



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Programa de Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas

TOCAR EM FRENTE AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA: a busca da identidade do Ensino Religioso

Raimundo Márcio Mota de Castro – Bolsista CAPES

**Prof. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
(Orientadora)**



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO

TOCAR EM FRENTE AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA:
A BUSCA DA IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

UBERABA, MG
2009

RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO

TOCAR EM FRENTE AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA:
A BUSCA DA IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Antonia Teresinha Silva

UBERABA, MG
2009

Raimundo Márcio Mota de Castro

TOCAR EM FRENTE AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA:
A BUSCA DA IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas.

Aprovada em: 29 de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Antonia Teresinha Silva
Coorientadora
Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Uberaba - Suplente

Castro, Raimundo Márcio Mota de
C279t Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso / Raimundo Márcio Mota de Castro. 2009

134 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino religioso. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Bernardes, Sueli Teresinha de Abreu. III. Título.

CDD 370.71

Tu és meu tudo. Sem Ti minha vida fenece e fica sem viço.

Sem Teu cuidado meus olhos se turvam e minha esperança se extingue.

Sem Tua graça não sou nada mais do que um animal que não encontrou a fonte para saciar-se.

A Ti, Senhor de minha história, que tens contigo, em Tua glória, a honestidade de meu pai, Flaviano Lobato de Castro e a ternura de minha mãe, Camila de Jesus Mota de Castro, dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e inspiração.

A FAPEMIG e, posteriormente, a CAPES, pela bolsa, sem a qual não seria possível realizar esta pesquisa.

Ao Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, que me acolheu em seu corpo discente.

A Odete Maria de Aguiar Lopes, que me ensinou a partilhar o pouco que se tem. E que sempre me amou como se fosse seu filho.

À Prof. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, minha orientadora, que fez de nossas idas e vindas momentos de desenvolvimento intelectual.

Ao Prof. Dr. Otaviano Pereira e à Prof. Dra. Antonia Teresinha Silva, meus primeiros orientadores, pela doação e carinho.

Aos professores do Programa, por terem enriquecido minha busca pelo saber.

Às Professoras Silvania, Vera Lúcia e Elizabeth que, narrando o pouco que achavam ter, enriqueceram esta pesquisa.

Aos colegas de turma que passaram e aos que se tornaram amigos (Tássia, Roníria, Rosemar, Rudney) pela alegria do encontro.

A Maria Aura Marquez Aidar, Rosemar Rosa e Daniel Caixeta Andrade, pelas contribuições para o fechamento do trabalho.

Aos alunos do Curso de Teologia Bíblica que me fazem acreditar que vale a pena ensinar-aprender.

Enfim, a todos que me incentivaram e acompanharam nos momentos difíceis. Pois,

*Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas
nas mãos que sabem ser generosas.*

*Dar do pouco que se tem, ao que tem menos ainda
enriquece o doador, faz su'alma ainda mais linda.*

*Dar ao próximo alegria, parece coisa tão singela
aos olhos de Deus, porém, é das artes a mais bela.*

*Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas
nas mãos que sabem ser generosas.*

(Hino Católico de Ofertas – Autor desconhecido)

Podereis encontrar uma cidade sem muralhas, sem edifícios, sem ginásios, sem leis, sem uso de moedas como dinheiro, sem cultura das letras. Mas um povo sem deus, sem oração, sem juramentos, sem ritos religiosos, sem sacrifícios, tal nunca se viu.

Plutarco - filósofo e prosador grego

Preparo-me para fazer, aprendo no que errei fazendo agora. É por isso que aqui não faço nada, a não ser aprender, porque é preciso (já algo consigo) ler na escuridão.

Thiago de Mello – poeta brasileiro

RESUMO

A pesquisa *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso* está situada na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba. Este estudo tem como objetivo principal a busca da identidade do Ensino Religioso enquanto componente curricular escolar. Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa. Utilizou como procedimentos a leitura bibliográfica e, na parte empírica, narrativas de três professoras que atuam no Ensino Religioso na rede estadual de ensino, no município de Uberaba/MG. O referencial teórico apóia-se em Junqueira (2002a; 2002b; 2003), Eliade (2008), Otto (2007), Freire (1987; 1993; 2001) e Oliveira et al. (2007). A base metodológica fundamenta-se em Benjamim (1994), Bosi (1994) e Moreira (2004). A interpretação das experiências vividas pelas narradoras aproximou-se da análise fenomenológica por meio da qual se procura desvelar o não-aparente e perceber o sentido da experiência docente nesse componente curricular. No escopo da pesquisa, observa-se a identidade do Ensino Religioso em três momentos: em alguns momentos da história da educação brasileira; no entrelaçamento educação, Ensino Religioso e sagrado; e, na experiência de professoras que atuam nesse componente curricular. Como resultado observou-se que: trata-se de um novo ensino nascido a partir da LDB 9394/96, tendo sua forma embrionária no ensino catequético católico e, posteriormente, no ensino da religião; o sagrado enquanto objeto de estudo da disciplina não pode estar vinculado a uma única tradição religiosa, haja vista ao pluralismo presente no ambiente escolar; por ausência de formação específica e continuada, o professor não consegue, ainda que se esforce, atribuir uma identidade que personifique o Ensino Religioso, uma vez que o entende, quase que exclusivamente, como disciplina de valores humanos. O que possibilita afirmar que a identidade do Ensino Religioso depende da construção de sua epistemologia.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Identidade. Formação de professores.

ABSTRACT

The study *“Passing forward the doubt’s teaching: the search for an identity of the Religious Teaching”* is located within the “Teacher Training and Educational Practices” research trend of the Graduate Program - Master of Education, University of Uberaba, Brazil. It was aimed at searching for an identity of the Religious Teaching as a component of curriculum’s schools. This is a theoretical and empirical research with a qualitative approach. The procedures were based on bibliography reading and its empirical part used narratives from three teachers who work at State Schools in Uberaba-MG municipality. The theoretical benchmark was based on Junqueira (2002a; 2002b; 2003), Eliade (2008), Otto (2007), Freire (1987; 1993; 2001), and Oliveira et al (2007). The methodological basis draws on Benjamim (1994), Bosi (1994), and Moreira (2004). The interpretation of facts experienced by the narrators used the phenomenological analysis by which one seeks to reveal the non-apparent and perceive the sense of teaching experience. In the research’s scope it was possible to point out the Religious Teaching identity at three times: at some points of the Brazilian’s education history; at the interlinking among education, sacred and Religious Teaching; at the experience of teachers working on that discipline. As results one can observe that: the Religious Teaching is a new discipline established by Law of Directions Lines and Bases 9394/96 and its embryonic form began with the Catholic catechetical teaching and later with Religion Teaching; while a study object, the sacred cannot be linked to a single religious tradition, considering the diversity one can find in the school environment, due to the lack of specific and continuous training the teachers - even under a considerable effort - are not able to assign an identity capable to personify the Religious Teaching, since one understands it exclusively as a discipline of human values. These findings allow one to infer that the Religious Teaching depends on its epistemology’s consolidation.

Keywords: Religious Teaching. Identity. Teacher training.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS – TOCANDO EM FRENTE – UM PROJETO,	
	UMA IDÉIA, UM CAMINHO	11
	EU VOU TOCANDO OS DIAS – O “EU” COMO OPÇÃO.....	12
	DOM DE SER – JUSTIFICATIVA.....	13
	CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA – INDAGAÇÕES.....	14
	COMPREENDER A MARCHA – OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
	ESTRADA SOU – ENTENDIMENTO DE IDENTIDADE.....	17
	LONGA ESTRADA – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	20
	SÓ LEVO A CERTEZA DE QUE MUITO POUCO EU SEI – REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
	CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS - ALCANCE E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	29
	TOCANDO EM FRENTE – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	29
2	CAPÍTULO I – AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA – A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	31
	O ENSINO DA RELIGIÃO TEVE UM CHÃO (MAS JÁ FAZ TEMPO) TODO FEITO DE CERTEZAS.....	32
	TIVE UM CHÃO – PERÍODO COLONIAL	32
	AGORA TENHO UM CAMINHO DE BARRO – PERÍODO IMPERIAL.....	39
	NELE (DEVAGAR VOU) – O PERÍODO REPUBLICANO.....	42
3	CAPÍTULO II – O SENTIDO – ENTRELAÇAMENTOS: SAGRADO, EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO.....	56
	QUAL O SENTIDO? – ENTENDER O SAGRADO.....	57
	QUAL O SENTIDO DE VIVER? – ESBOÇO DA ATIVIDADE HUMANA NOS ÚLTIMOS SÉCULOS.....	59
	CORRE PERIGO – DO SAGRADO À DESSACRALIZAÇÃO.....	61
	UM ABRIGO ESTÁ VAZIO – UM NOVO SAGRADO.....	65
	QUAL A NOÇÃO DO SABER? – EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO.....	67
	O QUE FAZER PARA SER FELIZ? – O ENSINO RELIGIOSO COMO RESGATE DA DIGNIDADE HUMANA.....	72
4	CAPÍTULO III – REDESCOBRIR – A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NA EXPERIÊNCIA DO VIVIDO.....	75
	ENTENDER QUE TUDO É NOSSO, SEMPRE ESTEVE EM NÓS – CONTEXTO E CIRCUNSTÂNCIAS DAS NARRATIVAS	76
	O SUOR DOS CORPOS NA CANÇÃO DA VIDA – SER PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO.....	80
	JOGO DO TRABALHO NA DANÇA DAS MÃOS – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.....	82

TUDO PRINCIPIA NA PRÓPRIA PESSOA – RECURSOS DIDÁTICOS E ASSUNTOS/CONTEÚDOS.....	86
REDESCOBRIR O GOSTO E O SABOR DA FESTA – O ESPAÇO E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO.....	91
RENASCER DA PRÓPRIA FORÇA, PRÓPRIA LUZ E FÉ – A CONCEPÇÃO DAS NARRADORAS SOBRE O SAGRADO.....	94
O SUOR DA VIDA NO CALOR DE IRMÃOS – AS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO NA DIMENSÃO DO ETHOS.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENCONTROS E DESPEDIDAS –	
REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	103
A PLATAFORMA DESSA ESTAÇÃO – REFLEXÕES.....	103
TER PLANOS – PERSPECTIVAS.....	106
6 REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – NARRATIVAS.....	117
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
APÊNDICE C – LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997.....	134

PRIMEIRAS PALAVRAS
“TOCANDO EM FRENTE”

Um projeto, uma idéia, um caminho a percorrer

*Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

(Tocando em Frente – Almir Sater e Renato Teixeira)

Na dinâmica da vida, tocar em frente é imprescindível. Ainda mais quando se lança no árduo ofício de pesquisar. A pesquisa nasce da vontade do pesquisador em responder a si questões presentes em sua vida, em sua trajetória profissional, em seu cotidiano como pessoa inserida numa sociedade. Questões que o inquietam ao ponto de tirar-lhe o sossego, pois uma pesquisa não é fruto exclusivo de racionalidade objetiva científica, nem nasce apenas para contribuir com a ciência, embora o faça, mas resulta, também, de uma

curiosidade pessoal, da necessidade de encontrar resposta ou de perseguir uma intuição. Neste primeiro momento, pretendo explicar como tudo começou e como as questões foram se relacionando até resultar nesta dissertação.

Eu vou tocando os dias – o “eu” como opção

Quando iniciei a vida acadêmica no Curso de Filosofia, em 1996, incomodava-me, profundamente, o rigor das pesquisas, das falas, das leituras, dos métodos, enfim, o cotidiano da vida na academia. Não nego que o pensamento científico deva ser rigoroso, mas torná-lo hermético, estanque, não permite ao pesquisador mostrar seu rosto; mostrar-se como sujeito-agente da pesquisa, como aquele que em primeiro lugar participa da construção das respostas de suas inquietações.

Depois da Filosofia veio a Teologia, a Pedagogia, o Direito, que cedo abandonei, a Especialização em Metodologia de Ensino Superior e o Mestrado em Educação. E toda vez que lia trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses, sempre me perguntava o porquê do pesquisador se esconder atrás da terceira pessoa e/ou da primeira do plural: da subjetividade. Era recorrente o “nós pesquisamos”, “chegamos à conclusão de que”, “ele (o dado) remete a” e tantas outras expressões, que me inquietavam, pois as questões de muitos deles não eram as minhas.

Em agosto de 2006, matriculei-me no Seminário “Espaços Plurais de Aprendizagem”, componente curricular do Mestrado em Educação. Na leitura de textos indicados, encontrei-me com teses e dissertações defendidas nas décadas de 1980 e 1990 e os pesquisadores assumiam sua identidade, sua personalidade, e configuravam seus trabalhos de forma diferente daqueles que li durante meus cursos de graduação.

Tais leituras fizeram-me tomar uma decisão: assumir a escrita deste trabalho em primeira pessoa do singular, visando escapar do convencional presente em tantos trabalhos acadêmicos. Remeto-me a Magda Soares (1992) para esclarecer que,

[...] uma diferenciação entre o “convencional” e o “não-convencional” não é, de forma nenhuma, uma diferenciação entre o “bom” e o “mau”, entre o “antigo” e o “novo”. Na verdade, trata-se de uma diferenciação entre tipos de pesquisa, que se distinguem, fundamentalmente, segundo os seguintes elementos: o *locutor* da pesquisa, o *interlocutor* da pesquisa, e o *gênero* da pesquisa (grifos da autora – p. 122).

Percebo que não se trata apenas de fazer juízo de valores como a autora nos remete, mas acima de tudo, assumir um compromisso com as próprias escolhas, com as

questões e com a seleção de dados que fiz. Esta seria, pois, uma nova forma de olhar e interpretar a educação e o ensino, que apontam, por sua vez, para novas formas de investigar os fenômenos (SOARES, 1992).

Neste sentido, portanto, entendo que:

Metodologias “não-convencionais”, negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem o pesquisador como *locutor* – locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é o “ele” (o “dado”); é o pesquisador, é o “eu” quem assume esse papel daquele que fala, que revela [...] [...] o *interlocutor* privilegiado seriam os próprios participantes pesquisados, aqueles que “participam”, aqueles com que e por quem uma “ação” é deflagrada, aqueles que informam e desvelam [...] (SOARES, 1992, p. 122 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, penso que o acesso à pesquisa, por pessoas que não são do meio acadêmico, fica mais acessível, possibilitando melhor entendimento e, por conseguinte, maior socialização.

Na tentativa de tornar a leitura deste texto, menos exaustivo e mais atraente, decidi utilizar-me de versos de músicas e poemas para propor os títulos capitulares e os intertítulos que aparecem no corpo do texto, visando conduzir o leitor a uma relação entre a produção acadêmica e o cotidiano vivido. Penso que tal escolha não seja meramente estética, mas forma de propiciar maior reflexão ao assunto proposto para cada momento do trabalho.

Passo, agora, a relatar o percurso construtivo da presente pesquisa.

Dom de ser – justificativa

Reconheço haver certa dificuldade em discutir o Ensino Religioso no meio acadêmico, apesar do contínuo interesse que emerge da academia.¹ Refletir o tema e entender como os professores o percebem em sua vida e sua prática, em sua relação com o mundo, com a sociedade e o âmbito escolar, pode contribuir para melhor entendimento dessa disciplina enquanto área do saber, reconhecido inclusive pela legislação vigente no país, mas que se encontra envolto em inúmeras e profundas indagações.

¹ Só o Observatório da Laicidade do Estado – OLE, que integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos-NEPP-DH do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, divulga em seu site cinquenta pesquisas sobre o ensino religioso. Isso demonstra o interesse crescente no meio acadêmico a respeito dessa temática. Esse Observatório focaliza o processo de construção da laicidade do Estado, no Brasil e em outros países, em suas dimensões políticas, culturais e ideológicas, seus avanços e recuos. Para alcançar esse objetivo, realiza pesquisas, promove eventos acadêmicos e divulga seus resultados. Divulga, também, documentos de pessoas e grupos empenhados nessa construção, assim como trabalhos sobre a laicidade na ordem do dia (<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/teses-a.php?id=18>).

Portanto, entendo o ambiente acadêmico como local propício para o desenvolvimento de tal debate, uma vez que poderá dissipar dúvidas, apontar caminhos, propor mudanças, construir conhecimento sólido e palpável sobre o tema. Justificada a necessidade do debate, que por sua vez justifica meu olhar de aluno-pesquisador sobre o tema, apresento as questões norteadoras deste trabalho.

Cada um de nós compõe a sua história - indagações

Religião e educação sempre foram categorias sócio-culturais presentes em minha vida. Nasci em uma família de tradição católica e desde cedo fui levado à igreja para integrar a comunidade de fé. Conduzido ao catecismo, aprendi os valores da vida cristã. Conduzido à escola – confessional e católica – aprendi que conhecimento se adquire no respeito às coisas de Deus/natureza, na consideração para com os outros e na estima que o ser humano, enquanto obra da divindade, possa ter por si mesmo. Nasciam nesse ambiente as primeiras indagações.

Dos 11 anos que compunham o ensino de 1º e 2º graus, como era denominado na época, somente quatro não foram cursados em escola confessional e, sim, em escolas públicas. Escolas que, no período do regime militar (década de 1970 e início da década de 1980), possuíam em seu currículo o Ensino Religioso, como componente curricular obrigatório para a escola, embora fosse facultativo pra o aluno.

Naquela época, essa era a aula mais esperada pela turma, uma vez que não seria preciso anotar nada, escrever nada. Era um momento de rezar, de participar de dinâmicas, de interação entre a professora e o eu-criança – o nós-crianças. Pequeno infante, perguntava-me por que essas aulas eram diferentes das outras, uma vez que tudo era escola? E ainda: por que a professora de Ensino Religioso me parecia sempre atenciosa, cordial, sorridente, enquanto as outras aparentavam ser serveras?

O Ensino Religioso acompanhou-me em toda trajetória de vida de aluno no ensino de 1º e 2º graus; ora parecendo como aula de catequese, ora como espaço para refletir sobre a condição humana. Em determinado momento, sendo ministrado por membros das instituições religiosas católicas onde estudei (freiras e padres), em outros, por professores “leigos”².

Ao terminar o 2º grau, resolvi prestar serviço militar. Aprovado em concurso, já

² Leigo se refere à pessoa que não faz parte da hierarquia da Igreja Católica Romana (Bispos, Padres e Diáconos) ou a religiosas (freiras) que mediante compromissos e votos tornam-se uma classe especial de pessoas dentro do cristianismo católico.

no período de escola³ (tempo de preparação para a graduação) me envolvi com as atividades da Capelania Militar⁴, onde muitos jovens como eu, militares e suas famílias reuniam-se para rezar, trocar experiências, manifestar a sua fé e religiosidade. Percebia duas classes de pessoas nas escolas militares: os que se impunham pelo respeito e amizade e os que se impunham pelo autoritarismo. A partir de minha observação e aproximação de alguns deles, notava que a maioria dos primeiros tinha uma prática religiosa e os outros, não. Seria a religião uma forma de moldar a própria postura das pessoas?

Após receber as “divisas” – insígnias de graduação⁵, fui encaminhado a um quartel para trabalhar no Serviço de Assistência Religiosa da Aeronáutica, junto a um padre. Depois de um tempo, resolvi entrar para o seminário Militar. Nutria naquele momento o desejo de ser padre-militar (Capelão). Cursei Filosofia. Durante os anos do curso havia um embate pessoal entre o crer e o não crer. E buscava responder, o que é a fé? O que é o sagrado? Por que os filósofos como, Nietzsche, Sartre e Marx, entre outros, que se professam ateus, sentiam necessidade de discutir Deus como princípio de todas as coisas? Se ele não existia, por que falar nele? Sem encontrar respostas, terminei a Filosofia e iniciei os estudos teológicos. Estava convicto de que pretendia ser padre, mas agora já não tinha certeza se queira ser padre-militar. Deixei as “divisas”. Tornei-me civil. Era, agora, apenas estudante de Teologia.

Na Teologia Cristã notava duas correntes: os que defendiam a fé dogmática como único meio de salvação e os que propagavam a idéia de tolerância, respeito ao diferente, uma salvação universalista mesmo para os que não professam a mesma fé. Indagava: por que há dois entendimentos de uma mesma realidade? A que ponto o sagrado pode ser propriedade exclusiva de um grupo “eleito”? O sagrado, o relacionamento com Deus, seria uma busca inerente ao ser humano? O que é fé? O que é religiosidade popular? Quais fatores fundamentais me faziam católico apostólico romano? A natureza seria manifestação sagrada da revelação de Deus? As questões pululavam.

Em 2003, residindo em São Paulo, fui convidado a fazer uma experiência de seis meses na Arquidiocese de Uberaba. Caso fosse de meu agrado, após o período entraria no seminário e seria ordenado diácono, depois padre. A experiência fora valiosa, mas, no ano

³ A escola a que me refiro é a Escola de Especialistas de Aeronáutica – EEAR, localizada na cidade de Guaratinguetá – SP, para onde são encaminhados todos os jovens que, aprovados em concurso, preparam-se para ser cabos e sargentos da Força Aérea Brasileira.

