as diferentes expressões culturais e estimular movimentos de afirmação da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no Brasil. Como explica Gomes,

Refletir sobre a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceita-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro.⁹⁵

A escola, portanto, é constituída e organizada de diferentes lógicas. Para Freire

Uma vez que os sujeitos não são seres passivos diante da estrutura, mas, ao contrário, interagem por meio de uma série de relações, conflitos e negociações. A cada instante há o confronto entre a reprodução da tradição e a possibilidade da construção do novo, graças ao papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar⁹⁶.

A diversidade torna-se, então, uma das características mais destacáveis do cotidiano escolar, sobretudo, porque, em cada conjunto de atividades, coexistem elementos com sentidos diferentes. Sousa e Cardoso esclarecem,

Ainda que estejam integradas, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Assim, conceber a escola como um espaço sociocultural é necessário reconhecer os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo.⁹⁷

⁹⁵ GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p.73

⁹⁶ DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. P. 136-161

⁹⁷ SOUSA, Ana Maria Borges de; CARDOSO, Terezinha Maria. *Organização escolar*. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM,2008. p.44

Madalena Freire escreveu que não existe reflexão que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos. E, portanto, que não nos leve a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.⁹⁸ Várias interpretações conduziram e ainda conduzem atitudes, traços e cicatrizes no “rosto” brasileiro em constante (re) construção, gerando preconceitos difusos, porém efetivos, com inferências diretas e precisas na vida cotidiana das populações. A alteridade, cujo prefixo latino *alter*, tem como significado alguém se colocar no lugar do outro numa relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e disposição para dialogar com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos entre indivíduos, grupos culturais religiosos, científicos, étnico-raciais. Para Fleuri,

Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.⁹⁹

Esse movimento é fortemente impulsionado pelo contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assume a importância do tema da diversidade ético-cultural em termos globais. A Organização das Nações Unidas – ONU, preocupada com a conquista da paz mundial, promove conferências que buscam propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. Incentiva a contribuição na construção da democracia, a partir da promoção de princípios éticos da alteridade, dignidade humana, respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. As tradições religiosas nos levam ao conceito de Religião (do latim *religare*, significando religação com o divino) é um conjunto de sistemas culturais e de crenças, além de visões de mundo, que estabelece os símbolos que relacionam a humanidade com a espiritualidade e seus próprios valores morais.

Muitas religiões têm narrativas, símbolos, tradições e histórias sagradas que se destinam a explicar a sua origem e do universo. As religiões tendem a derivar à moralidade, a ética, as leis religiosas ou um estilo de vida preferido de suas ideias sobre o cosmos e a natureza humana. Abordar a religiosidade em sala de aula pode significar a sua integração no paradigma científico, pelo menos em nível escolar, e, dependendo da abordagem, isso poderá trazer, a princípio, alguns constrangimentos e inseguranças. A religiosidade está permeada na vida, interconectada com outros elementos existenciais, o que torna complicado distinguir o elemento religioso dos demais. Vida é vida, é um todo que se articula no cotidiano de modo não-fragmentado. A religiosidade é manifestação tangível da fé em um contexto cultural

⁹⁸ FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo. EP, 1996. p. 39

⁹⁹ FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003, p.17

específico. Já a religião compõe-se como uma configuração histórica da fé e da religiosidade e expressa em conhecimentos, ritos e ética. Como afirma Fowler,

Antes de sermos religiosos ou irreligiosos, antes de nos concebermos como católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, já estamos engajados em questões de fé. Quer nos tornemos incrédulos, agnósticos ou ateus, estamos preocupados com as formas pelas quais ordenamos a nossa vida e com o que torna a vida digna de ser vivida.¹⁰⁰

Abordar a religiosidade requer um novo fluxo do conhecimento e uma metodologia do diálogo, da conversa, do compartilhar, significa conviver, é um requisito para aprender a viver juntos e, aprender a respeitar as diferentes religiosidades. De acordo com Junqueira, as atuais proposições da educação nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que ao ser estruturado o atual modelo para o Ensino Religioso procurou-se viabilizar as cinco características de um Componente Curricular: 01. Dominar linguagens; 02. Compreender os fenômenos; 03. Enfrentar situações; 04. Construir argumentações; 05. Elaborar propostas. Promover um Ensino Religioso que acentue as informações no campo Sociológico-Fenomenológico, Tradições & Cultura, Teologias, Textos orais e escritos sagrados, Ethos, Ritos, onde o professor seja um professor e não um agente religioso e ao aluno sejam tratadas questões do conhecimento.¹⁰¹ De acordo com o Parecer 08/06, o Ensino Religioso deve ser articulado com os temas transversais, permitindo implementar a proposta de uma abordagem filosófica com lugar para reflexão sobre valores e princípios éticos e deve ser inserido em área de conhecimento articulado com os demais aspectos da cidadania, como saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho, ciência, tecnologia e artes.¹⁰² Diante desse mundo complexo, uma educação centrada no desenvolvimento de capacidades funcionais imediatas, que a sociedade demanda, não contempla uma proposta de educação integral. A educação deve fornecer meios para que o próprio estudante escolha os caminhos de construção de uma vida plena e feliz. Segundo Delors, à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que

¹⁰⁰ FOWLER, James W. *Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992, p.23

¹⁰¹ JUNQUEIRA. S.R.A. *Por que Ensinar Ensino Religioso na Escola?* Revista Lusófona de Ciências das Religiões. Ano VI, 2007/Nº12. p. 147

¹⁰² PARECER: nº 08/06 CP/CEE/RR APROVADO EM 14/02/06

permita navegar através dele.¹⁰³ O mundo atual exige das pessoas novas capacidades e habilidades. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.¹⁰⁴ E essas capacidades não se constroem somente com o ensino de conteúdos. O desenvolvimento integral da pessoa humana passa pelo desenvolvimento de competências. Delors afirma que

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.¹⁰⁵

Le Boterf também afirma que a competência não é um estado, mas um processo. Nessa perspectiva de um mundo dinâmico, em constante processo de evolução, o ser humano vai se construindo. A escola, inserida neste contexto, desenvolve estruturas que permitam essa formação integral.¹⁰⁶ A dimensão do contexto social é constituída pela conjuntura histórica, geográfica, social e cultural na qual a escola está situada, uma vez que sujeitos sócio-históricos-culturais são constituídos, em parte, pela cultura da comunidade/grupo ao qual pertencem. Esses sujeitos se singularizam pela trama de relações, pelas quais elaboram/constroem conhecimentos, símbolos e significados, bem como se apropriam e produzem elementos de auto identificação e pertencimento. Cada um com suas histórias permeadas de alianças, conflitos, transgressões, acordos, apropriações, resistências, culturas, experiências, crenças, memórias e identidades, que tonalizam, movimentam, dão vida, criam e recriam cotidianamente a cultura de cada escola, ou seja, o currículo escolar. De acordo com Moreira e Caudau, à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo seja

¹⁰³ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2004. p. 101-102

¹⁰⁴ DELORS, 2004, p. 94

¹⁰⁵ DELORS, 2004, p.99

¹⁰⁶ LE BOTERF apud PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13

entendido como: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais e objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino. Para estes autores, o currículo abrange as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos sujeitos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. É por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola.¹⁰⁷

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto.¹⁰⁸

O cotidiano escolar é um dos espaços onde, continuamente, transitam sujeitos e conhecimentos, cujas vivências e redes de significados se percebem entretecidas com questões que circunscrevem e indicam a presença do religioso.

2.2.1. Abordagens de um currículo plural

Ainda sob os impactos de um passado próximo, encontramos situações diversificadas para a compreensão dos aspectos que explicitam a identidade do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, no que diz respeito aos seus aspectos estruturais, funcionais, curriculares e à formação de professores. De acordo com Apple, pode-se entender que as políticas curriculares, apresentadas em forma de projetos e documentos, são cartas de intenções imbuídas de decisões políticas e administrativas, que são sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas, sociais, religiosas e econômicas. Não são, portanto, neutras, mas produtos de escolhas nas quais se

¹⁰⁷ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANCAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007; p. 15-18 Passim.

¹⁰⁸ Ibid., p.19

travam disputas e se demarcam lugares e relações de poder.¹⁰⁹ É importante pensar também que dentro do conjunto de conhecimento escolar, o que é incluído e o que se exclui, o que tem importância e o que não tem, também serve em geral a uma finalidade ideológica, significa dizer que o currículo não é um instrumento passivo, mas uma força ativa que pode, inclusive, servir para legitimar as ideologias e os sistemas sociais e econômicos tão estreitamente ligados à escola.¹¹⁰ Para Sacristán, currículo,

[...] é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõe – impõe – todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar, [...] a soma de todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.¹¹¹

As diferentes vivências, percepções e elaborações integram o substrato cultural da humanidade, cujos relatos e registros elaborados sistematicamente por diferentes grupos sociais se constituem em uma rica fonte de conhecimento a instigar e a desafiar, as gerações vindouras. Conhecer significa captar e expressar as diferentes dimensões das comunidades de forma mais ampla e integral. Dessa forma, problemáticas que envolvem questões, como discriminação étnica, cultural e religiosa, tem a oportunidade de sair das sombras que levam à proliferação, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo.¹¹² Na atualidade, os educadores responsáveis pela formação de docentes do Ensino Religioso, atentos às exigências de um contexto histórico, político e cultural plural, em constante reconfiguração, vem se debruçando em avaliar os processos em desenvolvimento e construção. Pesquisas, discussões e estudos, que tomem por objeto ênfases, deficiências, ausências e necessidades percebidas instigam outras formas e possibilidades de respostas em relação aos diferentes desafios oriundos do contexto educacional e formador. Nesse sentido, objetivam para as discussões e reflexões, que circunscrevem uma formação de docentes, que tenha como pressuposto a

¹⁰⁹ APPLE, Michael W. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo Cultura e Sociedade*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-91. Passim

¹¹⁰ COPPETE, M. Conceição. *Currículo: caderno pedagógico I*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003. p. 21

¹¹¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113. Passim

¹¹² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996

diversidade dos sujeitos, que desvele mitos de uma suposta homogeneidade cultural brasileira e de espaços para exercícios e vivências de e em alteridade. Muitas propostas de formação de docentes se configuram, hoje, a partir dos referenciais e reflexões de teóricos no cotidiano do processo de formação docente, o professor de Estudos Urbanos e Educação Donald Schon propõe, sobre a formação de profissionais reflexivos, um novo design para o ensino e aprendizagem. Schon, organiza uma proposta de reforma educativa na área de formação de docentes, tomando por princípio,

O fator reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, enquanto chave que acessa e (de) codifica os mecanismos de formação/reprodução postos pelas instituições formadoras.¹¹³

