

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FLÁVIA SANTOS

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA
PÚBLICA: SUPERAÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE
CARIACICA - ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 11/12/2017.

VITÓRIA
2017

FLÁVIA SANTOS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 11/12/2017.

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA
PÚBLICA: SUPERAÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE
CARIACICA - ES

Trabalho final de Mestrado profissional
para obtenção de grau de Mestre em
Ciências das Religiões Faculdade Unida
de Vitória
Programa de Pós-graduação em Ciências
das Religiões
Linha de pesquisa: Religião e Esfera
Pública.

Orientador: Dr. José Mário Gonçalves

VITÓRIA
2017

Santos, Flávia

Ensino Religioso na educação de jovens e adultos da escola pública /
Superação da intolerância religiosa no município Cariacica / Flávia Santos. –
Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

x, 79 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória,
2017.

Referências bibliográficas: f. 82-79

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso.
 4. Intolerância religiosa. 5. Ensino religioso e educação. 6. Pluralidade.
 7. EJA. 8. Educação de jovens e adultos.
- Tese. I. Flávia Santos. II. Faculdade Unida de Vitória, 2017. III. Título.

FLAVIA SANTOS

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA
PÚBLICA: SUPERAÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE
CARIACICA - ES



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 José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)

Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA

Doutor Sérgio Luiz Marlow



Agradeço a Deus a capacidade a mim concedida para concretização deste curso.

Ao professor orientador pelo carinho e por acreditar em mim em todos os momentos.

Aos amigos, compartilho com vocês minha alegria.

A vocês, meu muito obrigado!



Dedico, de modo especial, a quem muito me ajudou e esteve ao meu lado.

Aos amigos, por sempre estarem presentes, torcendo por mim, compreendendo minhas ausências e meu estresse.

Aos meus familiares, pelo incentivo e apoio, sou grata a Deus por pertencer a esta família.



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

(Nelson Mandela)

RESUMO

A pesquisa sobre intolerância religiosa, proposta nessa dissertação, buscou verificar a relevância da disciplina Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, bem como a importância de oportunizar acesso ao conhecimento das diferentes religiões professadas no mundo globalizado aos alunos da EJA, considerando que a intolerância religiosa promove diversos tipos de conflitos e discriminação. A questão da intolerância religiosa deve ser motivo de reflexão dentro das escolas. A sociedade deve ser educada dentro da igualdade e isso é problema a ser enfrentado pela escola, a qual precisa oportunizar e produzir saberes a todos, sem distinção, em todos os níveis de aprendizagens, por meio de estratégias que respeitem a diversidade religiosa e cultural. Diante deste cenário, buscaram-se respostas para algumas questões, tais como: Por que trabalhar a diversidade religiosa dentro da escola pública? Qual a importância do discurso interreligioso na superação da intolerância religiosa? O ensino religioso na escola pública é capaz de promover a cultura de paz, ajudando a superar a intolerância religiosa? O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar os conflitos relacionados à intolerância religiosa diante da pluralidade religiosa dos educandos da EJA e verificar como acontece o processo ensino e aprendizagem da disciplina Ensino Religioso, bem como o nível de conscientização dos alunos no cotidiano, para aceitar e respeitar as diversas abordagens religiosas, com a compreensão de que as crenças possuem importância cultural, social e política. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem caráter bibliográfico, combinado com pesquisa de campo. Para tanto foi usada como laboratório a escola 'Terfina Rocha Ferreira', da rede pública municipal de Cariacica (ES), na qual foram investigados alunos e professores da EJA.

Palavras-chave: EJA. Religião. Disciplina. Intolerância. Pluralidade.

ABSTRACT

The research on religious intolerance, proposed in this dissertation, sought to verify the relevance of the subject Religious Education in the Education of Young and Adults, as well as the importance of providing access to the knowledge of the different religions professed in the globalized world to the students of the EJA, considering that the intolerance various kinds of conflict and discrimination. The issue of religious intolerance should be a source of reflection within schools. Society must be educated within equality and this is a problem to be faced by the school, which needs to provide and produce knowledge without distinction at all levels of learning through strategies that respect religious and cultural diversity. Given this scenario, answers were sought for some questions, such as: Why work with religious diversity within the public school? What is the importance of interreligious discourse in overcoming religious intolerance? Is religious education in the public school capable of promoting a culture of peace, helping to overcome religious intolerance? The general objective of this research is to analyze the conflicts related to religious intolerance in the face of the religious plurality of the students of the EJA and to verify how the teaching and learning process of the Religious Education discipline occurs, as well as the level of students' daily awareness, to accept and respecting the diverse religious approaches, with the understanding that beliefs have cultural, social and political importance. As for the methodological aspects, the research has a bibliographic character, combined with field research. For that purpose, the 'Terfina Rocha Ferreira' school was used as a laboratory in the municipal public network of Cariacica (ES), in which students and teachers of the EJA were investigated.

Keywords: EJA. Religion. Discipline. Intolerance. Plurality.

LISTA DE SIGLAS

- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CED – Centro de Educação à Distância.
- CF – Constituição Federal.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ES – Espírito Santo.
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas.
- ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- MED – Ministério da Educação e Desporto.
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PEI – Programa de Educação Integrada.
- PUC – Pontifícia Universidade Católica.
- SEED – Secretaria de Educação à Distância.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Trajetória da EJA no Brasil	23
Quadro 2 – Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	29
Figura 1 – Prefeitura Municipal de Cariacica (ES)	50



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos – Idade	53
Gráfico 2 – Alunos – Sexo	54
Gráfico 3 – Alunos – Tem apoio da família para estudar na EJA?	55
Gráfico 4 – Alunos – Você acha importante conhecer os diversos tipos de religião existentes no país?	56
Gráfico 5 – Alunos – Tem facilidade em desenvolver as atividades aplicadas pelo professor?	57
Gráfico 6 – Alunos – Faz alguma atividade de Ensino Religioso ou lê algo da área em casa?	58
Gráfico 7 – Alunos – Gosta da disciplina Ensino Religioso?	59
Gráfico 8 – Alunos – Por que não gostar da disciplina Ensino Religioso?	60
Gráfico 9 – Alunos – Aprende mais nas aulas de Ensino Religioso quando:	61
Gráfico 10 – Professores – Sexo	62
Gráfico 11 – Professores – Formação Acadêmica	63
Gráfico 12 – Professores – Quantidade de escolas que em trabalha atualmente ...	64
Gráfico 13 – Professores – Trabalha em:	65
Gráfico 14 – Professores – Experiência em outra modalidade de ensino	66
Gráfico 15 – Professores – Conta com materiais pedagógicos específicos da modalidade EJA para suas aulas?	67
Gráfico 16 – Professores – Existe formação organizada pelo órgão central da Secretaria de Educação especificamente para a modalidade EJA	68
Gráfico 17 – Professores – Por que exerce a atividade de professor de Ensino Religioso?	69
Gráfico 18 – Professores – Nível de satisfação em relação ao Magistério da disciplina Ensino Religioso	70
Gráfico 19 – Professores – Concorda com o Ensino Religioso implementado nas escolas públicas de Cariacica (ES)	71
Gráfico 20 – Professores – Acha que as escolas de Cariacica quanto ao Ensino Religioso, estão cumprindo com sua missão	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	17
1.1 História da EJA no Brasil	17
1.2 Legislação sobre ensino religioso e EJA no Brasil	24
2 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31
2.1 Processo do ensino-aprendizagem na EJA	31
2.2 Trabalhando a intolerância religiosa no âmbito escolar	41
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
3.1 A pesquisa	45
3.2 Resultados e discussão	47
3.2.1 Localização geográfica do município de Cariacica (ES)	47
3.2.2 Programa curricular do ensino religioso em Cariacica (ES)	51
3.2.2.1 Objetivos	51
3.2.2.2 Abordagem metodológica	52
3.2.3 Entrevista com alunos	53
3.2.4 Entrevista com professores	62
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	81

INTRODUÇÃO

A questão da intolerância religiosa deve ser motivo de reflexão dentro das escolas. A sociedade deve ser educada dentro da igualdade e isso se constitui problema a ser enfrentado pela escola, a qual precisa oportunizar e produzir saberes a todos, sem distinção, em todos os níveis de aprendizagens, por meio de diversas estratégias que respeitem a diversidade religiosa e cultural de cada indivíduo.

Sendo assim, este trabalho aborda a questão do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender os conflitos que dizem respeito à intolerância religiosa vivenciada pelos alunos da EJA.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução n.º CNE/CEB 1/2000), devem ser observados na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino¹ os seguintes caracteres:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.²

Por sua vez, a disciplina Ensino Religioso está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 33, sendo que a Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997 deu nova redação a este artigo, garantindo o Ensino Religioso como disciplina, obrigatória, de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão. Constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo³.

Na verdade, até o presente o Ensino Religioso se mostrou como um desafio para as ciências utilizadas na prática curricular, ou seja, como área de conhecimento

¹ BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. *Princípios da Educação de Jovens e Adultos*. Jorge Luiz Teles da Silva. Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em: 3 de abril de 2016.

² GADOTTI, Mário e ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

³ BRASIL, 2016.

dentre as demais, muito embora seja reconhecida como tal pela Resolução n.º 2/98, da Câmara de Educação Básica⁴.

Em relação ao Ensino Religioso voltado às escolas públicas, constata-se que esta não é apenas uma disciplina. Mesmo sendo apenas facultativa, ela traz consigo uma dialética⁵ entre a secularização⁶ e a laicidade⁷ de contextos históricos e culturais.

Diante deste cenário, buscam-se respostas para alguns problemas geradores da pesquisa, tais como: Por que trabalhar a diversidade religiosa dentro da escola pública? Qual a importância do discurso interreligioso na superação da intolerância religiosa? O Ensino Religioso na escola pública é capaz de promover a cultura de paz e superar a intolerância religiosa no município de Cariacica?

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar os conflitos relacionados à intolerância religiosa diante da pluralidade religiosa dos educandos da EJA no município de Cariacica, bem como verificar como acontece o processo ensino e aprendizagem da disciplina Ensino Religioso e o nível de conscientização dos alunos na convivência cotidiana, para aceitar e respeitar as diversas abordagens religiosas, com a compreensão de que as crenças possuem importância cultural, social e política.

Entre os objetivos específicos destacam-se: a) identificar a proposta pedagógica de Ensino Religioso voltada para a EJA trabalhada na rede pública de ensino da prefeitura de Cariacica (ES); b) verificar como os professores trabalham em sua prática pedagógica frente às manifestações culturais e religiosas na instituição de ensino; c) apresentar possíveis conflitos que levam os alunos à resistência em aceitar as diferenças religiosas existentes em seu grupo social (escola); d) levantar limites e possibilidades institucionais em prol de estabelecer a

⁴ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

⁵ Dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar. Dialética é um debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza.

⁶ A secularização de uma sociedade pode ser entendida, em um sentido literal, como processo pelo qual a religião deixa de ser o aspecto cultural agregador, transferindo para uma das outras atividades desta mesma sociedade este fator coercitivo e identificador. Ela faz com que tal sociedade já não esteja mais determinada pela religião. Nas relações da Igreja com o Estado, é o processo de devolução de algo que, por razões de ordem histórica, estava submetido ao domínio religioso.

⁷ Laicidade é um substantivo feminino que designa a qualidade de algo ou de alguém que é laico. A laicidade corresponde a uma doutrina ou um sistema político que defende a exclusão da influência da religião no estado, na cultura e na educação. A laicidade é uma característica da grande maioria dos países.

harmonia entre o pluralismo religioso frente à intolerância religiosa.

Dessa forma, o presente trabalho propõe reflexão acerca da diversidade religiosa presente na escola pública, com o intuito de identificar como o Ensino Religioso pode promover a superação da intolerância religiosa na rede pública de ensino de Cariacica (ES), visando o diálogo interreligioso como norteador do princípio da boa convivência.

O interesse pelo tema surgiu da preocupação em transmitir o conteúdo da disciplina Ensino Religioso para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública na qual atuo como professora da EJA, considerando que essa é uma modalidade que surgiu com o intuito de atender a necessidade do sujeito que não teve acesso à escola em idade própria, de modo a proporcionar o aprendizado da leitura e da escrita, saberes fundamentais para a capacitação de jovens e adultos na sociedade.

O tema foi escolhido porque tive a oportunidade de desenvolver atividades da disciplina Ensino Religioso junto aos alunos da EJA. Nesse espaço pude conhecer melhor a realidade vivenciada pelos alunos que, em sua maioria, trabalham e optaram por retomar seus estudos, tendo na disciplina Ensino Religioso um momento de reflexão.

Para nortear essa pesquisa tentou-se seguir a linha de raciocínio contida no referencial teórico adotado. Nesse sentido, cabe dizer que Umberto Eco ajuda a compreender as questões da intolerância, apresentando o conceito de tolerância como resposta à intolerância com a diferença. Para entender a temática da diversidade cultural e da interculturalidade no cotidiano escolar, as obras de Vera Maria Candau e demais pesquisadores do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas, PUC-Rio) conferem suporte à pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida.

Por fim, em relação aos professores, verificou-se como trabalham em sua prática pedagógica frente às manifestações culturais e religiosas regidas na instituição de ensino. Quanto aos alunos, buscou-se identificar os possíveis conflitos que os levam à resistência em aceitar as diferenças religiosas presentes em seu grupo social (escola).

A justificativa para este estudo reside no fato de que a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu capítulo II, artigo 14, parágrafo 2º, relaciona as disciplinas

da Educação Básica e, dentre elas, cita o Ensino Religioso como parte integrante da base nacional comum e como área do conhecimento.

Historicamente a intolerância está presente na esfera das relações humanas fundadas em sentimentos e crenças religiosas. Diante disso, o presente trabalho propõe releção acerca da diversidade religiosa presente na escola pública, para saber como o Ensino Religioso pode promover a superação da intolerância religiosa e sua influência, ao se inserir no contexto da escola pública, visando o diálogo interreligioso como norteador do princípio da boa convivência. Assim, a importância do estudo está no fato de mostrar que:

O Ensino Religioso, na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que essas sejam legítimas e importantes para o ser humano, a partir das diferentes áreas de conhecimento, integradas às Ciências da Religião, contribui na definição dos conteúdos específicos, considerando que a interlocução entre as mesmas é fundamental para a construção e articulação da disciplina e interdisciplinaridade.⁸

Portanto, o presente trabalho visa investigar e discutir como as questões relativas à intolerância religiosa e cultural vêm sendo abordadas no âmbito da escola pública no Brasil, para entender como o Ensino Religioso, por meio do discurso interreligioso, pode contribuir para superar ou minimizar a intolerância.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente trabalho se fez por meio da combinação do referencial teórico com a pesquisa de campo. Para tanto, foi utilizada como laboratório a escola 'Terfina Rocha Ferreira', pertencente à rede pública municipal de Cariacica (ES), na qual foram investigados alunos e professores da disciplina Ensino Religioso.

Em relação à sua estrutura, a dissertação encontra-se dividida em três capítulos. Porém, como forma de melhor compreender o estudo, optou-se primeiramente por realizar as considerações iniciais, por meio das quais são apresentados o problema de investigação, os objetivos a serem alcançados com o estudo, a justificativa e relevância do tema, bem como a estrutura como um todo.

Após esta breve introdução, inicia-se uma abordagem a respeito do primeiro capítulo, o qual trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste ponto, realiza-se abordagem acerca da história da EJA no Brasil. Em um segundo tópico do

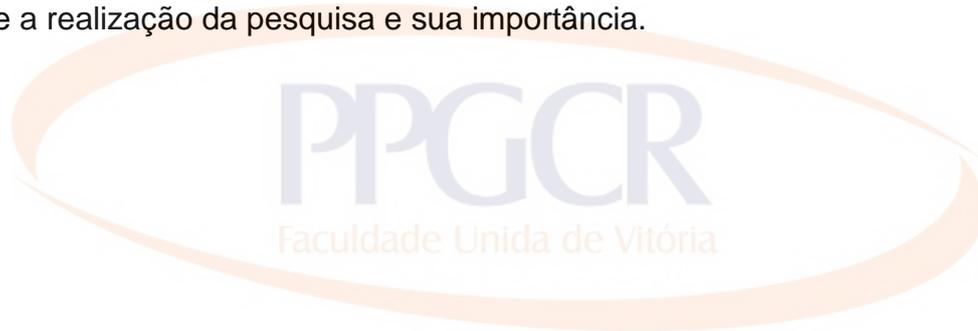
⁸JUNQUEIRA, Sérgio e WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 173.

mesmo capítulo a intenção foi evidenciar a legislação específica sobre Ensino Religioso e EJA no país.

O segundo capítulo, que trata do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, traz como enfoques os seguintes pontos: o processo do ensino-aprendizagem na EJA; o processo de aprendizagem e o papel crítico do professor; como é trabalhada a intolerância religiosa no âmbito escolar; e, ainda, o professor de Ensino Religioso e os problemas em sala de aula.

Por fim, o terceiro capítulo expõe os resultados e a discussão, apresentando: os aspectos metodológicos, o tipo de pesquisa, a área de estudo, a população e a amostra, a coleta e análise dos dados, as limitações; além dos resultados alcançados por meio desta pesquisa, as entrevistas realizadas com professores e alunos; bem como a discussão final.

Ao final, apresenta-se a conclusão do estudo, em uma breve exposição sobre a realização da pesquisa e sua importância.



1 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O primeiro capítulo desta pesquisa trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro tópico é realizada uma abordagem a respeito da história da EJA no Brasil. No segundo tópico a intenção é evidenciar a legislação específica sobre Ensino Religioso e a EJA no Brasil.

1.1 História da EJA no Brasil

Para melhor entender a evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e toda sua trajetória até os dias atuais foi necessário recorrer à História, a qual revela uma realidade marcada por grandes lutas, conflitos entre as classes dominantes (alta e média) e as classes pobres (negros, índios, escravos e analfabetos).

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época pode-se constatar a fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país.⁹

Com o passar do tempo surgiram os movimentos sociais e, também, nomes como o de Paulo Freire, Lourenço Filho, Anízio Teixeira, dentre outros que lutaram pela educação da classe dos sujeitos marginalizados e oprimidos, os quais um dia tiveram negados seus direitos de estudar e de pensar. De acordo com Conceição Maria da Cunha:

A história da EJA dá-se início no Brasil colônia, na década de 50 do século XX, com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras. Naquela época existiam poucas escolas e eram privilégios para poucos, apenas para os filhos dos ricos. Os filhos dos ricos recebiam uma educação diferenciada, onde se aprendia em todas as áreas do conhecimento, do saber¹⁰.

Com isso, essa classe passa a ter uma educação diferenciada, de qualidade, voltada para comandar, governar e ocupar o poder. Do outro lado, a classe oprimida era catequizada pelos jesuítas e não recebia educação letrada, não

⁹ CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução* – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

¹⁰ CUNHA, 1999.

tinha instrução ou conhecimento, mas apenas uma educação voltada para os interesses da fé, para o espírito, a obediência ao corpo, salvar almas. Agindo como dominadores espirituais, os jesuítas não preparavam esses sujeitos para servir os interesses do Estado, tendo como objetivo apenas servir aos interesses da fé. Nesse espaço/tempo, o Marquês de Pombal queria que fosse organizada uma escola voltada para os interesses comerciais, onde se ensinasse a servir e a obedecer aos seus senhores para ficarem à mercê dos governantes, ou que pudessem atender a corte. Como os sujeitos não tinham conhecimento algum em relação ao trabalho, surgiu a necessidade de criação de um processo de formação escolar de adultos, voltado a servir a elite. Isso foi passado de geração para geração, até chegar ao desnível social que se encontra nos dias atuais, nessa sociedade capitalista e neoliberal, onde quem possui poder aquisitivo é quem manda.¹¹

Naquele período da história, a educação de adultos servia apenas como meio de instrumentalizar o aluno a ler e a escrever, para servir aos interesses das autoridades. Segundo afirma Paulo Ghiraldelli Jr.,¹² somente com o fim dos regimes das capitanias a educação brasileira teve seu início:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).¹³

Com a expulsão dos jesuítas foram deixadas várias escolas instaladas em diversas cidades. Com a chegada da família real ao Brasil, mudou-se todo o panorama educacional brasileiro e tudo foi planejado de acordo com os interesses do Estado. Nesse período, a educação continuava ainda a ser privilégio de poucos, apenas uma pequena camada da sociedade usufruía e a classe pobre não era beneficiada. A educação popular quase não existia e as escolas eram organizadas para servir aos interesses do Estado. Os sujeitos – sejam eles jovens ou adultos – continuavam oprimidos e à margem da sociedade.