⁴ A Capelania Militar é uma espécie de paróquia católica dentro do quartel, onde um padre militar é o responsável. Há, em algumas unidades militares, um capelão pastor para atender aos evangélicos.

⁵ A sociedade militar está dividida em duas classes: graduados e oficiais. Na primeira encontram-se: soldado, cabo e sargento; na segunda: tenente, capitão, major, coronel, brigadeiro, general, almirantes.

seguinte, faltando trinta dias para a ordenação⁶, “deixei” a Igreja. Estava diante de questões existenciais: seria capaz de abraçar os compromissos da vida religiosa como sacerdote católico? Quem era eu?

Mudei-me para Belém-PA, lá cursei Pedagogia e, paralelamente, iniciei uma especialização em Metodologia de Ensino Superior. Mesmo sem concluir a pós-graduação *Lato Sensu*, devido à carência de profissionais na área teológica, fui convidado para ministrar aulas nos Cursos de Ciências da Religião e de Teologia, na Faculdade de Educação Teológica. Em ambos os cursos lecionei a disciplina de Didática Especial do Ensino Religioso.

Entre os alunos, percebia inúmeras tendências: um grupo entendia o Ensino Religioso como catequese, em que os valores do cristianismo deveriam prevalecer a todo e qualquer homem como via de encontro com a “felicidade”, tanto no hoje como na eternidade; para outros, o professor deveria conduzir o aluno a pensar em sua vida, em sua relação com o cosmos, com o mundo; por fim, os que pensavam que, apesar do professor de Ensino Religioso ter sua crença, ele deveria estar aberto para todas as manifestações religiosas, levando o aluno a refletir sobre tais manifestações, sobre sua inserção nestas crenças e na forma como elas possibilitavam melhoria na vida de cada um. Diante desse cenário, não cessava de perguntar: como seria o professor ideal de Ensino Religioso? Os primeiros seriam capazes de modificar sua postura? Como professor, o que poderia fazer? De que forma deveria me portar?

Quanto mais buscava bibliografias sobre a temática do Ensino Religioso – ainda que muito escassas – mais questões emergiam. Como, no Brasil, tal ensino se configurou na história da educação? Que modelos permearam a permanência desse componente curricular nas escolas? Como entender o sagrado enquanto objeto de estudo do Ensino Religioso? De que maneira o professor de Ensino Religioso se entende como professor? Qual sua formação? Como acontece sua atuação junto aos alunos? Que materiais didáticos utiliza? Qual o lugar do Ensino Religioso na escola? Qual o entendimento dos professores sobre o sagrado? Como se faz a relação religião x diversidade?

Indagando a alguns colegas professores que ministravam a disciplina em escolas públicas e/ou confessionais, percebia ausência de clareza no próprio entendimento epistemológico do que é o Ensino Religioso, o que não me permitia formar uma opinião sobre sua identidade. E, quanto mais eu lia artigos de jornais, periódicos e livros que versavam sobre o tema, mais indagações pululavam. E eram muitas. E são muitas. Parte delas trouxe

⁶ É um dos sete sacramentos da Igreja Católica. Por meio desse sacramento – cerimônia religiosa – presidida pelo bispo, o candidato torna-se diácono e, depois, padre.

para o Mestrado. Algumas, busco responder no presente trabalho, ciente das minhas limitações. Outra parte continua ocupando grande espaço de possibilidades de pesquisa, tanto para mim, quanto para outros pesquisadores que tenham a vontade de aventurar-se nesse campo ainda pouco explorado, onde muito se pode plantar e mais ainda se pode colher.

Assim, das perguntas de minha trajetória, e dos estudos realizados, parto da seguinte indagação: *qual é a identidade do Ensino Religioso?* Essa questão insere este trabalho na *Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.*

Compreender a marcha – objeto e objetivos da pesquisa

Constitui-se como objeto da presente pesquisa, *o Ensino Religioso*. O objetivo geral deste trabalho visa *buscar a identidade do Ensino Religioso enquanto área do conhecimento.*

Como facilitador de tal reflexão, tem-se como objetivos específicos: *contextualizar a identidade do Ensino Religioso em alguns momentos da trajetória histórica da educação no Brasil, observando, brevemente, seus desdobramentos no Estado de Minas Gerais; procurar a identidade do Ensino Religioso, a partir de seu objeto de estudo: o sagrado; refletir sobre a identidade do Ensino Religioso a partir das experiências vividas por professoras da rede estadual de ensino que atuam no município de Uberaba; contribuir para posteriores reflexões sobre a formação de professores para o Ensino Religioso.*

Delimitados os objetivos, apresento alguns esclarecimentos sobre o que penso sobre identidade.

Estrada sou – entendimento de identidade

Falar sobre identidade é tocar numa questão muito ampla, interdisciplinar. Identidade não é uma palavra que exista em si, pois está relacionada a algo ou alguém. O termo supõe diferentes conceitos e idéias, que perpassam por enfoques antropológicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos do ser humano e da sociedade. Conduz a uma dupla dimensão: ao individual e ao coletivo.

Também a educação em sua amplitude abrange os papéis da família, da escola, das diversas organizações educativas e religiosas, as políticas públicas, enfim, os âmbitos formais e informais da tarefa educativa da sociedade. No dizer de Brandão (1987, p. 11) “a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e

especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”.

Ao falar de identidade e educação, supõe-se uma relação de mutualidade entre essas duas grandezas semânticas. Requer situar o tema a partir de teorias e práticas da e na educação, refletindo, então, sobre a identidade da própria educação. Entendo ser oportuno apresentar algumas concepções teóricas sobre identidade que abordam o processo de construção e formação do profissional. Dada a relação desse tema com o objeto de estudo que investigo – a identidade do Ensino Religioso – procuro aprofundar essa compreensão com apoio em Hall (2003).

Segundo Hall (2003, p. 8), o conceito de identidade é complexo, o que a torna difícil de ser compreendido. Talvez isso ocorra porque falar de identidade significa penetrar na subjetividade do Eu/singularidade e do Outro/coletivo, sendo que, nessa condição relacional, o ser se autodefine, situa-se no mundo interior e no exterior.

A identidade mostra-se como um construto social que se forma nas relações interativas do eu com o outro, por isso ela não é fixa, estável, acabada, porque depende do ser/agir que se constitui na dinâmica relacional do individual com o coletivo.

Nesse sentido, estando o sujeito inserido na sociedade, sob influências do seu contexto, termina sendo influenciado no seu processo de formação, no modo de pensar, ser e agir, modificando e renovando suas concepções. Porém, ao se modificar, não está apenas em função do próprio “eu”, centrado no campo da subjetividade, mas também envolvido com o outro, convivendo com experiências, saberes e concepções que influem no seu comportamento e formas de relacionamento com a sociedade.

Além disso, o sujeito está condicionado pelos acontecimentos sócio-políticos e históricos da sua própria realidade, que os contribuem para a construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade de forma contínua e dinâmica.

Sendo uma questão de difícil compreensão, em seus estudos, Hall (2003) identifica e apresenta três tipos de concepções diferentes de identidade. Segundo o autor, a primeira consiste numa concepção individualista do indivíduo que se fazia presente desde o nascimento. Essa concepção denomina-se sujeito do Iluminismo:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do

eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2003, p. 10-11).

A segunda concepção, designada sujeito sociológico, entende a identidade a partir da interação com as demais pessoas, sendo por isso modificada pelo contato entre o eu e a sociedade.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “ exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público (HALL, 2003, p. 11).

Por último, a concepção nomeada, por Hall (2003, p. 12-13), de sujeito pós-moderno. Nessa concepção não há uma identidade fixa essencial ou permanente, o que a torna contraditória uma vez que o sujeito pode compor-se de várias identidades.

[...] A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Na compreensão de Hall (2003), faliram as velhas identidades tidas como fixas no mundo social de antigamente, pois, diante da mudança estrutural das sociedades do século XXI, novas concepções emergem, alterando os conceitos de classe, de religião, de gênero, de sexualidade e de etnia, sendo alteradas, com isso, as identidades pessoais. O reflexo disso incide num deslocamento do sujeito, que o faz perder o sentido de si mesmo e do seu lugar no mundo social e cultural. E penso que essa inferência pode auxiliar na busca da identidade do Ensino Religioso, uma vez que, como componente curricular, ele se estabelece num tempo de constantes transformações, não escapando de ser também modificado.

Tal situação desencadeia um estado de crise, levando o sujeito a conviver com as instabilidades, incertezas, dúvidas. Em função dessa crise gerada pelas transformações de paradigmas, o sujeito passa inevitavelmente por processos de desconstrução de valores, culturas, concepções, crenças e saberes tradicionalmente incorporados, modificando, portanto, o seu ser para agregar novos modos de saber e de se construir socialmente, ou seja, de ser.

Infiro que o autor, ao analisar a questão da identidade nos tempos atuais, torna-se pontual para essa pesquisa, uma vez que traz luzes que clarificam o que acontece, também, com o Ensino Religioso. Se nos tempos atuais o sujeito assume diferentes identidades que circundam em torno do “eu”; se as identidades fixas e rígidas de outrora não se encontram em condições de identificar o indivíduo do tempo presente; se as transformações paradigmáticas que o sujeito sofre lhe possibilitam migrar para novas constituições sociais-ecônomicas-políticas-religiosas; se os processos de significados e experiências encontram-se fundamentos em inter-relações que o indivíduo constrói na sociedade, então a identidade do Ensino Religioso poderá ser buscada na História da Educação Brasileira, no sagrado enquanto seu objeto de estudo e ainda, na experiência cotidiana do professor desse componente curricular.

Longa estrada – construção da pesquisa

Num primeiro momento, pensei ambiciosamente: traçar, mesmo que por amostragem, o perfil de professores de Ensino Religioso nas cinco regiões do país. Por que perfil? Porque a intenção era buscar características que expressassem o sentido e as peculiaridades do profissional docente da área de Ensino Religioso. Logo percebi a exiguidade do tempo.

Procurei delimitar o projeto e o nomeei com o seguinte título: O professor de Ensino Religioso de escolas católicas na Arquidiocese de Uberaba: quem são e o que pensam? O objetivo era traçar o perfil do professor de instituições confessionais em determinada região. Tentei levar a cabo tal projeto. Sem êxito. Primeiramente, porque muitos não se mostravam disponíveis para participar e os poucos que se dispuseram, não devolveram os questionários. Mesmo assim, continuei com o firme propósito de investigar o Ensino Religioso.

Como aluno do Programa de Mestrado em Educação, teria de cumprir os créditos do Seminário Permanente III. Percebia que este seminário tinha um duplo objetivo: primeiro, era momento de socialização das pesquisas em andamento, em que cada aluno deveria apresentar seu projeto de pesquisa; segundo, apresentando seu trabalho aos professores do programa e aos demais colegas, o mestrando era privilegiado com as ricas contribuições de todos os participantes.

Era uma tarde de verão ensolarada, uma sexta-feira de março. Era a hora, chegara minha vez. Iniciei falando sobre minhas dificuldades e pedindo, de antemão, sugestões aos professores e colegas para dar continuidade ao meu trabalho. Estava tudo muito atrasado.

Falei da vontade de analisar o Ensino Religioso a partir das escolas confessionais católicas, mas muitos salientaram que eu iria pesquisar o óbvio. Não entendi bem, mas foi assim. No primeiro momento, não aceitei e cheguei a pensar que estavam querendo mudar meu objeto de pesquisa, até que de um dos participantes veio a idéia de que eu investigasse a escola pública. Mas os contatos com as escolas confessionais já estava em andamento. Teria de abandoná-los?

Alguns colegas, que são professores da rede pública municipal, logo falaram que não há mais Ensino Religioso em Uberaba. Aqui se fez a opção pelo ensino de Valores Humanos. E, segundo estes, no Estado seria a mesma coisa. A angústia tomou conta de mim. E agora, o que fazer? O tempo era exíguo, escasso! Teria de mudar o rumo de minha pesquisa? Não dava tempo! E agora?

Concomitantemente, a toda essa salutar inquietude, solicitei mudança de orientadora, e passei a construir o conhecimento pretendido em diálogo com a atual. E essa pesquisa foi toda construída nesse breve percurso de seis meses – maio a setembro.

Retomando a trajetória, lembro que passado o susto daquela sexta-feira, um casal de amigos convidou-me para participar de uma reunião em sua casa. Entre uma conversa e outra, alguém me notara abatido e logo mencionei minha inquietação. Uma senhora que participava do evento, me disse: “– *Ué , eu sou professora de Ensino Religioso no Estado. Aqui tem Ensino Religioso, não é Valores Humanos, não!*”

Imediatamente, lembrei-me de dois mitos da criação, um Babilônico e outro Judaico-Cristão, em que o deus, no primeiro caso Marduk, no segundo Javé, vai gerando e gerindo sua obra. Fez-se a luz! Estava a um passo de também começar minha criação. O informe começava a tomar forma. Foi então que pude definir o objeto e logo também, os objetivos desta pesquisa.

Aprendi que, na pesquisa, é fundamental entender a relação entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Pois, ao mesmo tempo em que “a realidade informa a teoria, essa, por sua vez, antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação” (MINAYO, 1994, p. 92).

Assim, entendo que não é possível tomar uma decisão metodológica *a priori*, visto que a metodologia de pesquisa não possui autonomia a ponto de ser selecionada antes mesmo da formulação do problema a ser investigado. A escolha metodológica aponta o caminho a ser percorrido para a apreensão do objeto de pesquisa, para elaborar possíveis respostas ao problema formulado. Dito de outra forma, a decisão metodológica é decorrência

do problema formulado, ou melhor, daquilo que se pretende investigar. Por isso, optei por uma pesquisa teórico-empírica.

Teórica porque, segundo Demo (2000, p. 20), dedica-se "a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Empírica porque "busca dados relevantes e convenientes obtidos por meio da experiência, da vivência do pesquisado, tendo como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental dos outros" (DEMO, 1994, p. 36).

Diante do exposto, percebo que a metodologia empreendida num trabalho científico é fator decisivo para o alcance do objetivo da pesquisa. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender, uma vez que a preocupação não se centra nas generalizações, leis e princípios, mas busca olhar a qualidade, ou seja, os elementos significativos para o pesquisador. Desse modo, o homem compreende porque interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim, essa abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas.

Outras características que busquei neste presente trabalho foram:

1. [Ter] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Corroborando com essa idéia e ampliando-a, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos e possibilidades.

Como procedimentos, primeiramente, realizei levantamento bibliográfico, componente obrigatório de toda pesquisa, uma vez que consiste na “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema” (LIMA, 2004, p. 38). Após as leituras que auxiliam e embasam a pesquisa realizei a coleta de narrativas.

Como sujeitos participantes têm-se três professoras que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, precisamente no município de Uberaba, sendo que as mesmas possuem mais de dois anos na atividade. A escolha das participantes deu-se por três motivos: primeiramente por não ser uma pesquisa, predominantemente, empírica e, por conseguinte, não haver a opção de um tratamento estatístico; em segundo lugar, por ter sido este número de professoras que se disponibilizaram a participar; e, por fim, pela exiguidade do tempo. Para os que pensam objetar quanto a quantidade de três narradoras, por parecer de pouca monta, informo que meu propósito é realizar uma breve abordagem sobre a experiência vivida por professores de Ensino Religioso. Não procuro, assim, realizá-la no sentido de amostragem, mas não deixo de buscar rigor em menor abrangência.

Ao observar experiências de quem possui longa trajetória como pesquisadora, li Ecléa Bosi, que, em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembranças de velhos,” (1994), resultado de sua tese de livre-docência na Universidade de São Paulo, sendo que a mesma selecionou oito pessoas no universo de sua pesquisa. Quero, ainda que humildemente, seguir parte de seu percurso, buscando o mesmo rigor.

Optei por coletar narrativas de mulheres-professoras, que têm em comum sua atuação na rede estadual de ensino. Sim, mulheres! Por entendê-las mais atentas à realidade, apesar de seus sonhos constantes. Por observá-las mais sensíveis, apesar da sua fortaleza. Por compreendê-las minuciosas, apesar da capacidade de verem além do horizonte. Suas participações foram voluntárias, sendo ouvidas as que demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa. As narrativas foram coletadas nos mais diversos ambientes: às vezes no lar, outras na escola nas “janelas” das aulas, ou antes, de iniciar mais uma jornada de trabalho. Não partilhamos apenas histórias, memórias, partilhamos vida.

Assim, suas narrativas tornam-se fontes orais e documentais, sendo essas narradoras entendidas como pessoas-fontes. Entendo como pessoa-fonte aquela que, pelo conhecimento adquirido no decorrer dos anos e dedicação ao tema estudado, adquiriu competência específica quanto ao objeto pesquisado: neste caso o Ensino Religioso. Pois, “o testemunho oral das pessoas presentes em eventos, suas percepções e análises podem

esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema (CHIZZOTTI, 2003, p.17).

Entendo a narrativa na perspectiva de Benjamim (1994). Para esse autor, a narrativa constitui-se num exercício de contar, dizer, falar, não o presente, mas, o vivido, o experienciado. Mas, se surge a pergunta por que utilizar narrativa? Trago o autor para explicar:

A narrativa...é por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

Comentando Benjamim, Bosi (1994, p. 88) afirma que “a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma”.

Vaz, Mendes e Maués (2001) apontam que a narrativa surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, por ter capacidade de apreendê-la, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida. Assim, a narrativa possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana, pois se apresenta como princípio organizador no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

As narrativas mostram-se carregadas da subjetividade de quem as narram, uma vez que o narrador, segundo Benjamim (1994, p. 66) “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”; ou seja, “o narrador vence distâncias e volta para contar suas aventuras num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação” (BOSI, 1994, p. 84).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o trabalho com narrativas torna-se profundamente formativo, uma vez que “compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo” (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 178).

Para Vaz, Mendes e Maués (2001, p.3), “o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto.

Pois,

Todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável, quando se torna uma propriedade, submete-se ao mundo do interesse e à lógica do mercado. E, por esse desvio da vocação do saber, submete à utilidade dos negócios de compra e venda uma expressão do conhecimento humano a respeito dos mistérios da pessoa, da vida, da sociedade e do mundo, que só por ser algo com que se pensa e se dá sentido ao que se vive, não pode ser de modo algum que se possui, se compre ou se venda (BRANDÃO, 2003, p. 19).

Nesse viés, as narrativas seriam, de certa forma, um meio de vencer a mercadologia do conhecimento, visto que elas encontram suas origens na vida, nas experiências de quem narra. Benjamim detecta que num mundo pragmático privilegia-se grande quantidade de informação, mas essas pouco contribuem para um desenvolvimento pessoal, uma vez que não ocorre um acréscimo àquele que as recebe. Segundo o filósofo alemão, apesar de toda essa gama de informação, “somos pobres em histórias surpreendentes”. Isso porque “a informação reside exclusivamente no fato de ser nova e desconhecida. Ela vive para o momento da sua revelação, entrega-se a ele e depende inteiramente dele. A narrativa, pelo contrário, não se gasta” (BENJAMIN, 1994, p. 67-68).

Ainda, o autor entende o homem como produtor de histórias e afirma que ele imprime na narrativa suas próprias marcas, ou seja, as suas experiências guardadas na memória em que se mergulha para trazer à tona um ensinamento, um conselho. Assim, a narrativa torna-se um ato coletivo, à medida que partilha a experiência vivida, e é sempre evocada para atualizar o passado no presente.

Desse modo, pode-se entender que:

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 1995, apud VAZ, MENDES & MAUÉS, 2001, p. 4).

Isto posto, quero acrescentar algo mais: penso que todo meu trabalho compõe uma narrativa, à medida que, aos poucos, fui construindo conhecimento e narrando nesta forma escrita. Pois aqui também se apresenta, de certa forma, o eu-pesquisador, minhas

experiências, a arte de contar o que vi e vivi.

Na forma de escrever e conceber o texto, dialogo com os autores, com as narradoras sobre suas experiências no Ensino Religioso, com as professoras orientadoras, com os colegas na exposição do projeto de pesquisa; enfim, com aqueles que, de certa forma, impulsionaram-me a ir além. No entanto, quero registrar que minha subjetividade foi sendo construída a partir da subjetividade dos outros. Essa minha idéia é corroborada por Larrosa (1994, p. 48) quando afirma que: “O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

Entendendo a subjetividade como elo principal destas narrativas, penso que a questão geradora deste empreendimento é desvelada na busca da identidade que o Ensino Religioso apresenta na formação humana; percebo que meu interesse circunda os fenômenos e não os fatos. Primeiramente, porque falo de um mundo vivido, percebendo que esse mundo é o lugar onde habita o homem e o reaprender a ver este lugar consiste na aprendizagem que só é possível por meio das histórias narradas por quem vive no *locus*; em segundo lugar, porque meu interesse não se centra nos eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, mas sim no “aquilo onde algo pode tornar-se manifesto; visível em si mesmo” (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 22).