O autor situa a questão nas duas formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino: a noção de saber escolar e a noção de saber tácito. Para Schon, o saber escolar se pauta pela onisciência do conhecimento que os professores supostamente possuem para transmitir aos acadêmicos, na visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, significando uma profunda e quase mística crença nas respostas exatas. O saber tácito ou conhecimento na ação é tido como um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, que se revela nas circunstâncias instigadoras e emergentes do cotidiano, sugere possibilidades, descortina horizontes, provoca diálogos e encaminha a um conhecimento que se dá na ação, pela reflexão de e para as questões postas.¹¹⁴ Para o autor, um professor reflexivo se permite ser surpreendido com o que o estudante faz, reflete sobre a questão, procura compreender a razão de sua surpresa, reformula o problema suscitado pela situação, formula hipóteses e aplica-as, investigando possibilidades de compreensão ou superação da questão posta. Essa reflexão que se processa no decorrer da ação nem sempre se vale de palavras. Através do processo de reflexão-na-ação, o professor reflexivo poderá chegar a discernir entre a compreensão figurativa de um estudante e a formal de outro, assim como valorizar e encorajar a confusão destes e a sua prática confusão, pois é impossível aprender sem ficar confuso. Além do exercício da reflexão-na-ação, Schon desafia o professor a fazer uma reflexão sobre a sua reflexão-na-ação, ou seja, olhar retrospectivamente sobre

¹¹³ SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 78-91. Passim

¹¹⁴ SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 2000. p.81

a sua prática docente no cotidiano, observando e (re) significando o seu devir educativo.¹¹⁵ O ser humano, segundo Freire, de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores culturais e sociais aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Movido pela curiosidade, indaga, questiona, busca formas de ser mais e melhor, faz e constrói história.¹¹⁶ De modo formal e informal, o ser humano vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador. Segundo Freire,

[...] não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de muitos sujeitos.¹¹⁷

Propostas de formação de docentes, que omitirem ou minimizarem leituras e percepções de ser humano como ser histórico e a visão do processo educativo também como histórico inibirão possibilidades de (re) construção de concepções epistemológicas e pedagógicas amalgamadas no decorrer de suas vidas.

2.2.2. Diversidade Cultural e Religiosa: um convite a práticas pedagógicas interculturais

De acordo com a Resolução nº 02/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Brasil, o Ensino Religioso, área de conhecimento, na forma do artigo 33 da LDBEN, no Brasil foi alterado a partir de 1997 com a revisão do artigo citado na Lei nº 9475/97, delegando aos sistemas de Ensino da federação a responsabilidade de orientar este componente curricular quanto à organização de seus conteúdos e à formação de professores. O Ensino Religioso passou a integrar uma discussão em uma esfera mais ampla, a da diversidade cultural, quando, historicamente até a década de setenta, era prioritariamente de caráter catequético cristão romano. A escola entre muitos espaços é um dos lugares onde a diversidade registra sua presença. Etnias,

¹¹⁵ SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 80-90. Passim

¹¹⁶ FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 32

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 87

culturas, religiões, entre outras particularidades identificam pessoas, vivências, conflitos e perspectivas, que transitam e tecem o cotidiano escolar. A escola não opera no vazio, a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. Sendo a escola um espaço de relações, cabe a ela oferecer as condições para o pleno desenvolvimento de identidades na diversidade cultural, como por exemplo: criar ambiente de diálogo cultural, baseado no respeito mútuo, perceber cada cultura na sua totalidade e incluir, como conteúdos, as contribuições das diferentes culturas para um país plural.¹¹⁸ Ao refletir sobre a escola com relação à diversidade, Sacristán afirma que isso,

[...] é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação.¹¹⁹

O problema reside no fato de que o currículo, as práticas pedagógicas e o funcionamento das instituições não admitem variações e aberturas das culturas distantes daquelas em que estão inseridas. Sacristán esclarece que

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante.¹²⁰

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, ao referendarem as questões das culturas, apontam que elas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos. No espaço escolar, os educandos entram em contato com a diversidade cultural e têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos sobre as suas origens e participar de grupos culturais específicos, entre eles os de ordem religiosa. Ao valorizar as diversas culturas presentes em seu meio, o educando poderá perceber seu próprio valor, promovendo a sua autoestima como ser humano. Nesse sentido,

[...] cabe a escola buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber e viver, antes de mais nada, como um ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu

¹¹⁸ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. 3 ed. Brasília: 2001

¹¹⁹ SACRISTÁN. 1995. p. 84

¹²⁰ Ibid., p. 84

grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, que não seja impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais.¹²¹

A escola é o lugar de construção e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, também no aspecto das religiões, que devem ficar à disposição de todos os que quiserem acessá-los. Ao trabalhar a diversidade dos conhecimentos humanos, ampliam-se horizontes para o educador e para o educando, proporcionando uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador. Nesse exercício,

A problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo.¹²²

Conhecer para respeitar e valorizar a diferença não significa aderir aos valores do outro, mas percebê-los como expressão da diversidade, que confere dignidade e identidade. Também é trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece.¹²³ O cotidiano escolar apresenta-se como um local para a reflexão e, conseqüentemente, à mudança de mentalidades, superação de preconceitos e combate a atitudes discriminatórias. A escola tem papel importante a desempenhar nesse processo, porque é um dos espaços em que se dá a convivência entre educandos de origens diferentes, com costumes diferentes daqueles que cada um concebe e com visões de mundo diversas daquela que cada um compartilha em família. No espaço escolar, transitam seres humanos com suas aspirações, crenças, vivências que precisam ser atendidas e respeitadas. Na existência humana, é impossível aprender sem conhecer. Para tanto, é fundamental a interação do ser com seu meio histórico, social, cultural, religioso e científico. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o outro cultural apresenta-se como problema, pois coloca em xeque nossa própria identidade. A

¹²¹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. 3 ed. Brasília: 2001.p. 52

¹²² *Ibid.*,p.57

¹²³ *Ibid.*,p.57

questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e, ao mesmo tempo, pedagógica e curricular.¹²⁴

[...] social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. [...] pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola. [...] a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser preocupação pedagógica e curricular.¹²⁵

A escola como instância de poder pode (re) produzir integralmente ou parcialmente uma cultura discriminadora e desenvolver atitudes educacionais que marginalizem os sujeitos inseridos no processo de escolarização, deixando de oportunizar o conhecimento e (re) conhecimento do outro, do diferente, na diversidade dos grupos e expressões culturais. Percebe-se, que de acordo com Fleuri, a necessidade de mudanças curriculares na formação dos profissionais da educação para a efetivação de uma escola, que esteja atenta e comprometida com a diversidade das culturas em suas múltiplas manifestações que transitam, cotidianamente, no contexto escolar. Nesse sentido, o currículo deverá (re) contextualizar-se, porque novas áreas do conhecimento vão se formando por desdobramento de novas práticas culturais, portanto, o currículo sempre deverá estar ligado ao entendimento do sujeito social e culturalmente.¹²⁶ A escola situa-se como tempo e lugar privilegiado para a interculturalidade. Dessa maneira, Paola Falteri expõe que um projeto de tal natureza,

[...] pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com a diversidade, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturados para uma integração entre culturas que não colonializem as minoritárias [...] começa somente quando se criam condições para a troca, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, quando, no reconhecer o outro, tornamo-nos conscientes de nossa própria cultura.¹²⁷

Nesse sentido, uma educação que integre encontro, confronto, conflito, conhecimento e respeito com as diferenças, a partir da diversidade cultural, tem na

¹²⁴ SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 96

¹²⁵ Ibid., p. 97

¹²⁶ FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81. Passim

¹²⁷ FALTERI, Paola. RIZOMA – Educação Intercultural: linhas de um percurso de cooperação científica. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTON, Maristela. *Culturas em relação*. Florianópolis: MOVER, 1998. p. 37-38. Passim

interculturalidade um referencial para ambientes criativos de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais.¹²⁸ Trazemos à tona Fleuri quando refere-se ao paradigma da complexidade sendo algo compreendido como percepção dos diversos sujeitos e orientação de suas relações e interações, o que se constitui em uma das formas de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem, pois a realidade não é subdividida, mas permite particularidades. É importante observar que o direito à educação intercultural se funda na necessidade de o indivíduo viver numa sociedade formada por muitas culturas.¹²⁹ Entende-se que a interculturalidade se dá, principalmente, por promover acolhimento, compreensão, conhecimento, valorização e integração das diferenças e não a sua eliminação ou extinção. Segundo Sidekun, a interculturalidade,

Cria um paradigma interpretativo novo, que opera pela interpretação do próprio e do outro, como resultado da interpelação comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade.¹³⁰

Para a construção de uma sociedade justa, fraterna e livre, cujos sujeitos percebam a dignidade como sua extensão, é fundamental a compreensão ética e superadora do outro, sujeito em movimento no exercício educativo.

¹²⁸ FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. PerCursos. Florianópolis, UDESC/NEPP, 2001; V.1, nº 2. p. 109-128. Passim

¹²⁹ FLEURI, 2001. p.32-35

¹³⁰ SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. p. 259

3 ENSINO RELIGIOSO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: NECESSIDADE DE NOVOS OLHARES.

Todas as áreas do saber devem, em seu espaço acadêmico, construir conhecimento. O Ensino Religioso, sendo uma dessas áreas, carrega a missão de construir e socializar esse conhecimento. Teixeira relata que,

Um diálogo que parte da fé, mas transcende o aspecto dogmático e doutrinal das instituições religiosas, assumindo uma cientificidade capaz de compreender os fenômenos religiosos, respeitando as crenças, criando-se nas escolas um espaço para a reflexão sobre a religiosidade humana como algo intrínseco à vida, independente do seguimento ou não de uma religião. Surge então uma nova função para o professor que, além do conhecimento historicamente construído, precisa compreender sua religiosidade para a partilha e o diálogo inter-religioso; aspectos essenciais deste novo Ensino Religioso. Um diálogo inter-religioso que pressupõe humildade, convicção religiosa e abertura à verdade.¹³¹

É no espaço das relações que poderemos construir e edificar uma nova postura educativa. Está na capacidade dialógica do ser humano a possibilidade de ele relacionar todas as dimensões da vida humana, das ciências e da cultura. Sendo esse o desafio do educador, pode ser também a missão do pesquisador a de investigar as possibilidades e construir cientificamente caminhos e materiais para um agir educativo cidadão.¹³² Este capítulo discorre sobre a pedagogia de projetos, aprendizagens significativas com métodos contemporâneos, Ensino Religioso e Educação Ambiental, o jovem do século XXI, a Arte e a Música, bem como sugestões de práticas a serem trabalhadas para que o ensino-aprendizagem tenha significado.

3.1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM CONVITE À AÇÃO A PARTIR DAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Ministrar aula de Ensino Religioso é muito mais do que passar informações sobre um determinado assunto. É muito mais do que o estudo de determinada

¹³¹ TEIXEIRA, Faustino. "Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade". In SCARLATELLI, Cleide et al.(org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2006, p. 29 – 40

¹³² FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 46.

religião ou estudo das principais religiões. O professor trabalha princípios éticos, textos sagrados, histórias, símbolos, etc.