Ao descrever tais fatores, Ghiraldelli Jr. leva a crer que a condição de vida que esse sujeito vive no presente está inteiramente ligada às suas origens; ou seja,

¹¹ CUNHA, 1999, p. 1.

¹² GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

¹³ GHIRALDELLI JR., 2006.

o que eles são hoje é reflexo do sofreram no decorrer de sua vida. Nesse contexto, no Brasil depara-se com uma Educação de Jovens e Adultos precária nos dias atuais, construída ao longo da história.¹⁴

Ao se referir à marginalidade dos sujeitos, Ghiraldelli Jr. afirma que existem situações equivocadas sobre o contexto da realidade social, histórica, cultural e econômica do sujeito dito analfabeto. Nesse sentido, pode-se entender a preocupação de Paulo Freire em relação à ideia da marginalidade, a qual está associada ao sujeito dito analfabeto, pois existe a possibilidade de culpabilização desse sujeito. Dessa forma, isola a discussão da organização da sociedade dividida em classes sociais, onde não existe oportunidade igual para todos, fazendo recair sobre o indivíduo a responsabilidade do não engajamento nos espaços letrados da sociedade. Sob esse prisma, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin afirma que:

A condição do sujeito adulto está marcada pela história e pela cultura, sua constituição familiar, bem como pela inserção ou não no mundo do trabalho. Condições essas que, de certa forma, também se traduzem, assim como no jovem, na sua realidade, localizando as suas diferentes situações de classe, etnia, raça, gênero e nível de escolaridade.¹⁵

Contudo, a burguesia – que compõe a classe dominante – tomou posse do poder, fortalecendo-se cada vez mais e criando políticas públicas que beneficiavam a si própria.¹⁶ Assim, mais uma vez é negada, à classe oprimida, o direito a uma educação de qualidade, de formação íntegra e moral. Na educação ofertada aos menos favorecidos tem-se que os valores não são respeitados, devido à dívida social que o país tem para com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolaridade na idade regular. Atualmente ouve-se falar em direitos para todos, mas, na verdade, esse direito se restringe a poucos, pois nem todos o possuem verdadeiramente. Percebe-se assim que o público alvo sujeito da EJA não tem sido considerado como sujeito histórico, visto que tampouco se pretendeu transformar a estrutura dessa sociedade.

¹⁴ LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Livro 1. Florianópolis: NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2011.

¹⁵ LAFFIN, 2011, p. 180.

¹⁶ De acordo com Armando Boito Jr., a burguesia se caracteriza por possuir seus próprios meios de produção e graças a isso estabelece uma relação de exploração com o proletariado ou grupo social trabalhador a qual lhe compra com sua força de trabalho, uma vez que este não possui meios próprios de produção. Esta relação que ambas as classes sociais mantêm se deve a força do poder que uma exerce sobre a outra e que permite a burguesia acumular capital. BOITO JR., Armando. *Estado e burguesia no capitalismo neoliberal*. Revista Sociologia Política. Curitiba (PR), n.º 28, pp. 57-73, junho de 2007.

Seguindo o percurso da história da EJA, percebe-se que, no período colonial, surgiu a primeira Constituição Federal brasileira. Nesse documento, em seu Título 8, artigo 179, constava que a instrução primária seria 'gratuita para todos os cidadãos', mas não foi obedecido na Constituição seguinte. Embora tenha sido propagada a ideia de 'sociedade de iguais' e, apesar da referida Carta Magna outorgar tais direitos políticos a esses cidadãos, os mesmos não foram alcançados, pois tais sujeitos foram considerados como membros de uma 'sociedade dos desiguais'.

Na verdade, falava-se de igualdade, mas os sujeitos continuavam sem direito algum, permaneciam na mesma condição, no mesmo estado de antes, as leis criadas não os favoreciam, pois tais pessoas não tinham conhecimentos e, por não possuírem bens, posição social, dinheiro ou moradia e, ainda, por não terem conquistado nada, eram diferentes de quem já pertencia à classe alta e estava no poder. Por estarem nessa condição de inferioridade – buscando apenas a sobrevivência –, a única coisa que lhes restava era obedecer e permanecer na condição de oprimidos.

Nessa perspectiva, é importante rever o processo educativo na sua estrutura social, identificando as origens dos seus problemas criando possibilidades e alternativas de melhorias para esses sujeitos que ficaram em desvantagens possa superá-los. De acordo com Laffin:

O acesso dos sujeitos a um direito subjetivo, propiciando a inserção em um espaço democrático, dentro do ambiente escolar, não satisfaz plenamente as necessidades desses jovens e adultos, marcados pela desigualdade presente na sociedade. É necessário também equalizar o princípio educativo; ou seja, possibilitar aos desfavorecidos maiores oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. É o chamado feito na citação anterior ao apontar a necessidade de um modelo pedagógico próprio da EJA.¹⁷

É importante mencionar que, nesse período, as políticas públicas voltadas para essa camada da população eram bastante negligentes, deixando os jovens e adultos analfabetos sem grandes perspectivas de melhorias em termos de escolarização. Ainda nesse cenário, percebeu-se que não existia preocupação com a construção de políticas nacionais voltadas à educação de jovens e adultos, mas apenas um estudo teórico ou prático sem melhorias na qualidade da oferta

¹⁷ LAFFIN, 2011, p. 72.

educativa. Quase como regra, o adulto trabalhador não era preparado para atuar nessa área, mantendo-se assim o desnível social e econômico em relação a quem já possuía uma práxis pedagógica significativa. De acordo com Vanilda Pereira Paiva:

No período Imperial, mais precisamente no ano de 1854, surgem as escolas noturnas para adultos, com duração de um ano. Em 1876 havia 117 escolas em todo o país. No ano de 1824 Don Pedro I outorga a primeira Constituição brasileira, a qual trazia, no seu art. 179, a 'instrução primária é gratuita para todos os cidadãos'. Até a proclamação da República, em 1889, nada foi feito de concreto pela educação brasileira, porque mesmo sendo gratuita para todos, ela não beneficiava as classes pobres e nem a todos os sujeitos, pois esses não tinham acesso, ainda que no decorrer deste período tenha havido inúmeras reformas.¹⁸

O entendimento de Paiva leva a crer que essas escolas surgiram para dar instruções aos sujeitos desprovidos de conhecimentos e, assim, contribuir, de certa forma, para a sua educação e que, através dessa contribuição, esses mesmos sujeitos passariam a ter plena compreensão de seus direitos e deveres. Nessa perspectiva, de acordo com Paiva:

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção foram alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas. Entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão, o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral, chegou-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos, nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas.¹⁹

Aqui cabe evidenciar que, no período pós Primeira Guerra Mundial, começou-se a discutir acerca da problematização da educação popular. Tal discussão partiu dos políticos que se voltam para tal problema. Nesse período, a escolarização que permaneceu foi o ensino primário, estendendo-se ao curso ginásio.

Assim sendo, 'no Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular; isto é, uma educação para o povo, que significa difusão do ensino elementar'.²⁰

É importante destacar que, no período pós-Segunda Guerra Mundial, surgiram, em todo o país, as campanhas nacionais de alfabetização, as quais

¹⁸ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973, p. 167.

¹⁹ PAIVA, 1973, p. 168.

²⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1970, p. 42.

visavam atender as pessoas do meio rural, adultos que ainda não tinham passado por uma escola e que não sabiam a ler e escrever. Dessa forma, a educação de adultos foi concebida como independente da educação elementar, passando assim a ter interesses políticos populistas. Segundo Paiva:

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, faz-se em conjunto: o tema é a educação popular; ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de vinte tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28, do Distrito Federal, ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos trinta.²¹

Então, torna-se necessário enfrentar os desafios impostos pela exclusão social, a qual, historicamente, tem marginalizado os sujeitos da Educação de Jovens e adultos para que possa ultrapassar a condição de campanhas e programas emergenciais. Findam-se programas e lançam-se mais programas e a condição de vida do sujeito da EJA é a mesma – permanecendo nos quadros da exclusão, sofrendo as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime:

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções.²²

Portanto, ao estudar a história da Educação no Brasil, percebe-se que foi a partir de desenvolvimento industrial que a educação de adultos teve valorização, progressão, domínio da linguagem falada e escrita, visando o controle sobre as técnicas de produção, como instrumento de ascensão social. É como se fosse um meio de progresso para o país, para a ampliação da base de votos, mas tudo com seus interesses próprios, voltados para as políticas públicas.

Na página seguinte, por meio do Quadro 1, apresenta-se uma síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos, representada de forma resumida para facilitar a compreensão.

²¹ PAIVA, 1973, p. 168.

²² ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 33.

Portanto, pode-se dizer que, nessa época, a educação popular era apenas dada como a extensão da educação formal para todos. Porém, para os membros das classes baixas – em situação inferior – e para aqueles que moravam nas periferias e nas zonas rurais.

Quadro 1 – Trajetória da EJA no Brasil

Anos 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
Anos 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Anos 50	A campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às deficiências administrativas e financeiras, quanto à orientação pedagógica.
Anos 60	O pensamento de Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país.
1964	Aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização por todo o Brasil, orientado pela proposta de Freire. Tal proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
1967	O governo assume o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
Anos 70	O MOBRAL expandiu-se por todo o país, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI (Programa de Educação Integrada), sendo uma forma condensada do antigo curso primário. Lei 5692/71.
Anos 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.
1985	Desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Anos 90	Com a extinção de Fundação Educar criou-se enorme vácuo na EJA. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de educação de jovens e adultos. A história da EJA no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
1990	Acontece na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para educação de crianças, jovens e adultos.
1996	A LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
1997	Realizou-se na Alemanha a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Essa Conferência representou um importante

	marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento.
2000	Sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB/CNE n.º 11/2000, que tira das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução CNE/CEB n.º 01/200.

Fonte: MEC Ministério da Educação (2006).

1.2 Legislação sobre ensino religioso e EJA no Brasil

Na Constituição Federal de 1988 – em vigor, através do artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social, lê-se que: ‘O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental’:

A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar.²³

No dia 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB n.º 9.394/96, denominada também de ‘Lei Darcy Ribeiro’. Esta lei inseriu o Ensino Religioso no contexto global da Educação, preconizando o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira afirma que o Ensino Religioso foi mantido como disciplina que não se reverteria em ônus para o Estado, fato este que provocou protestos e mudanças posteriores:

Art. 33, § 3º – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96).²⁴

Finalmente, no dia 22 de julho de 1997, foi promulgada a Lei n.º 9.475 que alterou o artigo 33 da LDB n.º 9394/96, retirando o termo ‘sendo oferecido, sem ônus

²³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2006, p. 18.

²⁴ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 37.

para os cofres públicos' e dando outros dispositivos:

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 Educação Básica, 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 (REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Lei n.º 9.475 [22 de julho de 1997, que da nova redação ao art. 3º da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]²⁵.

Samir Araújo Casseb, um dos autores utilizados neste estudo, deixa evidenciado que, através da Lei n.º 9475/97, o Ensino Religioso no Brasil passa a ter as seguintes características:

A disciplina é considerada como parte integrante da formação do cidadão. A não permanência do Ensino Religioso confessional e interconfessional nas escolas públicas. A disciplina deve ser oferecida e ministrada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. São vedadas quaisquer formas de proselitismo. Cabe aos sistemas regionais a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos e das normas para habilitação e admissão dos professores.²⁶

Autores como Lílian Blank de Oliveira *et al* também foram utilizados para demonstrar que, a partir da Lei n.º 9475/97, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 02/98, estabelece que a disciplina deve ser integrada. O conceito demarca o conhecimento, definindo norteadores e estruturas de leitura e interpretação, capacidades essenciais para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos.²⁷

As várias proposições para a normalização do Ensino Religioso ainda se fazem presentes nas salas de aula de todo o país. As perspectivas confessionais e interconfessionais, bem como as pautadas no cientificismo encontram espaço nos sistemas educacionais, caracterizando modelos de Ensino Religioso, refletindo, ao mesmo tempo, heranças do período confessional e as novas propostas de respeito

²⁵ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 45.

²⁶ CASSEB, Samir Araújo. *Cultura de paz e não-violência no ensino religioso: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi*. 2009. 98 f. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências da Religião) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

²⁷ OLIVEIRA, Lílian Blanck de *et al*. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

pluralidade cultural e religiosa do Brasil.²⁸

Louis Fischer é outro autor que trata da questão, enfatizando que o Ensino Religioso é considerado área de conhecimento e faz parte dos currículos oficiais da escola. O Ensino Religioso é facultativo e a sua abordagem esta proposta no Parecer n.º 05/97 do CNE, na perspectiva de uma 'historia da religião, antropologia cultural, ética religiosa', procurando manter o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade do docente em relação às religiões.²⁹

Para Anísia de Paulo Figueiredo, o Ensino Religioso é problemático porque envolve a fidelidade do Estado à secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo.³⁰

Nesse sentido, observa-se que representações e manifestações de religiosidade – sejam por meio de sinais ou práticas religiosas – estão presentes no cotidiano escolar, expressas pelos educandos em suas falas, em seus textos e em seus desenhos, demarcando a sua história de vida e cultural. Mediante este contexto, Max Holkheimer destaca o fato de que:

O laicismo não significa a imposição de uma orientação antirreligiosa ao ensino e à sociedade, mas define-se pela tolerância, pela aceitação, pelo respeito ao outro, diferente e ao mesmo tempo igual e deveres e direitos. O laicismo pauta-se na liberdade de crença.³¹

Em relação à tolerância, pode-se dizer que o conceito de tolerância é colocado, cada vez mais, na pauta de discussão porque a intolerância com a diferença tem sido uma realidade recorrente nas sociedades. Inegavelmente a sociedade está caracterizada pela diferença e, não obstante, parece que não sabe como tratar o tema de modo a minimizar os conflitos.³²

Por isso, as representações e manifestações de religiosidade presentes nas práticas educativas, apresentam como os educandos expressam a sua religiosidade em seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e, também, como os docentes trabalham pedagogicamente essas representações e manifestações religiosas dos discentes em classe, ajudando a pensar a religiosidade nos espaços

²⁸ CASSEB, 2009.

²⁹ FISCHER, Louis. *A fé*. São Paulo: Circulo do Livro, 1982, p. 179.

³⁰ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso – perspectivas, tendências e desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.

³¹ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002, p. 196.

³² ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica*. Petrópolis: Novamerica, 2009, p. 9.

educativos de forma mais ampla do que a de uma matéria de conhecimento, trazendo a religiosidade para o debate do pluralismo religioso e da inclusão escolar, que perpassa pela compreensão da diferença religiosa em suas dimensões históricas, culturais e políticas.³³

Frente ao exposto, baseado em experiências e observações do cotidiano em escolas, cabe mencionar que o projeto ora proposto vai de encontro à linha de pesquisa evidenciada como 'Religião e a Esfera Pública.'³⁴

O estudo irá demonstrar ainda que a separação entre a Igreja e o Estado é um dos princípios basilares do Estado brasileiro e, também, do moderno Estado de Direito. Embora em um primeiro instante pareça que ele se refere apenas à impossibilidade de o Estado não professar nenhuma fé, ele tem outras aplicações.³⁵

Portanto, a pesquisa irá mostrar que a separação entre Igreja e Estado não é apenas um princípio negativo, que veda ao Estado a profissão de fé ou à Igreja de se intrometer nos assuntos estatais. Na verdade, o que ele consagra é a laicidade nas questões públicas, no sentido de que não se faz – ou não se deve fazer – referência a religiões ao se tratar das questões coletivas.

No que tange à EJA, a legislação induz que se deva pensar sobre duas questões: de um lado, o fato de a Constituição Federal ter incorporado em seu Art. 205, o princípio de que qualquer educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho³⁶. De outro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consagra, em Art. 2º, o princípio que abarca todas as pessoas e estudantes sem limitações na escola. Então, a Educação de Jovens e Adultos é um modo de se esforçar para a igualdade de acesso à Educação como um bem social.³⁷

Sendo assim, o Art. 208 da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, Incisos I e VII, passando a vigorar com as seguintes alterações:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

³³ HORKHEIMER, 2002.

³⁴ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

³⁵ HORKHEIMER, Max. 2002.

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Brasília, 2006.

³⁷ BRASIL, 2006.

II – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.³⁸

Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Cabe aqui esclarecer que, a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, bem como nos compromissos e acordos internacionais. Diante desse cenário, verifica-se que os educandos da EJA são sujeitos de direitos que buscam, de certa forma, lutar para superar suas condições de vida, para se tornarem, de fato, capazes de ter uma vida digna através da educação.³⁹

Ainda com relação à Lei Federal n.º 9394/96, destaca-se que essa legislação contém artigos específicos que garantem a oferta de educação regular para jovens e adultos, a qual deve possuir características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola.

Assim sendo, a referida lei vem amparar o trabalhador, o cidadão que busca por melhores condições de vida. É importante destacar também que, com a aprovação da Lei Federal n.º 9.424/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal; e com o ensino médio, no âmbito estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF.

Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos – condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade – experimenta dificuldades ainda maiores, as quais se refletem na sociedade brasileira como um todo. O Quadro 2, exibido na página seguinte, ilustra, com precisão, a ordenação da legislação referente à educação de jovens e adultos no país.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II,

³⁸ BRASIL, 2006.

³⁹ BRASIL, 2006.

como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram o ensino fundamental.⁴⁰

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2000), devem ser observadas, na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelecendo que, como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, de modo a pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.⁴¹

Quadro 2 – Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Constituição Federal de 1988 – estabelece que ‘a educação é direito de todos e dever do Estado e da família’ e, ainda, que o ensino fundamental obrigatório é gratuito, inclusive sendo sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
Parecer n.º 05/97, do Conselho Nacional de Educação – aborda a questão da denominação ‘Educação de Jovens e Adultos’ e ‘Ensino Supletivo’, definindo os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, definindo também as competências dos sistemas de ensino e explicitando as possibilidades de certificação.
Parecer n.º 12/97, do Conselho Nacional de Educação – elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.
Parecer n.º 11/99, do Conselho Nacional de Educação – aborda o objeto da Portaria ministerial n.º 754/99, que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.
Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000 – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação – faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: <http://mariahelenaribeiro.blogspot.com.br/2009/01/legislacao-sobre-educacao-de-jovens>

⁴⁰ BRASIL, 2006.

⁴¹ BRASIL, 2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos foram criadas para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, devido às inadequações do sistema de ensino, motivos socioeconômicos, cultural e por isso, trazem a marca da exclusão social. De acordo com Paiva:

A perspectiva do direito, como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, constitui uma nova e importante fase da história na educação brasileira.⁴²

Dessa forma a Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido por lei, que vem ao encontro de atender a essa classe de indivíduos aos quais foi negado, seja durante a infância ou adolescência, seja pela negligência das políticas públicas, ficando em segundo plano. Sendo assim, espera-se que tal direito não sirva somente para escolarizar – ou apenas ler e escrever, desenhar –, mas, sim, para que esse sujeito possa aprender e ampliar seus conhecimentos e saberes, tornando assim pessoas reflexivas e socioeconômicas, levando em consideração a história de vida que já trazem consigo em sua trajetória de vida, conhecimentos significativos para uma vida em sociedade⁴³. Nessa mesma linha de raciocínio, Laffin, ao falar sobre os direitos da EJA, afirma que:

É importante refletir e assumir a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito, que, desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à elevação da escolaridade ou que tiveram esse acesso, mas não puderam dar continuidade. A esse direito se junta uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos, a qual entende a educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.⁴⁴

Laffin também entende que os sujeitos que compõem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos possuem uma diversidade imensa e que tal modalidade de ensino é repleta de peculiaridades. Além disso, tais direitos se encontram reconhecidos e garantidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA, Resolução CNB/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, Parecer n.º 11/2000, do CNE). Laffin afirma ainda que a legislação também tem reconhecido as diversidades e as particularidades dos espaços em que se

⁴² PAIVA, 2009, p. 133.