Corroborando, tem-se que,

[...] As situações que alguém vivencia não têm, apenas, um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido, para quem as experiencia, que se encontra relacionado à sua própria maneira de existir. [...] O sentido que uma situação tem para a própria pessoa é uma experiência íntima que geralmente escapa a observação [...] pois o ser humano não é transparente; para desvendar sua experiência o pesquisador precisa de informações a esse respeito, fornecidas pela própria pessoa (FORGHIERI, 1993, apud MOREIRA, 2004).

Destarte, minha aproximação da análise fenomenológica apóia-se em Moreira (2004, p. 107-116). Segundo esse autor, o método fenomenológico é capaz de auxiliar nas seguintes situações, quando: há necessidade de maior clareza do fenômeno selecionado; o objetivo é a descrição de certo todo que se refere a uma realidade vivenciada por alguém, a pesquisa trata do contexto da descoberta e não simplesmente de verificação de fatos.

Além disso, entendo que uma aproximação da análise fenomenológica se faz porque percebo outras características de tal método: levo em conta as vozes de quem

experiencia, percebe, concebe, dá sentido e vive o mundo; busco o significado da experiência vivida; preocupo-me com o que está ocorrendo, ou seja, com as intencionalidades e com aquilo que o outro quer dizer; atendo-me ao modo como as coisas aparecem ao homem, como ele unifica a multiplicidade de aparições, como projeta significações sobre os objetos percebidos; e ainda, porque se assume o Eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo estudado (MOREIRA, 2004).

Ressalvada a aproximação com a análise fenomenológica, as narrativas serão analisadas a partir de unidades de significado, constituídas por recortes julgados significativos à luz da interrogação central deste trabalho (MOREIRA, 2004; MARTINS E BICUDO, 1989). Esses recortes fazem-se necessários para o desvelamento mais oportuno sobre o tema em questão – a identidade do Ensino Religioso.

Só levo a certeza de que muito pouco eu sei – referencial teórico

Analisar, pesquisar, refletir o campo religioso dentro de sua heterogeneidade a partir de uma visão ampla constitui-se desafio para o Ensino Religioso enquanto área do conhecimento. Estudos dessa natureza são recentes, ocasionando inúmeras dificuldades para os pesquisadores que pretendem adentrar nessa problemática, pois possuem pouco referencial teórico e metodológico para sustentar e encaminhar suas pesquisas.

São poucos os pesquisadores pelo Brasil afora que enveredam no debate do Ensino Religioso. A maior parte se concentra em grupos de pesquisa na Região Sul do país. O atestado desta afirmativa é a formação e constituição do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, em 26 de setembro de 1995, na cidade Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, marco representativo na discussão das questões circundantes ao Ensino Religioso. Iniciativa desvinculada de confessionalidade, que tem por “objetivo consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso – ER” (JUNQUEIRA e WAGNER, 2004, p. 207). Outra comprovação é a criação, em 2000, do Grupo de Pesquisa Educação e Religião – Formação Docente e Educação Religiosa, sediado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, tendo financiamento da CAPES, contando com cerca de 30 participantes.

Neste trabalho, não adentro na polêmica que envolve a pertinência do Ensino Religioso. Penso tal assunto ser de grande importância. No entanto, o vislumbro como possibilidade de uma pesquisa *a posteriori*. Sou ciente dos inúmeros argumentos contrários

em relação ao mesmo, mas repito: fiz a opção de não evocá-los nesta pesquisa⁷.

Lembrei-me neste momento de uma metáfora ouvida em uma aula do Mestrado. Penso que ajuda a entender o vultoso número de autores que me auxiliam no diálogo. Que venha a metáfora!

Em um reino muito distante, havia um rei que gostava muito de dançar. Certo dia, convidou várias moças para um baile. A única condição para a participar era saber dançar. Chegado o dia e a hora, o salão nobre do palácio estava cheio. A música era como mágica, contagiava dos pés à cabeça; do corpo à alma. Logo, o rei começou sua maratona de dança, tomava uma donzela aqui, largava acolá, e já pegava outra. Até que em determinado momento, ao tomar uma convidada para embalar em seus braços, percebia o encaixe perfeito. A dama era leve; deixava-se conduzir ao mesmo tempo em que o conduzia. Percebeu que se tratava de um par perfeito. E preterindo as outras donzelas, dançou a noite inteira com aquela a quem fez sua rainha.

Assim também é a construção de um texto acadêmico. Chamamos muitos (autores) para a festa, podemos dançar com vários, uns por mais tempo, outros por menos, mas um nos acompanhará quase que até o fim. Portanto, autores como Azevedo (1996); Azzi (1990; 1992; 1995; 1998); Eliade (2008); Otto (2007) dentre tantos outros, que por meio de um ou mais entendimentos, auxiliam-me na reflexão histórica e epistemológica sobre o Ensino Religioso e seu objeto de estudo. No entanto, como maior colaborador, dialogo com Sérgio Junqueira (2002a; 2002b; 2003), por sua vasta pesquisa sobre o assunto. Esse autor me assiste na construção de quase todo o texto deste trabalho.

Nas análises das narrativas, não tendo a pretensão de fazer um estudo exaustivo e completo, mas fazer emergir possibilidades de reflexão a partir da experiência vivida, apóio-me nas contribuições de Freire (1987, 1993, 2001), Viesser (1994), Nóvoa (1995) e na obra conjunta produzida por Oliveira, Junqueira, Alves e Keim (2007).

No caminho metodológico sou auxiliado por Benjamim (1994), para entender as narrativas como possibilidade de apreensão do mundo e da experiência humana, complementando suas idéias a partir de Bosi (1994); Vaz, Mendes e Maués (2001). De Moreira (2004) recebo as contribuições sobre a aproximação da análise fenomenológica. De outros autores, aproveito pontos que me ajudam a clarificar o percurso da pesquisa.

⁷ Para quem deseja conhecimento sobre o tema, penso que pesquisas como a de Viviane Cristina Cândido, orientada pelo Prof. Dr. José J. Queiroz, intitulada “*O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do ER*”, dissertação defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, pode contribuir muito com o esclarecimento dos argumentos contrários a aceitação do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Conhecer as manhas e as manhãs – Alcance e relevância da pesquisa

Conforme anunciado anteriormente, este não é um estudo exaustivo e conclusivo sobre o Ensino Religioso. Reconheço as inúmeras limitações que a própria pesquisa impõe. Por exemplo: ao buscar a Identidade do Ensino Religioso em alguns momentos da história da educação brasileira, reflito apenas em alguns aspectos desses recortes históricos. No entanto, entendo que existem inúmeras outras possibilidades no que se refere a temas como: identidade, sagrado, educação e Ensino Religioso. Reflito a partir de alguns autores e reconheço haver inúmeras inferências, podendo ser, inclusive, antagônicas às aqui apresentadas no que diz respeito à análise das narrativas das professoras. As unidades de significado foram escolhidas no intuito de contribuir para uma elaboração reflexiva sobre as indagações iniciais desta pesquisa. Sei que muitas outras inferências poderão ser realizadas.

No entanto, entendo que esta investigação pode ser geradora de muitas outras, uma vez que pode contribuir na construção da epistemologia do Ensino Religioso, auxiliando na configuração do mesmo, enquanto disciplina presente nas escolas. Outra contribuição centra-se na própria reflexão sobre a formação de professores para o componente curricular em questão, a qual vai da formação específica inicial e continuada, perpassando pelas práticas pedagógicas e chega, inclusive, à elaboração de recursos didáticos. O que nesse sentido abrangeria todo o percurso da ambiência escolar.

Tocando em frente – organização do trabalho

Na busca de desvelar a identidade do Ensino Religioso, organizo o texto da presente pesquisa em três capítulos.

No primeiro, percorro, ainda que de forma panorâmica, alguns momentos da história da educação brasileira, verificando a identidade do Ensino Religioso dentro de tal trajetória, e busco fazer certa distinção do seu entendimento em cada tempo. Tento ainda, localizar o seu lugar dentro do Estado de Minas, uma vez que a parte empírica foi realizada em escolas da Rede Estadual de Ensino, em Uberaba, MG..

No segundo capítulo, debruço meu olhar sobre o sagrado enquanto objeto do Ensino Religioso. Para entender essa categoria de análise, apresento os conceitos clássicos estudados por mim nas pesquisas de Eliade (2008) e Otto (2007). Esses conceitos são ampliados pelas perspectivas de autores modernos como Chauí (2003) e Galimberti (2003),

que também me auxiliam no entendimento do sagrado e na sua contribuição para o entendimento da temática do presente trabalho.

Por fim, no terceiro capítulo, analiso as narrativas de três professoras de Ensino Religioso, a partir da sua experiência vivida no cotidiano escolar. Elaboro a análise dos dados a partir de unidades de significado, que emergem de alguns questionamentos propiciadores da formulação do problema dessa pesquisa. Essas unidades ajudam a entender como as relações professor-aluno auxiliam na configuração de uma identidade para o Ensino Religioso.

No *corpus* das análises, evoco as narrativas em recortes, visto que em anexo são apresentadas na íntegra. Na transcrição das falas, mantive o tom coloquial das narradoras, apesar de alguns ajustes gramaticais, sem, no entanto, prejudicar o sentido do que foi dito e registrado.

A divisão da análise em unidades de significado dá-se estritamente por motivo didático, sendo que em alguns momentos se percebe que algo já mencionado volta a emergir no texto. Penso que isso seja fruto da própria aproximação da análise fenomenológica, o que não permite fragmentar o todo mas, pelo contrário, a partir do fragmento se chegar ao sentido do fenômeno.

Desse modo, compreendo que o caminho se faz caminhando, por isso, diante da estrada que se configura em minha frente, utilizo a afirmação do oráculo popularmente atribuída a Sócrates: “Só sei que nada sei”. Se remotas e desgastadas pelo uso, essas palavras já não produzem eco, recorro aos poetas de nosso tempo que a retomam na epígrafe desta introdução e, com eles, repito:

Só levo a certeza de que muito pouco eu sei

Eu nada sei.

CAPITULO I

“AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA”

A identidade do Ensino Religioso na História da Educação Brasileira

*Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor
(As ensinhanças da dívida – Thiago de Mello)*

O Ensino da Religião teve um chão (mas já faz tempo) todo feito de certezas

O homem é produtor da história. Pela ação de seu trabalho é capaz de transformar o mundo em que vive e, aos poucos, também se transforma; elabora novas concepções sobre sua prática, constrói cultura, reflete sobre si e sobre o mundo, na busca incessante de entender-se e entender o mundo ao seu redor. Assim, fica quase impossível analisar determinado aspecto da ação humana, se não se buscam suas raízes na história.

Ao analisar a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, percebe-se que, durante muito tempo, essa área do saber era carregada de certezas, mas que, com o passar do tempo, algumas se desfizeram para dar lugar a outras, algumas desapareceram e novas foram construídas. Diante de tal cenário, o Ensino Religioso mostra-se carregado de profundo teor polêmico. Os conflitos repercutem no cotidiano da escola, na formação do professor, na elaboração do currículo escolar e na própria compreensão do aluno da necessidade de ter tal disciplina como parte integrante de seus estudos.

Neste capítulo, procuro observar, em alguns momentos da história da educação brasileira, como se apresenta a identidade do Ensino Religioso, a fim de entender como, em seu desdobramento, se passa da certeza de sua proposta no passado à dúvida de sua aplicabilidade no presente.

A escolha de um processo reflexivo a partir da retrospectiva histórica pauta-se em três motivos. Primeiramente, por acreditar-se que tal busca possibilita a compreensão da realidade atual, pois as configurações subjacentes encontram-se enraizadas desde a Colônia e,

ao longo dos séculos da educação no Brasil, foram assumindo perspectivas diferentes, sem, no entanto, romper com suas raízes. Em segundo lugar, por entender, conforme aponta Junqueira (2002a, p. 9) que “o Brasil é um país de dimensões continentais que, ao longo de sua história, sofreu influência de diversas matrizes e se caracterizou por um contínuo processo de dominação”. E, nessa perspectiva, a educação foi um dos instrumentos utilizados. Desse modo, é impossível construir uma história da educação brasileira dissociada da atuação catequética da Igreja Católica Romana no Brasil, uma vez que, nas terras recém-descobertas além-mar, a educação deveria ser dada mediante a catequese.

Para refletir historicamente sobre o Ensino Religioso no Brasil, opto pelo estudo desde a Colônia até os dias atuais. Segundo Caron (1997), torna-se significativo analisar cada período, uma vez que, na Colônia, mostra-se marcado pela autonomia da Igreja Católica Apostólica Romana sobre o Estado; no Império, pela perda da supremacia da Igreja sobre o Estado; e, na República, com forte influência nos dias de hoje, no qual a educação religiosa não pertence nem ao Estado nem à Igreja.

Nesse percurso, apóio-me nos estudos realizados por Junqueira (2002a, 2002b, 2003), Moura (2000) e Azzi (1990, 1992) que pesquisam a história da educação brasileira. Trago ainda alguns textos da legislação nacional e do Estado de Minas Gerais que se referem ao tema desta pesquisa.

Tive um chão – Período Colonial

Ao fixar suas âncoras nas terras do Novo Mundo, o homem europeu expressava sua ânsia de busca, conquista e colonização. O encontro das diversas culturas, branco e índio e, posteriormente, o negro, marcaram, de forma definitiva, a formação e a estrutura de pensar do homem brasileiro, inaugurando uma miscigenação de povos possuidores de variadas concepções culturais e religiosas.

A religião do europeu torna-se hegemônica, mas não sufoca a fé do nativo e do negro que, aos poucos, foram incorporando ao “novo credo” suas próprias tradições e crenças, realizando um pluralismo na própria “unicidade” da fé cristã-católica. Por conseguinte, todas as partes envolvidas na trama saíram profundamente modificadas desses encontros e desencontros.

Os europeus traziam consigo a força de seu ego, ou seja, a hierarquização das diferenças, impondo sua cultura e ideologia por meio da “animalização” e “demonização” dos índios e dos negros. Assim, os índios e negros são colocados no papel de receptores,

destinatários das crenças, valores e verdades impostas pela força das armas e da catequese realizada pelos religiosos que viam a possibilidade de salvar aquelas “almas perdidas”, sendo-lhes imputado o encontro com a única verdade absoluta: a fé no Deus Cristão.

Desse modo, é lícito afirmar que a História da Educação formal no Brasil está intimamente ligada à chegada do governador geral Tomé de Souza, que trazia, em sua comitiva, um grupo de padres Jesuítas⁸, sendo que estes deveriam cuidar da educação tanto dos “pagãos” (os índios), quanto dos demais que viessem habitar a Colônia.

Assim, a educação encontra-se a cargo da Companhia de Jesus, que, segundo Ribeiro (2007), dava as diretrizes para a proposta educacional deste período baseada no modelo europeu. Modelo esse gestado em plena convulsão ideológica, na qual a Igreja Católica, bombardeada pelas idéias da Reforma Protestante⁹, reforça o pensamento dogmático no Concílio de Trento, reafirma suas “verdades” e busca novos cristãos. Estes novos convertidos deveriam receber uma catequese que os permitisse crer na “verdadeira e única” religião.

No primeiro momento, a educação proposta pelos jesuítas era composta de quatro momentos, a saber: alfabetização, catequese, estudo da gramática e aprendizado do latim. Esses estudos tinham por objetivo assegurar a conversão dos pagãos e a conquista espiritual. Segundo Metts (1995), entre os muitos padres educadores/catequizadores destacam-se: Manoel da Nóbrega, Aspilcueto Navarro, Vicente Rodrigues e José de Anchieta.

No entanto, com a intensificação e sucesso das atividades educativas dos religiosos, surge a necessidade de criar um plano que uniformizasse a ação educativa desses padres. Com o nome de *Ratio Studiorum*, o plano buscava associar, de forma progressiva e rígida, a cultura clássica e a vivência dos princípios cristãos. O *Ratio Studiorum* determinava que:

O conteúdo de ensino abrangia três cursos:

- a) Humanidade (Retórica Latina e Grega, Gramática);
- b) Filosofia (Lógica, Cosmologia, Matemática, Metafísica, Ética, Ciências, etc.);
- c) Teologia (estudos baseados na escolástica de São Tomás de Aquino e nas Sagradas Escrituras, interpretadas à luz da Igreja) (COTRIM, 1993, p. 259).

⁸ Os jesuítas eram padres pertencentes à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa que propunha defender a fé católica diante das ameaças do protestantismo, procurando conservar a ortodoxia dogmática do catolicismo romano. Fundada por Inácio de Loyola e seus companheiros, a nova ordem foi aprovada em 1540, pelo papa Paulo III. Ralph E. Metts, na obra “Inácio sabia: intuições pedagógicas”, distribuída pela editora Loyola, 1995, analisa a criação da Companhia de Jesus e seus objetivos religiosos e educacionais.

⁹ A Reforma Protestante preconizava que a relação Homem-Deus tinha como base a fé e não necessitava que a Igreja fizesse o papel de intermediadora. Preconizava também, a necessidade de utilizar-se a língua nacional nos cultos, a simplificação dos ritos, a utilização da Bíblia como livro sagrado através da fé em Deus e não pela realização de obras (COTRIM, 1993, p. 174).

Ao que parece, à medida que os jesuítas fundam escolas, transmitem os valores cristãos e difundem a cultura portuguesa, abrem-se as portas à ação exploratória na Colônia por parte da metrópole e tenta-se instaurar, por aqui, certa unidade espiritual e política, fazendo com que a religião assumira o papel de identidade social.

Nesta época, viver fora do contexto de uma religião parecia impossível, pois a religião era uma forma de identidade, de inserção num grupo social, numa irmandade ou confraria, ou até mesmo no mundo. Por isso, a colonização dos povos indígenas não se deu apenas porque o nativo era força de trabalho a ser explorada, mas também, os índios, segundo parecer do colonizador, “não tinha conhecimento algum de seu Criador, nem das coisas do Céu” (CAMPOS, 1991, p. 43).

No dizer de Junqueira (2002b, p. 10): “[...] o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade unirreligiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma o ‘ser’ católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica [...]”. Diante desta afirmativa, percebe-se que o aspecto religioso confessional predominou sobre os verdadeiros aspectos que regem uma educação pautada na coerência e no equilíbrio teórico-prático.

A ação dos jesuítas marca fortemente este aspecto no país; marca esta sentida até hoje, pois em sua “missão educadora”, o caráter doutrinal prevaleceu e a catequização se instaurou no Brasil, caracterizando a hegemonia católico-cristã nas relações sociais que os indivíduos estabelecem em suas diferentes manifestações sobre o sagrado.

Apesar da forte união entre Estado e Igreja Católica, não se nota a presença do governo como interessado no processo educativo, uma vez que cabe aos religiosos organizar e fazer funcionar o sistema educativo na Colônia. O ensino da religião é originário de acordos firmados entre o monarca português e a Sé da Igreja Católica, pelo que é conhecido como padroado¹⁰. Assim, ao Monarca de Portugal era concedido o exercício do governo religioso e moral do reino e das suas colônias.

[...] vigorava em Portugal uma estreita união entre Igreja e Estado caracterizada pelo regime de padroado, pelo qual a Santa Sé outorga à Coroa Portuguesa certo grau de controle da Igreja nacional [...] Este modelo remontava ao período em que Constantino oferecera favores especiais à Igreja e ao momento da oficialização do cristianismo como religião do

¹⁰ Segundo Moura (2000, p. 57), o padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de certo grau de controle sobre a Igreja local, ou nacional, a um administrador civil, em apreço por seu zelo, dedicação e esforços para difundir a religião, e como estímulo para futuras “boas-obras”. Deste modo, o padroado conferia ao poder real o direito de intervir no setor eclesiástico. Em troca de prover ao sustento do clero, e de outros privilégios, como o de ser, o catolicismo, a religião oficial da coroa. O monarca, pelo padroado, recebia inúmeros direitos: tinha voz ativa na nomeação de bispos e padres, na ereção de dioceses e paróquias, no controle das finanças da Igreja e podia até mesmo consentir ou vetar a divulgação de documentos pontifícios.

Estado romano nos tempos de Teodósio, nas últimas décadas do século IV. Assim, a fé católica foi incorporada ao Estado, e o monarca passou a ser considerado, a partir de então, protetor da Igreja (MOURA, 2000, p. 19).

No que diz respeito à estrutura eclesiástica, embora o Rei e, posteriormente, o Imperador não possuíssem atribuições meramente religiosas, seu poder sobre a religião era hegemônico e amplo.

Era o rei e depois o imperador, quem decidia sobre a criação de dioceses e paróquias, a instalação de ordens religiosas e fundação de conventos, a nomeação para postos eclesiásticos, inclusive sobre documentos pontifícios. Ele não tinha um poder propriamente religioso, pois era leigo, mas sim um poder de governo sobre a Igreja existente em seus domínios. Este poder tornava o aparelho eclesiástico um aparelho do Estado, sendo seus agentes submetidos à autoridade do rei ou imperador, e, ao menos territorialmente, sustentado pelo Tesouro Real (OLIVEIRA, 1985, p. 143).