Estudar o fenômeno religioso, requer, por sua própria natureza, uma metodologia dialógica e contextual. Para alcançar seus objetivos o professor deve partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes, saber conectar informação, reflexão e ação.¹³³

O trabalho com o componente curricular de Ensino Religioso revela um processo amplo e muito significativo de ensino e aprendizagem. Diferente de outras áreas, além de saber o conteúdo e escolher uma metodologia, o professor precisa ter consciência de sua religiosidade, pois isso estará constantemente presente em seu fazer educativo. Também encontra menos conteúdos sistematizados em livros didáticos do que as outras áreas. Ao estudarmos o fenômeno religioso e as religiosidades, assumimos um desafio que, muitas vezes, está além de nossas possibilidades educativas. Encontramos teorias e propostas que nos permitem visualizar possibilidades de uma educação adequada à realidade na qual estamos inseridos. Cortella afirma que,

O Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão.¹³⁴

O educador que assume a responsabilidade de não apenas passar de forma vaga os conteúdos com o propósito de cumprir suas horas/aulas, mas analisa como está o aluno para planejar aonde quer que ele chegue, poderá facilitar e elaborar as estratégias de aula para conseguir alcançar suas finalidades. Somente aquele que releva seus fins é que pode fazer uma análise íntima de suas aulas para perceber se o esperado foi atingido e, com isso, saber em que aspecto precisa insistir para que haja melhor compreensão. Buscar aporte em estudos que esclarecem o objeto de estudo pode ajudar o professor na orientação adequada para a reorganização intelectual dos alunos.¹³⁵ É necessário valorizar como conteúdo da formação do professor seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Brandenburg ressalta que uma das características do docente é que transite com segurança e equilíbrio entre o saber religioso e a adesão

¹³³ Currículo Básico – Escola Estadual – ES – Ensino Fundamental Anos finais – Volume 03 – p.101-102

¹³⁴ CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Ensino Religioso e formação docente*. In: SENA, 2006, p.20

¹³⁵ BRANDENBURG, 2004, p.174,175,176 passim

religiosa do corpo discente e a sua própria.¹³⁶ A busca por um reconhecimento do Ensino Religioso, dentro da escola e também na sociedade, pode fazer com que esse se torne mais um conhecimento externo, lógico, puramente racional, abstrato e cumulativo. Sendo que todas as reflexões realizadas em torno dele e que constam nos PCNs revelam uma compreensão de ser humano integral, com várias dimensões igualmente importantes para a vida. Junqueira afirma que,

O desafio está em favorecer uma educação que acompanhe a complexidade do mundo em constante mudança. É certo que, ao se apresentar a diversidade cultural religiosa, favorece-se o desenvolvimento de uma liberdade da identidade pessoal. Mas um aspecto a ser ressaltado nesse sentido é que o Ensino Religioso não fique restrito somente a informações e curiosidades, porém alcance a educação para a ação transformadora. Acumular conteúdos não é mais o objetivo único e principal da escola.¹³⁷

Tendo presente a riqueza e a complexidade do campo religioso, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, para a efetivação dessa área de conhecimento, definiu os eixos que sustentam o componente curricular que se organizam em torno da leitura e compreensão das Tradições e Culturas, Teologias, Textos Sagrados Orais e Escritos, Ritos e Ethos.¹³⁸ A investigação sobre o currículo e a formação do professor de Ensino Religioso encontra-se intimamente atrelada ao processo histórico e social da educação brasileira. A promulgação da LDB/96 se deu em meio a uma época marcada por significativos avanços científicos, tecnológicos, reestruturações no mundo do trabalho, ampliação dos meios de acesso à informação e instauração de políticas públicas voltadas às demandas das classes menos favorecidas. Crescia, porém, a consciência da necessidade de um fortalecimento de iniciativas em prol da valorização das diferentes culturas, preservação ecológica, respeito à ética e à dignidade humana, diálogo, entre outros. Nas palavras de Paulo Freire,

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.¹³⁹

O Ensino Religioso na sua articulação prescinde de alguns aspectos fundamentais para a sua concretização, como por exemplo, as contribuições das

¹³⁶ BRANDENBURG, 2004, p.175

¹³⁷ JUNQUEIRA, 2009, p.36

¹³⁸ Currículo Básico Escolar Estadual – ES Vol.03 p.103,104 passim

¹³⁹ FREIRE, Paulo. 2000. p.153-154 passim

áreas afins, a busca permanente pelo sentido da vida, a superação da fragmentação das experiências e da realidade, o pluralismo religioso, a compreensão do campo simbólico e a necessidade de evitar o proselitismo. Através dos eixos temáticos e da concepção de que a atuação do ser humano não se limita às relações com o meio ambiente e às relações sociais, mas sim está sempre em busca de algo que transcende essas realidades.¹⁴⁰ Assim, como os professores estariam trabalhando /vivenciando sua prática no dia-a-dia escolar? Não se faz Ensino Religioso sem pensar em organização da educação como um todo, em projeto de escola e em concepções que se têm do conhecimento religioso. As ideias de Morin, em suas produções individuais ou como relator da UNESCO, têm se mostrado significativas para a pesquisa na área do Ensino Religioso. Suas contribuições estão centralizadas no conceito de multidimensionalidade do ser humano e da sociedade. Entre essas dimensões encontra-se a religiosa. Ao mesmo tempo em que Morin ressalta as partes, as diferentes dimensões, para mostrar que elas existem, também destaca que há uma inter-retroação entre elas para que se gere o conhecimento pertinente.¹⁴¹ O conhecimento religioso torna-se, a partir desse argumento, um conhecimento pertinente porque faz parte da multidimensionalidade do ser humano e da sociedade, ou seja, proporcionará o entendimento das ideias em contribuir para o incremento do estudo de suas concepções epistemológicas, que norteiam a intencionalidade e a prática dessa área de conhecimento. Morin remete-nos a uma resposta quase que imediata: precisamos adequar a nossa formação para que ela possa atender a este novo mundo no qual vivemos hoje onde, a cada dia, novas ferramentas tecnológicas estão à nossa porta. É preciso pensar que muito mais do que a própria ideologia neoliberal que aponta a exigência da formação para que se tiverem títulos – necessitamos de uma formação e auto formação que possam avançar na ciência, no estudo do objeto e de suas relações. Surge, então, a ideia de perfil docente que possa atender a proposta. Espera-se um envolvimento que inicia e culmina no projeto político-pedagógico da escola, referindo-se à competência pedagógica de trabalhar com situações novas em que a pessoa docente demonstre coerência entre preceitos teóricos e sua prática. Freire enfatiza que não é no silêncio

¹⁴⁰ Currículo Básico Escolar Estadual – ES Vol.03 p.99,100 passim

¹⁴¹ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 13

que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.¹⁴² Segundo Leite a pedagogia de projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. Nesse sentido o professor como mediador neste processo de construção do trabalho reflete sobre a sua ação e tem como atividade a pesquisa, para desenvolver um olhar a procura de melhores condições para entender o que acontece em sala de aula. Por meio da pesquisa tanto o professor quanto o aluno têm possibilidade de descobrir coisas novas. Dessa forma, o professor tem a função de administrar e orientar os seus alunos na busca de informações e disponibilizar referências para assim oferecer melhores condições de desenvolvimento da pesquisa.¹⁴³ Hernandez relata que

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explica-las além de propor hipótese sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.¹⁴⁴

A pedagogia de projetos favorece ao aluno aprender no processo de produzir e de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações que incentivam novas pesquisas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Para Hernandez os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.¹⁴⁵ Uma das propostas da pedagogia de projetos é o trabalho em grupo e tem como principal objetivo compartilhar e construir o conhecimento em total interação com os outros saberes, valorizando as descobertas de cada um e ao mesmo tempo se encantando com elas

¹⁴² FREIRE 1987, p. 90

¹⁴³ LEITE, L.H.A. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 8, p. 25 - 33, mar/abr1996.

¹⁴⁴ HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.p.86

¹⁴⁵ Ibid. p. 89

o que proporciona ao ensino e a aprendizagem significados e valores dos quais o indivíduo fará proveito em toda a sua vida.

A opção em trabalhar com projetos traz uma nova perspectiva no processo de ensino e aprendizagem. O novo modelo é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Assim, quando o educando participa de um determinado projeto, ele está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. A partir dessa relação entre a teoria e a prática, a inovação de trabalhar com projetos quer ser um passo a mais para aproximar o aluno de sua realidade. O trabalho com projetos aborda em sentido global as relações entre as fontes de informações permitindo que o aluno aprenda e utilize os novos conhecimentos também fora da escola, o que possibilita a interpretação e a reflexão da práxis permitindo uma significativa relação entre ensinar e aprender.¹⁴⁶ Para Hernández e Ventura, o trabalho com projetos não tem o objetivo de ser uma resposta perfeita e definitiva para resolver os problemas da sociedade, no entanto, quer ser uma alternativa que possibilite ao aluno aproximar-se do problema que estende a informação que permite o aprender.¹⁴⁷ Para Aguayo, cada projeto é um programa de ação que serve ou pode servir-se para todas as disciplinas escolares ou de algumas delas.¹⁴⁸ Segundo os estudiosos Hernández e Ventura,

[...] trabalhar com projetos não significa só ter claros os fundamentos da teoria que os sustenta (globalização, aprendizagem significativa, avaliação formativa, interpretação das interações na sala de aula, caráter aberto do planejamento), mas também possuir um certo hábito de refletir a prática e muito especialmente saber que o projeto é, em última instância, uma desculpa para que o aluno realize sua própria aprendizagem.¹⁴⁹

Pode ser interessante desenvolver um projeto a partir da disciplina de Ensino Religioso trabalhando, por exemplo, temas como a espiritualidade, as drogas, o aborto, a sexualidade, a violência, a eutanásia, etc. Os assuntos elencados servem apenas de exemplos, pois os temas de estudo devem partir dos educandos. Segundo Giselle Mazzarollo,

¹⁴⁶ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.28-29.

¹⁴⁷ Ibid. p. 65-67

¹⁴⁸ AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. 11ª ed. São Paulo: Nacional, 1959. p. 57

¹⁴⁹ HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 94

[...] é muito importante que também a relação com a natureza seja estimulada nas aulas de Ensino Religioso. O adolescente precisa sentir a harmonia da natureza, ouvir o barulho da água, colocar os pés na terra, ouvir e distinguir o canto e a beleza dos pássaros, para que consiga perceber e deixar brotar em seu íntimo o profundo respeito e cuidado pela natureza, entendendo, assim, que não se é separado da Grande Mãe Terra, mas se faz parte dela.¹⁵⁰

Através do trabalho com projetos, a disciplina pode também envolver o jovem numa dimensão individual-social através de atividades extramuros que proporcionem ao adolescente desenvolver o seu projeto de vida. A atividade pedagógica com projetos ainda pode incentivar os jovens a desenvolver trabalhos comunitários. Essas ações exercitam no estudante a empatia, o que faz com que o adolescente desenvolva dentro de si valores como a solidariedade, independentemente de religião ou classe social. Através dessa proposta de trabalho, o Ensino Religioso pode despertar no adolescente a autoconfiança e até mesmo a autoestima, pois, à medida que o jovem se conhecer melhor, tornar-se-á mais confiante de suas capacidades e agente na transformação social.