⁴³ LAFFIN, 2001.

⁴⁴ LAFFIN, 2011, p. 282.

desenvolve a EJA, observando a preocupação em garantir, por vias legais, o direito à escolarização em qualquer fase da vida.⁴⁵

Portanto, analisando a legislação pátria, percebe-se que toda a educação básica está garantida e vai muito além de mero direito constitucional, representando o próprio exercício da cidadania como condição para a plena participação da vida em sociedade.



⁴⁵ LAFFIN, 2011.

2 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo da pesquisa trata do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, tendo como enfoque os seguintes pontos: o processo do ensino-aprendizagem na EJA; o processo de aprendizagem e o papel crítico do professor; trabalhando a intolerância religiosa no âmbito escolar.

2.1 Processo do ensino-aprendizagem na EJA

Nesse tópico será abordada a relação existente entre educador e educando, bem como sua interação com o processo ensino e aprendizagem na EJA. Assim, para que se compreenda o processo de ensino aprendizagem na EJA tem-se que levar em consideração o perfil do educador, compreender sua atuação, analisar sua trajetória profissional, seu olhar sobre a escolarização na concepção do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente. Nos termos apresentados por Pinto 'o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva senão também na formação pessoal do educador'.⁴⁶ Ora, citando Paulo Freire:

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é 'um ser fora de'. É, ao contrário, um 'ser no interior de', em uma estrutura social em relação de dependência para com os que são chamados falsamente de seres autônomos. Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão 'fora de', são seres 'para o outro'. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em 'seres no interior de', mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante.⁴⁷

Nessa perspectiva, o processo educativo deverá se embasar na didática e entender que as teorias são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos e a ele cabe o discernimento na sua aplicação, para que se estabeleçam parâmetros entre o real e o ideal, entre a teoria e a prática. Além

⁴⁶ PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 112.

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980, pp. 74-75.

disso, deve fornecer elementos para que o professor de EJA possa analisar criticamente sua prática pedagógica, visto que ação e reflexão compõem um todo inseparável, pois a separação entre a teoria e a prática, entre o 'que fazer' e o 'como fazer' conduz a distorções complexas na prática educacional. De acordo com Maria Luísa Ribeiro:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.⁴⁸

Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitem das conclusões desses debates. Assim sendo, percebe-se a necessidade de aperfeiçoamento e uma capacidade mais crítica do educador diante da realidade que lhe apresenta.

O educador deve valorizar, sobretudo, suas bagagens cultural e social para, a partir desses prismas, tornar-se um agente social transformador da realidade. Contudo, é preciso considerar a importância dos elementos socioculturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual se está lidando para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significados, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Pois é através da história de vida que se pode analisar o processo de escolarização dos alunos da EJA; através do contexto social, das experiências de vidas desses sujeitos, tanto professores quanto educandos vêm traçando objetivos para que esse processo de aprendizagem seja construído. Nesse sentido, Stela Bertholo Piconez pontua que:

Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares.

⁴⁸ RIBEIRO, Maria Luísa. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 54.

Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da autoestima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.⁴⁹

Para que a aprendizagem seja significativa deve levar em conta o conhecimento que o educando traz consigo, o conhecimento do mundo do qual esse sujeito se encontra inserido, tanto da sua cultura, ideologia, práticas discursivas; não impondo sobre este indivíduo padrões e conceitos da cultura letrada, mas fazendo com que esse adulto participe da cultura letrada reformulando valores, conceitos e atitudes.

Portanto, o aluno passa a construir conhecimentos prévios no momento de sua inserção no mundo, quando passa a interagir e mediar com outros seres, onde vai relacionar a informação ao conhecimento que já traz consigo, passando a desenvolver, refletir, justificar suas ideias, compará-las e até descobrir ideias diferentes e ter consciências delas. Pois, agindo dessa forma o educador está respeitando o educando, e contribuindo para que desenvolva neste sujeito uma aprendizagem significativa onde se ampliem e/ou transformem o conhecimento.

Em se tratando da questão do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é importante mencionar o fato de que os alunos dessa modalidade de educação são, em sua maioria, provenientes de um abandono escolar no período formal da educação. Nesse sentido, Paulo Freire utilizou um método de alfabetização de adulto que se baseava nas palavras geradoras. Utilizava-se de temas geradores e a partir daí relacionava-os com a vivência e a realidade de mundo dos alunos.

Segundo Harmon, 'a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais'.⁵⁰

Assim sendo, nos dizeres de Paulo Freire, a educação deve ser permeada por contextualização do mundo, ou seja, deve-se ensinar a partir da vivência e da realidade do aluno em sua diversidade. Observa-se que a metodologia de ensino

⁴⁹ PICONEZ, Stela Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2009, p. 50.

⁵⁰ HARMON, *apud* FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999, pp. 43-53. Disponível em: <<https://goo.gl/hdKKZb>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

desenvolvida por este educador foi inovadora na medida em que ensinava através da palavra mediatizada pelo mundo. Em se tratando do processo de alfabetização de adultos no Estado do Espírito Santo, acredita-se que Paulo Freire utiliza do mesmo argumento para alfabetizar, onde se deve utilizar palavras geradoras para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, Laffin ajuda a pensar nessa perspectiva quando afirma que a mediação pedagógica não deve ter como pressuposto os moldes utilitaristas, imediatistas, mas sim a busca do conhecimento precisa partir de um processo de aprendizagem; ou seja, dos princípios reais de vida do aluno.⁵¹ Dessa forma, haverá possibilidades de aprimorar os conhecimentos ditos do mundo letrado como diz Paulo Freire:

Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.⁵²

Nesse espaço/tempo, o professor tem que ser dinâmico, usando sua criatividade para resgatar, no aluno, sua vivência e com isso trabalhar numa perspectiva contextualizada. Ainda segundo Freire, 'ao olhar para esse sujeito o descreve não apenas como um ser histórico, mas como sujeito cultural, social, reflexivo e crítico, dotados de potencial e conhecimentos',⁵³ pois já traz consigo uma bagagem de vida capaz de desenvolver não apenas atividades impostas, mas a si mesmo como objeto de consciência como um sujeito que toma suas próprias decisões, que intervém, pensa, que se refaz e reconstrói, fazendo-se ser ético.

Aqui o educando, por suposição, está privado do saber que vai adquirir, mas não da consciência de sua situação, de julgamento de si e da qualidade do professor que lhe dará a instrução (ainda quando tal consciência não seja clara). Em contra partida o educador deve ser um direcionador do educando, ensinando-lhe a construir seu conhecimento e ao mesmo tempo ser um agente pensante, questionador e crítico da realidade. Isso fará com que exista entre educando e educador um diálogo e uma troca de experiências mutuas.

Nesse sentido, Álvaro Vieira Pinto sustenta que, 'o educador ingênuo não

⁵¹ LAFIN, 2011.

⁵² FREIRE, 2001, p. 11.

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 23.

reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências'.⁵⁴ Dessa forma, percebe-se que nas políticas da EJA a ideia e propostas de organizar a forma de trabalhar no processo de alfabetização, há reflexão sobre como está sendo esse processo de alfabetização, para que a educação possa ser garantida como esses sujeitos.

No entendimento de Zygmunt Bauman, o trabalho aparece como parte da essência daqueles e daquelas que nascem e crescem na roça, atribuindo 'o primeiro lugar nas atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade'.⁵⁵ Contudo, o mundo moderno exige que esses sujeitos valorizem as suas experiências de vida, e que através de conhecimentos dominem a construção do saber do mundo múltiplo, do diverso, os quais esses desafios constroem práticas eficazes de alfabetização significativas, onde os jovens e adultos tenha domínio na práxis pela escrita, quanto na interpretação além da oralidade. Nesse sentido, Piconez relata que:

Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da autoestima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.⁵⁶

Assim sendo, toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar, formam o caráter, desenvolvem conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas, promoções cívicas, orientações de especialistas. Aqui, o processo pedagógico não se limita à sala de aula, mas ao ambiente geral da unidade escolar. O aluno começa a compreender o valor da escola e o seu sentido a partir do momento em que nela ingressa: a partir desse momento, todos os que aí atuam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que toda a gama de

⁵⁴ PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 1989, p. 113.

⁵⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001, p. 158.

⁵⁶ PICONEZ, 2009, p. 34.

comportamentos que compõem a rotina escolar concorrem para educar, formar o caráter, desenvolvem conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas, promoções cívicas, orientações de especialistas. Desta maneira, considera-se que na escola há de ter sempre presente esse fato extremamente importante, para o qual é preciso compreender o papel do educador nas dimensões assinaladas para que se alcance o objetivo central da educação, a formação integral dos alunos.

Em se tratando do processo de aprendizagem e seu papel crítico, entende-se que o educador crítico deverá possibilitar ao aluno tomar consciência da realidade no qual está inserido. A partir desta visão de mundo, 'o aluno será levado a refletir sobre sua situação, suas condições de vida e sua inserção nesta realidade para, a partir daí, conseguir conscientizar-se do que acontece no seu mundo e mudar o que lhe for possível'.⁵⁷

O professor tem que saber identificar essas experiências de vida, a capacidade de fala de seus alunos, a capacidade que cada um revela ao discorrer sobre suas vivências, e incorporar a realidade vivida no ensino de Línguas, de Matemática, de História, de Geografia e de Ciências Físicas, possibilitando ao aluno progredir no conhecimento a partir do reconhecimento de sua própria realidade, não através de um currículo fechado, conteudista, tradicional, formal construído de regras sobre regras, onde o educador é o dono da verdade e do saber.

E ao falar sobre tais práticas pedagógicas é importante que os professores percebam os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que se pretende estudar, porque esses conhecimentos serão utilizados na realização das novas aprendizagens; o sucesso dessa aprendizagem depende das relações que os alunos conseguem estabelecer entre seus conhecimentos prévios e as novas informações propostas. Sobre isso, Piconez sugere que:

Refleta, também, sobre alguns aspectos essenciais, tais como: Que se conheça esse aluno adulto, sua história de vida, suas experiências e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; que se considere toda e qualquer bagagem anterior à escola – seus conhecimentos prévios adquiridos em sua cultura de origem, valores, crenças, em seu ambiente de trabalho etc.; que se considere que sua capacidade de aprendizagem é potencialmente capaz de apropriação dos conteúdos científicos e formais; que se tenha como resultado a ampliação da capacidade de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado, e que respeite o direito que ele tem de utilizar tanto o

⁵⁷ PINTO, 1989, p. 37.

conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano.⁵⁸

A escola não pode ser apenas um local onde os alunos vão para decorar letras, sons e tabuadas, e sim onde possa compreender a leitura e escrita com significados, onde o professor possa possibilitar o aluno a relacionar o sentido do conteúdo a ser aprendido com o que já traz consigo, ou seja, com suas experiências que já possuem para que o conteúdo novo não fica solto, e sim amarrado a uma estrutura de conhecimentos ligados entre si, o professor como mediador deve trabalhar com essas palavras e frases com significados, baseadas em seu contexto social e em seus conhecimentos da língua, mobilizando toda estrutura cognitiva do aluno, o professor agindo dessa forma evita uma aprendizagem apenas de memória, facilmente esquecida. Nesse sentido, Paulo Freire pontua:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E que devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados.⁵⁹

A educação escolar deve zelar por essa relação, reconhecendo as habilidades cognitivas de seus alunos e proporcionando momentos de atuação sobre a construção do próprio conhecimento que o aluno traz consigo, pois antes mesmo desse aluno ir à escola ele já traz consigo experiências, e não está desprovido de conhecimento, de certa forma ele sabe de alguma coisa, talvez de uma maneira que não é aceita pelo simples fato dele não saber ler e escrever, aí considera-se que ele não sabe de nada. Ainda de acordo com Paulo Freire:

Desde muito pequenos aprende-se a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já se está 'lendo', bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que se ganha pela prática não basta. É preciso ir além dele. É preciso conhecer melhor as coisas que já se conhece e conhecer outras que ainda não se conhece.⁶⁰

Dessa forma, o professor tem um papel importante em sala de aula, pois ele

⁵⁸ PICONEZ, 2009, p. 98.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 39.

⁶⁰ FREIRE, 2001, p. 71.

é um ser 'mediador' nas relações do aluno com o conhecimento e, ele também se constrói a partir dessa interação com o meio e com o outro, que são construídos através das relações. Quando há mediações o professor ajudar o aluno a construir seus próprios significados, a descobrir novos horizontes que às vezes adormecidos.

A escola, inserida num meio social em constante transformação é o espaço onde professores e alunos ao interagirem, estão colocando à mostra seus saberes e aprendizagens com significados e sentidos verdadeiros. É importante destacar que existem professores que utilizam de métodos ultrapassados, não valorizando o contexto histórico, social e cultural desses sujeitos.

O professor deve ter clareza que não apenas ele é o dono, detentor da verdade e do saber, tem que ter consciência que o aluno pode construir planejar e desenvolver situações de aprendizagem significativas, que ativem, ampliem e/ou transformem o seu conhecimento, isso se dará através de uma relação de mediação, dialógica. Quando o professor passar a respeitar esse sujeito, reconhecendo que ele traz consigo valores, que podem estar adormecidos, e que precisa ser despertados, quando chegar a essa conclusão se processará uma aprendizagem significativa.

De acordo com Lev Semyonovich Vygotsky,⁶¹ 'o sujeito não é um sujeito apenas passivo, mas um sujeito que está sempre num constante processo de interação, sendo dessa forma um indivíduo ativo', que através de sua interação está construindo conhecimentos com outros do seu meio, através de suas constantes e diversas relações interpessoais.

Quando há essa troca de mediações com outros indivíduos e com o meio do qual está inserido, passa-se dessa forma a desenvolver funções sociais, que no decorrer vão sendo internalizados, canalizados possibilitando a construção de novos saberes, onde se desenvolverá nesse sujeito uma personalidade interativa, sociocultural e consciente. Vygotsky ainda diz que 'O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas'.⁶²

O professor a partir de uma reflexão da teoria/prática no cotidiano escolar tem que reconhecer que ele (professor) não é o controlador da aprendizagem dos alunos, mas facilitador do ensino através da mediação, de educador em relação às

⁶¹ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 26.

⁶² VYGOTSKY, 2008, p. 103.

dificuldades das tarefas, até a familiaridade do aluno com o ensino, criando condições para o sucesso da aprendizagem e a progressão das atividades.

Entende-se, assim, que a aprendizagem acontece a todo o momento e que o aluno está envolvido com as práticas da aprendizagem com a mediação do professor. Assim sendo, o professor deverá compreender o seu educando, ter um olhar diferenciado para com o mesmo, exercitar a prática dialógica, vendo-o como um sujeito em potencial da aprendizagem, certamente contribuirá efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade.

Outro fator importante desse processo é o diálogo, o qual facilita a compreensão e interpretação dos fatos. Havendo diálogo haverá sempre a possibilidade de negociação e de melhoria dos acordos e acertos. Nesse sentido, Moacir Gadotti entende que:

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas 'situações-limites', o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.⁶³

Dada tal importância ao diálogo, é possível dizer que, é essencial no processo ensino-aprendizagem, dialogar não pode ser apenas 'depositar' certa quantidade de matérias e conteúdos nos alunos, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai muito além do que ensinar, conversar, ou de implantar ideias polemizando. Mas é uma transmissão que gera uma reflexão coletiva visando criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos. 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 diálogo'.⁶⁴

Freire defende o poder do diálogo e diz que é 'inerente á condição humana, é o ponto primordial entre os seres humanos, uma ponte que liga professor/aluno no processo de ensinar', onde se dá a conscientização dos educandos e sem o diálogo não acontece o ato de ensinar, sendo assim é o ponto central no processo de ensino

⁶³ GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996, p. 86.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980, p. 83.

aprendizagem.⁶⁵

Ainda de acordo com Freire, a visão de 'educação bancária' é errônea, uma vez que nesta postura, o professor se coloca como dono do conhecimento e do saber, depositando no aluno apenas certa quantidade do conhecimento, onde o aluno absorve passivamente. O autor define tal prática através de dez prioridades, que são:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.⁶⁶

Dentro dessa visão o educador detém o conhecimento, e impõe sobre o educando apenas aquilo que ele quer transmitir, apenas memorização dos conteúdos o acha melhor para ele, sem ao menos da oportunidade para que o aluno questione ou expresse seu ponto de vista ou para que haja uma difusão do conhecimento, o alienando, fazendo com que não se posicione, ignorando-o, como se o educador soubesse de tudo e o educando nada soubesse. Dessa forma, o método pode ser válido para um, mas não para todos. Cada aluno tem suas necessidades e suas especificidades de desenvolvimento na sua aprendizagem. Assim sendo:

Não pode haver conhecimento, pois os educando não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.⁶⁷

Pode-se perceber que o autor descarta a concepção da educação bancária a qual nega a dialogicidade, que apenas usa de dominação, aponta para uma educação libertadora e problematizadora onde o aluno possa participar questionar,

⁶⁵ FREIRE, 1987, p. 46.

⁶⁶ FREIRE, 1987, p. 34.

⁶⁷ FREIRE, 1987, p. 40.

refletir, seja um ser reflexivo, onde educador e educando participem juntos através do diálogo. Logo:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os 'argumentos de autoridade' já, não valem.⁶⁸

Nunca é demais dizer que, tanto educador quanto o aluno são sujeitos do aprendizado, o conhecimento que o aluno já possui é importante que seja compartilhado com o professor e não pode ser descartado ou ignorado é tão importante quanto o que o professor traz consigo, gerando a construção conjunta dos saberes, por isso que Freire defende tal forma de aprendizagem que se dá através da humildade, que para ele é primordial. Quanto a isso, Freire também entende que:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais.⁶⁹

O professor tem que enxergar o aluno com um olhar de amor, deve interagir com o aluno, entender o mundo dele, caminhar, ficar, mas próximo desse aluno, vivenciar, ver o mundo do aluno para, a partir de então, fazer as interações que são necessárias.

Portanto, é através do diálogo e do amor que é possível gerar uma ação libertadora, na relação em sala de aula que o educador poderá conhecer os pensamentos e as necessidades do educando, para assim poder auxiliá-los em suas dúvidas e questionamentos sobre o que está aprendendo ou não. O diálogo com amor move e rompe barreiras mais profundas, libertando ambos da dominação-opressão. É no dialogo e nas ações de humildade dos sujeitos que acontece a transmissão de conhecimentos e de novos saberes, contribuindo dessa forma no processo de ensino aprendizagem. E esta humildade é imprescindível na relação dialógica.

⁶⁸ FREIRE, 1987, p. 39.

⁶⁹ FREIRE, 1987, p. 46.

2.2 Trabalhando a intolerância religiosa no âmbito escolar

Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. Dentro dessas desigualdades surgem diferenças resultando em processos complexos e presentes no cotidiano, nos diferentes espaços sociais. Caracteriza-se por uma pluralidade cultural resultante de um processo histórico.

Segundo o entendimento de Vera Maria Candau, as inter-relações sociais no decorrer dos anos favoreceram a construção de um país miscigenado com diferenças se acentuando cada vez mais, levando a formação de uma hierarquia de classes caracterizada pelo prestígio social de uns e a marginalização e a exclusão social de outros.⁷⁰

Atualmente mostra-se claro como as circunstâncias do passado influenciam no mundo de hoje colocando, frente à vivência, certos fatores presentes como o preconceito. No momento atual é possível constatar que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à discriminação e intolerância religiosa, porém a situação de desvantagem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que, são vítimas e que se atualizam através do encobrimento e da dissimulação, de como alguns interpretam a sua própria fé.⁷¹

A intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões. Em casos extremos esse tipo de intolerância toma-se uma perseguição. Sendo definida como um crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a perseguição religiosa é de extrema gravidade e costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação e até mesmo atos que atentam à vida de um determinado grupo que tem em comum certas crenças.

As liberdades de expressão e de culto são asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e pela Constituição Federal (CF). A religião e a crença de um ser humano não devem constituir barreiras a fraternais e melhores relações humanas. Todos devem ser respeitados e tratados de maneira igual perante a lei, independente da orientação religiosa.

O Brasil é um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes

⁷⁰ CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Buscando caminhos. Rio de Janeiro, 2000.