Consequentemente, os documentos oficiais dispensados pela Coroa Portuguesa, “[...] põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinar de toda catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo” (JUNQUEIRA, 2003, p. 13).

Porém, a segunda metade do século XVIII é marcada por importantes acontecimentos que aos poucos enfraquecem o Colonialismo no Brasil, a saber: o movimento iluminista, a reforma pombalina da qual resulta na expulsão dos jesuítas, em 1759; a independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamada pela Revolução Francesa.

O movimento Iluminista, no século XVIII propunha uma revolução intelectual. Entre os chamados déspotas esclarecidos, encontra-se Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, poderoso secretário do Exterior e da Guerra, do rei de Portugal, Dom José I. Investido de poder pelo monarca português, Pombal inicia reformas modernizantes que combatem o clero e a nobreza, buscando o fortalecimento do poder do Estado.

No que diz respeito à educação, Pombal combateu a Companhia de Jesus, acusando-a de formar um Estado dentro do Estado Português, o que provocará a expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1759, obrigando-os a deixar o Brasil, em 1760. Posteriormente, Pombal encarregou-se de convencer o papa Clemente XIV do perigo que os jesuítas representavam, levando o pontífice a extinguir a Companhia, em 1773.

Ao analisar o fato da expulsão dos jesuítas, Cotrim (1993) afirma que o principal fator para tal atitude encontra-se no desenvolvimento do sistema de Missões. Ao agrupar inúmeros índios, imputavam-lhes espírito coletivo e gosto pelo trabalho, resultando em

geração de riquezas e subserviência à Igreja, o que fazia das Missões grandes locais produtores de riqueza, que, por sua vez, deixavam os jesuítas cada vez mais poderosos.

Assim, após ter expulsado os jesuítas de Portugal e do Brasil, Pombal leiloou os bens da Companhia. No Brasil, transformou as missões e aldeias em vilas e as entregou ao clero secular ou de várias congregações religiosas. Instituiu as aulas régias, buscando substituir o ensino dos jesuítas. Essas aulas tornam-se marco da primeira experiência de ensino promovido pelo Estado.

A reforma pombalina representava o fim do “atraso” para Portugal. No Brasil, onde a educação era quase exclusivamente ministrada pelos jesuítas, sofreu intenso recuo. Muitas escolas foram fechadas e inúmeras bibliotecas foram abandonadas e destruídas.

O Ensino da Religião passa a ser orientado pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, propostas pelo 1º Sínodo Diocesano do Brasil, de 1707. Nessas Constituições, as orientações para o ensino da Religião apresentavam-se num compêndio de índole dogmática, moral, litúrgica e jurídica, como forma de resistência, por parte dos bispos do Brasil, ao laicismo pombalino. Tais orientações defendiam a Cristandade, sendo adotadas pelos bispos de todo o Brasil.

Note-se, portanto, que, mesmo com a expulsão dos jesuítas promovida pelo Marquês de Pombal, o forte apelo de cristianização continuou a permear o país, contrariando a sua vontade em organizar a escola que não servisse aos interesses confessionais, mas fosse submissa às ordens da Coroa Portuguesa. Rapidamente os desentendimentos se instauraram entre os diversos interesses políticos, ideológicos, econômicos e estruturais, provocando a deploração da educação no Brasil-Colônia.

Além da reforma de Pombal, a independência dos Estados Unidos, em 1776, marca o continente americano pelos sentimentos de liberdade. Conforme Arruda (1976), pela primeira vez se proclama em lei a garantia da liberdade religiosa por meio da Declaração de Virgínia, em plena Revolução Americana. Por outro lado, a Revolução Francesa proclama a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que também assegura o princípio de liberdade religiosa como direito do cidadão e estabelece a igualdade civil. Esses acontecimentos eram fruto da Reforma Protestante que dividiu a Europa religiosa cristã em católicos e protestantes. Como reflexo dessas revoluções em curso, decorrem as manifestações nativistas, libertárias e abolicionistas que eclodem em todo o país.

Com as ideologias revolucionárias e os ideais libertários eclodindo em todo o mundo, o Brasil começa a viver e a respirar novos tempos. Inicia um processo de enfraquecimento e declínio do sistema colonialista. Cresce no país a consciência de submissão

aos interesses e necessidades da Metrópole, despontando a convicção de que a transformação da ordem social e política abriria novas perspectivas para a Colônia. Assiste-se ao surgimento de movimentos nativistas como a Inconfidência Mineira – 1789, e a Revolução Pernambucana – 1817, nos quais participam representantes do clero e de nobres intelectuais.

Mesmo assim, não se via por parte do governo nenhum interesse em estabelecer um sistema nacional de ensino, que pudesse atender às classes menos favorecidas. Percebe-se que:

A educação pública no país era deplorável; a política da metrópole não tolerava a existência de tipografias em sua Colônia, conseqüentemente o povo achava-se no mesmo estado. Eram raros os livros que circulavam e não havia menor gosto pela leitura. As poucas escolas, mal dirigidas, possuíam ainda uma diminuta frequência de alunos; geralmente as mulheres não aprendiam a ler (JUNQUEIRA, 2002a, p 21).

Essa cena deplorável perdura até o início do século XIX, quando mudanças significativas acontecem após a transferência da Família Real para o Brasil, em 1808. Dom João VI instala-se no Rio de Janeiro com cerca de 15 mil pessoas que vieram da corte portuguesa, causando sérios problemas de ordem sócio-político-econômicas. Conforme Azevedo (1963, p.68) “as mudanças de mentalidade e de costumes lentamente aconteceram, irradiaram-se da nova capital da monarquia (Rio de Janeiro), para as cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife”. A exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro, estas começaram a modificar não só a fisionomia urbana, mas também os velhos hábitos coloniais.

A Corte transformou as condições do país, sob inúmeros aspectos. No bojo dessas transformações, ocorrem modificações na educação com o início de uma política educacional que combina com a situação, é elitista e as classes populares ficam à margem. Para Ribeiro (2007), a transformação do Brasil em sede do império português resultou na criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana, mas que agora se faziam necessários para atender à nova demanda.

Quando ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado. É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar [...]. Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

[...] em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os curso de economia (1808); agricultura (1812), com estudos de botânica e jardim botânico anexos; o de

química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814).

Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil (RIBEIRO, 2007, p. 41).

Após a implantação da academia nos diversos campos do saber, o Ensino da Religião, torna-se

[...] de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, através das confrarias religiosas que ajudam a eliminar o hiato existente entre os da cultura européia e os da cultura africana, processando-se a efetivação do sincretismo religioso (JUNQUEIRA, 2003, p. 13).

Essa “apropriação doméstica” do ensino da religião configurou e reforçou, aos poucos, a emersão do sincretismo religioso – a religiosidade popular, desenhada pelo próprio processo de encontro das culturas, especialmente a do branco e do negro. Essa mistura de crenças doravante marcará de forma determinante os traços culturais do povo brasileiro.

Como em todo o país, em Minas Gerais, a educação efetivada pela Igreja Católica versava sobre valores cristãos, tendo caráter doutrinador e disciplinador. Os professores de Religião atuavam sob a direção da Igreja, a qual, por sua vez, era mantida pelo Estado em decorrência do Padroado (MINAS GERAIS, 1997).

Após a expulsão dos jesuítas, os leigos assumiram o ensino. Em todo território da Colônia, o ensino da religião torna-se mais doméstico que institucional, pois, os poucos religiosos e o clero secular que habitavam aqui, foram encarregados pelos muitos serviços públicos, antes ocupados pelos jesuítas. Cresceram, com isso, as chamadas Confrarias, Irmandades e Ordens Terceiras. O crescimento dessas instituições permite inferir que elas se tornaram ponto de amparo ao povo, esquecido pelos poderes públicos e, agora também, pela ausência da religião católica de modelo jesuítico, uma vez que tinham por objetivo auxiliar na diminuição da lacuna entre cultura branca e negra e, desse modo, foram determinantes para a formação do sincretismo religioso brasileiro.

No que diz respeito à educação, aos ricos é oferecido um ensino diferenciado, sendo aberto para estes, colégios religiosos, dirigidos por algumas congregações¹¹. Nesses colégios, normalmente eram obrigatórias as práticas religiosas, com o intuito de salvaguardar a integridade e os princípios da doutrina católica (MINAS GERAIS, 1997).

¹¹ Em 1820, chegaram a Minas Gerais os primeiros lazaristas portugueses. Estabelecidos junto à serra do Caraça, fundaram logo um colégio, que sobreviveu até a revolução liberal de 1842. Em 1849, Dom Viçoso obteve do governo federal autorização para a vinda dos lazaristas franceses para a Diocese de Mariana, e o colégio do Caraça foi reativado em 1854. Nas décadas seguintes, tornou-se um dos mais famosos estabelecimentos educativos do Império (AZZI, 1995, p. 25).

Portanto, nota-se que tanto em Minas Gerais como em toda a Colônia não se tem um Ensino Religioso, mas sim, um Ensino da Religião, voltado para a homogeneização do Catolicismo como única e verdadeira religião.

Agora tenho um caminho de barro – Período Imperial

Durante o Império, surgiram escolas imperiais para atender aos filhos da elite. Entre os pobres, crescia o analfabetismo. De acordo com Junqueira (2002a), na relação Igreja e Estado, permanece o regime do padroado, que fazia do imperador a maior autoridade da Igreja Católica do Brasil e, apesar desta ser a religião oficial, já não tem sob seu poder o controle da educação. Percebe-se, evidentemente, que o Império Brasileiro é constituído em meio a conflitantes aspectos nos campos social, ideológico, político e econômico.

Neste período as idéias de liberdade e emancipação (Revolução Francesa – 1779) se propagam e criam forças. Dom João VI volta para Portugal e seu filho Dom Pedro I permanece no Brasil. Os desentendimentos com Portugal levam Dom Pedro I a proclamar a Independência do Brasil, em 1822. Cria-se assim a Monarquia Constitucional, o Império do Brasil (1822-1889), mas na verdade ainda unido a Portugal pela família imperial Bragança. A Igreja Católica é declarada religião oficial do Estado (NERY, 1993, p. 9).

Em 7 de setembro de 1822, Dom Pedro I proclama a Independência do Brasil e em 12 de outubro é aclamado Imperador. Forma-se o Império do Brasil (1822-1889) por meio da Monarquia Constitucional. Portanto, urge a elaboração de uma Constituição, o que, por meio da convocação da Assembléia Nacional Constituinte, será levado a cabo em 1823, mas que, em meio a conflitos, não se consolida como tal.

A consolidação do Império Brasileiro, desde o início dá-se em meio aos conflitos. A assembléia constituinte, convocada em 1823 pelo imperador, não consegue votar a constituição do Império. Esta é outorgada, em 1824, por Dom Pedro I, que jura, em nome da Santíssima Trindade, observá-la e fazer que seja observada (MOTA e LOPEZ, 1995, p. 71).

Destaca-se como aspecto relevante da Constituição Política do Império do Brasil, o Art. 5º, do Título I, em que apresenta a confirmação e a legitimidade do poder da Igreja Católica. O texto oficial assim se expressa:

A Religião Catholica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo (BRASIL, 1824)¹².

¹² Opto por conservar a grafia do texto original, transcrevendo as leis sem efetivar mudança ortográfica.

Essa necessidade de afirmação religiosa deu-se pelo fato de

[...] a religião oficial era uma arma política a serviço do Estado. O liberalismo não vislumbrava a secularização, mas ao contrário, sendo ele a mesma religião, tornava religiosa a concepção da Constituição e da Monarquia. O moralismo, então elemento chave da coesão social, comandava a religião numa sociedade pouco dinâmica, marcada pelo hierarquismo feudal preocupado em manter o *status quo*. [...] Da Coroa irradiava a benevolência, graças ao comparecimento paternal. O imperador era um ente, inatingível, carismático, afastado do povo, onipotente e onipotente por natureza (MONTENEGRO, 1972 apud DAMAS, 2004, p. 115).

Assim, nessa mesma Constituição, no capítulo sobre o Poder Executivo, o Art. 102, incisos II e XIV, fixava as seguintes atribuições ao Imperador:

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

Ainda que o texto constitucional, no Art. 179, Inciso XXXII, tenha estabelecido que a instrução primária gratuita fosse aberta a todos os cidadãos, não houve, na prática, seu cumprimento efetivado. Assim, o chamado ensino primário, segundo Junqueira (2002b), ficou a cargo das províncias que, devido aos seus orçamentos escassos, tiveram grandes dificuldades de implementá-lo de forma adequada.

Percebendo-se os inúmeros problemas educacionais, nos anos de 1826 e 1827, iniciaram-se profícuos debates em torno da educação escolar popular, resultando na lei relativa à educação escolar de 15 de outubro de 1827. A lei determinava a criação de "escolas de primeiras letras" em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, regulamentando o inciso XXXII do Art. 179 da Constituição Imperial. O Artigo 6º, especificava o currículo das aulas a ser ministrado às crianças, o que incluía princípios de moral cristã e de doutrina católica. Também os colégios públicos de instrução secundária tinham Doutrina Cristã no seu currículo e o Colégio Imperial Pedro II, uma cadeira de Ensino Religioso.

Assim o Ensino Religioso é mencionado pela primeira vez num documento oficial. No Art. 6º, do texto legal, lia-se que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral

christã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827).

No período Imperial, permanece a associação entre Estado e Igreja, no qual se pode observar certo prolongamento do modelo de ensino de religião imposto na educação colonial, sendo ministrado nas escolas como catequese. Os colégios católicos ocuparam lugar de destaque, tornando-se os principais centros humanísticos do ensino no Império.

No entanto,

[...] ao longo do Império, nasce a idéia do respeito à diversidade da população. Em projeto de Lei da Constituição, Rui Barbosa propunha, em seu artigo primeiro, terceiro parágrafo, que as escolas mantidas pelo Estado não deveriam ser impostas uma crença (JUNQUEIRA, 2003, p. 13).

Essas idéias são fruto do enfraquecimento do poder da Igreja e o fortalecimento das idéias liberais e positivistas, dando origem aos discursos em favor da separação entre Igreja e Estado. Diante desse cenário, entra em decadência a hegemonia educacional do catolicismo.

O que provocou o conflito foi a combinação de fatores lógicos que se catalisaram produzindo uma explosão. Os principais foram: o desenvolvimento do ultramontanismo em Roma; suas reverberações entre alguns membros da hierarquia no Brasil, e as reações excessivas do governo imperial. Dessa combinação resultou a Questão Religiosa de 1874 e a separação final entre a Igreja e o Estado (OLIVEIRA, 1985, p. 269).

Com relação ao Ensino Religioso nas escolas públicas, a Reforma da Instrução Pública de 1877 assinalou o que pode ser definida como uma derrota da posição da Igreja Católica em se comparando com a situação até então vigente, em que a educação cristã permeava a educação em si. O texto da Reforma determina que:

Art. 4º. O ensino religioso nas escolas primárias de 1º grau do município da Corte, constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita [...]

Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. [...]

Art. 9º. [...] Parágrafo 8º: Os professores substitutos com exceção de instrução religiosa serão nomeados mediante concurso (BRASIL, 1877, apud BARBOSA, 1942, p. 348).

Com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as tendências secularizantes, já presentes no império, sobressaem. Cada vez mais se exige uma escola para

todos, tentando conter a hegemonia do pensamento católico no ensino.

[...] o novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeita, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista (JUNQUEIRA, 2003, p. 14).

Ainda nesse período, devido ao ambiente social favorável às imigrações em virtude da abolição da escravidão e à tolerância religiosa, fatos que trouxeram outros ramos do Cristianismo ao país, intensificaram-se as propagandas protestantes e o interesse pela leitura da Bíblia. Esses acontecimentos muito contribuíram para a abertura das primeiras escolas particulares de confissão não católica e para o processo de alfabetização da população.

Em Minas Gerais, a situação do Padroado será alvo de constantes críticas e conflitos.

O privilégio do Padroado era uma concessão da Santa Sé, de caráter pessoal, atribuído ao Imperador, como tal e, de certo modo, como grão-mestre da Ordem de Cristo. Mas, as confusões do tempo, o nacionalismo, o liberalismo, e esta fusão da doutrina do Direito Divino dos Reis com a Soberania Nacional que dominava em muitos espíritos, tudo terminaria criando, no Brasil, alguns equívocos solenes. E em Minas o assunto deu que fazer (TORRES, 1962, p. 1148).

Nas escolas perdura a educação católica nos moldes catequéticos, garantindo a hegemonia da doutrina católica sobre as demais denominações, o que nos leva a observar que a demanda de Ensino da Religião estava de acordo com o ambiente predominantemente católico no qual Minas se inseria. “Do ponto de vista de instrução havia o Caraça, os seminários de Mariana e de Diamantina de excelentes serviços prestados, sem falar nos colégios femininos” (TORRES, 1962, p. 1151).

Nele (devagar vou) – o Período Republicano

As idéias liberais e positivistas destacavam-se nas rodas intelectuais brasileiras. A partir delas surgem movimentos antiescravagistas, antirreligiosos, anti-imperialistas. Conforme Ribeiro (2007), em seus planos de ação, tanto liberais quanto positivistas, concordavam nos seguintes pontos: abolição da escravidão; eliminação de privilégios da aristocracia, instituição do casamento e do registro civil, educação para todos, emancipação da mulher por meio da instrução, entre outros.

Essas idéias multiplicavam-se com rapidez desde o início da segunda metade do século XIX. Em 1850, o Brasil proíbe o tráfico de escravos, e em 1888, foi assinada a lei que

aboliu a escravidão, deixando muitos latifundiários (donos das plantações de cana e de café e fazendeiros) desgostosos com o regime imperial e fazendo-os aderir aos ideais republicanos. Modificavam-se as relações de trabalho, diversificando a economia no país, proporcionando, de certa forma, a modernização da sociedade brasileira, que deixou de ser rural-agrícola e passou, a passos lentos, a ser urbano-comercial.

Segundo Ribeiro (2007, p. 81-85) o manifesto liberal de 1888 influenciou a derrocada do regime imperial e ascensão do regime republicano. Esse manifesto defendia o trabalho e consciência livres e o voto para eleição popular.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, sob o comando de Deodoro da Fonseca, o Brasil implantou a forma de governo federalista, representativo e presidencialista, instituído pelo Decreto nº 1 do jurista Rui Barbosa e aprovado no mesmo dia da declaração republicana. Para consolidar a República dos Estados Unidos do Brasil, iniciava-se a elaboração de uma nova Constituição que só foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Antes mesmo da Promulgação da Primeira Constituição da República do Brasil, algumas medidas tomadas pelo governo provisório já permitem antever o que constará na Carta Magna.

Por exemplo, no Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, declarava-se o fim do voto censitário e impõe-se o ler e o escrever como condição de participação eleitoral. O Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889, define a instrução pública em todos os níveis como responsabilidade e competência do Estado. O Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, estabelece a proibição da intervenção da autoridade Federal e dos Estados Federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de culto, extinguiu o Padroado e estabelece outras providências, marcando, definitivamente, no Brasil, a separação entre Estado e Religião. O texto exprime:

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

Art. 2º - A todas as confissões religiosas pertence por igual à faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto (BRASIL, 1890).

Na Constituição de 24 de fevereiro de 1891, a religião católica deixa de ser reconhecida como religião oficial.

[...] a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição “provisória”) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos (CURY, 1996, p. 76).

Religião e Estado deixam de ser sinônimo e,

[...] emerge a distinção entre o homem político e o homem religioso, entre cidadão e fiel, *polis e communitas fidelium*, sociedade civil e sociedade religiosa, ordenamento jurídico e ordenamento religioso. Tem início um prolongado, complexo e acidentado processo de separação entre Estado e religião (SILVA JUNIOR, 2003, p.5).

Com a latente separação, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, assim, surge a tendência de eliminar o ensino da religião das escolas públicas, uma vez que este era gerador de grande polêmica. Em 22 de fevereiro de 1890, o governo provisório decidiu suprimir o ensino de religião dos estabelecimentos públicos do Distrito Federal, por proposta de Benjamim Constant, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, alegando que: “não cabia ao Estado apurar o sentimento religioso, bastando, para isso, no lar, a ação da mãe de família, e nos templos de cada religião a ação do sacerdote” (NISKIER, 1996, p. 189).

Mas, se de um lado se propunha a supressão do ensino da religião do currículo escolar público, para atender ao princípio da laicidade do sistema público de ensino, em contrapartida, o episcopado brasileiro articulava-se para formar e consolidar uma rede de escolas católicas, tendo adesão de várias congregações religiosas masculinas e femininas.

[...] A entrada de ordens e congregações religiosas intensificou-se após a promulgação da Constituição de 1891, que contornou o anticlericalismo radical dos primeiros meses do regime republicano, permitindo maior liberdade à Igreja Católica. Os membros destas ordens e congregações que imigravam para o Brasil vinham imbuídos de forte ardor missionário e acreditavam que eram enviados com o dever de ensinar a verdadeira doutrina cristã, contribuindo para reconstruir o colonialismo cultural europeu. Algumas congregações imigraram com o intuito de atender espiritualmente colônias de imigrantes europeus, como os salesianos e lazaristas entre italianos; outras visavam a catequização dos indígenas e a maioria delas atuou na reconversão dos brasileiros à fé católica romanizada (DALLABRIDA, 2005, p. 79).