3.1.1. Complexidade e Pluralidade: Aprendizagens Significativas com Métodos Contemporâneos

Ao analisar culturas e povos distintos, constata-se a presença de elementos heroicos no imaginário e na vivência cotidiana, tanto na cultura oriental quanto na ocidental. As religiões fazem parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar, e de relacionar-se com alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura. A vida humana representada, idealizada, projetada, adquire contornos, cores e expressões capazes de convencer seus observadores de sua cotidianidade e de sua existência quase real.¹⁵¹ Junqueira ressalta que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, quando é produto de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes, entre o que ele aprende institucionalmente e o que traz consigo

¹⁵⁰ MAZZAROLLO, Gisele. *Espiritualidade e adolescência a partir da disciplina de Ensino Religioso*. 2004. p. 134. Dissertação (Mestrado em Teologia). EST-IEPG, São Leopoldo.

¹⁵¹ REBLIN, Iuri Andréas. *Cinema e cultura afrodescendente: apontamentos de uma intelectualidade solitária*. *Identidade!* São Leopoldo, v. 11, jan./jun.2007, p. 15-24 passim

para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.¹⁵² Esse mesmo autor destaca que o papel da educação seja das pessoas como da sociedade é ampliado e indica para a necessidade de vislumbrar uma escola voltada para a formação de cidadãos. Nisso, o atual contexto ressalta a competição e a excelência, em que o progresso científico e os avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho, portanto, tal demanda impõe uma revisão dos currículos que orientam o fazer cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação em nosso país. Isso significa que o Ensino Religioso, em consonância com o preceito de Maduro sobre o conhecimento, deve buscar pelas verdades dos fenômenos religiosos sem estabelecer um ou outro como parâmetro para avaliar esta ou aquela ideia sobre o transcendente.¹⁵³ Deve antes ser espaço para o exercício do diálogo e respeito entre os diversos conhecimentos provenientes das experiências religiosas. Esse exercício de diálogo como metodologia necessita ir além do objetivo de encontrar as verdades ou respostas mais adequadas às perguntas sobre as questões da vida cotidiana, e conseqüentemente, excluir aquelas que não servem. Necessita, sim, compreender a origem das verdades presentes nas diferentes formas de relação com o transcendente, pois como diz Maduro:

O conhecimento é uma capacidade que surgiu da necessidade de conservar a vida e, surgida para conservá-la, é uma forma de adaptação ao meio ambiente com o fito de resguardar a vida. Mas a vida, assim como aquilo que a protege e aquilo que a ameaça de morte, é algo que varia enormemente de uma época, pessoa, classe social, idade, região ou comunidade para outra.¹⁵⁴

Resgatar esse caráter de diálogo pode ajudar na redescoberta do diferente como oportunidade de crescimento mútuo no contexto da sala de aula. Freire afirma que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na história.¹⁵⁵ Percebe-se que, os valores são vistos como tema transversal e como tal precisam perpassar todas as áreas de conhecimento, ou

¹⁵² JUNQUEIRA 2007, p. 14

¹⁵³ MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 29.

¹⁵⁴ MADURO, 1994, p. 29

¹⁵⁵ FREIRE, 1996, p.154

seja, o Ensino Religioso não deve carregar sozinho o trato dos valores humanos no âmbito escolar. Isso significa que, no trabalho interdisciplinar, os valores perpassam todas as áreas, todas são responsáveis conjuntamente por essa abordagem. Essa preocupação com a abordagem dos valores transparece também na reflexão de Klein quando ressalta que:

Eu tenho um receio de que sob esse nome valores, a gente, às vezes, dilua por demais a coisa, fique falando de temas atuais sem uma abordagem suficientemente, eu diria, rigorosa do tema específico que é a questão da religiosidade, do fenômeno religioso.¹⁵⁶

Quando se busca novos caminhos é preciso ter em mente os objetivos, as possibilidades desse caminho. Pensar a prática requer exatamente isso, deixar o ativismo de lado e planejar de forma comprometida e responsável o desenvolver dos conteúdos a partir das diferentes faixas etárias, bem como metodologias que ajudem a trabalhar com uma abordagem a partir das experiências de vida de cada aluno presente nas manifestações que ocorrem na escola. Isso significa partir dos símbolos, da questão das pessoas de referência, das histórias sagradas, das perguntas existentes.¹⁵⁷ Diante desses e outros conflitos é solicitado, frequentemente, que os profissionais da educação se envolvam na formação ética das novas gerações, a fim de que contribuam para a existência de cidadãos que assumam a dignidade do ser humano, garantam a conquista da igualdade dos direitos, assim como a recusa categórica das mais diversas formas de discriminação, ressalte-se a importância da solidariedade e a observância de leis que explicitem estes valores.¹⁵⁸ Pensar em aprendizagens significativas, hoje, é buscar discuti-lo dentro da atual proposta de educação nacional, de maneira muito especial da concepção de currículo. Este é compreendido como um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. Pois uma pessoa educada é aquela que assimilou, interiorizou, aprendeu um conjunto de conceitos, explicações, habilidades, práticas e valores que caracterizam uma determinada cultura, sendo capaz de interagir de

¹⁵⁶ KLEIN apud BRANDENBURG, Erandi Laude. *Ensino Religioso na Escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo. Oikos, 2005, p.31

¹⁵⁷ KLEIN apud BRANDENBURG, 2005, p.33

¹⁵⁸ JUNQUEIRA, 2007, p.15

forma adaptada com o ambiente físico e social no seio da mesma.¹⁵⁹ A formação escolar deve, portanto, propiciar o desenvolvimento de capacidades, de tal forma que o favorecimento, a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais possibilitem aos alunos usufruir as manifestações de sua comunidade seja local e/ou universal.¹⁶⁰ O mesmo autor nos relata que essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural, com a valorização da cultura de sua comunidade e, simultaneamente, buscar superar seus limites, propiciando aos educandos, pertencentes aos diferentes grupos sociais, o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura nacional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Todo este processo pressupõe o ser humano como um elemento de relações: que comunica constrói – reconstrói convive; e a escola é convocada a contribuir para aprender fazer viver conviver. Reblin em seu livro “Para o alto e avante” quer lançar um olhar mágico e, ao mesmo tempo, crítico às “histórias de encantamento” que se fazem presentes no dia-a-dia, nos meios de comunicação de massa e, mais especificamente, nos quadrinhos. As histórias em quadrinhos, sobretudo o gênero da superaventura, que ambienta o universo dos super-heróis e de outros super seres do imaginário humano, tratam justamente das virtudes esquecidas e dos desejos escondidos. Eles carregam tanto um conteúdo cultural quanto um conteúdo religioso (embora essas duas “grandezas” não se encontrem em lados opostos); tanto um conteúdo psicológico quanto um conteúdo axiológico. De acordo com o mesmo autor, o propósito dos quadrinhos não é ser apenas uma “janela da realidade” (mesmo que tal janela tenha seus vidros embaçados), mas sim divertir, exorcizar a realidade, despertando a imaginação e elementos utópicos e valorativos (como o altruísmo, por exemplo) dos quais carece a sociedade.¹⁶¹

¹⁵⁹ COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996, p. 34, 35

¹⁶⁰ JUNQUEIRA, 2007, p.14

¹⁶¹ REBLIN, Iuri Andréas, *Para o alto e Avante: uma análise do universo criativo dos super-heróis*. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008, p.18,19,20

3.1.2. Um diálogo interdisciplinar: Ensino Religioso e Educação Ambiental

A preocupação com a destruição ambiental e a conseqüente ameaça às múltiplas formas de vida no planeta Terra, entre elas a vida humana e do próprio planeta, têm sido uma constante nos debates da atualidade. Os meios de comunicação e o marketing ecológico transmitem intensamente a preocupação com a destruição da natureza ao imaginário e ao cotidiano das pessoas. A ideia do ecologicamente correto tem-se tornado um princípio moral decisivo para as nossas atitudes. De diversas maneiras somos ensinados pelo marketing ecológico com novos valores. O consumo assume, portanto, o papel de ensinar valores que antes era da religião e da educação. Mais do que ensinar valores, a sociedade de consumo fornece também aos indivíduos as formas de significação e simbolização da natureza. As belezas naturais devem continuar existindo para que o turismo ecológico não desapareça. E, para que essa lógica permaneça, é preciso educar novos valores de consumo e de relação com a natureza. A escola, muitas vezes, encapa essa proposta do moderno capitalismo, ensinando acriticamente valores de consumo. É o que Paulo Freire chama atenção como educação bancária, em que educar é ato de transmitir valores e conhecimentos refletindo a sociedade opressora.¹⁶² As disciplinas escolares tradicionalmente já trabalham com valores, mesmo que não os explicitem. Isso porque o fazer pedagógico estabelece prioridades, realiza escolhas, dá ênfase ao que é mais significativo ao grupo social com o qual se comunica. Portanto, o trabalho com valores é um processo metodológico de seleção e escolhas e, ao mesmo tempo, desenvolve o conhecimento sob diferentes formas.¹⁶³ Nesta direção, a educação ambiental também trata de valores que norteiam nosso relacionamento em sociedade e com o mundo natural. Essa disciplina tem a preocupação de ressaltar noções críticas aos valores que a sociedade de consumo transmite às pessoas. Por isso, ela se preocupa em vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo das pessoas, com a intenção de intervir na realidade e de existir na natureza. A educação ambiental

¹⁶² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 34

¹⁶³ BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso* – São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 157

[...] reconhece, portanto, que nos relacionarmos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza.¹⁶⁴

A educação ambiental adota uma postura crítica em relação aos valores correntes da sociedade capitalista. Portanto, a prática da pedagogia da educação ambiental entende que a prática escolar exige o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas regras e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha.¹⁶⁵ A proposta pedagógica do Ensino Religioso pode dar uma grande contribuição, pois enfatiza a formação para a cidadania e neste âmbito podemos identificar um entrecruzamento de proposta educacional entre educação ambiental e Ensino Religioso no que refere-se à construção de conhecimento. Ambas dedicam-se a educar para a cidadania e para a transformação da realidade social e da compreensão da existência no mundo natural. Dessa forma podemos pensar em um diálogo interdisciplinar como posta Loureiro,

A educação ambiental crítica é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo pontes e saberes transdisciplinares. Implica igualmente o estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os.¹⁶⁶

O ensino deveria unir o pensamento científico, que separou os conhecimentos em áreas e não consegue reuni-los, e o pensamento humanista, que, muitas vezes, ignora a ciência e alimenta interrogações sobre a vida humana. Para Morin, o mais importante do que acumular o saber, é dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e construir princípios

¹⁶⁴ LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: Contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coords.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p.67. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 01 de abril. 2014

¹⁶⁵ Ibid., p. 68

¹⁶⁶ Ibid., p. 69

organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar um sentido.¹⁶⁷ Saber o que fazer com o conhecimento, com a informação diante dos problemas que a vida nos apresenta, é a competência que devemos desenvolver em nossos ambientes educativos. De acordo com Junqueira,

O Ensino Religioso, ao caracterizar-se como um espaço de conhecimento, explicita para o educando o papel das relações sociais, mostrando a construção da identidade cultural das comunidades realizada nas diferentes tradições religiosas, capazes de interferir de diferentes formas no estabelecimento dos parâmetros organizacionais da sociedade.¹⁶⁸

Essa compreensão de educação e especificamente do processo de ensino-aprendizagem ressalta o conhecimento como construção histórica e social, na qual interferem fatores políticos, sociais, culturais, psicológicos e também religiosos. Numa postura similar, a educação ambiental concebe seus princípios epistemológicos tendo como ponto de partida a interconexão da realidade social com o mundo natural. Ressaltamos que a educação, de maneira geral, como entende Paulo Freire, tem como princípio tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.¹⁶⁹ Tanto Ensino Religioso como educação ambiental podem propor o ensino crítico da simbologia religiosa e ideológica de nossa sociedade. Educar para a cidadania e a consciência ambiental. A construção de cidadania está ligada não somente à capacidade de consumo dos indivíduos, mas nas capacidades e nos conhecimentos que promovem a integração da pessoa em sociedade para transformá-la num lugar melhor para o viver e conviver da vida humana e das muitas outras formas de vida.