⁷¹ CANDAU, 2000.

religiões.⁷² Desta forma, há uma separação entre estado e Igreja; o que, teoricamente, assegura uma governabilidade imune à influência de dogmas religiosos. Além de separar governo de religião, a Constituição Federal também garante o tratamento igualitário a todos os seres humanos, quaisquer que sejam suas crenças. Dessa maneira a liberdade religiosa esta protegida e não deve, de forma alguma, ser desrespeitada.

É importante salientar que a critica religiosa não é igual à intolerância religiosa. Os direitos de criticar dogmas e encaminhamentos de uma religião são assegurados pelas liberdades de opinião e expressão. Todavia, isso deve ser feito de forma que não haja desrespeito e ódio ao grupo religioso a que e direcionada a critica. Como há muita influencia religiosa na vida político-social brasileira as criticas as religiões são comuns. Essas criticas são essenciais ao exercício de debate democrático e devem ser respeitadas em seus devidos termos.⁷³

A falta de crença também não deve constituir motivo para discriminação ou ódio. Um crime causado por tal motivo representa uma seria agressão às liberdades de expressão e opinião e, assim sendo, deve ser denunciado da mesma maneira que todo crime de ódio. Edson Borges e outros afirmam que o cotidiano escolar é palco de diferentes revelações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões do mundo, estilos de vida crenças, costumes, cores, etnias, e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam diariamente as salas de aula.⁷⁴

A instituição escolar representa um micro universo social que se caracteriza pela diversidade social e cultural, e por muitas vezes reproduzir padrões conduta que permeiam as relações sociais fora da escola e esta deve estar preparada para buscar mecanismos capazes de enfrentar essa diversidade. A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelece ralações, com crianças

⁷² De acordo com Roseli Fishmann, no Estado laico os seres humanos tomam-se uns aos outros em sua condição humana, como necessitados de agir em conjunto, para construir a igualdade, não havendo o apelo ao sobrenatural ou àquele 'absoluto transcendente', crível, se assim se desejar, mas inapreensível ao meramente humano. Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. FISHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012, p. 15.

⁷³ CANDAU, 2000.

⁷⁴ BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões.

A relação estabelecida entre crianças numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que uma criança adote em alguns momentos uma postura introvertida, permeio de ser rejeitada ou ridicularizada pelo grupo social. Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional cognitivo e social que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais aos quais passam a atender aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos.⁷⁵

Desta forma compreende-se que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito. Marilena Chauí afirma que os educadores de um modo geral estejam preparados para enfrentar o problema, elaborando a partir da realidade social de seus alunos caminhos a serem percorridos.⁷⁶

Esse trabalho deve ser feito de acordo com a realidade de cada instituição escolar como fazer campanhas no meio de comunicação, abrir espaços sociais recorrer aos direitos de cada um divulgar casos e situações, informar mais sobre o assunto, fazer campanhas com cartazes e palestras, promover a comunicação e o dialogo entre professores e alunos em sala de aula, evitar nomes ofensivos, dialogar mais respeitar o próximo ser justo e solidário para como o próximo.

Muitas vezes a Intolerância e a Perseguição Religiosa acontecem no ambiente escolar. Os professores e alunos devem respeitar-se independente de crenças e de costumes religiosos. A matéria de Ensino Religioso não deve ensinar apenas uma religião, mas todas as relações que envolvem as noções de Sagrado. Assumir a postura de professor educador de Ensino Religioso é desafiador e requer muita paciência, ética e discernimento para não cairmos numa metodologia desagregadora favorecendo determinada crença ou religião na sala de aula, quando se tem que respeitar a liberdade religiosa dos alunos, pelo que se sabe, é bastante diversificada.

⁷⁵ CHAUÍ, Marilena. *Senso comum e transparência*. São Paulo, 1997.

⁷⁶ CHAUÍ, 1997.

Finalmente, é importante mencionar que da mesma maneira, nem o Ensino Regular nem o Ensino Religioso devem buscar converter os alunos a uma determinada crença. Caso isso aconteça, deve ser feita uma reclamação à Diretoria da Escola, à Secretaria de Educações em casos de perseguição religiosa, à Polícia. A sociedade em geral deve conscientizar-se que para que se resolva tal problema só depende de nós.



3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos do estudo, enfatizando ainda os resultados e a discussão. A metodologia aqui utilizada enfocou pontos relevantes, como: a pesquisa; o tipo de pesquisa; a área de estudo; a população e amostra; a coleta dos dados; a análise dos dados; as limitações. Outro aspecto de destaque neste capítulo é a apresentação dos resultados e da discussão, destacando-se a localização geográfica do município de Cariacica (ES); o programa curricular do ensino religioso em Cariacica (ES) e as entrevistas com pais e alunos.

3.1 A pesquisa

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa será realizada por meio de referencial teórico e de campo. Foi usada como laboratório a escola 'Terfina Rocha' da rede pública municipal de Cariacica (ES). Nessa unidade de ensino serão investigados os alunos e professores da disciplina Ensino Religioso.

Para nortear essa pesquisa tentou-se aproximar a linha de raciocínio adotada em relação ao referencial teórico pertinente. Umberto Eco ajuda a compreender as questões da intolerância, trazendo o conceito de tolerância como uma resposta à intolerância com a diferença. Para entender a temática da diversidade cultural e da interculturalidade no cotidiano escolar, as obras de Vera Maria Candau e demais pesquisadores do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas, PUC-Rio) têm dado suporte à pesquisa bibliográfica em andamento.

Por fim, em relação aos professores verificar trabalham em sua prática pedagógica frente às manifestações culturais e religiosas regidas na instituição de ensino. Quanto aos alunos identificar possíveis conflitos que os levam à resistência em aceitar as diferenças religiosas existentes em seu grupo social (escolar).

Este estudo utilizou, como tipo de pesquisa, as seguintes linhas de pensamento: pesquisa exploratória pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e estudo de caso. Quanto à metodologia, este estudo constitui pesquisa exploratória de caráter quantitativo. É classificada como exploratória devido aos objetivos, essa classificação se dá devido facilitar maior intimidade com o problema. Pode-se dizer

que estas pesquisas têm por objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.⁷⁷

Em linhas gerais, conforme afirmam Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma, a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes.⁷⁸ A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.⁷⁹

Segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi⁸⁰, a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros. Já na visão de Maria Marly de Oliveira, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.⁸¹ Quanto à pesquisa de campo, Antônio Carlos Gil afirma que:

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos.⁸²

Em relação ao estudo de caso, Gil⁸³ afirma que este é visto como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno não são claramente percebidos. Portanto, foi a situação de aprendizagem dos alunos de EJA que foi explorada. Fez-se também a descrição da situação vivenciada pelos sujeitos de aprendizagem da EJA.

⁷⁷ GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41.

⁷⁸ BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, n.º 1, 2005. p. 71.

⁷⁹ BONI e QUARESMA, 2005.

⁸⁰ LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

⁸¹ OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 69.

⁸² Gil, 2008, p. 55.

⁸³ GIL, 2002, p. 54.

No presente trabalho, a área de estudo é composta pela unidade de ensino denominada 'Terfina Rocha' da rede pública municipal de Cariacica (ES). Quanto à população (ou universo da pesquisa), de acordo com Romualdo Douglas Colauto e Ilse Maria Beuren, diz respeito à totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo.⁸⁴ Aproximadamente: 30 professores e 150 alunos da EJA. No que tange à amostra, segundo o entendimento de Lakatos e Marconi, é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.⁸⁵ Na pesquisa em curso a amostra foi composta por 10 professores e 30 alunos da EJA.

Para coleta de dados foram utilizados: a) questionário; b) entrevista informal; c) consulta ao PPP; d) localização dos alunos e professores; e) aplicação de questionários entre os alunos e professores. Após realização da pesquisa foi procedida à análise e interpretação dos dados. Os mesmos após coletados foram distribuídos uniformemente e analisados conforme sequência do estudo e posteriormente foi redigido o relatório final.

Não obstante, vale dizer que as limitações deste estudo estão no fato de que o ambiente do cotidiano escolar é palco de diferentes relações sociais complexas e reflete a diversidade cultural presente no meio social. Assim, diferentes maneiras de enxergar o mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnias e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam diariamente, as salas de aula.

A instituição escolar representa um micro universo social, caracteriza-se pela diversidade social e cultural e, muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças devem estar presentes no discurso da escola.

⁸⁴ COLAUTO, Romualdo Douglas e BEUREN, Ilse Maria. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n.º 4, out./dez., 2003, p. 18.

⁸⁵ LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 163.

3.2 Resultados e discussão

3.2.1 Localização geográfica do município de Cariacica (ES)

A história do povoamento de Cariacica se confunde um pouco com a de Viana. No final do século XVI e início do século XVII, os portugueses fizeram incursões pelo Rio Jucu, partindo de Vila Velha (ES), e foram atingindo o atual território de Cariacica. Assim foram formando fazendas de cana-de-açúcar e implantando engenhos. No século XVII os Jesuítas passaram a ocupar parte do território. Logo que chegaram, fundaram novas fazendas e engenhos. Em Maricar (ES), a quatro quilmetros da sede do município, construíram um colégio que abrigava um convento.⁸⁶

Como um dos mais importantes municípios integrantes da região denominada Grande Vitória, principalmente em termos populacionais, Cariacica tem sua formao geoeconmica datada do início da Colonizao do Solo Espírito-Santense. Os engenhos de aucar de que se tem noticia foram instalados em Roas Velhas, Ibiapaba, Maricar e Cauira. Através da influência dos Jesuítas, Cariacica (ES) também produzia algodão que abastecia as tecelagens para consumo próprio.

Cariacica prossegue no seu curso histórico, inicialmente conhecido como povoado de Cariacica no ano de 1567. Em 1829, Cariacica (ES) recebeu os primeiros imigrantes. Um grupo de 400 pessoas de origem pomerana sendo acompanhados por alemães provenientes de Santa Leopoldina e Santa Izabel, que sedimentaram as primeiras povoaes em Biriricas, Pau Amarelo e outros locais mais viáveis às atividades agrícolas.⁸⁷

Ao contrário de outras colnias, os colonos foram empregados na construo da estrada de ferro que ligava Vitória a Minas, eles trabalhavam no trecho que passava por Itacib (ES). E em 1837,  elevado  condio de freguesia passando a ser denominado de Distrito de São João Batista de Cariacica. Proveniente deste crescimento populacional tornou-se possível, através do Decreto Lei Estadual n. 57 de 25 de novembro de 1890, a criao da Vila de Cariacica. Em 25 de dezembro de 1890 Cariacica foi elevada  categoria de município pelo

⁸⁶ CARIACICA. *Prefeitura Municipal de Cariacica*. 2013. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/>>. Acesso em: 2 de dez. 2017, p. 2.

⁸⁷ CARIACICA, 2013, p. 2.

governador do Estado Constante Sodré. Apesar dessa autonomia ter ocorrido em tal data, as comemorações são realizadas no dia 24 de junho, por ser o dia de São João Batista, padroeiro de Cariacica.⁸⁸

A população de Cariacica, que até então se concentrava na sede, com características predominantemente rurais, passou a ter suas atividades, que eram basicamente de trabalhos agrícolas, em atividades de apoio a comercialização e transporte de mercadorias. Esta mudança foi incentivada pela construção da Estrada de Ferro Vitória-Minas, que tinha como objetivo o escoamento da produção agrícola do interior do Estado, e principalmente de Diamantina (MG), para ser exportado pelo Porto de Vitória. Isso acarretou a necessidade de construção de algumas obras de apoio como a construção de Porto Velho e de Cariacica (sede) e a implantação de infraestrutura, como almoxarifados, oficinas e armazéns de estocagem.⁸⁹

Em 1938 surge o primeiro loteamento, a população continua crescendo em ritmo acelerado. Na década de 40, com a inauguração da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), construção de oficinas de carros e vagões em Itacibá e as estações de Flexal e Vasco Coutinho, a abertura da estrada de Vitória (ES) ao Rio de Janeiro (RJ), surgem novos loteamentos e a população urbana do município aumenta mais que o seu dobro, apesar da rural ser ainda muito maior.⁹⁰

Na década de 50 começa a ganhar significado o parcelamento do solo em Cariacica, quando em 1955 foram aprovados 10 (dez) loteamentos. De 1953 a 1956 foram aprovados 26 (vinte e seis) loteamentos em apenas 04 (quatro) anos. A maioria localizada nas proximidades da BR-262. Nessa época observa-se nitidamente o número de habitantes do município tendo um crescimento exorbitante com a migração de pessoas oriundas do interior do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia.⁹¹

Outro fator que certamente atraiu a vinda dessas pessoas, foi a venda de terra a baixo custo. Apesar de Cariacica estar perto da capital do Estado, não era considerada como área nobre. O parcelamento desordenado do solo ocorreu sem a implantação da infraestrutura básica necessária. A partir dos anos 60, começa haver um impulso no setor industrial de Cariacica (ES), passando o município a ser o mais importante pólo industrial da região. Muito embora tais indústrias não utilizassem

⁸⁸ CARIACICA, 2013, p. 2.

⁸⁹ Cariacica, 2013, p. 2.

⁹⁰ Cariacica, 2013, p. 2.

⁹¹ Cariacica, 2013, p. 2

matéria-prima local e terem como principais mercados consumidores outros Estados e o exterior, vantagens com a ligação com importantes eixos viários, facilitando o contato com centros consumidores, preço acessível da terra, infraestrutura disponível na região, isenção do ICMS e disponibilidade de mão de obra existente, foram fatores importantes para o crescimento do setor.⁹²

O parcelamento do solo continua tendo novos impulsos. Entre 67 e 70 foram aprovados um total de 25 (vinte e cinco) novos loteamentos em torno da BR-262. Também nessa época, Cariacica começa a perder seu papel de polo industrial mais dinâmico da Grande Vitória, com a decisão de se construir em Vitória, o Porto de Tubarão. Com a sua inauguração em 1967, este atraiu para suas proximidades grandes investimentos a serem implantados em Vitória e Serra, perdendo assim o município, sensivelmente o seu dinamismo industrial.⁹³

A partir dessa época, acelera-se em Cariacica um crescimento desordenado no setor urbano, com inúmeros loteamentos clandestinos e invasões, o que facilitou grande oferta de imóveis destinados à população de baixa renda, surgindo assim sérios problemas sociais e ambientais para o município. Cariacica era propriamente o nome do rio que desce do Mochuara e de uma serra adjacente. A primeira é uma pedra gigantesca, barômetro infalível das populações ribeirinha, pois a coroa de alvas neblinas representa o sinal introdutório de que a chuva não se delonga.⁹⁴

É interessante notar que, não conhecem os habitantes o verdadeiro nome desse granito, porque indiferentemente o qualificam de Monchuar (Muchuar – veio de diamantes) ou até com certeza de Muchauara (pedra irmão) estribando-se, talvez, nos conhecimentos da língua tupi.

⁹² Cariacica, 2013, p. 3.

⁹³ Cariacica, 2013, p. 3.

⁹⁴ Cariacica, 2013, p. 3.

Figura 1 – Prefeitura Municipal de Cariacica (ES)



Fonte: <<http://www.cariacica.es.gov.br/>>, 2013.

Outra mais lendária é a que se baseia numa possível exclamação de tripulantes franceses ao se aproximarem, na estrada da baía de Vitória: ‘Mouchoir!’ Vendo o Muxanara, com a sua coroa branca, acharam-no parecido coberto por um lenço (Mouchoir). Carijacica – ‘chegada do branco’ foi denominação tupi, e, com o correr dos anos, a linguagem acabou de abreviar. Confinando-se com aquelas serras está a cordilheira de Duas Bocas, que, atualmente, com as barragens nela construídas, fornecem água para a capital do Estado. As primeiras construções neste sentido datam de 1896, por iniciativa do município de Cariacica e ampliadas em 1909 pelo governo do Estado.⁹⁵

De origem tupi-guarani, o nome ‘Cariacica’ significa: caria ou carie ‘estrangeiro ou estranho’, e cica ‘que parece que chega de fora’. Batizada a princípio de ‘Carijacica’, por ser o mesmo nome de um rio que descia do Monte Mochuara, o município era habitado por povos indígenas de três tribos: Tupiniquins, Goitacazes e Aimorés.⁹⁶

Cariacica (ES) teve início histórico e formação geoeconômica desde o começo da colonização do Estado do Espírito Santo. Promovida a condição de freguesia pelo então presidente da província, José Thomaz Nabuco de Araújo, no dia 16 de dezembro de 1837. Apenas em 11 de novembro de 1890, 53 anos depois, é que ganhou *status* de município, conforme artigo das Disposições Transitórias da Constituição do Estado, quando se desmembrou de Vitória (ES). Em 25 de

⁹⁵ Cariacica, 2013, p. 3.

⁹⁶ Cariacica, 2013, p. 3.

novembro de 1890 foi criada a sede do município com o nome de Villa de Cariacica.⁹⁷ No dia 30 de dezembro, do mesmo ano, uma cerimônia de instalação oficial foi realizada para criar a Intendência Municipal, nome dado para a Prefeitura e Câmara Municipal. Esta condição era o passaporte para a emancipação política administrativa de Cariacica.⁹⁸

3.2.2 Programa curricular do ensino religioso em Cariacica (ES)

3.2.2.1 Objetivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso estabelecem os objetivos desta disciplina, definindo com clareza as inovações do Ensino Religioso para que se atinjam os seus fins; valorizando o pluralismo e a diversidade presentes na sociedade brasileira.

Assim, os objetivos constituem-se em: 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; 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.

3.2.2.2 Abordagem metodológica

Aqui torna-se importante considerar que o fazer pedagógico do Ensino Religioso se dará a partir dos conhecimentos produzidos, acumulados e de acordo com a história dos educandos, observando o conhecimento do passado e do presente, na busca de novos horizontes, com vistas ao diálogo inter-religioso,

⁹⁷ Cariacica, 2013, p. 3.

⁹⁸ Cariacica, 2013, p. 3.

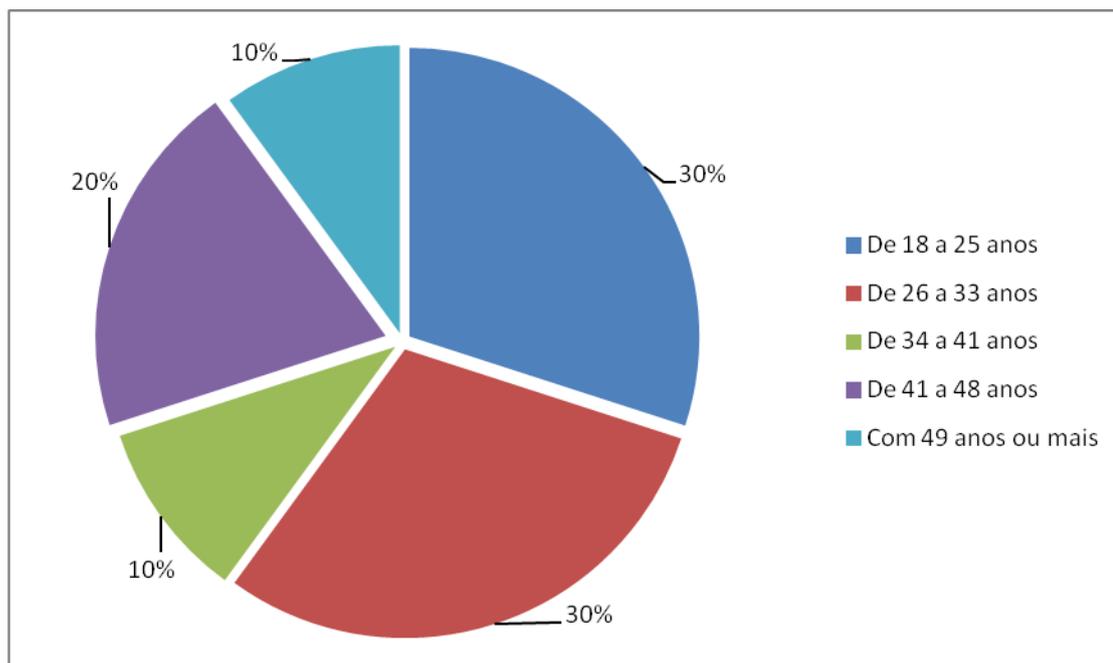
favorecendo a diversidade cultural religiosa, respeitando as diferentes expressões religiosas.