É perceptível a preocupação da Igreja com o campo educacional, tornando-se aspecto marcante no final do século XIX.

Um dos aspectos que mais chama a atenção na análise da atuação dos

religiosos, a partir da segunda metade do século XIX, é a prioridade quase absoluta dada à esfera educativa. São raríssimos os institutos religiosos que não atuam com a educação (AZZI, 1992, p. 40).

Essa entrada maciça das congregações era permitida pela própria Declaração de Direitos da Constituição de 1891, que, no *caput* do Art. 72 e em vários parágrafos, fixava:

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

§ 2º - Todos são iguais perante a lei.

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

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

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

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

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

§ 12 - Em qualquer assunto é livre a manifestação de pensamento pela imprensa ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido o anonimato.

§ 17 - O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, [...]

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (BRASIL, 1891).

Segundo Azzi (1990) os colégios católicos, dirigidos pelas congregações religiosas, possuíam bom quadro docente com formação européia, sendo desejados pelas elites nacionais, tornando-se assim eficientes e lucrativos.

No entanto, as ações do episcopado brasileiro não se restringiram à abertura de colégios católicos, outras medidas foram implantadas com a anuência da Santa Sé, como a divisão dos territórios eclesiais, emergindo grande número de arquidioceses, dioceses, prelazias e prefeituras apostólicas, em vista da animação pastoral. Todos os Estados da República passaram a ter ao menos uma diocese¹³.

Para Nagle (2001), com o novo sistema de governo, a Igreja Católica não passou por situações difíceis e traumáticas, como ocorreu em muitos outros países, uma vez que nas primeiras décadas da república, as situações conflitivas, que poderiam ser definidas como “questão religiosa”, são poucas. Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, arcebispo de Olinda,

¹³ Do grego *διοίκησις*, *dióikessis*, e do latim *dioecēsis* é uma organização com base territorial que abrange determinada população sujeita à autoridade e administração de um bispo, designado pelo papa, para governar nesse determinado território.

em 1916, por meio da “Carta Pastoral” em defesa do ensino da religião, fala de “maioria nominal”, uma vez que católicos teriam direito a tal ensino devido à confessionalidade de fé da maioria. Essa discussão aumenta, quando, em 1921, Dom Leme será transferido para a Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, uma vez que se perceberão os primeiros sinais de mobilização de católicos brasileiros.

Em Minas Gerais, em 1906, o governador João Pinheiro eliminava o Ensino da Religião das escolas públicas por considerar um sinal de submissão do Estado em relação à Igreja. Peixoto (1985) relata que tal atitude desencadeou uma campanha pela “re Cristianização da sociedade mineira”, liderada por Dom Joaquim Silvério Pimenta, bispo de Mariana. O autor informa, ainda, que essa mobilização favoreceu a organização da sociedade mineira em agremiações, tais como: Associação de Moços Católicos, União Popular, Liga pela Moralidade e Confederação Católica do Trabalho, entre tantas outras. Por meio dos leigos, a Igreja Católica lutava contra a expressão “ensino leigo” que, para muitos, era entendido como ensino ateu, irreligioso.

No Brasil, como em muitos países, dominou, por certa época, a concepção de que liberdade religiosa deveria significar que o Estado ignorasse ou mesmo hostilizasse a religião, principalmente se católica. Havia um anticatolicismo latente no conceito que os velhos liberais faziam de liberdade espiritual.

Em Minas, depois de uma fase de boas relações, a situação piorou. E durante um largo período, Deus foi expulso das escolas de um povo eminentemente cristão, surgindo fatos de verdadeira Perseguição [...]

Demos a palavra a uma publicação da época: “Em Santa Bárbara do Monte Verde, um inspetor impôs aos professores a obrigação de darem aula nos dias santificados e proibiu-lhes o ensino religioso, mesmo fora das horas de curso. E para mostrar como o presidente de Minas ama ferozmente a liberdade de culto, ordenou que os meninos católicos cantassem na aula um canto metodista”.

Mais adiante: “Percorreram o Estado vários inspetores escolares ordenando aos professores que retirassem das salas de aula quaisquer emblemas católicos que acaso nelas existissem” (TORRES, 1962, p. 1457-1458).

Na década de 1920, inúmeros debates são organizados para tratar da “laicidade” do ensino. Congressos Católicos Mineiros foram organizados e originaram manifestos e cartas reivindicatórias, além de inúmeros abaixo-assinados que exigiam o retorno do Ensino da Religião nas escolas. No governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926 – 1930), sob a pressão dos católicos, era reintroduzido o ensino da religião nas escolas mineiras, por meio da Lei 1092/29 (PEIXOTO, 1985; AZZI, 1995).

Minas Gerais será o primeiro entre os Estados do Brasil a autorizar oficialmente o ensino facultativo do catecismo nas escolas públicas, dentro

do horário escolar, resultado do Congresso Catequético de 1928 e do mútuo entendimento entre Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, então 'Presidente' do Estado, e Dom Antônio dos Santos Cabral, primeiro (arce)bispo de Belo Horizonte. Falava-se do 'decreto de alforria da consciência católica de Minas Gerais' (Mário de Lima).

As reivindicações dos católicos mineiros, culminando na Lei Estadual nº 1.092 de 12-10-1929, serviram de exemplo para o Decreto de 30-04-1931, pelo qual o Chefe do governo Provisório, Getúlio Vargas, faculta o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal, atendendo assim às solicitações do seu Ministro da Educação, o mineiro Francisco Campos. A segunda Constituição republicana, de 16-07-1934, incorporará esta 'conquista católica' no Artigo 153 (MATOS, v.3, p.49- 50).

No resto do país, a questão da escolarização, bastante debatida no início do regime republicano, defendida pela Liga Nacionalista, Ação Social Nacionalista e a Propaganda Nativista, de certa forma, defenderam os interesses da Igreja Católica. Segundo Nagle (2001, p. 140), nas listas de reivindicações de seu programa, no qual sintetiza os problemas nacionais, encontra-se o “combate ao analfabetismo, pela obrigatoriedade do ensino, e ainda, o Ensino Religioso livre nas escolas públicas”. O principal argumento de defesa seria: “instruir por instruir – argumentou-se – é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar e, para que haja educação, é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã católica (NAGLE, 2001, p. 142).

Se, no Rio de Janeiro, o debate se acirrava, no âmbito nacional os territórios eclesiásticos realizavam suas conferências episcopais, donde resultou o documento “Pastoral Coletiva”, que, em seu texto, condenava a escola leiga e determinava que as famílias católicas matriculassem seus filhos nas escolas que contemplassem o ensino da religião.

A liberdade de culto público, garantida pela Constituição Republicana, propiciou a implantação de escolas confessionais de outros credos, possibilitando uma abertura a novas tendências, uma vez que os protestantes puderam oficializar seus estabelecimentos de ensino, que na época já eram muitos e espalhados em todo o país.

Mas, conforme Cury (1993), a crise sócio-econômico-político ocorrida na década de 1930, promoveu uma reaproximação da Igreja com o Estado, uma vez que, para conter a onda revolucionária em que o país mergulhara, o presidente Artur Bernardes recorreu à Igreja Católica, a fim de ajudá-lo a promover o progresso nacional.

Iniciaram-se, a partir de 1930, muitas reformas, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo empossado no cargo Francisco Campos. O novo ministro encarregou-se de elaborar um projeto de decreto que reintroduzisse o ensino da religião. Assim, por meio do decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931, voltava o ensino da

religião de caráter facultativo nas escolas públicas, que a partir daí será tratado pela expressão Ensino Religioso.

Visando obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, através da vinculação de ‘valores’, que constituiriam a base da justificação do seu Governo autoritário, o Presidente Vargas, ampliou a licença para as escolas públicas ministrarem o Ensino Religioso. Esse ato foi criticado pelos defensores do laicismo, que alegaram que ele feria a liberdade de consciência das pessoas. Contudo, o projeto se transformou em lei (CURY, 1993, p. 87).

Para Figueiredo (1999) esse Decreto, de 1931, serviu de base para a redação do dispositivo legal sobre o Ensino Religioso, que figurará na Constituição de 1934, uma vez que essa, além de selar a re-união entre a Igreja e o Estado, introduziu o Ensino Religioso em caráter facultativo e multiconfessional nas escolas públicas. O texto oficial assim se expressa:

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

A concessão das reivindicações católicas na Constituição de 1934 provocou uma adesão da Igreja às correntes de pensamento e ação mais conservadoras, alinhadas ao interesse do Governo.

Como regra geral, os colégios católicos afirmaram o apoio ao governo ditatorial de Vargas. Nas revistas colegiais, professores e alunos manifestavam solidariedade ao governo, bem como a movimentos autoritários, como o integralismo (AZZI, 1995, p. 40).

Em Minas, no ano de 1932, foi fundado, pelo padre Álvaro Negromonte, o Departamento de Ensino Religioso da Arquidiocese de Belo Horizonte (atual DAER – Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso), com a finalidade de promover o ensino religioso nas escolas primárias e grupos escolares da capital mineira.

Com o golpe de Estado de 1937, uma nova Constituição é outorgada. Na nova Carta Magna, eliminou-se a cláusula da Constituição anterior que possibilitava colaboração recíproca entre Estado e Igrejas, renovando a separação entre as instituições, ainda que tenha dedicado o Art. 133, que se referia ao Ensino Religioso.

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Verifica-se que, apesar da apreciação do tema, pelo texto legal, o Ensino Religioso é facultativo nas escolas e, ainda, não se apresenta como obrigatório para professores e alunos.

No período republicano de 1946 a 1964, conhecido como terceiro período republicano brasileiro, o Ensino Religioso era contemplado como dever do Estado em relação à liberdade religiosa do cidadão que freqüentava a escola. A Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946 acentuava as liberdades individuais e sociais, a redução do poder central e a ampliação da autonomia dos Estados. Em vários artigos encontra-se a definição da relação entre Estado e Igreja. Mas assegura, no inciso V, do artigo 168:

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

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 manter os termos da Constituição Federal de 1934, dois acréscimos merecem destaque: primeiramente se acrescenta a expressão “sem ônus para os poderes públicos”, e o outro de que o professor de Ensino Religioso deveria ser registrado pela respectiva autoridade religiosa (BRASIL, LDB 4024/61, Art. 97, parágrafo 2º).

Nery (1993) informa que, apesar da Constituição do Estado de Minas Gerais, de 14 de julho de 1947, ter apresentado o mesmo texto da Constituição de 1947, sendo a prática do Ensino Religioso bastante restringida, o seu espaço foi amplamente aproveitado, devido ao empenho de Álvaro Negromonte, que, de 1938 a 1963, liderou a catequese e o Ensino Religioso, tanto de Minas como do Brasil, por meio da divulgação de seus livros que foram adotados tanto no primário quanto no ginásio, ao que parece, trazendo para sala de aula um livro didático com indicações catequéticas católicas.

No quarto período republicano brasileiro (1964 – 1984) instalava-se a ditadura militar. A Constituição de 1946 foi revogada, dando lugar à Constituição de 1967. O novo texto Constitucional traz a seguinte redação, no Art. 168, parágrafo 3º, inciso IV: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Religioso volta a figurar como oferta obrigatória nos estabelecimentos de ensino, sendo estendida ao ensino de 2º grau.

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

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

Nas décadas de 1970 e de 1980, no Estado de Minas, a partir da Lei 5692/71, que incluiu o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de ensino, a Secretaria de Estado de Educação iniciou o processo de regulamentação da disciplina, implicando tanto o ônus para o Estado quanto o reconhecimento do professor da disciplina como profissional da educação. Cabe, pois, às entidades religiosas credenciadas junto à Secretaria de Educação, a responsabilidade da admissão e capacitação do professor para o exercício da função.

Ao término do período da Ditadura iniciou-se a elaboração da Constituição da “Nova República”. Em 1983, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), publica o documento “Catequese Renovada”, em que se estabelece a diferença e complementaridade entre Ensino Religioso Escolar e catequese. Tal reconhecimento levou a CNBB a organizar dois grupos internos de gestão: o Grupo de Reflexão Nacional da Catequese - GRECAT e o Grupo de Reflexão Nacional de Ensino Religioso - GRERE (NERY, 1993).

Com a redemocratização e a elaboração do novo texto constitucional, a questão do Ensino Religioso torna-se amplamente debatida e discutida. A Igreja Católica aliou-se a outras igrejas cristãs e recolheram mais de oitocentas mil assinaturas favoráveis à manutenção da disciplina; enquanto o grupo que defendia o “ensino laico”, chegou a reunir duzentas e oitenta mil assinaturas (Cury, 1993). A respeito da posição contrária, Figueiredo (1999) comenta que:

[...] como em outras épocas históricas, durante os debates das assembléias constituintes, correntes contrárias à inclusão do Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, tomaram uma posição diferenciada daquela das instituições religiosas: a primeira, constituída de parlamentares defensores do ensino público, democrático, laico, gratuito, como forma de se resgatar determinados princípios republicanos, com base na separação entre Estado e Igreja; a segunda, integrada por setores da educação, normalmente do quadro de professores de algumas universidades do país ou filiados a entidades, tais como ANDE, ANPED e outras, tendo como fio ideológico do discurso a questão da defesa do 'ensino público, democrático, gratuito e laico'. Mantêm uma postura semelhante à dos Pioneiros da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30, ou de seus seguidores nos sucessivos debates legislativos. Admitem como 'laico' o ensino ministrado em escolas públicas, assim como entendem como 'públicas' somente as escolas mantidas pelos cofres públicos, ou seja, as escolas da rede oficial de ensino [...] (p. 24)

E continua:

Durante todos os processos legislativos constituintes e pós-constituintes, voltaram sempre à tona os debates desencadeados pelas duas correntes de posições contrárias. A questão para ambas funda-se no mesmo princípio: o da liberdade religiosa. Orientam-se, porém, para rumos diferenciados. *A bifurcação na maneira de encaminhar o assunto surge no momento em que ambas entendem o ensino religioso como ensino próprio da religião, religiões ou como elemento eclesial metido na conjuntura escolar. Não há clareza para ambas as partes quanto à natureza da matéria, ou seja, do específico de um ensino religioso integrante do currículo [...]* (FIGUEIREDO, 1999, p. 26 – grifo meu).

O que parece estar em questão é a própria epistemologia do Ensino Religioso, visto que para alguns seguimentos da sociedade, ensino laico é sinônimo de ensino ateu, a-religioso; e para muitos líderes religiosos, o ensino da religião se configuraria numa possibilidade de catequizar e evangelizar adeptos ou não de um determinado credo religioso.

Promulgada a Constituição de 1988, o texto legal reza que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Art. 210, parágrafo 1º). Segundo Cury (1993), as Constituições Estaduais confirmaram esse dispositivo, incluindo a preocupação com a questão do ecumenismo e da interconfessionalidade.

Após oito anos de vigência da Constituição de 1988, depois de inúmeras idas e vindas, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96. No texto da lei, promulgada em 20 de dezembro de 1996, tem-se a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, *sem ônus para os cofres públicos*, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

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

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, Lei nº 9.394/96 – Art. 33 – grifo meu).

Tal artigo foi alvo de inúmeras críticas, gerando polêmica tanto pela expressão “sem ônus para os cofres públicos”, quanto pela questão da confessionalidade e interconfessionalidade. O debate acirrou-se tanto que, em 22 de julho de 1997, o Presidente da República sancionou a Lei nº 9.475/97, que introduzia as seguintes orientações:

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

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

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

De posse do texto legal, pode-se inferir que esse ensino é reconhecido como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental; constitui parte integrante do sistema, sendo considerado elemento essencial da formação integral do cidadão; é facultativo para o aluno, com a finalidade de respeitar a liberdade religiosa, não podendo ser entendido como ensino de religião, evitando-se assim qualquer forma de proselitismo; é responsabilidade dos sistemas de ensino, logo, tendo ônus para os cofres públicos.

De certa forma, a lei demonstra grande avanço no entendimento do Ensino Religioso.

Quanto à formação de professores, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE nº 97/99, de 6 de abril de 1999, tendo como relatores: Eunice R. Durham, Lauro Ribas Zimmer, Jacques Velloso e José Carlos Almeida da Silva, expressou-se com o seguinte texto:

[...] considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino.

Concluimos que:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o

ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;

Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:

- diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
- diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.

Nota-se, assim, que a responsabilidade pela Formação do Professor recai sobre o Estado e o Município, que deverão, mediante cursos locais, formar professores para ministrar a disciplina. Percebe-se ainda que qualquer portador de diploma de licenciatura pode ministrar tais aulas. Vê-se que tal parecer impede, ainda, que seja pensado um curso de licenciatura em Ensino Religioso, o que dificulta ainda mais uma unificação ou aproximação formativa para o professor que atua na área.

Outro marco significativo é a criação, em 26 de setembro de 1995, na cidade de Florianópolis, SC do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), composto por representantes de entidades envolvidas com o Ensino Religioso. De acordo com a Carta de Princípios do Fórum, publicada e disponível no site da instituição, a criação do mesmo, torna-se:

- espaço pedagógico, centrado no atendimento do direito do educando de ter garantia à educação de sua busca do Transcendente;
- espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza (FONAPER, 1995).

No ano de 1996, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais das disciplinas que configuram o ensino fundamental e médio, não contendo, no entanto, qualquer referência ao Ensino Religioso. Diante desse fato, no ano de 1997, o FONAPER lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, tendo o objetivo de “[...] fundamentar a elaboração dos diversos currículos do Ensino Religioso na pluralidade cultural do Brasil (FONAPER, 1997, p. 5).

No que se refere ao Estado de Minas Gerais, por meio das Resoluções nº 16, 17 e 18, de 23 de fevereiro de 2000, a Secretaria de Estado da Educação criou um Conselho e duas comissões representativas e deliberativas com o intuito de viabilizar o Ensino Religioso no

Estado, bem como definir suas diretrizes. Os organismos são os seguintes, com suas respectivas representatividades:

1. CONER/MG: Conselho de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais: formado por representantes de entidades religiosas identificadas com o modelo de Ensino Religioso não confessional, e credenciadas junto à Secretaria de Estado da Educação;
2. COMCER: Comissão Central de Educação Religiosa: órgão da própria Secretaria de Estado da Educação. Responsável pela disciplina de Ensino Religioso; e
3. CRER: Comissão Regional de educação Religiosa: composta por representantes da Superintendência Regional de Ensino, das denominações religiosas participantes do CONER/MG e da sociedade civil.

No que diz respeito à não obrigatoriedade, a Constituição Federal de 1988, no Art. 210, parágrafo 1º e a Constituição Estadual de 21 de setembro de 1989, no seu Art. 200, parágrafo único, determinam igualmente que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. No Estado esse dispositivo foi regulado pela Resolução nº 8, de 26 de janeiro de 2000, da Secretaria Estadual de Educação, que dispõe sobre a Organização do Ensino nas Escolas Estaduais, destaca que:

Artigo 15 – No ato da matrícula, o aluno ou seu responsável, se menor de idade, deverá declarar que conhece e aceita as normas regimentais, optando ainda, por escrito, se for o caso, pela frequência às aulas de Educação Religiosa no Ensino Fundamental e de Educação Física, se aluno de turno noturno [...].

Artigo 28 – A Educação Religiosa, de matrícula facultativa para o aluno, constitui disciplina obrigatória do currículo do ensino fundamental, devendo ser prevista além do mínimo exigido de 800h;

Parágrafo único: No Ciclo Básico e no primeiro ano do ciclo intermediário, a Educação Religiosa será ministrada como aula, por professor credenciado (MINAS GERAIS, 2000).

Hoje, as escolas do Estado de Minas Gerais possuem a disciplina de Ensino Religioso, sendo mediada por professores de diversas áreas do conhecimento com certa capacitação para atuarem na área. Cabe ao CONER-MG, COMCER e CRER a elaboração e execução de programas de formação de professores de Ensino Religioso.

Tendo o desafio de habilitar professores, os Coordenadores da Área e membros das Comissões Regionais de Educação Religiosa (CRERs) de Minas Gerais solicitaram, em

2000, a elaboração de diretrizes para a formação de tais professores. Essas diretrizes ainda se encontram em processo de elaboração e implementação.

Depois de percorrer, ainda que em apenas alguns momentos, o percurso do Ensino Religioso na História da Educação Brasileira, na busca de sua identidade, percebo que, diante da consolidação desse componente curricular, existiram e ainda existem muitas propostas para sua configuração. Diante disso, no próximo capítulo, discuto o sagrado, na tentativa de desvelar a identidade do Ensino Religioso, a partir de seu próprio objeto.