3.2. O JOVEM DO SÉCULO XXI E O MUNDO DA CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E DA ARTE.

Acreditamos ser inconcebível que a escola, no século XXI, ignore os problemas vivenciados pelos jovens estudantes. É preciso que esse cenário educacional se transforme através da reformulação de suas metas e da responsabilidade de todos os que promovem oportunidades para a aprendizagem. É

¹⁶⁷ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001. p. 21

¹⁶⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azeredo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 23

¹⁶⁹ FREIRE, 1996. p. 110

por meio da reformulação curricular que a mudança pode se iniciar. Uma reforma com a participação de toda a comunidade escolar. É tempo de dar oportunidades de vez e de voz a todos, especialmente aos jovens, para promover a verdadeira interação jovem-educação-trabalho-família. De acordo com Pais, existem diferentes juventudes e diferentes olhares, diferentes teorias que explicam a juventude, de acordo com suas abordagens. Se for considerar a corrente geracional, trabalhada por teóricos pertencentes à chamada Sociologia das Gerações, concebe-se o termo juventude através da demarcação social, isto é, compreende-se a juventude como uma fase na vida do sujeito que se inicia com o término da infância e se encerra com o início da idade adulta. Essa se caracteriza como uma fase que vislumbra elementos homogêneos, aspectos etários e comportamentos generalizantes. É a compreensão da juventude como um período apenas de transição.¹⁷⁰ Para Carrano, a juventude deve ser compreendida como uma complexidade variável: os jovens são diferentes porque diferentes são seus modos de viver, diferentes são seus espaços e tempos sociais, diferentes são suas identidades.¹⁷¹

Na Idade Moderna, as novas teorias e os novos métodos de pedagogia impõem uma grade curricular fragmentada, com disciplinas que impossibilitam o conhecimento integral, sistêmico, estrutural e significativo para a vida. Excluem da sala de aula a capacidade de pensar e criar e obrigam os educandos a reproduzirem os conteúdos tais quais lhes foram transmitidos, na maioria das vezes, sem nem sequer compreendê-los.

Na estrutura capitalista, aos alunos, futura geração de profissionais, devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficientemente e efetivamente no mercado de trabalho. Os sistemas de ensino, na sociedade moderna avançada, se tornam cada vez mais integrados à economia. As escolas constroem seus projetos pedagógicos de modo a atender aos interesses do mercado, cujas relações econômicas são intensamente competitivas.¹⁷²

À escola, que possibilita o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, compete integrar, numa visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento, sensorial, intuitivo, afetivo, racional, artístico e religioso. Deve

¹⁷⁰ PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.p.18

¹⁷¹ CARRANO, P. C. R. Juventude: as identidades são múltiplas. *Juventude, Educação e Sociedade*. 2000, p. 1, 52-72.

¹⁷² MARIANI, Maria de Fátima Magalhães. *Ensino Religioso, memória e desencantamento: relatos de professores de escolas públicas de Brasília*. In: JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2005, p. 266.

disponibilizar o conhecimento religioso, por ser patrimônio da humanidade, já que o substrato colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania. O conhecimento religioso não é mais dissociado dos demais saberes, acontecendo dessa forma uma íntima relação entre fenômeno religioso e vida. Edgar Morin apresenta o ser humano em sua integralidade e totalidade aberta e a educação deve integrar o aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver juntos.¹⁷³ O Ensino Religioso trabalha as relações da pessoa consigo mesma, com as outras pessoas, com o Transcendente, o seu lugar no mundo, suas buscas, inquietações e sentido da vida. A tarefa maior da educação, é a construção da pessoa humana integral, ética, solidária, cidadã.¹⁷⁴ Podemos observar que os jovens são a faixa etária da população brasileira que mais crê na Transcendência divina, ou seja, o descrédito das instituições religiosas e a adesão a novas formas de se viver a realidade não excluem a experiência do sagrado. A juventude, porém, aproveita as opções, até mesmo por estar cercada por mais ofertas. Mas como essas novas possibilidades, aliadas a essa característica fundamental do ser humano – a religiosidade – se encontram nos adolescentes de hoje? Abramo ressalta que,

Os jovens brasileiros, nascidos do final da década de 70 para cá, encontram o mundo mudado. Eles fazem parte de uma geração pós-industrial, Pós-Guerra Fria e pós-descoberta da ecologia. Vivem as tensões e os mistérios do emprego, da violência urbana e do avanço tecnológico. Em um contexto de intensificação da difusão de informações, a cultura midiática também oferece espiritualidades. Para os jovens de hoje, multiplicam-se igrejas e grupos de várias tradições religiosas. Para eles também existem possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades em uma síntese “pessoal e intransferível”. Em síntese: nos dias atuais, surgem constantemente novas possibilidades sincréticas que, ao mesmo tempo, (re) produzem identidades institucionais e até novos fundamentalismos.¹⁷⁵

As relações interpessoais no século XXI demonstram que a violência está presente em todos os segmentos sociais, sendo uma das principais causas que ameaçam a construção da paz. Haim Grunspun afirma que,

Resiliência é a capacidade humana de se recuperar e de se superar, ou ser imune psicologicamente, quando se é submetido à violência de outros seres humanos ou a stress.¹⁷⁶

¹⁷³ MORIN, 2003, p.13.

¹⁷⁴ BRANDENBURG, 2004, p.150

¹⁷⁵ ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo M.(org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa social*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005, p.163-165

¹⁷⁶ GRUNSPUN, Haim. *Criando filhos vitoriosos: quando e como promover a resiliência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005, p.1

Diante das situações de resiliências e das adversidades enfrentadas na sociedade e também na escola os jovens estão vivenciando um momento que poderá comprometer autoestima, auto respeito, amor-próprio, desencadeando a depressão. A escola precisa mostrar que o jovem não está sozinho, essa parceria não deve ser desesperançosa, devendo ter como pano de fundo o esteio através da alteridade. E para tal, o filósofo Emmanuel Lévinas nos questiona:

O que dizer, ao lado do outro, do terceiro e, com ele, de todos os outros? Esta responsabilidade para com o outro que se defronta comigo, esta resposta ao rosto do próximo poderá ignorar o terceiro que é também meu outro? Não me diz respeito ele também?¹⁷⁷

De acordo com Remí Klein, educar não é tarefa fácil diante de tão complexa e delicada realidade social, num mundo em que o imediatismo e o hedonismo apresentam discurso forte, sendo que o/a professor/a de Ensino Religioso pode bem se apropriar de temas que proporcionem aos estudantes compreenderem e descobrirem as chaves do mundo em que vivem. Para compreender o universo escolar e para este ter um sentido ético é preciso levar o ser humano a um maior conhecimento de si mesmo.¹⁷⁸ O mesmo autor, relata que conhecer o contexto social de seus/suas alunos/as para compreender atitudes de violência, significa conhecer estratégias consideradas psicopedagógicas pelos pais. Muitos desses jovens repetem na escola os maus-tratos sofridos em casa e na comunidade local. Isso significa que a disciplina deve conectar-se com as realidades sociais nas quais se situa e nas quais pode intervir.

Segundo Machida,

O papel do educador de Ensino Religioso pode ser sinal de esperança para os alunos, como expressão de alguém que estabelece um compromisso real de educar para a alteridade, para o desenvolvimento humano, a solidariedade e a compreensão, orientando-os para um único objetivo: a paz nas relações humanas.¹⁷⁹

Ainda segundo essa mesma autora, o contexto educativo é um espaço oportuno para resgatar a dignidade e construir esperanças, que permite um olhar terno que inclui e aceita a diferença, acolhendo as manifestações culturais e

¹⁷⁷ LÉVINAS, Emanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997, p. 269

¹⁷⁸ KLEIN, 2007, p. 183

¹⁷⁹ MACHIDA, Erica Rodrigues. *O Ensino Religioso e as estratégias de prevenção e intervenção diante do fenômeno bullying*. Monografia de conclusão de Especialização em Ensino Religioso. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo: 2005, p. 36

religiosas que cada um carrega dentro de si, no seu processo de crescimento e construção de mundo. Para Vernant, a religião é o cimento que une e dinamiza as relações dos homens, funcionando desse modo como um laço social. Por essa razão, defende que o sagrado e o social devem ser estudados juntos. O sagrado faz parte de todos os aspectos da vida comum. Lembrando autores, tais como Durkheim e Lévy-Bruhl sobre a estreita relação do vínculo social com o religioso:

Pois não se esqueçam de que o Durkheim ou o Lévy-Bruhl, nossos pais nesse terreno, haviam compreendido que o vínculo social é, a princípio, um vínculo religioso; que a religião é acima de tudo, a maneira pela qual uma sociedade chega a pensar a si mesma. Para eles, social e sagrado deviam ser pensados conjuntamente.¹⁸⁰

Segundo esse mesmo autor, a religião é um sistema simbólico intrínseco ao pensamento humano na sua necessidade de produzir um mundo em que seja possível viver.