O tratamento didático dos conteúdos observa como nas outras disciplinas, a organização social das atividades construídas a partir de múltiplos fatores que se inter-relacionam, a saber: exposição de ideias e ideais, projetos pessoais, participação cooperativa em projetos coletivos com vistas à autonomia, consideração da singularidade, dando valor e respeito à diversidade como princípio de equidade, isto é, diversidade; promoção de uma atmosfera de diálogo, trabalhos grupais com regras, interação e cooperação, promoção de uma motivação interior para a vontade de aprender. Em Cariacica (ES) podem-se observar os contextos da historicidade que envolve os povos constitutivos do município representados pelos índios, os negros e brancos, e considerando sua cultura e religiosidade.

Torna-se importante mencionar que em relação às Diretrizes para a condução do Ensino Religioso no município de Cariacica (ES), contou-se com vários colaboradores na construção da base curricular desta disciplina.

3.2.3 Entrevista com alunos

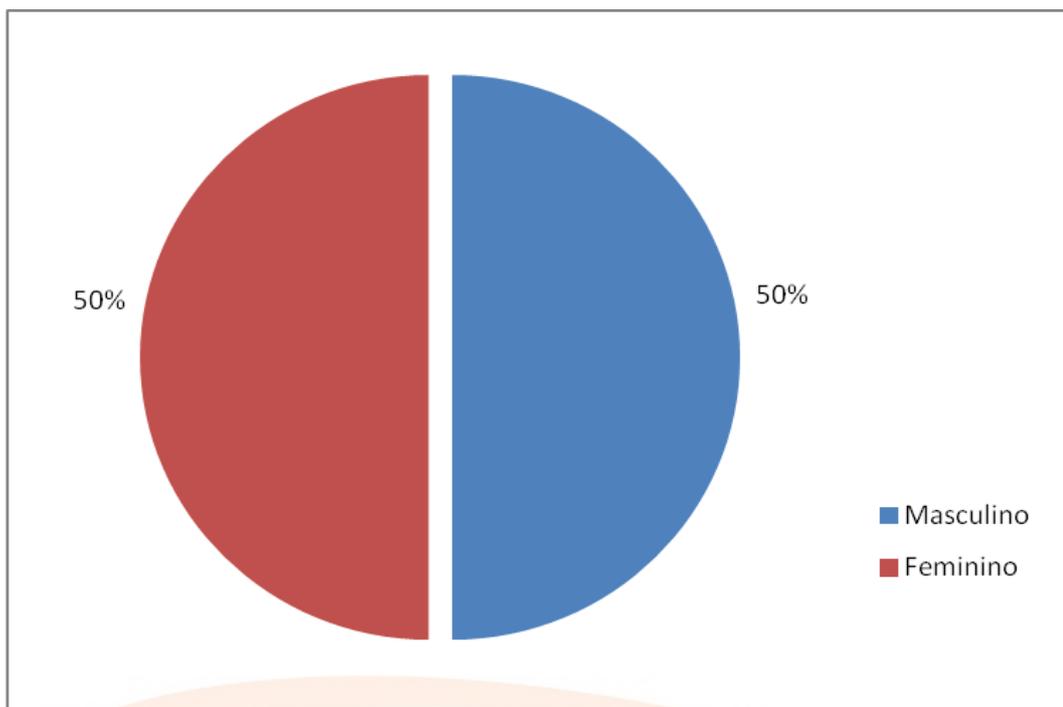
Os gráficos a seguir irão apresentar o resultado da pesquisa realizada junto aos alunos da escola 'Terfina Rocha' da rede pública municipal de Cariacica (ES) e sua visão diante da realidade educacional vivenciada por eles.

Gráfico 1 – Alunos – Idade

Fonte: Própria autora, 2017.

Em relação à idade dos alunos, percebeu-se que 30% respectivamente possuem de 18 a 25 anos e idade acima de 49 anos. 20% estão na faixa etária de 41 a 48 anos de idade; e 10% respectivamente entre 26 a 33 anos e 34 a 41 anos.

Como se vê, as duas faixas etárias mais significativas são justamente aquelas que englobam o maior volume de pessoas jovens, as quais necessitam aprimorar seus conhecimentos para que possam ser melhor inseridos no mercado de trabalho. Isso reflete a importância da EJA como elemento fundamental para resgatar as pessoas que, por diversas razões, não concluíram os níveis Básico e Fundamental de ensino na idade apropriada. Trata-se, portanto, de oportunizar uma 'segunda chance' a essas pessoas e, não raramente, pode ser visto também como um esforço educacional necessário, tanto no sentido de melhorar o nível de conhecimento da base de mão de obra do país, quanto no que diz respeito a evitar que tais pessoas, ao se verem incapacitadas para o mundo do trabalho, acabem por optar pelo crime.

Gráfico 2 – Alunos – Sexo

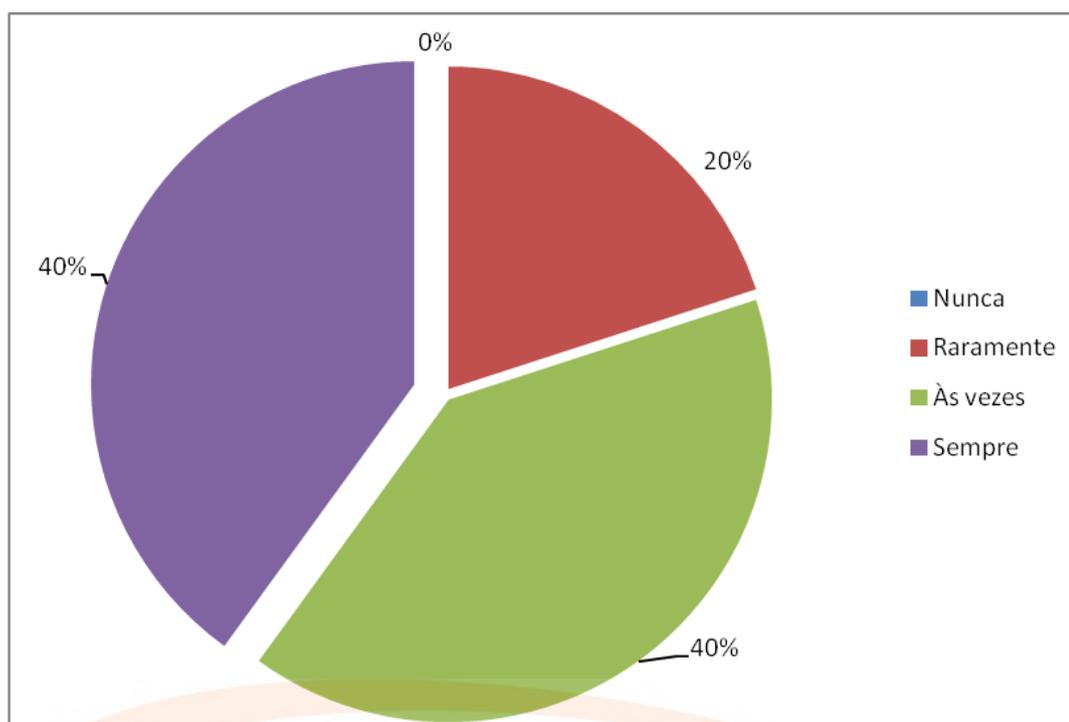
Fonte: Própria autora, 2017.

Em relação ao sexo, constatou-se que 50% dos alunos são, respectivamente, do sexo masculino e do feminino, havendo uma distribuição igualitária dos mesmos em sala de aula. Sendo assim, tanto para homens quanto para mulheres, a EJA desempenha importante função social. E isso se confirma por meio das afirmações de Sérgio Haddad:

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo dos séculos passados, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.⁹⁹

Tem-se aqui uma informação importante, posto que revela que, nos dias atuais, o problema da baixa escolaridade atinge, no mesmo nível, homens e mulheres. Nesse sentido, a EJA se apresenta, para ambos os gêneros, como uma oportunidade de ampliar a base de conhecimentos dos jovens, tornando-se mais aptos a ingressar no mercado de trabalho ou – no caso daqueles que já trabalham – possibilitando que se preparem para disputar vagas de melhor remuneração.

⁹⁹ HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2007, p. 8.

Gráfico 3 – Alunos – Tem apoio da família para estudar na EJA?

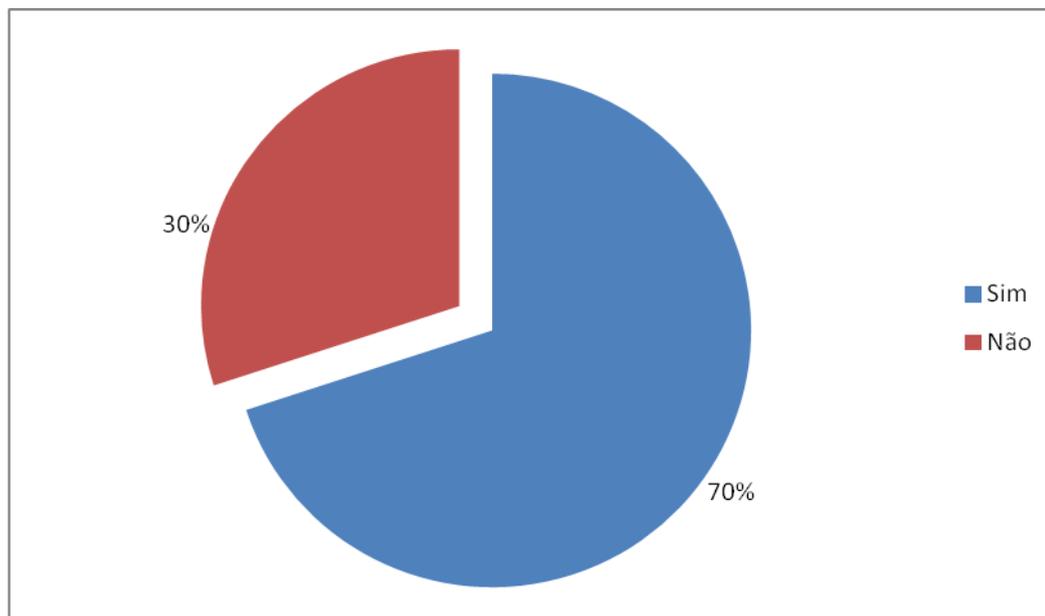
Fonte: Própria autora, 2017.

O Gráfico 3 questionou aos alunos entrevistados se tinham apoio da família para estudar na EJA. As respostas evidenciaram que 40% disseram que isso sempre acontece; já na visão de outros 40% às vezes acontece de terem o apoio familiar; por outro lado, constatou-se que 20% dos alunos raramente têm esse apoio familiar.

Nessa questão é importante destacar que o apoio da família se faz notar na ordem de 80%, por meio das respostas divididas de 'às vezes' e de 'sempre'. Isso significa dizer que, para a grande maioria dos lares, em que existem adultos com baixa escolaridade, há algum tipo de apoio por parte dos familiares. Tal apoio, muito provavelmente, decorra da necessidade de se ter, no interior das famílias, membros cada vez mais preparados para o mercado de trabalho e, por conseguinte, aptos a concorrer a cargos de melhor remuneração. Além disso, há que se lembrar também, ainda com base no pensamento de Haddad, que a educação está diretamente relacionada à formação da identidade de cada sujeito. Então, a cada nível escolar conquistado, o ser humano se torna mais confiante e, por conseguinte, mais feliz. Nesse sentido, o fracasso escolar, traduzido pelos tantos jovens que abandonam cedo os estudos, traduz-se na efetivação de uma cultura da infelicidade.¹⁰⁰

¹⁰⁰ HADDAD, 2007, p. 9.

Gráfico 4 – Alunos – Você acha importante conhecer os diversos tipos de religião existentes no país?



Fonte: Própria autora, 2017.

No Gráfico 4, quando questionados se acham importante conhecer os diversos tipos de religiões existentes no país: 70% responderam que sim, 30% responderam que não. Aqui cabe observar a predominância, entre os alunos matriculados na EJA, daqueles que se revelam abertos aos novos saberes, em clara atitude contrária ao preconceito e a intolerância religiosa. No entendimento de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira:

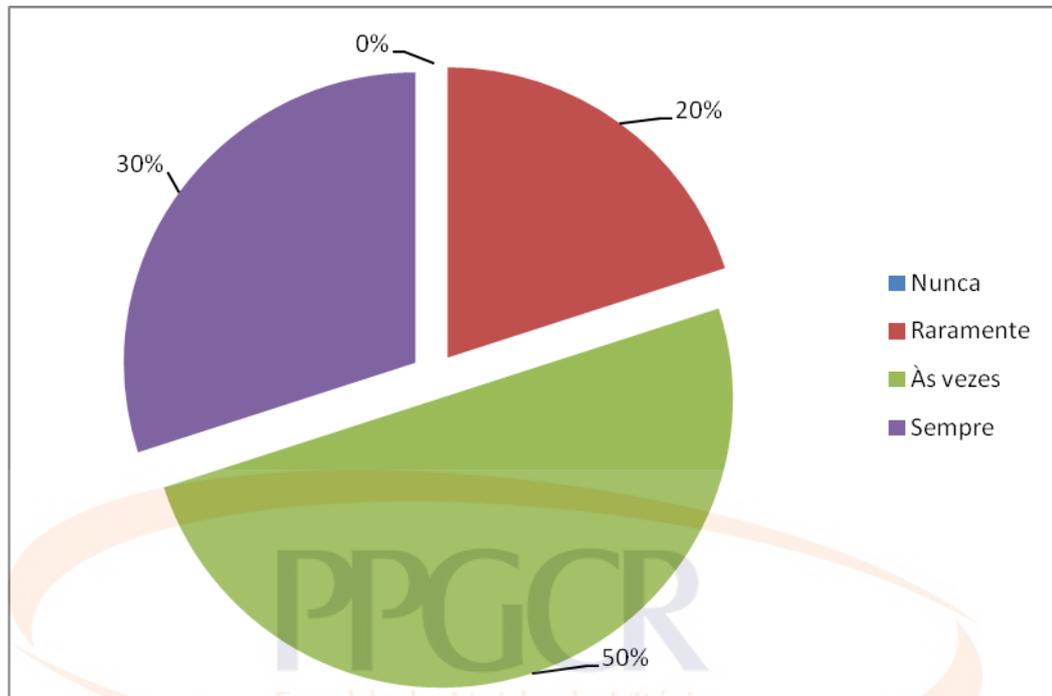
O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência: a Educação. No campo do ensino, dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e, desta forma, o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas. De tal forma que pudesse contribuir para a leitura e a interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.¹⁰¹

No entanto, conforme as explicações de Miguel Gonzáles Arroyo, partindo-se do pressuposto de que a disciplina Ensino Religioso se constitui elemento essencial da formação do ser humano – seja como pessoa, seja como cidadão –, entende-se, portanto, que o seu ordenamento curricular deve tentar contemplar

¹⁰¹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Uma ciência como referência: uma conquista para o ensino religioso*. REVER, ano 15, n.º 2, jul./dez., 2015, p. 18.

todos esses aspectos.¹⁰² E isso, sem dúvida alguma, também se aplica à Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 5 – Alunos – Tem facilidade em desenvolver as atividades aplicadas pelo professor?



Fonte: Própria autora, 2017.

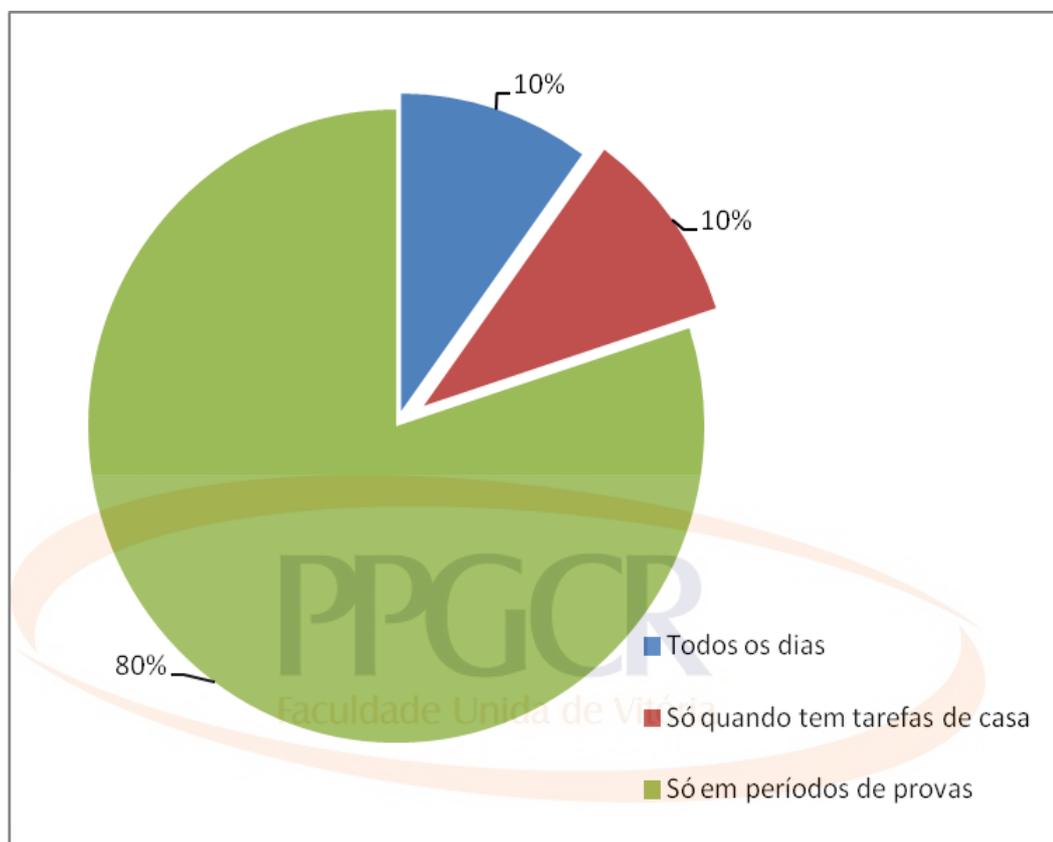
Quando questionados se tem facilidade em desenvolver as atividades aplicadas pelo professor, observou-se que 50% das respostas mostraram que os alunos de fato às vezes apresentam determinadas dificuldades; 30% por sua vez, relataram que sempre apresentam dificuldades, isso ocorre porque acham as matérias difíceis de estudar; e por fim, 20% raramente encontram dificuldades nos estudos.

Aqui é importante destacar que não houve resposta que contemplasse a opção 'nunca'. No entanto, em seu conjunto as demais opções traduzem o sacrifício representado pelo esforço daqueles que, já em idade adulta, resolvem voltar a estudar. Igual a qualquer outra disciplina, o Ensino Religioso também representa um elemento a mais a ocupar o pouco tempo livre que os adultos têm, em face da vida atribulada pelo trabalho. Ainda assim, parte considerável dos respondentes demonstra disposição também para mais essa disciplina, o que implica dizer que

¹⁰² ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008, p. 38.

essas pessoas reconhecem o valor do Ensino Religioso no conjunto maior do conhecimento humano.

Gráfico 6 – Alunos – Faz alguma atividade de Ensino Religioso ou lê algo da área em casa?



Fonte: Própria autora, 2017.