CAPÍTULO II

“O SENTIDO”

Entrelaçamentos: sagrado, educação e Ensino Religioso

*Em seu coração
Mora um abrigo
Mas está vazio
Corre perigo
De onde vens?
Para onde vais?
O que tu tens?
O que ele traz?
Qual o sentido?
Qual o sentido de viver?
O que fazer para ser feliz?
Qual a noção do saber?
O que o meu coração não diz
É só amar, amar
Cada um, por cada um
É este o sentido
(O sentido – Grupo Catedral)*

No capítulo anterior, realizei breve incursão na História da Educação Brasileira, tendo o árduo, mas profícuo, encargo de procurar desvelar a identidade do Ensino Religioso. À medida que avançava as leituras, percebi os desdobramentos referentes ao percurso desse componente curricular.

Neste capítulo, empreendo minha busca a partir de outro aspecto: o sagrado. Sendo objeto do Ensino Religioso, penso que por meio desse olhar é possível desvelar algo mais da identidade desse componente curricular que hoje se encontra inserido no currículo de muitas instituições escolares, ou seja, inserido na denominada educação formal.

Para tanto, inicio minha leitura observando a sociedade moderna, em que vivo: sociedade que, para muitos, apresenta-se fragmentada e dessacralizada. Sei que muitos autores discutem a questão da modernidade e da pós-modernidade. Quando faço menção à modernidade, refiro-me a todo acontecimento presente desde a mecanização até os dias de hoje.

Nesta construção, dialogo com vários autores que me acompanham nessa empreitada, e dentre eles destaco, Eliade (2008); Galimberti (2003); Chauí (2003) e Otto (2007) que me permitem olhar para o sagrado e entendê-lo enquanto objeto do Ensino Religioso.

Qual o sentido? – entender o sagrado

Ao que parece, o sagrado permeia toda a vida do homem, ainda que este o tente sufocar. Mesmo ameaçado pelo humanismo antiteológico, pela hegemonia tecnológica, ele está na base da vida social e vai além dos contornos das denominações religiosas, sendo um fenômeno social.

A vida social é o “terreno” que propicia a manifestação e conservação do sagrado, tornando a religião elemento importante na sociedade. Ainda que por laços tênues, toda sociedade, de alguma forma, está ligada às questões sagradas. A dimensão do sagrado tornou-se essencialmente parte da natureza humana e em consequência, da vida em sociedade – entendendo sagrado como algo mais amplo e diferente de religião (REZENDE, 2006, p. 73).

Portanto, o sagrado passa a ser uma categoria de interpretação e de avaliação constituída *a priori*, ou seja, ele se manifesta e se impõe socialmente se constituindo em determinado espaço social e cultural, sendo diferenciado. Nesse sentido torna-se patrimônio e propriedade de todo e qualquer grupo que busca um contato com o transcendente, o sobrenatural, o divino, o superior – seja qual for sua invocação. Urge, portanto, clarificar o que venha a ser o sagrado.

Para Otto (2007, p. 13),

O sagrado é, antes de mais, uma categoria de interpretação e de avaliação que, como tal, só existe no domínio religioso. Sem dúvida, também ocorre noutros domínios, por exemplo, na ética, mas não é dela que provém. Esta categoria é complexa; compreende um elemento com uma qualidade absolutamente especial, que escapa a tudo o que chamamos racional, constituído, enquanto tal, *arrêton*, algo inefável. Acontece o mesmo com belo, noutro domínio completamente diferente

Enquanto Otto (2007) entende o sagrado como categoria interpretativa, para Eliade (2008, p. 25) o sagrado, experiência vivida pelo homem religioso, constitui-se num “espaço” e, neste espaço acontecem as hierofanias¹⁴ e a profanação – elemento oposto ao sagrado.

Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta rupturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras [...] Há, portanto um espaço sagrado, e por consequência “forte”, significativo, e há outro sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos. Mais ainda: para o homem religioso essa não homogeneidade espacial traduz-se pela experiência de uma oposição entre o espaço sagrado – o único que é real, que existe realmente – e todo o resto, a extensão informe, que o cerca.

¹⁴ Segundo Eliade (2008, p. 17) a hierofania significa que algo de sagrado se nos revela, ou seja, é a manifestação, a revelação do sagrado ao homem.

Na mesma vertente teórica de Eliade (2008) que opõe sacralização-profanação, também Galimberti (2003, p. 12) retoma e amplia a categoria de oposição sagrado-profano inferindo que mesmo circunscritas em polos contrários, tais categorizações produzem esquemas de ordem apoiadas sobre a antítese de um polo positivo e outro negativo, mas que se aglutinam tornando-se síntese na vida do homem. Esse, por meio de ritos, magia e sacrifício, afasta os efeitos maléficos das potências superiores e produz os efeitos benéficos para sua vida enquanto ser de limites.

Para Chauí (2003, p. 252-253) o sagrado pode ser identificado em elementos naturais, revestidos de uma identidade sobrenatural e simbólica, constituindo-se diferença entre um ser e outro, em que uns exercem superioridade sobre os outros. Nesse sentido, a autora identifica o sagrado como:

[...] experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, ventos, águas, fogo. Essa potência é tanto um poder que pertence própria e definitivamente a um determinado ser quanto algo que ele pode possuir e perder, não ter e adquirir. O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre os outros, do poderio de alguns sobre os outros – superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos.

Galimberti (2003), empenhado em investigar os rastros do sagrado que permeiam o cotidiano humano, parte do princípio de que se trata de potências as quais o homem não é capaz de dominar, produzindo, dessa forma, uma realidade separada do mundo humano. Para o autor,

“Sagrado” é uma palavra indo-européia que significa “separado”. A sacralidade, portanto, não é uma condição espiritual ou moral, mas uma qualidade inerente ao que tem relação e contato com potências que o homem, não podendo dominar, percebe como superiores a si mesmo, e como tais atribuíveis a uma dimensão, em seguida denominada “divindade”, considerada “separada” e “outra” com relação ao mundo humano. O homem tende a manter-se distante do sagrado, como sempre acontece diante do que se tema, e ao mesmo tempo é por ele atraído, como se pode ser com relação à origem de que um dia nos emancipamos (GALIMBERTI, 2003, p. 12).

E ainda, outra contribuição no entendimento do sagrado é-nos fornecida por Rezende (2006, p. 76). Para a autora pode-se sintetizar o sagrado como:

[...] centro invisível da realidade, uma dimensão necessária e interpretativa do ser humano, representado pela natureza visível aos olhos. O sagrado é dimensão latente que pulsa no coração do viver humano. É algo sentido mas não é visto, que pulsa mas não é tocado. Interpretá-lo não significa defini-lo,

pois para cada um existe uma interpretação, assim, pode-se dizer que interpretar é transcender, como dimensão necessária e essencial para compreender e vivenciar o patente e a realidade tangível ao ser humano.

Após a percepção destas poucas tentativas de conceituação do sagrado, vê-se que suas interfaces são inúmeras, complexas e difíceis. Nesse sentido, entendo que dado ao fato da pluralidade em que o sagrado se inter-relaciona com o homem, não é lícito que alguma religião tenha condição de declarar-se a única via de manifestação do sagrado, além, é claro, de única via de sua manifestação. O que na realidade perpassa por todas as religiões e manifestações religiosas é a experiência mística¹⁵, ou seja, a vivência profunda do sagrado, que age como provedor e movimentador da vida do homem.

Percebendo que os conceitos apresentados não se excluem, mas se complementam, na complexa teia de entendimento do sagrado, compreendo-o como unidade interpretativa capaz de entender o homem enquanto ser religioso, ser para a transcendência. Assim, o humano se dirige a uma realidade metafísica que extrapola a dimensão racional e se lança para fora de si, na forma de gestos e atitudes para com a divindade na qual crê e na sua conduta para com os demais seres, partícipes da vida divina.

Urge, pois, entender o sagrado dentro da perspectiva da própria atividade humana. Nesse processo dinâmico, percebe-se que em determinados momentos mostra-se ausência de seu entendimento e, por isso, seu enfraquecimento; em outros se percebe uma emersão de tal magnitude, capaz de esvanecer a própria racionalidade. Penso que tal movimento possa ser entendido a partir da própria atividade do homem.

Qual o sentido de viver? – esboço da atividade humana nos últimos séculos

O trabalho humano passou da força humana à força da máquina. A mecanização e os avanços tecnológicos, desde a industrialização até os céleres avanços cotidianos que se presenciam deram ao indivíduo uma falsa impressão de que todos seus problemas foram resolvidos, ou seja, que ele é capaz de dominar tudo e todos (o ambiente que o cerca). Nessa situação, basta olhar a realidade para perceber que o homem está sendo traído por suas próprias relações: com o meio ambiente, com os demais homens, com a economia e ainda com suas crenças. Afinal onde isso inicia? Penso que traçar rápido esboço da atividade humana nos últimos séculos possa ajudar a entender.

¹⁵ Entendo mística na perspectiva de Brito (1996, p. 108) que afirma que “a mística é uma das dimensões da vida humana à qual todos têm acesso, quando descem do nível mais profundo de si mesmos, quando captam o outro lado das coisas e quando se sensibilizam diante do outro e da grandiosidade, complexidade e harmonia do universo”.

Nos finais do século XVI, fragilizou-se a visão filosófica aristotélica e teológica que tinham perdurado por volta de dez séculos. Com a ascensão da burguesia e a diminuição do poder da Igreja, mudaram-se os paradigmas: do teocentrismo ao antropocentrismo; do geocentrismo ao heliocentrismo, do eixo teológico, para o eixo científico. Marcava-se a ruptura entre mundo agrário e mundo mecanizado; no campo dos saberes aconteciam as grandes descobertas nas áreas da Física, Matemática e Astronomia. As ciências iniciavam um processo de fragmentação. No homem surgia a crença de uma natureza submissa, a qual poderia bem dispor como lhe conviesse.

Posteriormente, por volta do século XVII, a ideia de que o mundo era máquina perfeita governada por leis matemáticas, prevalecia. Por meio da lógica, nas explicações dos fenômenos naturais, tal visão de mundo instalou-se, dando origem ao pensamento linear, tecnicista e reducionista, assim, o que não podia ser explicado pela ciência era relegado a condição de ignorância. Desse modo, os fenômenos são desconectados uns dos outros e isolados, provocando-se assim, a fragmentação definitiva da ciência em saberes compartimentados, o que decompôs também o ser humano.

A vinculação fortemente estabelecida entre a indústria e o saber, no século XIX, proporcionou algumas mudanças nos pensamentos e posturas anteriores. Agora era a vez da economia. A partir dela e por meio dela, as relações se transformaram. O homem compõe novas relações com a natureza, com a cultura e entre si (relações sociais), e com isso emergia a sociedade capitalista, na qual os interesses passavam e passam a ignorar, muitas vezes, o próprio homem em sua dignidade de pessoa. Mas o homem não parou por aí. Essa nova forma de pensar a relação homem-trabalho-capital gerou certa crise no próprio paradigma mecanicista, abrindo as portas para um momento novo.

Na primeira metade do século passado (XX) que a ciência começa a pensar no que se chamou de visão sistêmica, ou seja, surge o entendimento de que os seres vivos são parte de um todo e que as partes não poderiam ser concebidas separadamente. E de lá para cá inúmeros pensamentos surgem na busca da construção de um novo paradigma, permeado pelo constante processo de transformações em todos os campos, principalmente o tecnológico.

Na segunda metade do século XX, assiste-se ao fenômeno da globalização, alavancado pela necessidade de novos mercados consumidores para suprir as necessidades do mercado capitalista, agora representado pelo neoliberalismo. Nessa nova sociedade, inclusive na qual se está inserido, a informação ocupa papel fundamental. Ela é responsável pela disseminação das culturas, tentando um ajustamento, ou seja, uma integração de uma na outra tendo-se por base o respeito às individualidades.

Mas não basta ter informação; ao indivíduo cabe a arte de transformar informação em conhecimento. Surge a teoria de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999) em que os indivíduos estão interligados em comunidades que fazem parte de uma grande rede sistêmica, composta por diversos sistemas (ecossistemas) relacionados entre si.

Propaga-se a idéia de respeito ao diferente, sendo que o etnocêntrico é tratado como iniciativa terrorista contra a própria humanidade que faz do homem um ser. Nessa via também entram as grandes discussões de inclusão das diferenças, do respeito à biodiversidade e ao meio ambiente, entre tantas outras.

Agora é a hora e a vez da reflexão. Cabe ao homem refletir sobre a sua realidade, ou seja, sobre a sua percepção enquanto ser consigo no meio em que vive e em relação aos demais homens, o que não pode deixar de escapar a sua relação com o sagrado, ainda que seja manifestado de várias formas e em inúmeras possibilidades. E o reflexo de todo esse percurso será projetado no sagrado, enquanto parte inseparável da realidade humana, provocando passagem da sacralização à dessacralização.

Corre perigo – do sagrado à dessacralização

Para o homem de tempos bem remotos, toda vida era sagrada e o mundo constituía-se um espaço de sacralidade, pois ele vivia em perfeita harmonia consigo, com a natureza e com Deus. Não se imaginava o nascimento como começo e a morte como fim, uma vez que o homem encontrava-se simbioticamente ligado aos elementos formadores do tudo: a terra, o ar, a água e o fogo. A vida transcendia o imanente, transcendia a existência e toda a compreensão que os cinco sentidos pudessem abarcar. E tudo era sagrado. A compreensão de tudo perpassava pelo sagrado e o homem vivia das/nas práticas comunitárias, nas quais os ritos regulavam sua conduta social, por meio da experimentação do sagrado. Uma vez que,

O sagrado opera o encantamento do mundo, habitado por forças maravilhosas e poderes admiráveis que agem magnificamente. Criam vínculos de simpatia-atração e de antipatia-repulsão entre todos os seres, agem à distância, enlaçam entes diferentes com laços secretos e eficazes (CHAUÍ, 2003, p. 253).

O tempo foi passando, a comunidade humana crescendo cada vez mais. Na busca incessante da felicidade, motivado por seus questionamentos existenciais, o homem buscou novos caminhos, criou novas concepções de mundo. Formulou novos paradigmas. Aos poucos, para atender suas necessidades, o homem agrediu a natureza, afastou-se do divino, do transcendente, do sagrado, vivendo a intensidade da materialidade das coisas. Esqueceu-se de

si, desarmonizou seu próprio convívio. Com isso, mudou suas crenças. Na procura de conhecer-se, afastou-se até de si. Distorções foram criadas e estas “induziram poder, prepotência, ganância, inveja, avareza, arrogância, indiferença” (D’AMBRÓSIO, 2002, p.11).

Assim, descobertas foram feitas. Avançou-se. A ciência trazia o “progresso”. A ciência crescia e a espiritualidade se esvaía. Surgia um novo deus? Mas logo vieram as consequências positivas e negativas de sua ação. Instalaram-se cada vez mais exclusões, guerras, divisões, fome, dor. Oh! Homem, quem tu és? A questão ainda pulula no inconsciente humano. E o homem não conseguiu responder a essa indagação.

Aos poucos, esse homem fragmenta a vida, se compartimentaliza – divide-se em partes e nessas partes busca o todo de sua existência. Suas dimensões física, mental, espiritual, moral são concebidas independentemente, como se não fizessem parte de um todo. Instala-se, assim, a ditadura dos opostos: corpo e alma; mente e espírito; bem e mal. Agora ele é Ser de escolhas excludentes. Torna a razão modelo e meta de suas buscas. Ao que parece, perdendo contato com o que se apresenta como perene, chega a se conformar com a condição de ser componente ambiental descartável. “Ao adotar o racionalismo como único modelo e meta, chegou ao ponto de transformar a vida numa completa irracionalidade” (CAVALCANTI, 2000, p. 18).

Para o homem moderno ocidental há uma profunda crença na ciência e na razão como únicas possibilidades de progresso, humanização e transcendência. “A maioria da população leiga crê na ciência como um tipo de fé tipicamente encontrada em convertidos de qualquer religião, incluindo os conceitos científicos na categoria de dogmas e vendo os cientistas como se fossem sacerdotes” (ROCHA FILHO, 2003, p.20).

Mas nesse auge de racionalidade “irracional”, o homem não percebia que o limite da ciência consistia em desestruturar algumas verdades que até então prevaleciam, para poder evoluir. Sem certezas, sem “porto seguro” para ancorar sua nau após longas navegações, ele sentiu-se fragilizado, entrou em crise, pois ainda não sabia viver nas incertezas da modernidade.

A modernidade não é a transmutação de todos os valores, ela é a desestruturação de todos os valores antigos, sem que haja superação deles, é a ambiguidade de todos os valores sob o signo de uma combinatória generalizada. Não existe mais nem bem nem mal, mas nós não estamos, portanto, “para além do bem e do mal (BAUDRILLARD, mimeo, p. 9).

A modernidade caracteriza-se pela difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa e fez da racionalização quase o único princípio de

organização da vida e da sociedade. A intelectualização e pragmatismo excluíram o “fim último” que dava sentido e significado à vida. Isso porque, “a idéia de modernidade substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada” (TOURAINÉ, 1995, p. 18).

Complementando essa idéia, Cavalcanti (2000, p 32) infere que,

[...] desligado do espiritual e do sagrado, que conferem significado ao mundo, o ser humano sente-se vazio e, ao ver-se num mundo sem significado, elege como único objetivo de vida a busca de segurança por meio da conquista de poder, status e bens materiais.

O distanciamento entre a ciência e a espiritualidade provocou no homem certo afastamento da natureza e do sentido do sagrado. O surgimento da concepção mecanicista do universo como uma grande máquina determinou a predominância da visão racional, que em si mesma é fragmentadora, sobre a visão intuitiva e espiritual que é aglutinadora e holística.

Ao adotar uma orientação racionalista e mecanicista, a ciência ocidental influenciou muito mais a concepção de mundo do que a religião. Bohn (apud CAVALCANTI, 2000, p. 47) afirma que “guiado por uma visão pessoal de mundo fragmentária, o homem então age no sentido de fracionar a si mesmo e ao mundo de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar”.

Esse modo de ver o mundo trouxe consequências que a humanidade ainda não conseguiu resolver, pois, ainda que de um lado se tenham resultados positivos, estes não são suficientes para suplantarem os danosos efeitos que se desenham no cenário atual.

Pode-se afirmar, então, que o progresso impôs um novo sistema de cultuação e/ou adoração ao sagrado. Essa nova ordem era fascinante e aterrorizante ao mesmo tempo: a revolução industrial, as descobertas da medicina, bem como, formas mais eficazes de comunicação como do telégrafo à fibra ótica e dos foguetes na libertação do confinamento ao planeta terra. Por outro lado, o progresso com seu lado aterrorizante, com a explosão atômica em 1945, o desastre de Chernobyl em 1989, e em todos os níveis de degradação ambiental de repercussão planetária, como decorrência do progresso e da ganância humana, movida pela ideologia de mercado, de natureza individualista, competitiva e predatória (REZENDE, 2006, p. 71).

Sendo uma realidade ao mesmo tempo fascinante e aterrorizante, o homem perde-se em si e nas suas atitudes. Na encruzilhada para perplexo, sem saber que rumo tomar. Perdido em suas escolhas e angústias permanece no mesmo caminho, sem mensurar os efeitos de suas ações.

Conforme Zeldin (1999, p. 370), “a grande preocupação do homem do século

atual é se encontrar. Ele é um enigma para si mesmo”. Isso se dá porque diante da necessidade de resgatar o sentido de sua existência, o homem moderno demonstra certa carência de si, uma vez que no processo de humanização, o modelo racionalista, mecânico, pragmático, fragmentário, extirpou o sagrado. Assim sendo, desprovido do mundo em que vive e de perspectivas vindouras para além da vida, o homem, aos poucos, perde sua identidade, imbricando-se numa rede de confusão e conflito.

Nesse afã, o homem emancipou-se da relação com o sagrado e definiu-se como um ser histórico. Anunciou o fim da religião e a morte de Deus. Essa morte fez com que se sentisse livre para conhecer e explorar a natureza e o mundo. Assim sendo, o universo, a natureza são dessacralizados e o mundo torna-se profano (ELIADE 2008; GALIMBERTI,2003). Desarraigando o sagrado o aspecto religioso esmaece e com isso o homem sente-se livre para explorar e dominar o cosmos.

Agora o mundo não é mais concebido apenas como um sistema metafísico, mas sobretudo como um conjunto de problemas e projetos que levam o homem a buscar resultados práticos, não se ocupando mais com os *mistérios* da vida. Confiante em si e na sua capacidade racional e científica acredita ter resolvido os mistérios acerca do universo, da vida e do absoluto. Desse modo, “assim como a ‘natureza’ é o produto de uma secularização progressiva do Cosmos obra de Deus, assim o homem profano é o resultado de uma dessacralização da existência humana” (ELIADE, 2008, p. 166).