“Em outras palavras, os homens edificaram toda uma série de sistemas que lhes permitem ultrapassar os dados do real, atravessá-los por visarem, por seu intermédio, a universos de significações, de valores, de regras, que servem de cimento para uma comunidade. Assim o homem se distingue do animal, que não fabrica ferramentas nem conhece propriamente a linguagem, nem a socialização, nem a história. Ora, para mim, a religião é um desses sistemas simbólicos”.¹⁸¹

Bakhtin nos alerta, de que o Outro constitui aspecto do si mesmo, sendo a formação subjetiva de cada um de nós perpassada pelos muitos outros com os quais nos deparamos ao longo da vida. Constituímo-nos com e para o Outro, sendo com isso sempre profícuo tal encontro:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.¹⁸²

Mikhail Bakhtin ressalta ainda que na medida em que entendemos a relação da juventude com a religião como um dos aspectos da experiência humana que

¹⁸⁰ VERNANT, J.P. *Para que servem as religiões, Religião e Sociedade*, 1983: p.66

¹⁸¹ VERNANT, 1983: p.70

¹⁸² BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 294

participa intensamente da constituição da subjetividade, atravessando épocas, culturas e espaços sociais distintos, podemos explicitar o nível de profundidade com que os jovens de hoje, dependendo do contexto socioeconômico e cultural que frequentam, são capazes de expressar sua compreensão desta experiência interna transformando-a em atitudes na vida.¹⁸³ A juventude viveu a falta de recursos, ficando sem ter como romper com as formas antigas. Ao situar-se num estado de abdicação das velhas estruturas, teve de resistir ao desaparecimento dos objetos sagrados, legando às próximas gerações o experimentar do erigir de novos símbolos religiosos:

Uma geração quer estar novamente na encruzilhada, mas os caminhos não se cruzam em parte alguma. Toda juventude tinha a obrigação de escolher, mas os objetos desta escolha já lhe estavam predeterminados. A juventude atual encontra-se perante o caos em que os objetos de sua escolha (os objetos sagrados) desaparecem. (...) Não há nada que a juventude exija com mais urgência do que a escolha, a possibilidade da escolha, da decisão sagrada sobretudo. A escolha gera os seus próprios objetos – essa é a sua convicção mais próxima da religião.¹⁸⁴

Dayrell alerta sobre o perigo de três estereótipos ligados à juventude. O primeiro diz respeito à tendência de encarar a juventude como um vir a ser, como uma fase de transição e incompletude. Nega o presente como espaço válido de formação, em nome do futuro; e nega o jovem como sujeito social, já atuante. A outra imagem de experimentação, liberdade, vigor, hedonismo e irresponsabilidade. Essa imagem nasce a partir da década de 1960. Um terceiro estereótipo mostra a juventude como um tempo difícil, marcado por crises diversas e distanciamento da família. Para fugir de um eventual risco de estigmatização da juventude e do jovem, o autor propõe que os jovens, enquanto sujeitos sociais constroem um determinado modo de ser jovem, baseado em seu cotidiano.¹⁸⁵ A diversidade é uma marca da juventude, e ela não pode ser considerada como um único grupo social. Vale ressaltar que a juventude é uma condição provisória, diferente de outras categorias como gênero ou classe social, que se apresentam como permanentes. As sociedades em geral lhe atribuem expectativas associadas à reprodução e à mudança social. A situação e o meio em que se encontram os jovens forjam um amplo espectro do que seja juventude, não permitindo aglutinação num mesmo

¹⁸³ Ibid., p. 195

¹⁸⁴ BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.p. 28

¹⁸⁵ DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p.40,2003.

grupo social.¹⁸⁶ Os mesmos autores afirmam que a diversidade implica também reconhecer os elementos de exclusão social e o desafio da conquista da cidadania. Ao se constituir como sujeito social, uma série de condicionamentos já são dados previamente, como a delimitação geográfica, de gênero ou a situação econômica. Dentro dessas limitações é que o jovem pode se construir como sujeito, de maneira muito particular. A maioria dos jovens brasileiros se encontra entre os grupamentos sociais mais vulneráveis. Segundo Fraga e Iulianelli:

A principal preocupação que alimenta as políticas públicas destinadas à juventude é prevenir e eliminar a violência, mas sempre segundo a perspectiva da segurança pública, como se a única questão de direitos humanos tivesse de passar pelo crivo da prestação de segurança. Essa atitude governamental também inspira uma série de ações de organizações não-governamentais, muitas vezes centradas apenas na ideia da profissionalização, e não na perspectiva de promover novos espaços de sociabilidade e de convívio entre os jovens.¹⁸⁷

Ainda de acordo com os autores citados acima, precisamos levar em conta que a juventude se caracteriza de acordo com seu contexto social, embora esteja marcada por peculiaridades biológicas e emocionais; e que os jovens sobre os quais falamos, ao nos referirmos ao Brasil, estão, em sua maioria, em contextos de exclusão, seja por fatores de escolaridade, trabalho, inclusão digital, gênero, cor ou classe social. E, dentro de tais contextos, o jovem também se relaciona com a religiosidade, a cultura e a mídia. As diversas e mutantes tribos são caracterizadas e identificadas pela música que consomem. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, a música, as histórias em quadrinhos, o universo dos super-heróis são as atividades que mais os envolvem e mobilizam. Nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, podemos observar que os jovens vêm lançando mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. É possível constatar esse fenômeno nas ruas, nas escolas ou nos espaços de agregação juvenil, onde os jovens se reúnem em

¹⁸⁶ In:FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.148

¹⁸⁷ Ibid., p.11-12

torno de diferentes expressões culturais, como a música, as histórias em quadrinhos, a dança, o teatro, entre outras, e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo.¹⁸⁸ É na juventude que surgem, de forma mais intensa, os questionamentos relacionados ao futuro. A busca pelo sentido da vida torna-se uma constante na vida da maioria dos/as jovens que, por sua vez, se depara com a necessidade de fazer as principais escolhas que nortearão os rumos de seu viver. Benjamin relata que é no âmbito da juventude que a religião atinge a comunidade de maneira mais intensa, e em nenhum outro lugar a ânsia por religião pode ser mais concreta, íntima e penetrante do que na juventude.¹⁸⁹

3.2.1. Apontamentos sobre Arte e Ensino Religioso

O fenômeno religioso está impregnado na vida cotidiana e emaranha-se nas teias simbólicas da cultura. Ele se expressa em nosso dia-a-dia das mais diferentes maneiras e das mais diferentes intensidades. O fenômeno religioso não é um evento isolado, mas sim um evento plural, diversificado, que evoca o lado mais íntimo de cada um de nós e que emerge a partir da experiência que cada um adquire ao se relacionar e ao lidar com as possibilidades, as impossibilidades, as adversidades e os desejos que surgem diante de nós. Assim, quando pensamos no Ensino Religioso como disciplina escolar, precisamos pensar além das categorias e dos espaços predefinidos e considerar a complexidade, a diversidade da vida humana e do fenômeno religioso. Novas teorias de cultura, construção social do universo humano precisam permear a dinâmica do Ensino Religioso. Desse modo, estabelecer um diálogo entre Arte e Ensino Religioso é provocar conexões entre arte e experiência religiosa, a fim de que tais reflexões possam evocar e enriquecer argumentos e práticas do Ensino Religioso e de como vemos (ou podemos ver) o mundo e a religião à nossa volta. Para Janson, a arte é

¹⁸⁸ DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, 2002, p. 119

¹⁸⁹ BENJAMIN, 1984. p.27

Patê tão integrante da tessitura da vida humana que nos deparamos com ela o tempo todo, mesmo que nossos contatos com ela se limitem ao mais baixo denominador comum do gosto popular.¹⁹⁰

A arte está em tudo, porque ela é reflexo de nossa necessidade por sentido, ela é expressão dessa necessidade. Janson ressalta que a arte é certamente, uma das razões pelas quais o homem cria, é um impulso irresistível de reestruturar a si próprio e ao seu meio ambiente de uma forma ideal. A arte representa a compreensão mais profunda e as mais altas aspirações de seu criador, ao mesmo tempo, o artista muitas vezes tem a importante função de articulador de crenças comuns. Eis por que uma grande obra contribui para nossa visão de mundo e nos deixa profundamente emocionados.¹⁹¹ Embora haja quem diga que a arte é impossível de ser definida, é importante que saibamos que a arte é um reflexo da necessidade humana de buscar um sentido, de se repensar e de se entender no mundo. Ela é expressão dessa necessidade. A arte condensará os valores e os sentidos mais caros da vida humana de uma determinada pessoas, por vezes, de um determinado grupo, e de um determinado tempo. Reblin salienta que a religião é expressão máxima da busca por sentido, da elaboração simbólica e da condensação valorativa de tudo o que circunda o universo humano. Logo, não é difícil nem imprudente concluir que a arte expressará a religião.¹⁹² Dentro dessa visão, devemos entender a arte como descreve Graça Proença: as obras de arte devem ser vistas como profundamente integradas na cultura de um povo, pois ora retratam elementos do meio natural, ora representam os sentimentos religiosos do homem, ou a máscara de um Deus da antiga civilização pré-colombiana do México.¹⁹³ Graça Proença valoriza a arte como a cultura, suas crenças e sua história que são manifestações e sofrem uma interconexão entre simbologia e a importância de seu significado. Os sentimentos e as doutrinas religiosas da caminhada histórica da humanidade são obras de arte, símbolos de significativa importância para as religiões.¹⁹⁴ Segundo Nabor Nunes Filho, em seu artigo *Arte: a religião de corpo inteiro*, este universo existe representado através da arte e religião:

¹⁹⁰ JANSON, H. W. & JANSON, Anthony E. *Iniciação à História da Arte*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 10

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 6

¹⁹² REBLIN, Iuri Andréas. *Outros cheiros, outros sabores: o pensamento teológico de Rubem Alves*. São Leopoldo: Oikos, 2009. p. 118-136. Passim

¹⁹³ PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2000. p. 7

¹⁹⁴ PROENÇA. 2000. p. 9

Não se constitui apenas na massa de elementos que podem ser detectados pelos sentidos e pelos instrumentos científicos de captação e mediação. Faz parte do universo um complexo macrocosmo composto dos símbolos que povoam as lembranças, as saudades, os desejos; enfim, tudo que se constitui na noção pura da nossa história, quer individual, quer coletiva. A sensibilidade é a ponte de acesso a esse universo [...] é a arte que nos convence de que o mundo em que vivemos não é o único mundo possível.¹⁹⁵

A arte possibilita trabalhar o sentido do transcendente, nas religiões orientais e ocidentais, em sua simbologia, trazendo-nos a compreensão de diferentes visões do mundo. Por ser uma expressão de sensibilidade e sentimentos, o simbólico nas tradições religiosas não tem como ser explicado. O mesmo símbolo pode traduzir significações diversas. Durante o processo de aprendizado do conhecimento, a religiosidade inerente ao ser humano surge de forma inesperada, através de depoimentos, dúvidas e até mesmo constatações. Pequenos objetos próprios do universo jovem ampliam a compreensão de mundo e do transcendente, e o Ensino Religioso pode servir como ponte entre o aluno e o saber, entre o conhecimento e o autoconhecimento, tão esquecido e necessário para a busca pessoal do ser humano. É preciso acolher as diferenças e buscar formas de facilitar o encontro do ser religioso do jovem estudante com a transcendência. Neste sentido, afirma Catão,

A grande novidade da pedagogia religiosa contemporânea, especialmente católica, é ter percebido que não adianta querer transmitir noções de religião, verdades ou dogmas da fé, se o aluno não está subjetivamente predisposto a acolher todo esse conteúdo religioso cristão como luz para o seu caminho e como sustento para sua vida.¹⁹⁶

O aprendizado, num clima de recreação e problematização, oportuniza ao aluno a interação com o conhecimento de forma agradável e harmoniosa, momento em que ele interage com sua criatividade e sentimentos. Em seu livro *As artes e o desenvolvimento humano*, Howard Gardner fornece sustentabilidade teórica aprofundada sobre a relação entre arte e expressão humana. Em nossos trabalhos buscamos intermediar essa relação de compreensão, apreciação ou ação em reação ao símbolo estudado e posteriormente criado pelo educando. Um dos objetivos fundamentais de nosso estudo era possibilitar essa comunicação entre a criação e o observador. Gardner define a arte como a comunicação do conhecimento subjetivo, conhecimento esse que transcende a distinção entre afeto e