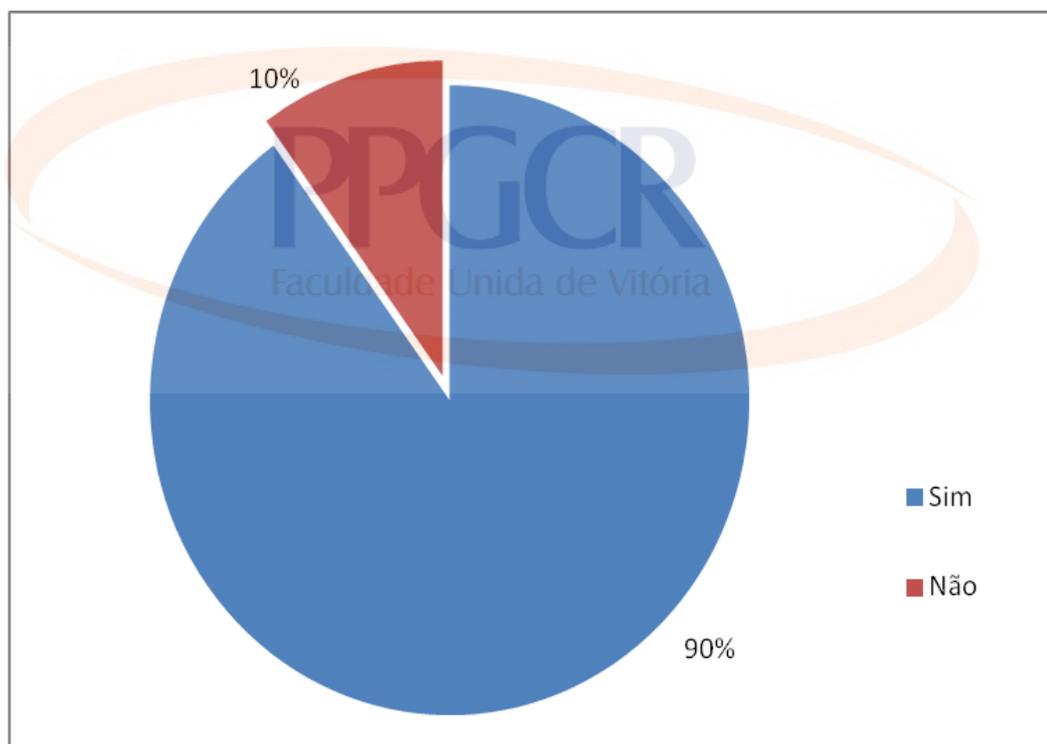
Como se pode aqui constatar por meio do Gráfico 6, ao serem questionados se fazem alguma atividade de Ensino Religioso ou se leem algo da área em casa, 80% dos respondentes disseram que só fazem isso quando têm tarefas de casa; outros 10% afirmaram, respectivamente, que fazem todos os dias e somente nos períodos das provas.

Esses dados não devem ser vistos como algo negativo, considerando-se que grande parte dos alunos do EJA trabalha e, ainda, por conta do tempo em que ficaram longe da escola, sentem dificuldades em retomar, com normalidade, a rotina de estudos. A EJA é parte do que se convencionou chamar de educação inclusiva. Como tal, requer outra forma de avaliação, bem como outras normas de tolerância em relação ao comportamento dos alunos. Na visão de Dalva Aparecida Lira de Araújo:

O aluno da educação de jovens e adultos representa a força trabalhadora, onde quase todos estão engajados na construção civil e rede hoteleira com uma carga horária de mais de oito horas por dia, chegando até a sala de aula exausto, mas com uma autoestima além do esperado que supera todo o cansaço não os impedindo de aprender os conteúdos propostos.¹⁰³

Ainda conforme as explicações de Araújo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há muitos alunos que apresentam dificuldades por nunca terem ido à escola. Com idade já avançada, imposição da justiça, uma carga horária de trabalho exaustiva, e outros fatores, fazem que eles demorem um tempo maior para aprender a ler, escrever ou produzir um texto, bem como realizar as tarefas solicitadas pelo educador.¹⁰⁴

Gráfico 7 – Alunos – Gosta da disciplina Ensino Religioso?



Fonte: Própria autora, 2017.

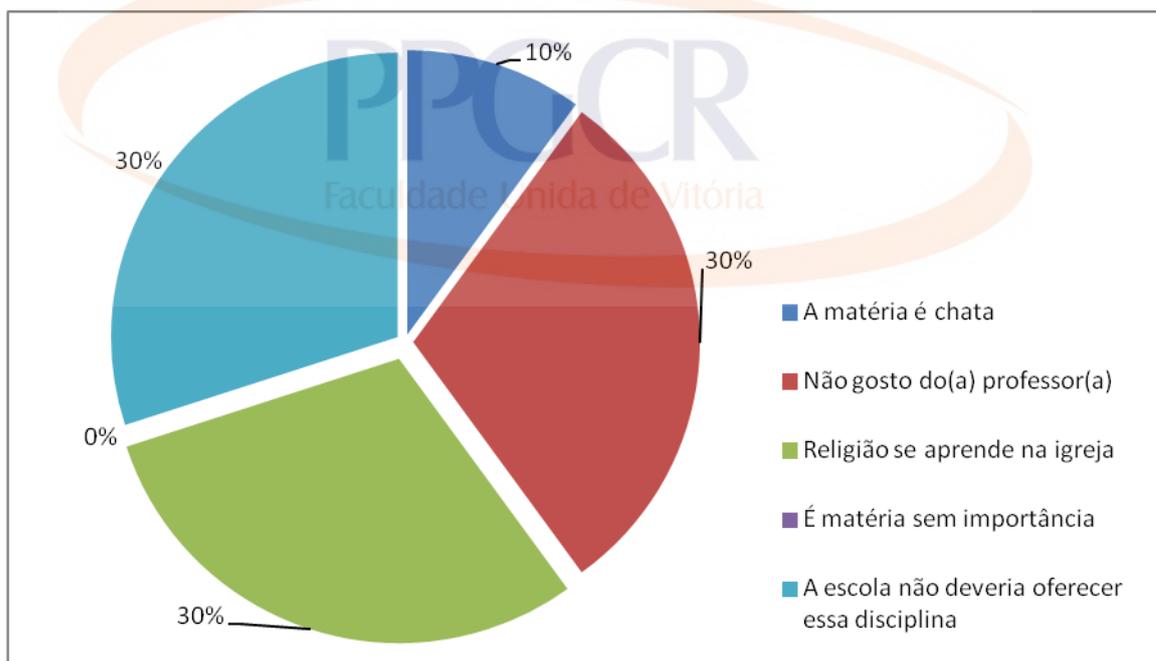
O Gráfico 7 demonstra o gosto do aluno pela disciplina Ensino Religioso. Os resultados mostraram que 90% disseram que sim, gostam da disciplina; enquanto que outros 10% afirmaram não gostar. Ora, quando se considera que a grande dos

¹⁰³ ARAÚJO, Dalva Aparecida Lira de. *O ensino religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas (GO): um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino e aprendizagem*. Goiânia: PUC-Goiás, 2014, p. 26.

¹⁰⁴ ARAÚJO, 2014, p. 27.

alunos respondentes afirmou gostar da disciplina Ensino Religioso e, compreendendo-se que a grade curricular dessa disciplina engloba uma gama extensa de temas, torna-se fácil entender porque tantos estudantes parecem ver nessa matéria aquilo que Dècio Passos chama de modelo das Ciências da Religião, o qual propõe o reconhecimento tanto da religiosidade quanto da religião como dados antropológicos e socioculturais a serem abordados no conjunto das demais áreas de conhecimento por razões cognitivas e pedagógicas. Estabelecendo nítida relação com a religiosidade, mesmo que pensada como inerente ao ser humano, o modelo das Ciências da Religião descrito por Passos não a religiosidade como uma dimensão a ser aprimorada pelo Ensino Religioso, bem como não postula a dimensão religiosa como fundamento único ou último dos valores aos quais se direcionam a Educação.¹⁰⁵

Gráfico 8 – Alunos – Por que não gostar da disciplina Ensino Religioso?



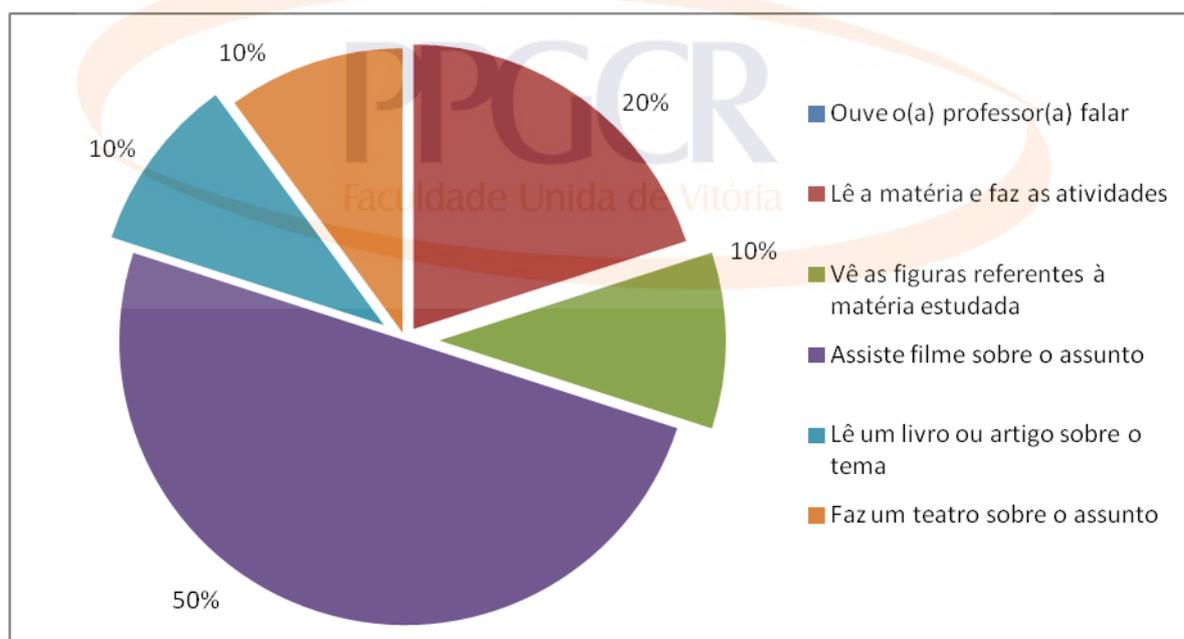
Fonte: Própria autora, 2017.

Ao se questionar aos entrevistados a respeito do porque não gostar da disciplina Ensino Religioso, verificou-se que: 30%, respectivamente, não gostam do professor; disseram que religião não se aprende na escola; e por fim, que as escolas não deveriam oferecer essa disciplina. 10% disseram que a matéria é chata.

¹⁰⁵ PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo (SP): Paulinas, 2007, p. 56-59.

Analisando-se o Gráfico 8, acima apresentado, à luz da teoria apresentada por Passos, sugere-se que pode haver, entre os alunos respondentes, razoável rejeição ao chamado modelo catequético, o qual representa a educação da fé; ou seja, a aprendizagem centrada no aspecto da transmissão de conteúdo pela via da experiência de fé. Do mesmo modo, o modelo teológico, que procura oferecer um discurso religioso e pedagógico em diálogo com as diversas confissões religiosas, também não alcança grande aceitação.¹⁰⁶ Supõe-se, então, que para agradar aos alunos da EJA, a disciplina Ensino Religioso talvez alcance maior aceitação caso se valha dos métodos de Paulo Freire, em que o conteúdo abordado denota nítida aproximação com a vivência cotidiana dos educandos. Portanto, a aula de Ensino Religioso não pode seguir qualquer modelo confessional; mas, sim, abordar temas com os quais os alunos se identifiquem.

Gráfico 9 – Alunos – Aprende mais nas aulas de Ensino Religioso quando:



Fonte: Própria autora, 2017.

O gráfico 9 questionou os alunos sobre se os mesmos aprendem mais nas aulas de Ensino Religioso quando: 50%, quando assistem a um filme sobre o assunto; 20%, quando leem matéria e fazem as atividades; 10%, respectivamente, quando vem as figuras referentes à matéria estudada; quando lê um livro ou um artigo sobre o tema estudado; e por fim, quando faz um teatro sobre o assunto.

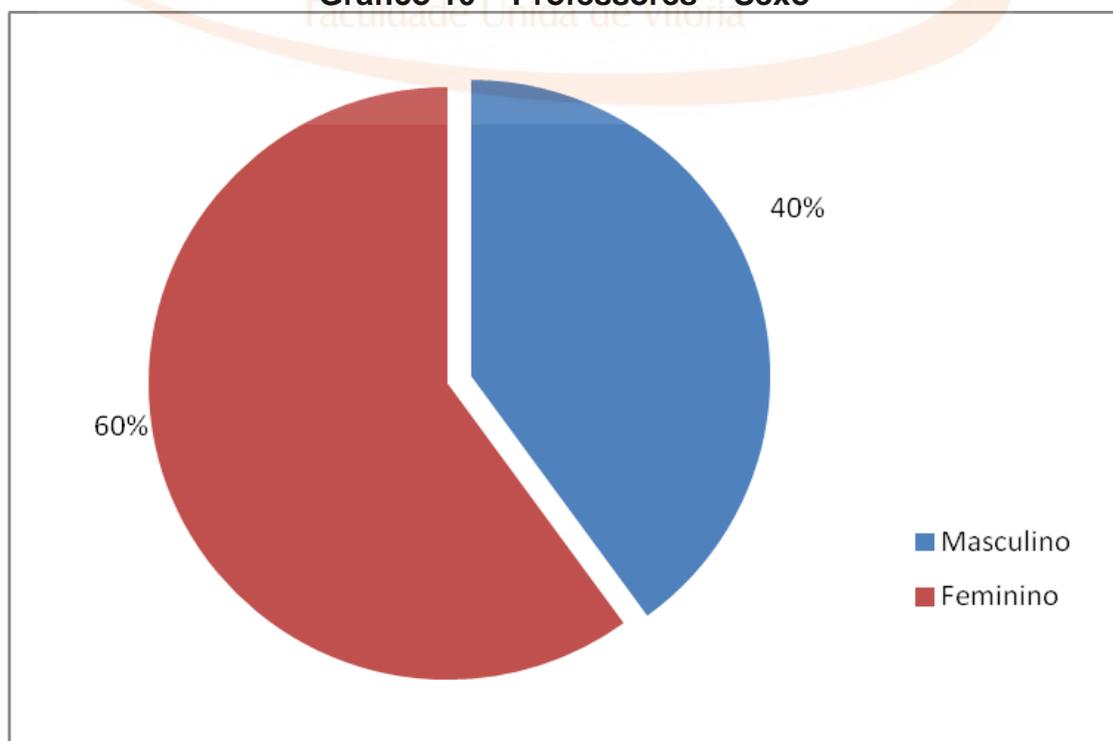
¹⁰⁶ PASSOS, 2007.

As respostas levam a crer que, para um público formado, em grande parte, por trabalhadores, era mesmo de se esperar que os recursos tecnológicos fossem a preferência. Assim, assistir um filme sobre o tema foi a resposta predominante. Isso vai ao encontro da modernidade, em que a Educação faz uso das mídias mais modernas para prender a atenção dos educandos, por meio da chamada tecnologia educacional que, de acordo com Deborah Lauriane da Silva Sousa *et al*, é a adequação dos recursos tecnológicos como meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal alvo o desenvolvimento escolar, buscando criar um ambiente no qual haja possibilidades favoráveis à aprendizagem.¹⁰⁷

3.2.4 Entrevista com professores

Em se tratando dos professores, os gráficos a seguir irão apresentar o resultado da pesquisa realizada junto aos mesmos. A entrevista foi realizada na escola 'Terfina Rocha' da rede pública municipal de Cariacica (ES) e sua visão diante da realidade educacional vivenciada por eles.

Gráfico 10 – Professores – Sexo

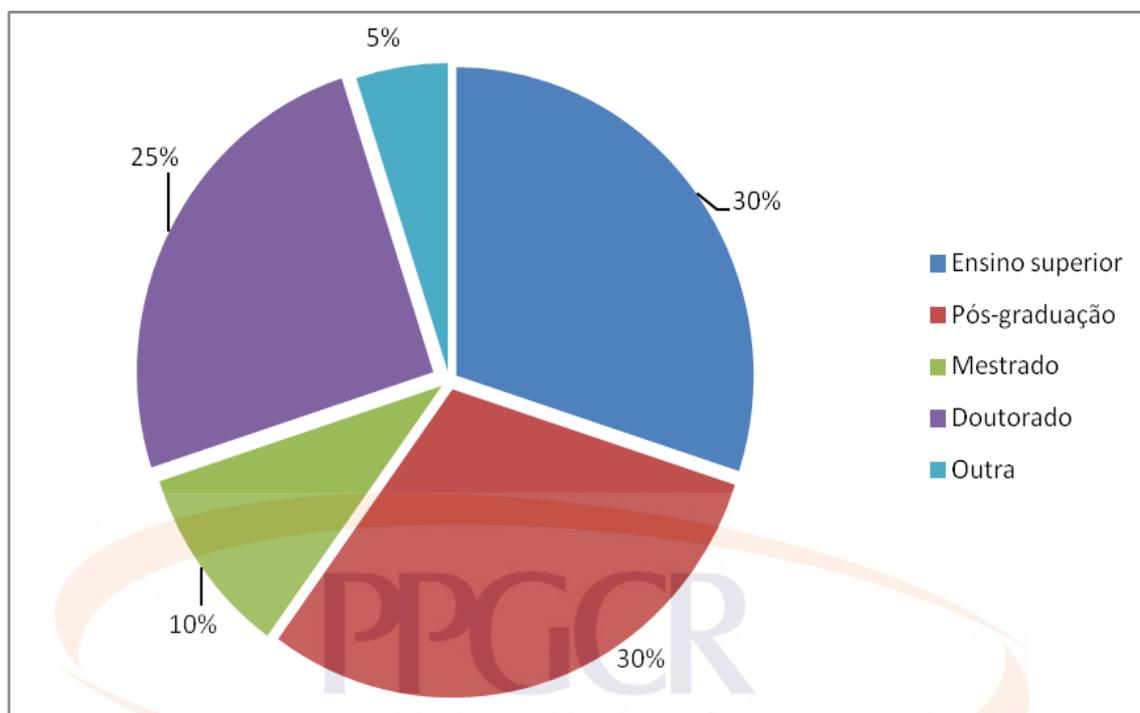


Fonte: Própria autora, 2017.

¹⁰⁷ SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de Pedagogia da UFPI*. Campina Grande: Realize Editora, 2012, p. 4.

Ao se entrevistarem os professores percebeu-se eu em relação ao sexo, 60% deles são do sexo feminino; e outros 40% são do sexo masculino.

Gráfico 11 – Professores – Formação Acadêmica.



Fonte: Própria autora, 2017.

Em relação à formação acadêmica dos professores ficou evidenciado que 30% possuem Ensino Superior; outros 30% disseram ter Pós-Graduação; 25% dos respondentes afirmaram ter Doutorado; 10% possuem Mestrado e por fim, 5% responderam ter outra formação. Nos termos de Álvaro Vieira Pinto:

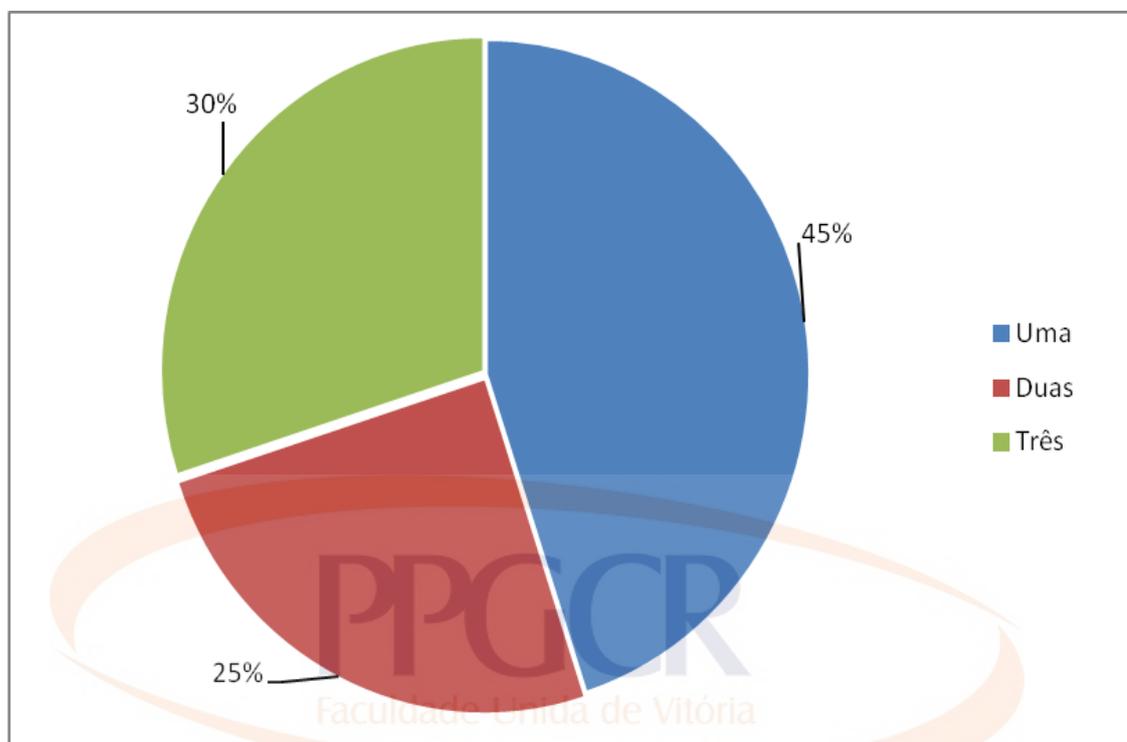
A constituição da figura do educador, seu status profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social. Em épocas de aceleração do processo social observa-se frequentemente com plena nitidez, o descompasso entre a consciência (e respectiva formação profissional) do educador e as exigências impostas pelo curso dos acontecimentos no momento.¹⁰⁸

Com a rápida mudança da realidade, o reajuste da consciência de muitos professores não se faz imediatamente, sem ocasionais conflitos. Grande parte dos educadores representa, nesse momento, de maneira geral, um fator de inércia.