A modernidade, ao eleger a razão como fonte de quase todo conhecimento, esqueceu-se de que o ser humano é capaz de afetividade, criatividade, corporeidade e religiosidade transcendente. E essa capacidade de transcender do ser humano o diferencia das demais espécies. Segundo D’Ambrosio (2002, p. 14), “o homem incursiona no passado e no futuro. Indaga sobre o que e como foi, e sobre como será. Procura explicações sobre o passado e predições sobre o futuro, transcendendo espaço e tempo, criando representações sobre o que vê”. Assim, reduzidas à dimensão do material, a natureza e a vida deveriam seguir as leis da ciência. O indivíduo só está submetido às leis naturais. Complementando essa idéia, Touraine (1995, p. 21) afirma que para atender suas necessidades ao homem “é preciso substituir a arbitrariedade da moral religiosa pelo conhecimento das leis da natureza”, uma vez que o sagrado é capaz de gerenciar as atitudes do homem.

Diante disso, cabe uma pergunta: teria o homem moderno perdido a sua dimensão sagrada? Quem não acredita, ou se diz ateu, demonstra alguma religiosidade? Mircea Eliade, insatisfeito com essa leitura de mundo, passa a investigar essa atitude a-religiosa do homem moderno.

Minhas investigações como historiador e fenomenólogo da religião levaram-me a denominar o homem anterior à nossa era como *homo religiosus*. Mas gostaria de ir além. Estou convencido de que, não importa o que pense de si mesmo, o homem moderno, secularizado ainda ocupa uma dimensão sagrada (ELIADE apud ROHDEN, 1998, p. 98-99).

Esse autor ainda afirma que o processo de dessacralização presente no nosso mundo moderno é devido à nossa incapacidade de ver o sagrado camuflado na realidade profana. Valorizando apenas a história, o homem moderno perdeu a capacidade de ver sinais sagrados no mundo, falta-lhe sensibilidade para reconhecer a realidade sagrada.

Também Galimberti (2003), procurando situar a dessacralização do sagrado no Ocidente, após analisá-lo na cultura grega e na cultura hebraica – fontes que formam a base do pensamento Ocidental – infere que o próprio cristianismo dessacraliza o sagrado na medida em que tem como ato instituidor a encarnação de Deus. Para ele, o ato de Deus se tornar homem opera um rompimento na espera do futuro e torna-se tensão entre presente e futuro. Há, portanto, uma subtração do tempo cíclico da geração, do crescimento e da morte, sendo o tempo, agora, um único tempo histórico.

Não há mais um *tempo sagrado* e um *tempo profano*, um tempo de Deus e um tempo do homem, mas um só tempo, em que tanto Deus quanto o homem contribuem para a redenção do mundo. Isto significa que todo tempo foi sacralizado ou, que é o mesmo, que todo o sagrado foi “profanado”. Não mais o cosmo grego que abriga o homem como fato mortal igual a todas as coisas da natureza, mas o *mundo* como *saeculum*, como *hominis aevum* ou idade do homem, a quem se dá a tarefa de contribuir para a redenção (GALIMBERTI, 2003, p. 25 – grifos do autor).

Segundo esse autor, o processo cristão que dessacraliza o sagrado se dá pelo fato da encarnação gerar certa confusão no homem, pois as realidades separadas, de outrora, são agora aglutinadas, ou seja, não é Deus quem, simplesmente, salva o homem por seu poder; cabe ao homem colaborar com Deus no plano e projeto salvífico, o que aparentemente demonstra um enfraquecimento do poderio divino. Desse modo, a colaboração do homem neste “plano” colaborativo de Deus, perpassa pelas formas secularizadas em que se conserva o esquema cristão “que prevê o passado como mal, a ciência como redenção e o progresso como salvação (GALIMBERTI, 2003, p. 26). Torna-se lícito, então, inferir que o sagrado passa a ser configurado e entendido a partir de uma visão materializada do mundo.

Um abrigo está vazio – um novo sagrado

Ao ser afastado da visão científica do mundo, o sagrado passa para o domínio estritamente da religião e desloca-se para o interior do homem como se fosse outra parte do

ser humano, que não merece aparecer no todo de sua completude. As descobertas científicas colocaram em dúvida os dogmas e as crenças das tradições. Os homens tornaram-se céticos e distanciaram-se ainda mais do mundo natural, da religião, de si mesmos e do Transcendente. Tornaram-se materialistas, não vivenciando mais a experiência de Deus. Esse distanciamento reforçou a idéia de que Ele não existe. Buscaram sentido e significado para sua vida em coisas externas, materiais, transpondo as esperanças transcendentais em expectativas imanentes.

Segundo Galimberti (2003), esse fenômeno de abandono do sagrado não pode ser entendido simplesmente por certa “independência” ou “liberdade” do homem em relação a uma submissão ao divino, mas perpassa pela regra da razão do princípio de identidade e não-contradição, que afirma que isto é isto e não outra coisa; o que na esfera sagrada não existe enquanto diferenças estabelecidas.

A razão assinala o grande afastamento do humano com relação ao sagrado, não porque, como superficialmente se acredita, com ela os homens podem conseguir por si mesmos o que uma vez eram obrigados a pedir aos deuses, mas porque a técnica expõe o cenário das diferenças que, no âmbito do sagrado, são desconhecidas e ignoradas (GALIMBERTI, 2003, p. 14).

Desse modo, ao conceber a dualidade corpo e alma, o ser humano, faz da alma a morada de Deus. Fazendo do corpo um objeto, não o concebe como algo sagrado. Basta ao homem seguir as leis da ciência, conhecer sua natureza humana e compreender que a vida e a morte fazem parte do desenvolvimento natural do cosmos. Assim, a vida e a morte foram também dessacralizadas. Nada existe antes do nascimento nem depois da morte do corpo. O nascimento, assim como a origem do mundo, é fruto do acaso e a morte não passa de um acidente material inevitável.

O modernismo é um anti-humanismo, porque ele sabe muito bem que a idéia do homem estava ligada à da alma, que impõe a de Deus. A rejeição de toda revelação e de todo princípio moral criou um vazio que é preenchido pela idéia de sociedade, isto é, de utilidade social. O homem é apenas um cidadão (TOURAINÉ, 1995, p. 38).

Nessa concepção, torna-se suficiente compreender a natureza racionalmente. Isso cria um preconceito em relação a tudo o que não possa ser abarcado pela razão, ciência e tecnologia, que exigiam objetividade, neutralidade e distanciamento dos fenômenos investigados pelo cientista. Essa forma de relacionamento que acontecia nos laboratórios científicos, para que a ciência fosse precisa e verdadeira, expandiu-se para além dos limites das paredes e tornou-se o *modus vivendi*, o jeito de viver da sociedade. As relações humanas passaram a ser objetivas e pragmáticas, buscando sempre o progresso econômico e social.

Assim está definido um pensamento sem garantia transcendente, desligado de Deus, razão puramente instrumental. A natureza se imprime no homem pelos desejos e pela felicidade que a aceitação da lei natural proporciona ou pela infelicidade que é o castigo daqueles que não a seguem (TOURAINÉ, 1995, p. 21).

A fé no desenvolvimento econômico e científico torna-se uma nova religião que a cada dia encontra mais seguidores. E esse “desenvolvimento” tem como base o meio técnico que, outrora, inseria-se numa perspectiva salvífica, ou “pelo menos de progressiva libertação com relação ao mal” (GALIMBERTI, 2003, p.36). Mas que se tornou ameaça até mesmo à existência humana.

[...] eliminado Deus com o advento do humanismo, que transferiu para a vontade do homem as prerrogativas da vontade divina, agora é o homem que sucumbe sob a hegemonia da técnica, que não reconhece a natureza, nem Deus, nem o homem como seu limite, mas somente o estado dos resultados alcançados, que pode ser deslocado ao infinito sem nenhum outro objetivo senão o da autopotencialização da técnica como fim de si mesma. Neste ponto também a história, como tempo dotado de sentido, perde a sua consistência, por que a terra, teatro da história, sofre a ação da técnica, que tem o poder de suprimir a cena sobre a qual o homem narrou a sua história (GALIMBERTI, 2003, p. 37).

Ao que me parece, a técnica tem como único objetivo o Ter que, ao sobrepujar o Ser, gera um vazio existencial, produzindo inúmeros distúrbios psicológicos e espirituais. Este distanciamento da natureza e esta falta de conexão com a vida e com o cosmos cria a necessidade de uma ressignificação da vida humana a partir de uma nova concepção do sagrado e, logo, da importância da religiosidade na vida do homem. Para Galimberti esse processo de resgatar o sagrado é sintoma da inquietude do homem contemporâneo que, “criado na visão técnica como projeto de salvação, hoje percebe, à sombra do progresso, a possibilidade de destruição e, à sombra da expansão técnica, a possibilidade de extinção” (GALIMBERTI, 2003, p. 37).

Neste sentido, a educação formal, e nela o Ensino Religioso, pode apresentar-se como espaço de discussão do sagrado, não numa óptica estritamente religiosa como em muitos momentos da história se processou, mas numa visão holística, que seja capaz de auxiliar na formação de uma nova concepção do sagrado enquanto cuidado com a natureza, com o homem, com a vida.

Qual a noção do saber? – Educação e Ensino Religioso

Diante do que evidenciei até agora, percebo que o homem é um ser incompleto e inacabado. Na tentativa de suprir a ausência de seu próprio ser, torna-se ser de/em relação.

Sem o outro, ele não consegue existir e nem consegue se pensar. Incompleto porque é ser relacional. Inacabado porque é um movimento de “estar sendo”, um fluxo no cosmos, no mundo, no/para o outro.

Na relação com o mundo e com os outros seres, busca responder aos desafios, as questões de seu contexto, constrói conhecimento¹⁶. Constrói-se na história e para a história. Determina por seu trabalho o modo de viver e de certa forma é alterado por ele. Climatiza o ambiente de acordo com suas necessidades. Arquiteta cenários. Derruba e edifica. Preserva e agride. Isto tudo determinado pelas relações que ele estabelece com os outros e com o mundo. Relações essas que a meu ver, também, consistem em relações educacionais.

Para entender educação valho-me de Brameld (1972, p. 28) para quem educação é “um fenômeno universal; existe onde quer que duas pessoas ou mais vivam sob qualquer tipo de organização”. Para o autor, a educação compõe o cenário da vida e propicia humanização do homem enquanto ser. Na descoberta de si e do outro, o homem sente necessidade de se relacionar e de receber e transmitir informações capazes de modificar o todo onde ele se insere. Assim, a educação se centraliza,

[...] na necessidade que sentem todos os tipos de agrupamentos humanos de aprender e transmitir e a modificar os padrões, hábitos e práticas, tradições e habilidades, que se acumularam à medida que esses grupos organizados se foram consolidando (BRAMELD, 1972, p. 28).

Brandão (1981, p. 9) corrobora com essa afirmativa ao evidenciar que, “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante”. E acrescenta ainda que,

[...] a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns dos outros [...] Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Essa concepção de educação enquanto prática dialógica é âmago das teorias de Paulo Freire, que traça verdadeiro tratado sobre os serviços e desserviços da educação enquanto instrumento de libertação e dominação. No entanto, apesar desta questão não ser

¹⁶ Entendo conhecimento como resultado do processo relacional, ou seja, dessa construção coletiva na qual todos os homens e mulheres educam. Todos ensinam e aprendem. Essa perspectiva é a de Paulo Freire, para o qual, “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 69).

objeto dessa pesquisa, é preciso entender que essa concepção dialógica se dá a partir do momento em que se tem plena consciência de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69).

O processo dialógico, aluno e professor são agentes, pois a educação depende da relação que se estabelece entre o que facilita a aprendizagem (o professor) e o aprendiz (o aluno). E esse princípio educacional-relacional dependerá de como eles estabelecem conexões entre si, com os outros, com o mundo, com a natureza, enfim, com o todo que os rodeia. Para isso, o professor necessita entrar em sintonia com o aluno. Quanto maior for a percepção de si, do mundo, da vida, maior será a sintonia estabelecida com aquele que aprende, uma vez que, pela aprendizagem, o aprendiz se reconstrói, se edifica, se mediatiza no/com o mundo.

Na realização do ato educativo, partilham-se vidas, experiências construídas nas relações estabelecidas com os outros, com o mundo e com o sagrado. Ao professor cabe a missão, a necessidade, de cultivar sua religiosidade, seu crescimento interior, sua subjetividade, sua utopia, suas idéias, seus segredos de vida, aquilo que lhe confere sentido à vida.

Precisamos transformar essa dimensão da transcendência num estado permanente de consciência e num projeto pessoal e cultural. Devemos cultivar esse espaço e fazer que a sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós (BOFF, 2000b, 76).

O homem evolui e o que dá sentido à vida e ao seu crescimento espiritual e religioso é a forma de encontro com o divino, com o Transcendente, com o sagrado. Neste sentido, pode-se entender que o religioso é essência do ser humano, cabendo à educação trabalhar este aspecto na formação humana e profissional.

O divino no Homem, a sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à plena consciência. O Homem há de alcançar a livre manifestação desse elemento divino que nele atua, expressando-o numa via consciente e livre [...] Por meio da educação, apresenta na sua totalidade, isto é, como ensino, doutrina e educação propriamente dita, deve o Homem levar, nobremente, à sua consciência e à atividade da sua vida, o sentimento de que ele e a Natureza procedem de Deus, dependem de Deus e em Deus encontram o seu apoio e o seu descanso [...] Mas para conseguir tudo isso, a educação deve fundamentar-se e repousar sobre o interior mais íntimo da personalidade (FRÖEBEL apud CABANAS, 2002, p. 107).

Portanto, o autor destaca que a educação deve desenvolver a essência de cada um, despertar a vida interior, primeiramente do agente do ato educativo. Ao educador pertence

cultivar a vida interior e despertar o sentido interior de cada um, ajudando os alunos a estabelecerem conexões significativas em suas vidas, construindo sentido e significado de viver, contagiando a todos em sua convivência e fazendo um mundo melhor. Quando se cultiva a religiosidade, manifesta-se na vida e nas atitudes tal cultivo.

Ao que parece, essa realidade ainda está distante da escola, uma vez que o ensino, na maioria das vezes, está centrado na mudança do saber, na passagem da informação e na relação entre educador e educandos de maneira formal, fria e distante. Esta educação enraizada a partir de um modelo racionalista-tradicional-mecanicista não consegue preparar pessoas para a vida, para o relacionar-se com o outro.

Apesar dessa constatação, Morin (2000, p. 68-76) alude a experiências educativas com visão integral de ser humano e da vida como todo, que preparam estudantes para enfrentar as incertezas da vida, com responsabilidade social, ética e ecológica. Neste sentido, a educação também é concebida como um ato de transcendência; caminho para uma vida mais humana.

Diante disso, não se pode separar as dimensões pessoais dos partícipes da educação, uma vez que elas fazem parte de um todo, e tanto professor como aluno possuem gravados em si o sagrado, entre tantas outras marcas produzidas pela cultura de cada um. E essa capacidade do sagrado não pode se separar no momento da educação.

A rigor, a consciência do mundo real está intimamente ligada à descoberta do sagrado [...] viver como um ser humano é, antes de mais nada, um ato religioso. Por isso, o tornar-se homem significa necessariamente a capacidade de ser religioso por excelência [...] A capacidade religiosa não pode ser separada da capacidade de pensamento (MOSQUERA, 2004, p. 22).

Ao olhar para a história do homem ocidental, latino-americano, percebo que educação e religião estiveram sempre muito próximas, numa relação de interdependência e juntas construíram a cultura de homens e mulheres. Nesse bojo, a dimensão do sagrado se apresenta como parte importante na vida de cada um, ainda que de forma velada. E esse aspecto, muitas vezes, especialmente para o homem religioso, ajuda-o a viver, a saber o que fazer diante das urgências e a decidir nas incertezas. E isso ocorre, ainda que muitos desprezem tal dado ou não o aceitem por serem constatações de cunho empírico e pessoal.

Para Mosquera (2004, p. 22) a religiosidade está integrada na vida de tal forma que não se consegue separá-la. Nesse sentido, o homem pode ser entendido como ser que se relaciona com o sagrado e disso resulta sua espiritualidade que por sua vez, perpassara toda a ação do homem, uma vez que é baseada em suas crenças que o homem vai fazendo suas

escolhas, suas regras morais, sociais e religiosas e ao mesmo tempo vai sendo por elas refeito, reconstruído.

E desse processo de entendimento de si em relação ao sagrado, a educação não pode ausentar-se. Como já dito anteriormente, ela constitui um ato relacional e mediatizado pelo mundo, ou seja, pelo ambiente cultural (todo o composto sócio-político-econômico-religioso) em que o homem está inserido.

Infiro que é por meio do entendimento profundo de como se constitui o processo de sacralização ou profanação das culturas que se torna possível o conhecimento dos diferentes meios de expressão do sagrado e suas manifestações religiosas; e, ainda, como se aflora no universo cultural o domínio, poder, relativização e os saberes próprios de cada cultura no que tange às suas regulações religiosas.

A meu ver, é nesse percurso que o Ensino Religioso se encontra, uma vez que sua identidade pedagógica liga-se à problemática da educação e do modelo científico que prevalece nos processos de ensino-aprendizagem. Permiti-lo como parte integrante do currículo escolar não significa catequizar alunos para esta ou aquela religião, tampouco valorar o bom ou mal a partir de pressupostos maniqueístas. É preciso ir além.

Para alcançar sua concepção, urge entendê-lo num processo histórico-antropológico da própria formação humana, de caráter científico, sobrepujando as ações de fé, de religiosidade, de religião. Assim, entender contextualizadamente a “evolução” do homem no sentido de ser o avanço da ciência o fator determinante para a formação do indivíduo, é fundamental para respaldar e balizar toda conceituação no sentido educacional.

Assim, também se faz necessário re-entender a educação e, dentro dela, a busca do sagrado. Neste cenário, a escola – espaço de sistematização educativa – torna-se responsável por transformar as informações em conhecimento capaz de efetivar a prática de uma cidadania que ultrapasse o pragmatismo instaurado na sociedade. O que a meu ver implica, pois, numa reflexão sobre os diversos fenômenos religiosos que se apresentam no cotidiano, evitando-se o proselitismo e procurando entendê-los a partir de sua cientificidade.

Deste modo, pode-se considerar que, para a implementação da disciplina de Ensino Religioso no espaço escolar, são necessários alguns pressupostos:

A articulação do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da escola; o respeito do professor e demais membros da comunidade escolar pelas diferentes expressões religiosas dos alunos; o reconhecimento de que a linguagem pedagógica é a linguagem própria da escola; a necessidade de oportunizar o conhecimento. A discussão, a reflexão diante dos fenômenos religiosos sociais da comunidade; a liberdade de expressão como direito constitucional de todo cidadão brasileiro; o reconhecimento das diferentes

manifestações do sagrado como patrimônio cultural; a função social da escola e sua mediação entre o aluno e o conhecimento científico construído pela humanidade (CORRÊA e JUNQUEIRA, 2006, p. 57).

Portanto, entendo que a sala de aula seja o espaço que propicia a oportunidade de discussão e reflexão dos alunos sobre a identificação, entendimento, conhecimento e aprendizagem em relação às diversas formas de manifestação do sagrado e da religiosidade na sociedade. O que favorece, de tal modo, a “amplitude, o respeito e o reconhecimento à diversidade cultural, e repudia o preconceito e a discriminação diante das especificidades de diferentes expressões culturais-religiosas, de direito constitucional de todo cidadão brasileiro” (CORRÊA e JUNQUEIRA, 2006, p.58).

Ao considerar que o maior anseio do homem hodierno é entender-se como pessoa e qual seja o maior propósito de sua vida, é por meio da educação que será possível tal entendimento, é compreendendo o próximo e o que está à sua volta que o indivíduo forma elementos para sua autocompreensão, ou seja, é na diversidade que se instauram elementos de formação ética e moral das relações humanas.

E quando se coloca em questão a Educação e nela o Ensino Religioso, as discussões são múltiplas e incapazes de chegarem a um consenso. Tais discordâncias, a meu ver, acirram-se pelo simples fato de que os discursos encontram-se inflamados pela busca de doutrinação.

Os Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso, elaborados pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, em 1997, apontam para a existência de cinco eixos organizadores de conteúdo para tal disciplina, a saber: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas e/ou Tradição Oral, Teologias, Ritos e Ethos. Ao observar atentamente o documento, noto que a preocupação centra-se no ser humano que, enquanto ente participante de uma sociedade, continua sendo desafiado a ampliar sua humanização.

Nesse contexto, é que se insere e se discute o papel da educação e, de modo particular, do Ensino Religioso. O desafio de fazer a (re)ligação entre diferentes saberes (Morin, 2000), a curiosidade de conhecer e vivenciar com paixão a (re)descoberta do humano existente em cada um na perspectiva do sagrado; e, a (re)leitura do fenômeno religioso na pluralidade cultural brasileira enunciam-se como prerrogativas para a estruturação da identidade pedagógica do Ensino Religioso como área do conhecimento.

O que fazer para ser feliz? – o Ensino Religioso como resgate da dignidade humana

Ao que se apresenta, a preocupação do Ensino Religioso funda-se na humanização do ser humano, tendo como objeto de estudo o sagrado, não se pode afastar da busca de uma

percepção da dignidade humana que lança profundas questões no que diz respeito ao homem e suas relações consigo, com seus pares, com a natureza e com o cosmos.