¹⁹⁵ FILHO, Nabor Nunes. Arte: a religião de corpo inteiro. *Revista Diálogos*, São Paulo: Paulinas, fev.2004 nº 33, p. 12

¹⁹⁶ CATÃO, Francisco. Formas de ligar-se a Deus. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre: PUCRS, nº 347, p. 20, junho 2004

cognição, sentimentos e pensamento. Ele afirma que o educando, ao interagir com a arte, faz, percebe e sente.¹⁹⁷ Não somos mais os mesmos ao construir certos conhecimentos. Conhecimentos esses que nos modificam, nos transformam. Como afirma Nabor Nunes Filho: [...] A arte é capaz de nos transformar ao transportar ao transcendente, de despertar nossos vazios e de criar e recriar novos mundos. É na obra de arte que a religião se mostra de corpo inteiro.¹⁹⁸ O ser humano é um ser em revolução e transformação constantes. Hoje, suas raízes estão em determinada profundidade, amanhã, elas avançarão, e esse evoluir possibilitará que se reproduzam novas formas, sempre buscando o crescimento interior. Adelar Hengemuhle nos diz:

Esses conhecimentos não foram trazidos de um outro planeta. Surgiram em um contexto histórico. Foram produzidos por seres humanos que, confrontados com situações e problemas da sua época, por curiosidade, por necessidade ou, até, por acaso, tiveram a intuição, a sensibilidade, a criatividade de encontrar respostas para que essas situações fossem compreendidas e os problemas resolvidos. Aliás, aos poucos nós fomos dando conta de um aspecto básico: o que somos e o que fazemos só tem sentido ao ressignificarmos a nossa história.¹⁹⁹

O educador de Ensino Religioso tem na arte religiosa um motivador, pois tanto a religiosidade quanto a arte expressam a sensibilidade, a plenitude da vida, lançada à luz da história. As expressões dos valores de um tempo, de um período histórico, concretizam-se e fornecem-nos noções claras da ética, da doutrina e da fé revelada, no período em que se insere, através desta dualidade arte/religião.

3.2.2. Paisagens sonoras: contribuições da música ao Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem

Considerar a mundo como uma grande composição leva-nos a pensar como ouvimos e processamos nossas experiências no que chamamos de cotidiano. E esse cotidiano pode ser assim entendido na definição de Schaeffer: [...] considerar a paisagem sonora mundial como uma imensa composição musical desdobrando-se incessantemente à nossa volta. Somos simultaneamente seu público, seus

¹⁹⁷ GARDNER, Howard. *As Artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-73

¹⁹⁸ FILHO, 2004, p. 13

¹⁹⁹ HENGEMUHLE, Adelar. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 96

executantes e seus compositores.²⁰⁰ Desta forma consideramos cotidiano como caminho para pensar as diferentes possibilidades para a compreensão da realidade, tendo o som como fenômeno no cenário chamado mundo. Cotidiano é exatamente onde a vida acontece. Independentemente do tempo e do espaço onde acontece a educação musical, é preciso levar em conta que toda prática musical é um fenômeno transversal que perpassa todos os espaços sociais, e que depende dos processos envolvidos na compreensão desses espaços, podendo ser entendido em um nível mais profundo, como escuta e reelaboração da realidade tal qual ela nos é apresentada.²⁰¹ Essa visão nos revela que cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios, exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social. A música é um dos caminhos para a compreensão da realidade vivida, o que torna sua presença na escola essencial na formação do ser humano. Granja assim nos apresenta música,

Mousikê vem da arte das musas. Filhas de Júpiter e Mnemosine, eram as deusas da poesia e da educação, que na época englobava não somente o conhecimento da literatura, mas da dança, do canto e dos instrumentos musicais, aos homens as musas doavam inspiração poética e conhecimento. Mousikê era a arte das musas, ou seja, a poesia, a dança, o canto e a prática da lira. O conceito de música ultrapassava a dimensão sonora, envolvendo de modo geral as artes que tinham como denominador comum o ritmo.²⁰²

Destacamos alguns pontos importantes dessa citação: as musas eram deusas e representavam o sagrado. A música era a arte que essas deusas faziam, isto é, a forma de se expressarem e se comunicarem com os homens, de tornarem a arte como fenômeno em experiência vivida. E neste sentido torna-se uma forma de representação do mundo, que se apresenta aos seres humanos através de paisagens sonoras. De outra forma, ao buscar definições para compreender a religião, o conceito mais comum nos dicionários em geral refere-se a *re-ligare*, isto é, fazer a ponte entre a pessoa e o divino. O termo deixa espaço para perguntas. Afinal, religar algo pressupõe que em algum momento houve uma relação que foi

²⁰⁰ SCHAEFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 1997.p. 366

²⁰¹ BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um espaço local. *Em Pauta*, v. 11, nº 16,17, p. 142-174, 274,2000

²⁰² GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.p. 58

desligada e que a religião tornou isso possível. Rubem Alves faz a seguinte colocação:

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos.²⁰³

Tanto no termo *mousikê* como em *religare*, é possível encontrar a ideia de aproximação entre o que não se vê, mas que é possível sentir, perceber e interagir. Torna-se imprescindível compreender a experiência vivida. Em seu sentido primordial, os termos música e religião nos conduzem pelo caminho da experiência e da ligação entre o ser humano e o divino, modificando a forma de escutarmos o mundo ao nosso redor. E essa experiência vivida através da música, assim como da religião, torna-se essencial para a formação do ser humano a partir do momento em que nos permite enxergar a nós mesmos e tecer nosso olhar para a vida. Eis as paisagens com as quais nosso olhar está impregnado. Para tanto, sabemos de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem também não são. Da mesma forma, podemos reconhecer a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem, dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo, que contemplem diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música. Grossi relata que,

Os meios tecnológicos, a serviço da comunicação, da informatização e da indústria fonográfica têm transformado significativamente o cotidiano de todos nós. Atualmente, a indústria da música produz e lança no mercado grande variedade de gêneros e estilos, indo do ocidente ao oriente, do passado ao presente, incluindo diferentes etnias, com abrangência do popular ao erudito. A globalização diminui as fronteiras musicais, e mesmo que perpetuando a hegemonia da cultura dominante, contribui para a divulgação da música popular de diferentes países.²⁰⁴

²⁰³ ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 13

²⁰⁴ GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7. 2000, Londrina. Anais. Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64

Assim, fica evidente a ideia de que a música tem rompido com as barreiras territoriais, invadindo e misturando valores característicos de distintos grupos, influenciando culturas e efetivando, muitas vezes, uma dominação das mais priorizadas e divulgadas pela mídia e pela indústria cultural. A música está presente em todos os espaços, Dayrell nos apresenta que devido a diversidade, os sons se multiplicam porque

É muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representa-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.²⁰⁵

O fazer musical, ou seja, toda a experiência envolvida nesse processo é uma forma de criação. É também o olhar mais apurado do ser musical para o que acontece ao seu redor, que exige do ser humano uma busca constante de si e do outro. Como em uma paisagem composta de múltiplas formas, compor é desvendar os mistérios envolvidos na simplicidade do cotidiano. É uma forma de olhar a vida. Dessa forma podemos considerar música e Ensino Religioso como áreas afins, mas que não estão isoladas em si mesmas, quando nos referimos a outras áreas do conhecimento. Podemos chama-las de áreas transversais, que, por natureza e essência, conseguem tangenciar os pontos da grande teia do conhecimento. Ao optarmos por uma determinada forma de fazer música em sala de aula, potencialmente se lida com a possibilidade de quebra de paradigmas, desenvolvimento do sensível, ampliação de conceitos e autoconceitos, desenvolvimento da empatia, ampliação da visão de mundo e ainda o desenvolvimento de utopias, que para Duarte,

A utopia diz respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar dos outros para direções até então insuspeitas. [...] Ao propor outras realidades possíveis, a arte permite que, além de se despertar para sentidos diversos, se percebe o quão distante (ou não) se encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado e harmonioso.²⁰⁶

²⁰⁵ DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2003 nº 24, p. 42

²⁰⁶ DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 117

O fazer pedagógico não é reproduzir conteúdo, mas de criar respostas originais para atingir a fonte geradora dos problemas. De acordo com Hugo Assmann reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão de ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem.²⁰⁷

²⁰⁷ ASMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes: 1998. p. 29.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as tensões geradas para edificar o Ensino Religioso como componente curricular, contemplado no artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição da República Federativa do Brasil: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. O Ensino Religioso trabalha as relações da pessoa consigo mesma, com as outras pessoas, com o Transcendente, com a natureza, o seu lugar no mundo, suas buscas, inquietações e sentido da vida. A tarefa maior da educação, bem como desta disciplina é a construção da pessoa humana integral, ética, solidária, cidadã. Buscamos compreender que lugar e que configuração teve o Ensino Religioso em cada período da história do Brasil. Vimos a sociedade sair de uma sacralização, em que o religioso controlava e determinava o modo de vida dos cidadãos, para a secularização, autonomia da realidade humana em relação à realidade religiosa e ao sagrado. Duas questões foram fundamentais: o reconhecimento como área de conhecimento e a necessidade de profissionais habilitados para ministrá-lo e, em paralelo, o reconhecimento deste junto às instâncias reguladoras do Ministério da Educação. As pesquisas realizadas para a execução do primeiro capítulo nos permitem afirmar que o Ensino Religioso requer uma metodologia e uma concepção paradigmática diferente daquela tendência tradicional de conduzir os processos educativos, pois na sociedade que emerge das relações e vivências humanas, a escola e o docente necessitam refletir seu papel e lugar na construção da identidade humana.