¹⁰⁸ PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 110.

Nestas condições seu papel se torna pouco rentável ou francamente negativo, reacionário, por não poder se adaptar às novas exigências da realidade.

Gráfico 12 – Professores – Quantidade de escolas em que trabalha atualmente.

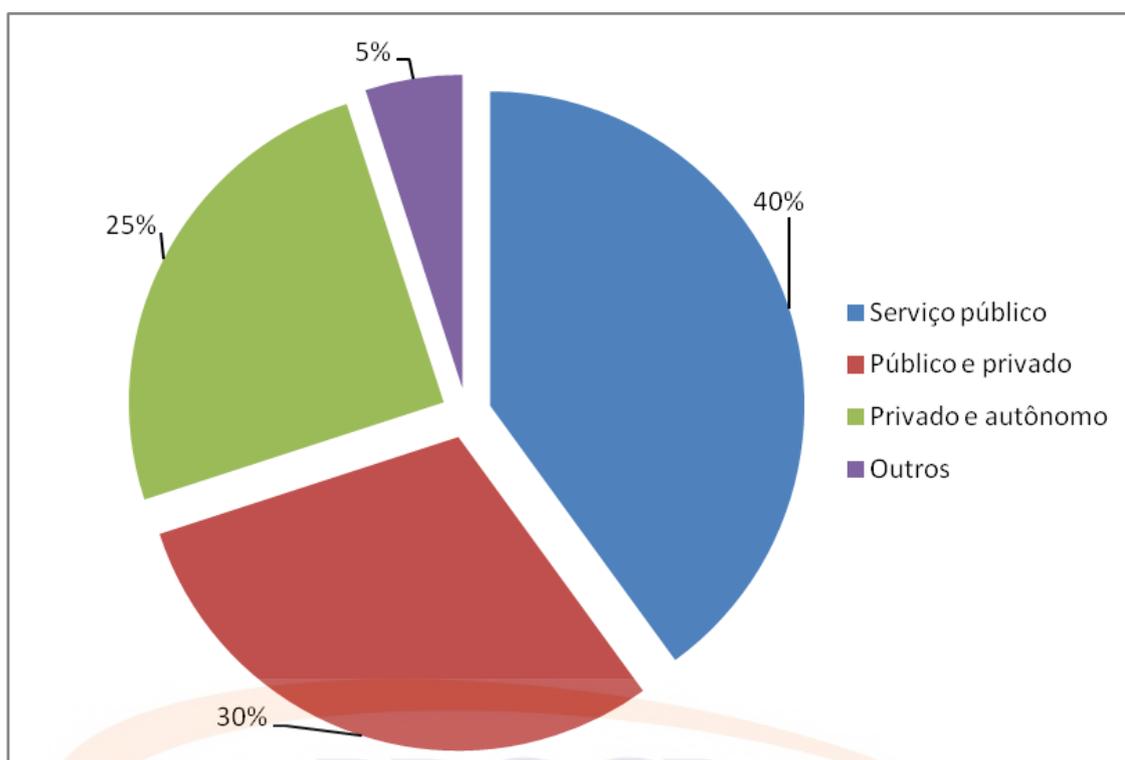


Fonte: Própria autora, 2017.

No que diz respeito à quantidade de escolas que trabalha atualmente, observou-se que: 45% trabalham em uma única escola; 30% em três escolas; e 25% em duas escolas. A hora de trabalho em demasia contribui para que o professor não exerça seu trabalho de maneira satisfatória. Assim, a sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente. Nos termos de Pinto, 'o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva senão também na formação pessoal do educador'.¹⁰⁹

Compete ao professor, além de aperfeiçoar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

¹⁰⁹ PINTO, 1989, p. 112.

Gráfico 13 – Professores – Trabalha em:

Fonte: Própria autora, 2017.

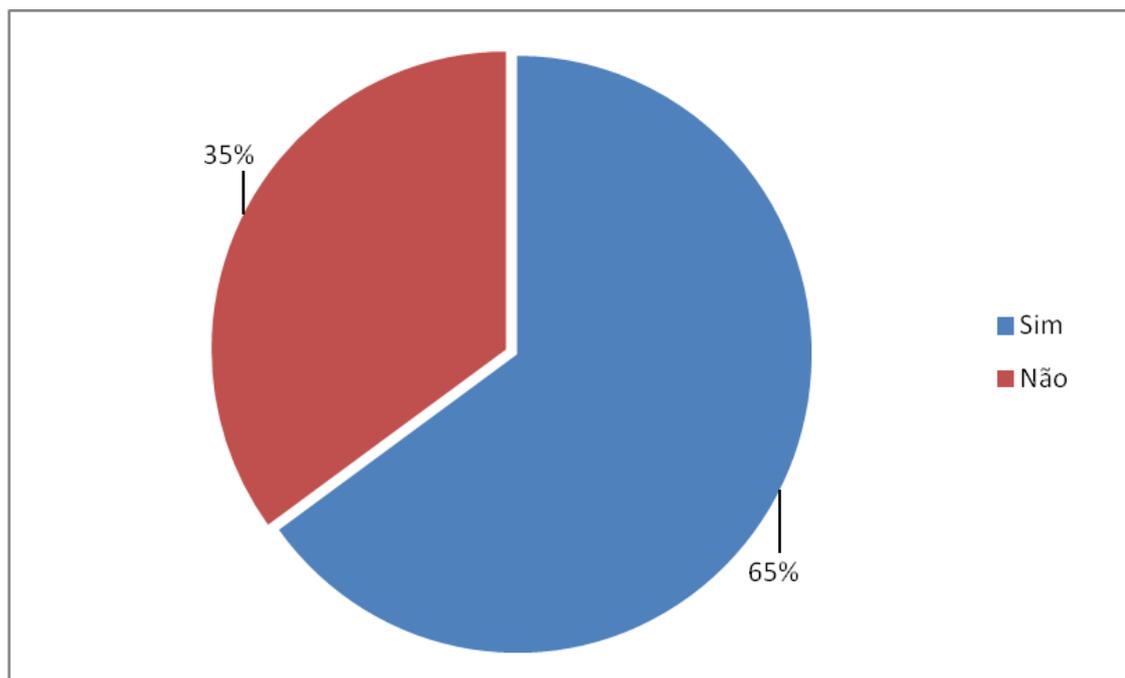
Quando questionados em qual setor trabalham atualmente, os professores disseram que: 40% trabalham no setor público; 30% dividem a carga horária entre o setor público e o setor privado; 25% atuam na iniciativa privada e, também, como autônomos; e, por fim, 5% em outros ramos de atuação. No entanto, segundo as explicações de Maria Luísa Ribeiro, a qualidade técnica constitui apenas o aspecto externo:

O condicionamento coletivo que o determina em sua condição de educador e lhe dá os recursos para se tornar um profissional cada vez mais competente. Contudo, há outro controle, e este é o que realmente importa: o que é exercido pela própria consciência do educador.¹¹⁰

De modo geral, a qualidade técnica e profissional do educador está quase sempre submetida ao controle social, por meio dos dispositivos legais que lhe atribuem este grau, asseguram-lhe o exercício da docência e lhe proporcionam meios de constante aperfeiçoamento.

¹¹⁰ RIBEIRO, Maria Luísa. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 54.

Gráfico 14 – Professores – Experiência em outra modalidade de ensino



Fonte: Própria autora, 2017.

O Gráfico 14 questionou a experiência em outra modalidade de ensino dos professores entrevistados. Observou-se que: 65% deles possuem sim, experiência em outra modalidade de ensino. 35%, por sua vez não têm experiência. Ribeiro sustenta que:

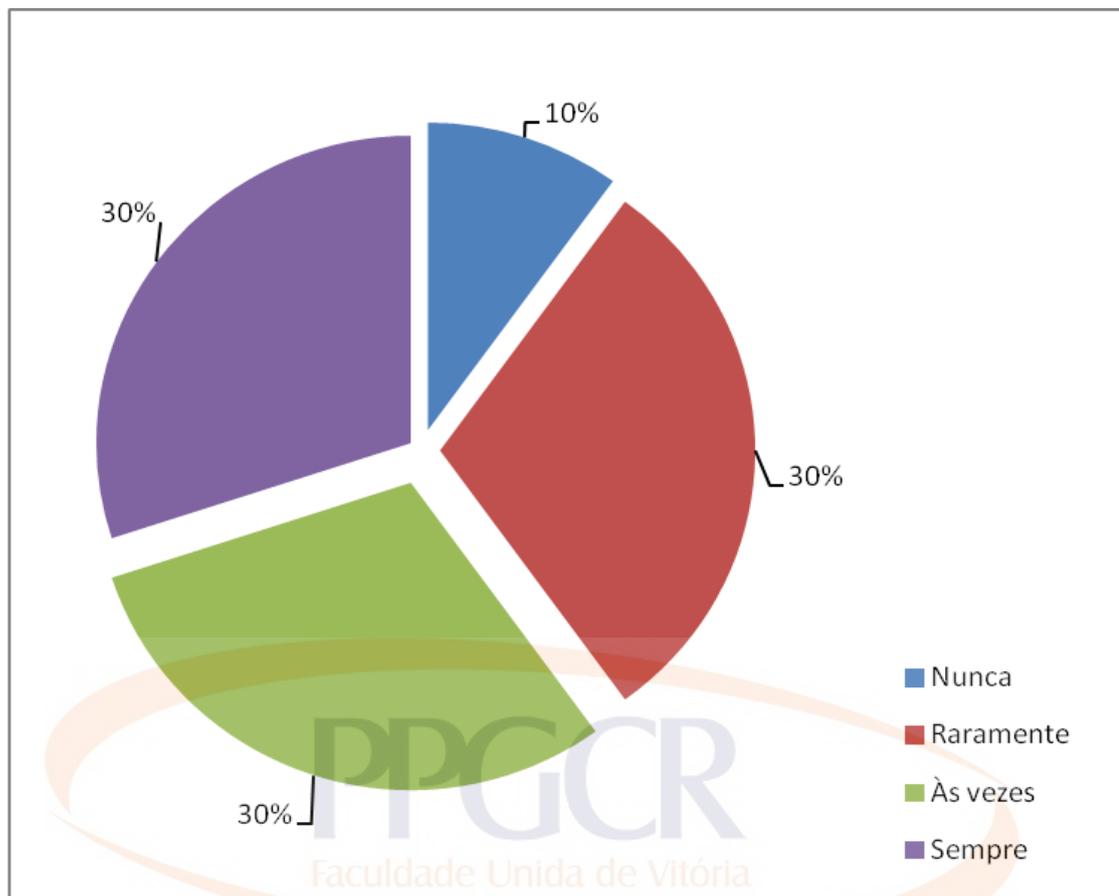
A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.¹¹¹

No entendimento de Cíntia da Silva Costa, a concepção do profissional da EJA, que durante muito tempo foi vista na lógica do voluntariado, atualmente vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. Essa nova concepção de formação coloca em destaque a preparação do professor como sujeito que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano.¹¹² O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de reconstrução dessa realidade educacional.

¹¹¹ RIBEIRO, 1994, p. 55.

¹¹² COSTA, Cíntia da Silva. *Formação continuada de educadores de jovens e adultos: caminho para a reflexão da prática?* Juiz de Fora (MG): UFJF, 2008, p. 39.

Gráfico 15 – Professores – Conta com materiais pedagógicos específicos da modalidade EJA para suas aulas?



Fonte: Própria autora, 2017.

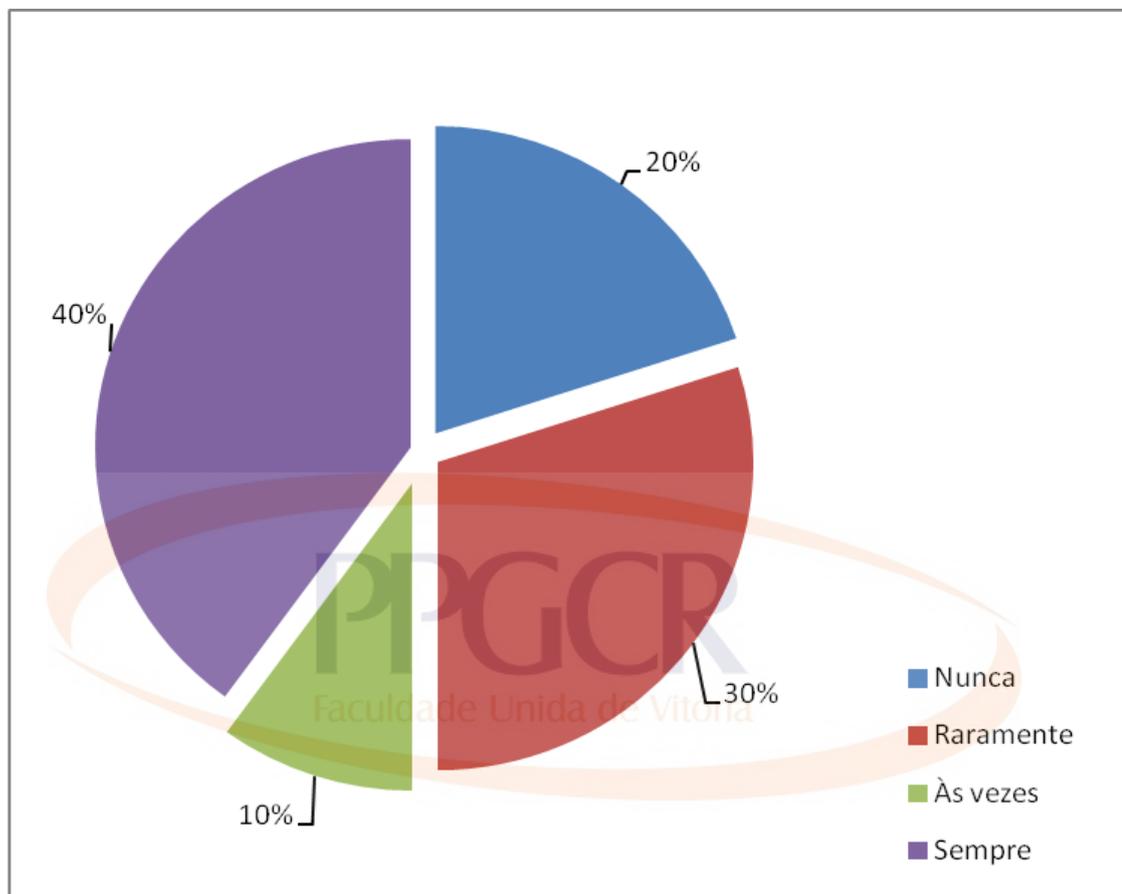
O Gráfico 15 perguntou aos professores se eles contam com materiais pedagógicos específicos da modalidade EJA para suas aulas. As respostas foram as seguintes: 30%, respectivamente, raramente; às vezes e sempre contam. 10% nunca contam com material pedagógico.

Segundo afirma Alvina Maciel Soares, para a Educação de Jovens e Adultos, onde os alunos chegam nas escolas cheios de experiências de vida, as produções de materiais didáticos ou recorrer a adaptação de outros objetos em recursos didáticos, talvez sejam as melhores opções para obter sucesso, no processo de aprendizagem desta modalidade.¹¹³ Soares acredita, ainda, que os recursos didáticos sejam uma boa opção para Educação de Jovens e Adultos, já que estes proporcionam ao professor a escolha do que é mais adequado para sua turma, pois para este passar a ser didático, dependerá da intencionalidade depositada pelo

¹¹³ SOARES, Alvina Maciel. *Recursos didáticos na educação de jovens e adultos*. Angra dos Reis (RJ): UFF, 2015, p. 52-53.

docente e será feita de acordo com as necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.¹¹⁴

Gráfico 16 – Professores – Existe formação organizada pelo órgão central da Secretaria de Educação especificamente para a modalidade EJA



Fonte: Própria autora, 2017.

Em relação ao Gráfico 16 ele perguntou aos professores se existe formação organizada pelo órgão central da Secretaria de Educação para especificidade para a modalidade EJA. Segundo os professores: 40% afirmaram que sempre existe; para 30% raramente; para 20% nunca existe; e por fim, para 10% às vezes ocorrem.

É importante mencionar que a formação continuada permite ao educador um aperfeiçoamento maior. Deste modo a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo. Sobre isso, Pinto sustenta que:

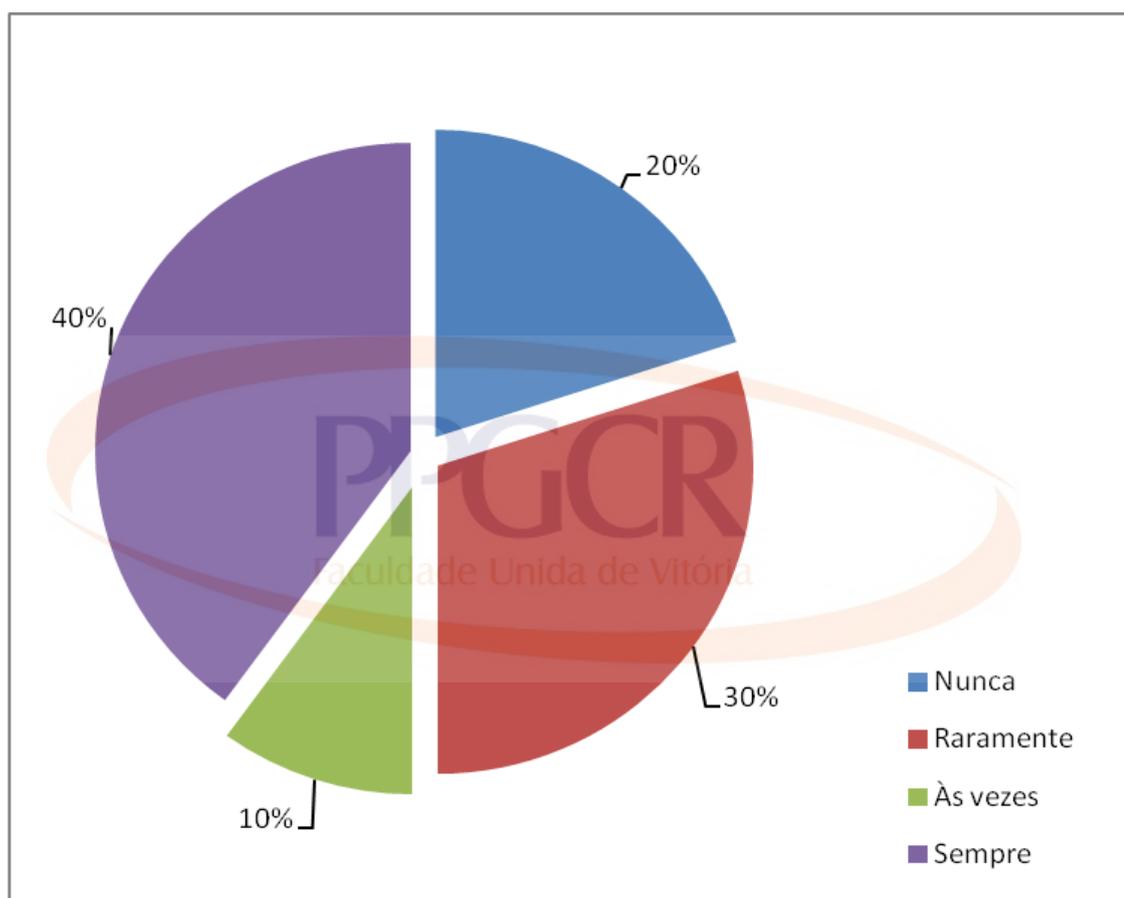
O educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de

¹¹⁴ SOARES, 2015, p. 52-53.

consciências.¹¹⁵

Se o educador admitir esta afirmação, seu comportamento em relação ao aluno, especialmente ao adulto, torna-se inteiramente diverso do que se julgasse que sua função se resume a executar um monólogo instrutivo.

Gráfico 17 – Professores – Por que exerce a atividade de professor de Ensino Religioso?



Fonte: Própria autora, 2017.

No Gráfico questionou-se porque exerce a atividade de professor de Ensino Religioso. 50% afirmaram que é porque oferece boa remuneração; 20% disseram ser pela estabilidade; e outros 10% por facilidade de emprego; por vocação; e, ainda, por falta de opção. Nesse ponto é relevante afirma como bem destaca Gadotti que o trabalho do professor junto à educação de jovens e adultos:

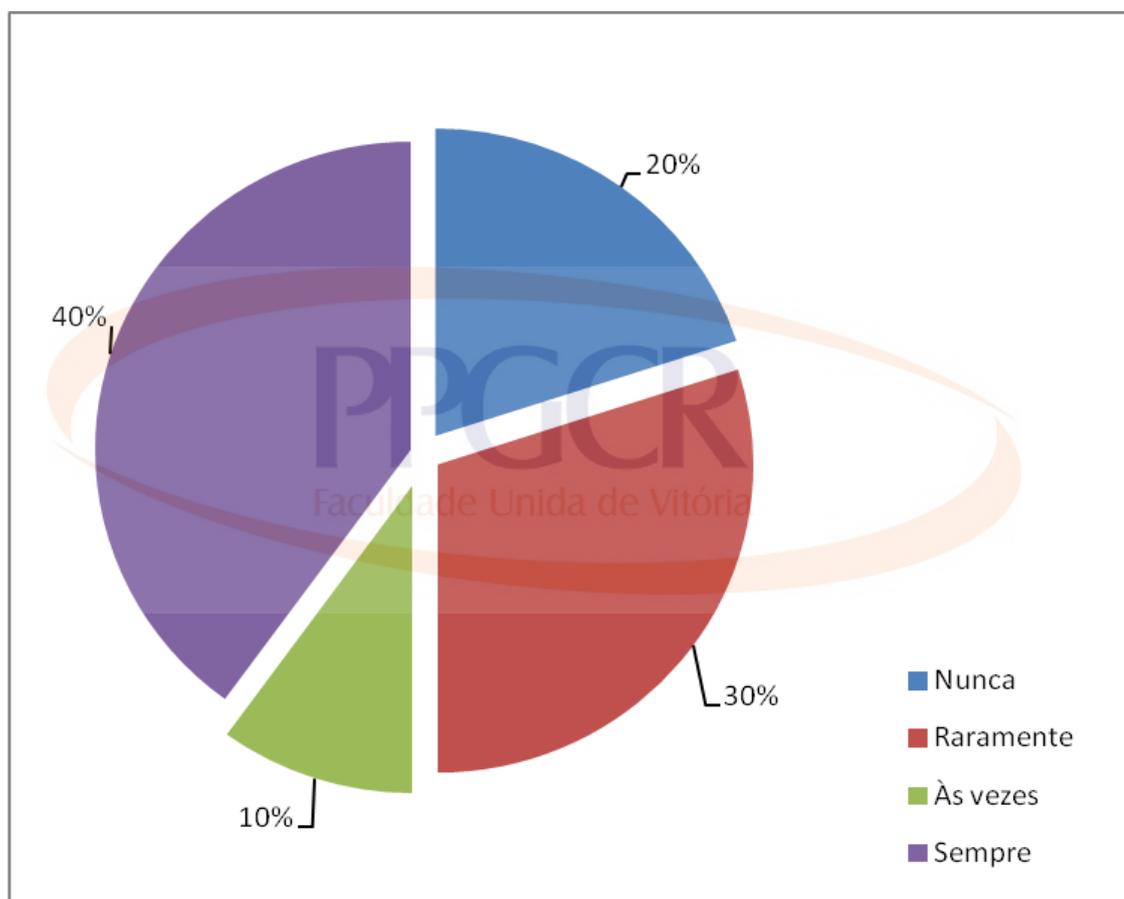
Possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais, das ciências sociais e naturais, e o acesso aos

¹¹⁵ PINTO, 1989, p. 113.

meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e esporte.¹¹⁶

Nesse sentido, o autor enfatiza ainda que a educação de jovens e adultos foi muito relegada a um plano secundário, sem obter prioridade nas políticas educacionais. No entanto, jovens e adultos vão, aos poucos, ocupando os espaços do cenário educacional.

Gráfico 18 – Professores – Nível de satisfação em relação ao Magistério da disciplina Ensino Religioso



Fonte: Própria autora, 2017.

Quanto ao nível de satisfação em relação ao Magistério da disciplina Ensino Religioso, constatou-se que: 45% estão muito satisfeitos; 35% satisfeitos; 10% pouco satisfeitos e outros 10% mostram-se insatisfeitos. Segundo Freire:

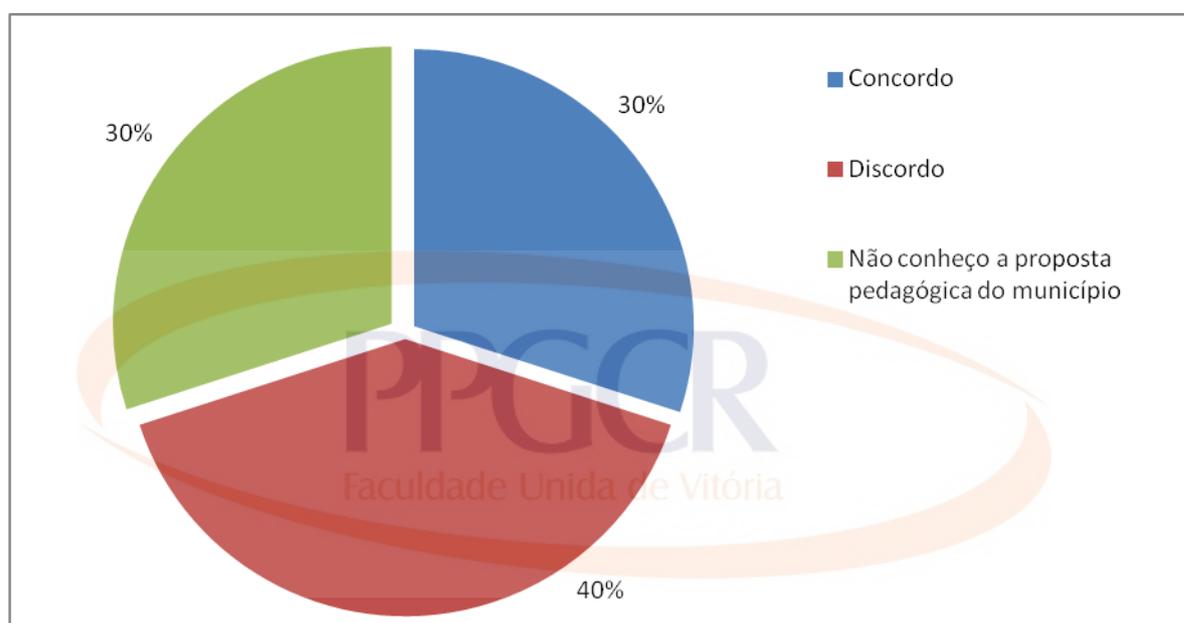
A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Na sociedade atual, para fazer valer este direito se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A questão da Educação do povo se

¹¹⁶ GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 32.

resolve sob a condição de uma firme vontade política de um Governo compromissado, de fato, com os anseios da população.¹¹⁷

Dessa forma, observa-se que o Estado deve criar condições para que a Educação de Jovens e Adultos seja tratada de maneira comprometida e séria, criando possibilidades para o desenvolvimento de indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada.

Gráfico 19 – Professores – Concorda com o Ensino Religioso Implementado nas escolas públicas de Cariacica (ES)



Fonte: Própria autora, 2017.

A entrevista ao se direcionar para o questionamento no Gráfico 19 se concorda com o Ensino Religioso implementado nas escolas públicas de Cariacica (ES), foi possível constatar que: 40% discordam; 30% concordam; 30% não conhecem a proposta de Ensino Religioso do município de Cariacica.

Os professores da EJA na disciplina Ensino Religioso devem ser, acima de tudo, incentivadores dos alunos e de si próprios. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, Gadotti define como:

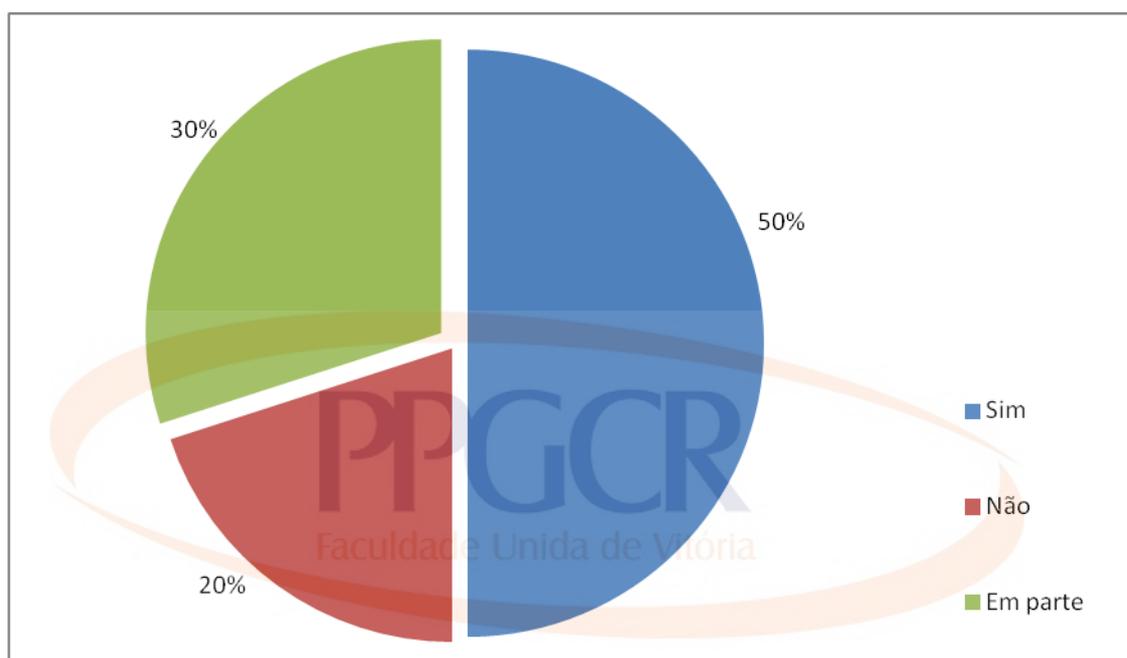
É aquela que possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais, das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e esporte.¹¹⁸

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 51.

¹¹⁸ GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez,

Nesse sentido, o autor enfatiza ainda que a educação de jovens e adultos foi muito relegada a um plano secundário, sem obter prioridade nas políticas educacionais. No entanto, jovens e adultos vão, aos poucos, ocupando os espaços do cenário educacional.

Gráfico 20 – Professores – Acha que as escolas de Cariacica quanto ao Ensino Religioso, estão cumprindo com sua missão



Fonte: Própria autora, 2017.

Por fim, o Gráfico 20 questionou aos professores se acham que as escolas de Cariacica (ES) quanto ao Ensino Religioso, estão cumprindo com sua missão, as respostas foram: 50% responderam 'sim'; 20% disseram 'não'; e os demais 30% responderam 'em parte'.

Por fim, cabe dizer que, em visita à escola, foi observado o quanto os alunos da EJA têm interesse de aprender, apesar de serem pessoas 'maduras', porém com um grau de dificuldade de aprender especificamente o que necessitam escrever, pois são pessoas carentes financeiramente e através desta carência financeira ficaram muito tempo sem estudar; ou seja, fora da sala de aula devido a própria necessidade de ter que trabalhar para o seu próprio sustento e da sua família. Frente ao exposto, entende-se que o Ensino Religioso na EJA tem uma grande

vantagem de possibilitar a todos os alunos uma contextualização da realidade vivenciada pelos mesmos.



CONCLUSÃO

Finalizado o estudo percebeu-se que a cultura religiosa brasileira é bastante diversificada. Talvez não haja um país onde haja maior miscigenação de povos o que, por conseguinte, resulta na miscigenação de religiões. O artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos preceitua que todo homem 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’.

Portanto, é um estudo viável por mostrar que ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado. Já a secularidade é um processo social em que os indivíduos ou grupos sociais vão se distanciando.

Enquanto educadores assumir a postura de professor de Ensino Religioso é desafiador e requer muita paciência, ética e discernimento para não cairmos numa metodologia desagregadora favorecendo determinada crença ou religião na sala de aula onde se tem que respeitar a liberdade religiosa dos alunos, pelo que se sabe, é bastante diversificada.

A questão da intolerância religiosa deve ser motivo de reflexão dentro das escolas. A sociedade deve ser educada dentro da igualdade e isso é um desafio a ser enfrentado pela escola que precisa oportunizar e produzir saberes a todos, sem distinção, em todos os níveis de aprendizagem, trabalhando com estratégias diversas que respeitem as diferenças religiosas e culturais de cada indivíduo.

Ao trabalhar o Ensino Religioso na EJA constata-se uma importante contribuição social na medida em que essa modalidade de ensino tem o intuito de levar a alfabetização a um maior número de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no período formal de ensino. Ao transmitir o conteúdo da disciplina Ensino Religioso para as turmas de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública na qual sou professora, meu intuito foi levar o conhecimento sobre as diferentes religiões trabalhando os aspectos culturais e sociais na qual cada uma delas está inserida sob o prisma epistemológico.

A intolerância religiosa ainda é muito grande na sociedade brasileira e por todo o mundo e – enquanto educadores – é preciso contribuir para que os alunos conheçam e respeitem todas as formas de religiosidade, fomentando assim uma cultura de respeito e tolerância à religião do outro.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco?* Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Petrópolis (RJ): Novamerica, 2009.

ARAÚJO, Dalva Aparecida Lira de. *O ensino religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas (GO): um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino e aprendizagem.* Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.* In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo.* Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

BECKER Michael. *A educação de valores no inter-religioso: uma contribuição para a cultura de paz.* In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR Raimundo (Orgs.). *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria.* Fortaleza: UFC, 2008.

BOITO JR., Armando. *Estado e burguesia no capitalismo neoliberal.* Revista Sociologia Política. Curitiba (PR), n.º 28, p. 57-73, junho de 2007.

BONI, Valdete e QUERESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais.* Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, n.º 1, 2005.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância.* São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. *Princípios da Educação de Jovens e Adultos.* Jorge Luiz Teles da Silva. Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em: 3 de dez. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Coleção Cadernos de EJA.* Brasília, 2006.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar.* Buscando caminhos. Rio de Janeiro, 2000.

CARIACICA. *Prefeitura Municipal de Cariacica.* 2013. Disponível em:

<<http://www.cariacica.es.gov.br/>>. Acesso em: 2 de dez. 2017.

CASSEB, Samir Araújo. *Cultura de paz e não-violência no ensino religioso: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi*. 2009. 98 f. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências da Religião) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Senso comum e transparência*. São Paulo, 1997.

COLAUTO, Romualdo Douglas e BEUREN, Ilse Maria. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n.º 4, out./dez., 2003.

COSTA, Cíntia da Silva. *Formação continuada de educadores de jovens e adultos: caminho para a reflexão da prática?* Juiz de Fora (MG): UFJF, 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso – perspectivas, tendências e desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FISCHER, Louis. *A fé*. São Paulo: Circulo do Livro, 1982.

FISHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012, p. 15.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Mário e ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2007.

HARMON, *apud* FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999, pp. 43-53. Disponível em: <acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/.../FPF_PTPF_07_0004.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio e WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino religioso: aspectos legal e curricular*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Uma ciência como referência: uma conquista para o ensino religioso*. REVER, ano 15, n.º 2, jul./dez., 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Livro 1. Florianópolis: NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2011.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de *et al.* *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1970.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

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

PICONEZ, Stela Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas (SP): Papirus, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, Maria Luísa. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, António Carlos. *A sabedoria e a religião*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 2008.

SOARES, Alvina Maciel. *Recursos didáticos na educação de jovens e adultos*. Angra dos Reis (RJ): UFF, 2015.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de Pedagogia da UFPI*. Campina Grande: Realize Editora, 2012

SOUSA, Elaine Freitas. *Espiritualidade na educação religiosa: por uma cultura de paz no ensino fundamental de escolas municipais em Fortaleza*. In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR, Raimundo (Orgs). *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: UFC, 2008.

VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO – ALUNOS EJA

1. Idade:
 - 26 – 33.
 - 34 – 41.
 - 41- 48.
 - acima de 49 anos.
2. Sexo:
 - Feminino.
 - Masculino.
3. Você tem apoio da família para estudar na EJA?
 - Nunca.
 - Raramente.
 - Às vezes.
 - Sempre.
4. Você acha importante conhecer os diversos tipos de religião existentes no país?
 - Sim.
 - Não.
 - Indiferente.
5. Você tem facilidade desenvolver as atividades aplicadas pelo professor?
 - Nunca.
 - Raramente.
 - Às vezes.
 - Sempre.
6. Você faz alguma atividade de Ensino Religioso ou lê algo da área em casa?
 - Todos os dias.
 - Só quando tenho tarefas de casa.
 - Só nos períodos das provas.
 - Nunca.
7. Gosta da disciplina Ensino Religioso?
 - Sim.
 - Não.
8. Por que não gosta da disciplina Ensino Religioso?
 - A matéria é chata.
 - Não gosto do(a) professor(a).
 - Religião se aprende na igreja.
 - É uma matéria sem importância.
 - As escolas não deveriam oferecer essa disciplina.

9. Você aprende mais nas aulas de Ensino Religioso quando:

- Ouve o(a) professor(a) falar.
- Lê a matéria e faz as atividades.
- Vê as figuras referentes à matéria estudada.
- Assiste um filme sobre o assunto.
- Lê um livro ou um artigo sobre o tema estudado.
- Faz um teatro sobre o assunto.



QUESTIONÁRIO PROFESSOR (A) – EJA

1. Sexo:

- Feminino.
 Masculino.

2. Formação Acadêmica:

- Ensino superior.
 Pós-graduação.
 Mestrado.
 Doutorado.
 Outra: _____.

3. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

- Uma.
 Duas.
 Três.

4. Você trabalha em:

- Serviço público.
 Público e privado.
 Privado e autônomo.
 Outro: _____.

5. Possui experiência em outra modalidade de ensino?

- Sim, Qual? _____.
 Não.

6. Você conta com materiais pedagógicos específicos da modalidade EJA para suas aulas?

- Nunca.
 Raramente.
 Às vezes.
 Sempre.

7. Existe formação organizada pelo órgão central da Secretaria de Educação para especificidade para a modalidade EJA?

- Nunca.
 Raramente.
 Às vezes.
 Sempre.

8. Por que você exerce a atividade de professor de Ensino Religioso?

- Boa remuneração.
 Estabilidade
 Facilidade de emprego.
 Vocação.
 Falta de opção.
 Outra.

9. Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério da disciplina Ensino Religioso?

- Muito satisfeito.
- Satisfeito.
- Pouco satisfeito.
- Insatisfeito.

10. Você concorda com o Ensino Religioso implementado nas escolas públicas de Cariacica?

- Concordo.
- Discordo.
- Não conheço a proposta de Ensino Religioso do município.

11. Você acha que as escolas de Cariacica quanto ao Ensino Religioso, estão cumprindo com sua missão?

- Sim.
- Não.
- Em parte.