Contudo, o segundo capítulo nos diz que o grande desafio das políticas educacionais é incorporar na reflexão os processos de construção do ser humano, do conhecimento, de valores, da ética e da identidade. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos entre indivíduos, grupos culturais religiosos, científicos, étnico-raciais. Abordar a religiosidade na escola, no Ensino Religioso, requer um novo fluxo do conhecimento e uma metodologia do diálogo, da conversa, do compartilhar, significa conviver, é um requisito para aprender a viver juntos e, aprender a respeitar as diferentes religiosidades. Para isso, é de suma importância a competência pedagógica de trabalhar com situações novas em que a pessoa docente demonstre coerência entre preceitos teóricos e sua prática. O professor é o

sujeito da formação continuada e ela assume um caráter emancipatório de reflexão das práticas educativas. Nesta perspectiva, a capacitação é de grande relevância para que se sintam inseridos no atual contexto e para aquisição de competências e habilidades que lhes permitam o desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares. No terceiro capítulo enfocamos os desafios contemporâneos, uma vez que é no espaço das relações interpessoais que podemos construir e edificar uma nova postura educativa. Percebemos que as novas teorias, a tecnologia e os novos métodos podem colaborar com um ensino de qualidade. A pedagogia de projetos nos leva a compreender essa evolução, uma vez que, as características mais importantes dessa metodologia é que envolvem o educador, o educando e a comunidade escolar, transpondo as barreiras da sala de aula, levando ao encontro do outro com suas diferenças e peculiaridades, abrindo novas perspectivas, ajudando a aprender a ter um novo olhar sobre as pessoas, fatos, situações, valores. Olhar o Ensino Religioso como espaço para tratar de fenômenos religiosos, sociais ou pessoais, ajuda a combater a fragmentação do conhecimento, ou seja, ver o conhecimento como um paradigma integrador para compreendermos a complexidade humana. Não há razão para dúvidas sobre o fato de que esta disciplina deve constar em todas as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, pois é um componente curricular reconhecido pela Lei nº 9.475/97, que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso nas suas diversas manifestações de religiosidade e que seu papel em termos de estrutura de currículo supera seu objeto de estudo em si, podendo ir além, exercendo ações mediadoras e realizando interlocuções entre os diversos outros saberes. Abordar a religiosidade na escola, no Ensino Religioso, requer um novo fluxo do conhecimento, um novo olhar, uma nova formação e uma metodologia do diálogo, da conversa, do compartilhar, significa conviver, é um requisito para aprender a viver juntos e, aprender a respeitar as diferentes religiosidades. O trabalho na escola passa a ser desafiado a elaborar seus currículos a partir da integração de disciplinas, por meio de projetos, temas geradores que permitam uma formação interdisciplinar. A culminância desse processo está na inclusão e reconhecimento do Ensino Religioso como décima área de conhecimento. Ante ao exposto, conclui-se que há necessidade urgente de estabelecimento de cursos de formação para habilitação específica e pedagógica dos professores, aliada às condições de trabalho, pode contribuir para uma prática

docente cujo movimento dialético entre teoria e prática esteja em constante redimensionamento, pois um não precisa ser refém do outro, mas em conjunto exercendo uma parceria em prol do processo de formação de seres humanos, cuja responsabilidade e cujo compromisso social são imensuráveis. Entendemos que o compromisso no processo por parte de toda comunidade escolar, pais de alunos e pesquisadores, em conexão com os anseios da população, poderá incentivar a seriedade com que deve ser tratada e discutida a disciplina de Ensino Religioso, o que passa necessariamente por redefinição de diretrizes curriculares, políticas públicas, formação e valorização docente.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo Cultura e Sociedade*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002;
- ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo M.(org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa social*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005;
- ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Ars Poética, 1996;
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Loyola, 1999;
- ANCHIETA, José de. *Cartas - Informações, Fragmentos Históricos e Sermões*. Belo Horizonte; Itatiaia; S. Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988;
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3.ed. São Paulo: editora Melhoramentos, 1958;
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992;
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984;
- BETTO, Frei. *Ética, humanização e solidariedade*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 4, out. 1996;
- BOZON, M. *Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um espaço local*. *Em Pauta*, v. 11, nº 16,17, p. 142-174, 274, 2000;
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981;
- BRANDENBURG apud FLICKINGER, *Ensino Religioso: Religiosidades e práticas educativas: Sinodal*, 2010;
- BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso – São Leopoldo: Sinodal*, 2004;
- BRANDENBURG, Erandi Laude (Org.). *Ensino Religioso na Escola: bases, experiências e desafios – São Leopoldo: Oikos*, 2005;
- BRASIL. Lei Imperial de 15/10/1827;
- BRASIL. Decreto nº 119-A de 07 de janeiro de 1890. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF;
- BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997;

BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo;

BRASIL. Constituição Federal de 1934, art. 153;

BRASIL. Constituição Federal de 1946, art.141 § 7º;

BRASIL. Constituição Federal, Art. 215;

BRASIL. Constituição Federal, Lei nº 11.645/08 e 10.639/03;

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. 3 ed. Brasília: 2001

BRASIL. Declaração Universal dos direitos humanos. Art.XVIII;

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997;

BRASIL. LDB – Lei Nº 9.394/96;

BRASIL. Parecer nº 04/98 da CEB/Conselho Nacional de Educação;

BRASIL. Parecer nº 08/06 CP/CEE/RR APROVADO EM: 14/02/06;

BRASIL. *Lei 9475/97*, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da LDB, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível na Internet: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9475.htm>>. Acesso em 03/02/2014;

CARON, Lurdes (Org.). *O ensino religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1999;

CATÃO, Francisco A. C. *A Educação no Mundo Pluralista: por uma Educação de Liberdade*. São Paulo: Paulinas, 1993;

CATÃO, Francisco. Formas de ligar-se a Deus. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre: PUCRS, nº 347, p. 20, junho 2004;

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996;

Carta enviada ao secretário de Educação do Espírito Santo – Vitória, 07/01/2012.1f. Arquivo histórico no site do CONERES. [http://www.coneres.org/index.php/carta-enviada-ao-secretario-de-educacao/Informações Oficiais](http://www.coneres.org/index.php/carta-enviada-ao-secretario-de-educacao/Informações%20Oficiais);

Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo - CONERES – Disponível em: <<http://www.coneres.org/>> Acessado em: 10 de fevereiro de 2014;

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, 2006;

CARRANO, P. C. R. Juventude: as identidades são múltiplas. *Juventude, Educação e Sociedade*. 2000;

CRUZ, Therezinha M. L. da. *Cidadania e interdisciplinaridade do ensino religioso*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 1, mar. 1996;

Currículo Básico – Escola Estadual – ES – Ensino Fundamental Anos finais – Volume 03;

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2008;

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001;

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2003 nº 24, p. 42

DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, 2002;

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9. ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO, 2004;

Ensino Religioso – Capacitação para um novo milênio – caderno 1;

FALTERI, Paola. RIZOMA – Educação Intercultural: linhas de um percurso de cooperação científica. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTON, Maristela. *Culturas em relação*. Florianópolis: MOVER, 1998;

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Projeto*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998;

FERNANDES, Maria Madalena S. *Afinal, o que é o Ensino Religioso? Sua Identidade própria em contraste com a Catequese*. São Paulo: Paulus, 2000;

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986;

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1996;

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994;

FILHO, Nabor Nunes. Arte: a religião de corpo inteiro. *Revista Diálogos*, São Paulo: Paulinas, fev.2004 nº 33, p. 12;

FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. PerCursos. Florianópolis, UDESC/NEPP, 2001; V.1, nº 2.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e Educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003;

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000;

FLICKINGER, Hans-GEORG. *O lugar do novo paradigma no contexto da teoria moderna do conhecimento*. In: FLICKINGER, Hans-GEORG e NEUSER, Wolfgang. *Teoria da Auto-organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994;

FONAPER. *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno temático 1;

FOWLER, James W. *Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992;

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000;

Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994;

Política e Educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001;

Por uma Pedagogia da Pergunta, 2ª ed., Rio: Paz e Terra, 1986;

Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993;

Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo. EP, 1996;

GADOTTI, apud FUCHS, Henri Luiz - *VI Simpósio de Ensino Religioso – Fenômeno religioso e metodologias* — 2009;

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliográfica*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996;

GARDNER, Howard. *As Artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

GIL FILHO, S. F. *Espaço sagrado: estudos em geografia da religião*. Curitiba: Ibpex, 2008;

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003;

GOMES Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007;

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006;

GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7. 2000, Londrina. Anais. Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64;

GRUNSPUN, Haim. *Criando filhos vitoriosos: quando e como promover a resiliência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005;

HENGEMUHLE, Adelar. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998

HOORNAERT, Eduardo (Org.). *História da Igreja no Brasil*. Tomo II. Petrópolis, Vozes, 1977. *Identidade própria em contraste com a Catequese*. São Paulo: Paulus, 2000;

In: FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

JANSON, H. W. & JANSON, Anthony E. *Iniciação à História da Arte*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996;

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpex, 2008;

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azeredo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002;

JUNQUEIRA, S. (Org.). *O sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpex, 2009;

JUNQUEIRA, S.R.A. & FRACARO, E.M. Teocomunicação, Porto Alegre, v. 40, nº2. Maio/agosto. 2010;

JUNQUEIRA, S.R.A. *Por que Ensinar Ensino Religioso na Escola?* Revista Lusófona de Ciências das Religiões. Ano VI, 2007/Nº12;

KLEIN apud BRANDENBURG, Erandi Laude. *Ensino Religioso na Escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo. Oikos, 2005;

KLEIN, Remi. *Práxis do ensino religioso: olhares em perspectivas e novos olhares em formação*. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 2007, São Leopoldo. *Práxis do ensino religioso na escola...* São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007; LDBEN – Lei nº 9.394/1996;

LE BOTERF apud PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001;

LEITE, L.H.A. *Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 8, p. 25 - 33, mar/abr1996.

LÉVINAS, Emanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997;

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Educação ambiental crítica: Contribuições e desafios*. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coords.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p.67. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2014;

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar – fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 1995;

MACHIDA, Erica Rodrigues. *O Ensino Religioso e as estratégias de prevenção e intervenção diante do fenômeno bullying*. Monografia de conclusão de Especialização em Ensino Religioso. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo: 2005;

MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994;

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães. *Ensino Religioso, memória e desencantamento: relatos de professores de escolas públicas de Brasília*. In: JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2005;

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANCAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007;

MORIN Edgar (Org.) apud OLIVEIRA. *Ensino Religioso: Fundamentos epistemológicos*. Curitiba. 2009;

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001;

MORIN Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001;

Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. – São Paulo: Cortez: 2007;

Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005;

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO- Disponível em <<http://www.mh.etc.br/blog/desenvolvimento-organizacional/os-quatro-pilares-da-educacao-segundo-a-unesco>>. Acessado em 25/03/2014;

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993;

PAIVA, José Maria de. Igreja e Educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol.1 Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, Editora Vozes, 2004;

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – 2009;

PCN- Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso – 2004;

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005;

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2000;

REBLIN, Iuri Andréas. *Cinema e cultura afrodescendente: apontamentos de uma intelectualidade solitária. Identidade!* São Leopoldo, v. 11, jan. /jun.2007;

Revista da Educação Especial, v.4, nº01 janeiro/junho 2008;

REBLIN, Iuri Andréas. *Outros cheiros, outros sabores: o pensamento teológico de Rubem Alves*. São Leopoldo: Oikos, 2009;

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente. In: História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15. Ed. Campinas – SP: Autores associados, 1988;

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. & JUNQUEIRA. S.R.A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*, Curitiba: Ibpex, 2009;

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998;

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005;

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995;

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SHDH. *Diversidade religiosa e direitos humanos*. Art.205 2004;

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU-ES: *Currículo Básico – Escola estadual – Ensino Fundamental Anos finais – Volume 3*;

SENA Luzia, *Ensino Religioso e formação docente – Ciências da Religião e Ensino em diálogo*: Paulinas, 2007;

SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003;

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003;

SOARES, Afonso Maria de Ligório. *Criados para trabalhar? As questões trabalhistas entre nós e os deuses*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo: Paulinas, n. 12, out.1998;

SOUSA, Ana Maria Borges de; CARDOSO, Terezinha Maria. *Organização escolar*. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008;

SCHAEFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 1997;

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 2000;

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992;

TEIXEIRA, Faustino. “Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade”. In SCARLATELLI, Cleide et al.(org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2006;

VERNANT, J.P. *Para que servem as religiões, Religião e Sociedade*, 1983;