Para Moraes (2003, p. 175), essa concepção torna-se “profundamente questionadora ao abordar questões a respeito de nossa relação com a natureza, com os outros, com a própria teia da vida”. Na continuação de sua análise ela aponta que uma percepção na óptica da dignidade humana traz, em si, uma mudança de paradigma, uma nova mentalidade de abertura, uma distinta sensibilidade, maior flexibilidade e pluralismo, vai muito além da ciência e, no nível mais profundo, conduz à consciência espiritual de nosso encaixamento no Cosmo, no qual estamos todos interligados e interdependentes.

Na mesma linha teórica, Leonardo Boff nas obras “Saber cuidar – ética do humano – compaixão pela terra” (1999) e “Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos” (2000a) aponta para a necessidade de uma percepção humana em relação à teia da vida, sendo responsabilidade de toda e qualquer religião conduzir o homem a uma ética do cuidado, pois conforme o autor

Subjacente às diversidades religiosas, encontra-se o ser humano, que testemunha a presença de um mesmo ethos básico... Esse ethos é o mínimo necessário de valores humanos comuns, normas e atitudes fundamentais; melhor ainda, é o consenso básico com referência a valores vinculantes, normas obrigatórias e atitudes básicas afirmadas dogmáticas e assumidas por todas as pessoas, mesmo não religiosas (BOFF, 2000a, p. 78).

A emergência de uma nova consciência espiritual na humanidade resulta de uma nova visão de mundo, de uma cosmologia distinta da cosmologia moderna relacionada com um paradigma tradicional que dividia o mundo da matéria e do espírito, no qual o homem, separado de Deus, fora criado por Ele para ser senhor da natureza e subjugar-lhe conforme lhe conviesse.

Para Boff (1999) não se pode mais compreender a dualidade entre corpo e alma, em espírito e matéria, mas em energia e vida que já não se separam. Para o autor, o espírito é energia vital, não separada do corpo, mas compõe a totalidade humana.

Nesse mesmo sentido, localiza-se o pensamento de Moraes (2003, p. 177):

Com base nessa nova compreensão, ciência e espiritualidade implicam-se mutuamente, o que indica que não conhecemos apenas os caminhos da ciência, mas, também, nossa intuição, nossa interioridade, nossas experiências e vivências interiores e exteriores.[...] movimento exterior que nos coloca em contato com outros seres, que traduz o conjunto de relações existentes entre o ser humano e o restante da natureza, relações de respeito às diferenças, de solidariedade e de compaixão, que reforçam a noção de complementaridade existente entre os seres.

Desse modo, o Ensino Religioso teria a incumbência de ultrapassar os limites da religião estanque, dogmática, ao apresentar os vários caminhos que conduzem ao sagrado que existe dentro de cada um, enquanto ser portador de dignidade. Segundo essa percepção, em nossos dias, a identidade do Ensino Religioso residiria na tarefa de promover uma nova espiritualidade que não tem pátria, nem religião, mas que está presente em todas as culturas seja ela oriental ou ocidental, uma vez que cada uma possui em si, de essencial, sua relação com o sagrado.

No entanto, a identificação do sagrado na evolução cultural e histórica tem um movimento contínuo de encantamento, desencanto e reencantamento. É um movimento atrelado às inúmeras dimensões do ser humano. À medida que o homem descobre-se, em suas capacidades e potencialidades, enquanto um ser racional, místico, sensorial e social, a identificação com o sagrado torna-se elemento dinâmico e permanente.

Portanto, a identidade do Ensino Religioso, pode ser observada por meio do sagrado, num contexto de pluralidade e movimento, no qual o sagrado conduz o homem necessariamente ao resgate de sua humanidade e dignidade como pessoa, enquanto ser para a transcendência. Essa identidade se forma a partir de uma releitura do próprio acontecimento religioso na vida do homem, ou seja, da releitura do sagrado enquanto centro da expressão religiosa.

Mas tendo claro que o reconhecimento da dignidade da pessoa se expressa na prática, e percebendo que o sagrado se manifesta na vida cotidiana dos indivíduos, passo a procurar a identidade do Ensino Religioso na experiência vivida, ou seja, na prática docente de três professoras que atuam em diferentes escolas da rede estadual de ensino, no município de Uberaba, Minas Gerais. Assim, convido o leitor para acompanhar-me na análise de algumas narrativas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

“REDESCOBRIR”

A identidade do Ensino Religioso na experiência do vivido

*Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia*

*Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia*

*Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia*

*Não tenha medo, meu menino bobo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia*

*Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias*

*O suor dos corpos na canção da vida, história
(Redescobrir – Gonzaguinha)*

Este trabalho é uma busca. E como toda procura, é permeada por constantes inquietações que surgem ao longo do percurso. No primeiro capítulo, procurei entender o Ensino Religioso dentro do contexto de alguns momentos da História da Educação no Brasil. Na Colônia identifica-se com a catequese cristã-católica; no Império e na República, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, era entendido como ensino da religião; atualmente, encontra-se numa encruzilhada de discursos que tentam definir uma epistemologia capaz de atendê-lo enquanto área do conhecimento e não como propriedade de uma confissão religiosa.

Depois, busquei a identidade do Ensino Religioso na perspectiva do sagrado. Percebi certo movimento de inversão: se num primeiro momento tudo é sagrado e encaminha o homem para o transcendente, posteriormente, é o imanente que se sobressai, relegando o sagrado a um plano de inferioridade. Numa nova perspectiva que busca a re-união das dimensões humanas, o sagrado emerge como parte integrante do homem, que seria, então,

capaz, segundo Boff (2000a, 2000b; 1999) e Moraes (2003), de propor uma nova religiosidade, alicerçada no cuidado com o cosmos, com a natureza e com o próprio homem. Uma verdadeira releitura do fenômeno.

Neste último capítulo, procuro a identidade do Ensino Religioso na experiência do vivido por professoras que ministram a disciplina em escolas públicas da rede estadual, na cidade de Uberaba. Retomo, como auxílio, algumas questões que podem clarificar e desvelar essa identidade a partir da efetivação da prática docente, mas esclareço que, devido à complexidade do tema, não é fácil agrupar as análises em um único tópico, sendo necessário muitas vezes retornar ao já mencionado, mas se isso acontece, é para o enriquecimento da abordagem.

Mas, antes de adentrar nas análises propriamente ditas, penso que vale ressaltar os encontros, quando as narradoras e eu estabelecemos nossos contatos, que não se resumiram apenas nas falas, mas, igualmente, no estabelecimento de confiança e amizade.

Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós – contexto e circunstâncias das narrativas

Penso que falar sobre a vida é fácil, mas falar da própria experiência de vida consiste numa tarefa crítica e esforçada, ou seja, é uma tarefa que exige reflexão no sentido de entender o vivido e projetar-se para o futuro. Mas é crítica, porque quando se possibilita a emersão de fatos e acontecimentos vivenciados, sempre procuramos dar-lhes melhor formato, ainda que inconscientemente. Esforçada, porque exige coragem de se expor, de se colocar na frente do outro sem máscaras, ainda que, às vezes, se padece a tentação de maquiagem as próprias verdades.

Narrar a vida torna-se aventura, porque consiste em mergulhar na mais profunda subjetividade e deixar que falem, não somente as palavras, mas os gestos, os olhares, o ambiente, o todo do qual se é parte. É uma experiência arriscada, pois se torna “uma viagem no não planejado, e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa” (LARROSA, 2004, p.52).

Mas não é um percurso solitário e, sim, uma construção em várias mãos, pois ao buscar a identidade do Ensino Religioso na experiência da vida, foi imprescindível procurar tal identidade a partir do “outro”.

“Outro” significa que mesmo quando uma investigação científica é aparentemente um exercício solitário, seu sujeito de criação envolve todos os que dialogam comigo a seu respeito. [...] o “outro” é também e

prioritariamente aquele que está “do outro lado” de meu lugar cultural e do de minha equipe. É aquele a quem tradicionalmente eu investigo e de quem, por algum motivo, eu posso me servir como um “objeto”. Será ele um objeto da “minha pesquisa” e da “minha carreira” (BRANDÃO, 2003, p. 18).

Assim, as narrativas das professoras de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino são relatos de encontros e diálogos mantidos com o outro. Sim! Foram diálogos. Porque, como já mencionado anteriormente, não são apenas as palavras que comunicam. A conversa também se estabelece no silêncio, na troca de olhar, nos gestos de quem fala e na escuta de quem ouve. Nas marcas das relações estabelecidas, percebo a abertura do eu ao outro.

Pensando no diálogo, recorro a Freire (2001, p. 154) ao afirmar que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como *inconclusão* em permanente movimento na História” (grifo meu). É nesse movimento inconcluso, que as professoras narraram suas práticas, que se dão em tempo-espaço diferenciados, mesmo sob o invólucro do Ensino Religioso.

Como as aproximações se realizaram? É o que relato a seguir.

Professora Silvânia - ela recebeu-me em seu apartamento, às 18 horas, do dia 8 de maio de 2009. Já a conhecia de outros momentos. Depois das saudações iniciais, fui convidado a sentar-me à mesa. Ao elevar meus olhos, percebo uma bancada com dois castiçais e uma Bíblia aberta. Por alguns momentos, falei da pesquisa, apresentei os objetivos, e respondi a suas dúvidas. Falei-lhe que necessitava que ela se apresentasse utilizando elementos que achasse convenientes; que me falasse de sua atuação profissional; de sua experiência como professora de Ensino Religioso. Ela, porém, alertou-me: “*não sei se estou à altura de seu trabalho! Sou uma simples professora de Ensino Religioso*”. Ao que lhe respondi: — é, pois, de professoras de Ensino Religioso de que preciso! Ela sorriu.

Olhou o aparelho de MP3 que agora eu colocava à mesa para efetuar o registro da fala e ela perguntou: — “*Você vai gravar aí nesse “negocinho”?*” Disse-lhe: — Sim! Ela balançou a cabeça com ar de quem tem pouca crença de que ali pudesse caber tal gravação. Mas disse-me: “*então vamos lá!*” Ao finalizarmos a gravação, entrou seu esposo e filhos e fui convidado a lanchar com eles. Conversamos muito. Aquele momento também era uma narrativa cheia de gestos. Antes de sair, ela me passou uma lista com o nome de outras professoras que ela sabia atuarem no Ensino Religioso em escolas da Rede Estadual de Ensino.

Professora Vera Lúcia – na lista que recebi constava o nome da professora Vera Lúcia. Eu não a conhecia. Procurei-a na segunda-feira, dia 11 de maio, na escola onde

trabalha. Chegando à portaria, apresentei-me como aluno do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e solicitei falar com alguém da direção. Atendeu-me a diretora, a quem expus o motivo de minha visita àquele estabelecimento. A mesma pediu a uma funcionária que localizasse a professora Vera Lúcia. Sendo informada pela assistente de que a mesma estava em sala de aula, mas que em alguns minutos se daria o intervalo dos alunos.

Uma música tocou em três autofalantes, era a hora do intervalo. Logo o pátio ficou cheio de alunos que passeavam, cumprimentavam-se, conversavam e reuniam-se em pequenos grupos.

Sentado, aguardava o contato com minha possível narradora. Passados alguns instantes, uma sorridente senhora apresentou-se dizendo: “*eu sou a professora Vera, em que posso ajudá-lo?*” Saudei-a, apresentando-me pelo nome e ali mesmo falei de minha pesquisa. Ela prontamente colocou-se disponível, mas pediu que eu voltasse na quarta-feira, dia 13, às 10:30h, pois nesse horário ela poderia atender-me. Estabelecido o contato e combinado o encontro, despedi-me e aguardei o dia e a hora marcados.

O sol brilhava fortemente. O dia estava quente e seco. Cheguei a escola por volta das 10:20h, munido de uma pasta e de um aparelho de MP3. A pessoa da recepção abriu o portão que dá acesso ao pátio e ali esperei a professora Vera Lúcia. Dado o sinal de fim de mais um horário de aula, eis que surgiu minha narradora. Em sua mão, trazia duas pastas, um livro e alguns cadernos. Cumprimentamo-nos! Ela me perguntou se teria problema em falar na sala dos professores. Disse-lhe para ficar à vontade na escolha do local e nos dirigimos ao local indicado. Era uma sala espaçosa, com uma grande mesa ladeada por várias cadeiras. Sentamo-nos à mesa e, depois de alguns esclarecimentos, passei a gravar sua fala.

Professora Elizabeth – Essa professora também figurava na lista fornecida pela primeira narradora. Encaminhei-me ao seu local de trabalho no bairro Parque do Mirante. Chegando lá, os portões estavam fechados e verifiquei no muro um interruptor a indicar uma campainha. Toquei a primeira vez, a segunda e, somente depois da terceira tentativa, fui atendido por uma funcionária que me encaminhou à secretaria.

Expus à secretária minhas motivações para estar ali e ela indicou-me procurar a supervisora. Apresentei-me à supervisora e expus minha intenção. Ela apontou-me a professora Elizabeth, que estava na porta da sala onde cumpria seu horário. Em poucos minutos falei sobre o que se tratava e a mesma informou-me que poderia participar se eu voltasse na quarta-feira, dia 13 de maio, às 18:30h, pois nesse dia ela daria aula à noite e se comprometia-se em chegar mais cedo para contribuir com a pesquisa. Assim aconteceu.

Encaminhei-me à escola e, por volta das 18:10h cheguei ao local. Desta vez o

portão estava aberto. Um senhor perguntou-me o que queria. Disse-lhe que a professora Elizabeth me aguardava às 18:30h na sala dos professores. Ele me informou que não havia nenhum professor na escola e que não conhecia nenhuma professora Elizabeth, mas que mesmo assim, iria verificar.

Voltando, disse-me que a professora que eu procurava era conhecida por Beth e a mesma já me aguardava no local combinado e que ele nem sabia que o nome dela era Elizabeth. Atravessei dois portões gradeados e fechados ao cadeado, observei que havia grades por todos os lados. Rumei à sala dos professores, ao subir uma escada estreita a sala encontrava-se a direita. Minha terceira narradora encontrava-se sentada, sozinha.

A sala era estreita, com uma mesa no centro, ladeada por várias cadeiras, de um lado um quadro de avisos cheio de cartazes que iam desde anúncios a protestos contra as políticas educacionais do atual governo do Estado de Minas. Do outro lado um bebedouro e outra mesa com alguns copos plásticos. E, ao fundo, um sanitário que estava com lâmpada acesa e porta aberta.

Após as saudações, nos assentamos. Expliquei as intenções de minha pesquisa. Liguei o aparelho de MP3 e iniciei a gravação. Depois dos primeiros cinco minutos de gravação, uma pessoa chegou e deu boa noite, respondi à saudação enquanto a professora Beth falava. E nos minutos seguintes, enquanto gravávamos, a sala encheu-se de professores do turno da noite. Mas ali ficamos até o final. Após pararmos de gravar, ainda conversamos por alguns minutos e depois me retirei.

De posse das gravações das narrativas, iniciei o procedimento de escuta e, posteriormente, de transcrição das falas. Tendo em mãos o texto escrito, várias leituras foram realizadas, o que possibilitou identificar algumas unidades de significado que me permitiriam a busca da identidade do Ensino Religioso na experiência dessas professoras. As unidades propostas são: o ser professora de ensino Religioso; a formação do professor; recursos didáticos e assuntos/conteúdos; o espaço e a importância do Ensino Religioso; concepção sobre o sagrado e, por fim, as aulas de Ensino Religioso na dimensão do *Ethos*. Tais escolhas abrangem apenas parte do universo de significados das falas e foram selecionadas na busca de pertinência às indagações desta pesquisa.

Ressalvo que as falas das professoras serão destacadas em itálico, como forma de permitir ao leitor diferenciá-las das citações dos autores que auxiliam a constituição das análises. Por fim, penso ser necessário ressaltar que, por se tratar de relatos pessoais, todas as narradoras assinaram termo de consentimento livre e esclarecido permitindo, a utilização de seus dados no presente trabalho.

O suor dos corpos na canção da vida – Ser professora de Ensino Religioso

As pessoas existem num mundo de construção e reconstrução, assim, penso que cada pessoa é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade. Pela inserção no meio em que vive, cada um, aos poucos, vai formando e formulando um singular universo social, histórico, mas único. Nesse sentido, ao perguntar-se o que significa ser professor na atualidade, é possível encontrar inúmeras respostas. Várias pesquisas e diversos autores dissertam sobre a formação do docente, tendo como ponto de partida as características pessoais e o percurso de vida profissional de cada professor. Assim, busco em Nóvoa (1995) o auxílio na análise empreendida, pois, para o autor, o ser professor é sustentado pelo processo identificador do que ele chama três “A”, a saber: adesão, ação, autoconsciência.

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marca” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 16 – grifos do autor).

Nessa perspectiva, pode-se perceber que para o autor a identidade não é adquirida, não é uma propriedade, mas um lugar de lutas e de conflitos caracterizados por um processo dinâmico “onde cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Essa fala do autor é corroborada nas narrativas, em que percebo que o “tonrar-se professora” está condicionado às histórias de vida. Para a professora Silvânia, trata-se de uma escolha que tem como cenário a imagem que ela tem de suas professoras: “*desde quando eu era pequena tinha como meta ser professora. Admirava minhas professoras e achava que podia ser uma boa professora; e esse caminho comecei a seguir [...]*”. Diferentemente, a professora Elizabeth aponta o ser professora como um caminho do qual não se pode escapar, uma vez que parece ser vocação familiar.

Como me tornei professora foi uma coisa assim de instinto, de família, não teve como desviar desse modelo de família; e foi uma coisa natural que mesmo assim com a fase da adolescência a gente querendo sair fora e sair para fora, mas eu acho que o que tem que ser nessa vida a gente acaba

sendo, e retorna e recomeça novamente (Professora Elizabeth).

No entanto, chama atenção a narrativa da professora Vera Lúcia que se torna professora por necessidade de sobrevivência, uma vez que não havia outra possibilidade de instrução na cidade em que morava a não ser o magistério. Ela diz: [...] *na época tinha magistério em Conquista(MG), e a gente não tinha condições de pagar uma faculdade, então, não foi uma opção; e o único caminho que eu tinha era ser professora, fazer magistério.* [...].

A professora Elizabeth busca o Ensino Religioso como parte complementar de sua formação inicial, realizando curso para ministrar essas aulas desde o início de sua atividade docente. Ao contrário, as professoras Vera Lúcia e Silvânia, narram que ser professora de Ensino Religioso torna-se *solução de problemas*; uma vez que as mesmas são excedentes no quadro funcional das respectivas escolas onde trabalham e veem no Ensino Religioso a oportunidade de permanecerem no mesmo ambiente escolar onde atuam.

Então o Ensino Religioso veio como solução de problemas. Principalmente para mim, que fazia seis meses que estava aqui e ia ter que mudar de escola. Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso. Lecionava de primeira a quarta séries (Professora Vera Lúcia).

Vale ressaltar, no entanto, que a professora Silvânia aponta que a docência nessa área do conhecimento a realiza enquanto docente, visto que a aproxima dos alunos, permitindo-lhe ouvi-los mais; esse exercício, segundo a narradora, é uma *experiência grandiosa*.

Faz dois anos que estou no cargo de Ensino Religioso, mas para mim tem sido uma experiência grandiosa, porque posso estar mais em contato com os alunos, ouvindo mais esses alunos. Eu me realizei dentro das aulas de Ensino Religioso (Professora Silvânia).

Dos relatos se infere que as professoras Vera Lúcia e Silvânia mostram-se felizes com o ser/estar professora, ao passo que a professora Elizabeth, mostra certo descontentamento ao utilizar duas expressões em sua fala: “*eu até gostaria*”, e mais adiante “*a gente querendo sair fora e sair para fora*”, após falar que o seu ser professora condicionou-se a um modelo de família, em que todos são educadores. Interessante ainda é que para a narradora o ser professora é uma predestinação, ou seja, é algo do qual não se tem como escolher outra situação, essa afirmativa se evidencia quando ela diz: “*eu acho que o que tem que ser nessa vida a gente acaba sendo, e retorna e recomeça novamente*”.

Ao que parece, entender a dimensão imaginária de como se constitui o ser professor é buscar significações atribuídas a práticas, saberes, desejos, crenças e valores com

os quais os docentes constroem seu fazer pedagógico. E, nesse caso, isso proporciona certa identidade ao Ensino Religioso à medida que configura e vincula o docente à disciplina, ou seja, une teoria e prática docente. Penso então ser necessário observar a formação que habilita o indivíduo a ministrar as aulas desse componente curricular.

Jogo do trabalho na dança das mãos – A formação do professor de Ensino Religioso

O ser humano, segundo Freire (2001, p. 20-21), de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Ele faz e constrói história.

Todo educador é, portanto, primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Traz em seu corpo as marcas de suas próprias construções históricas, enquanto ser social, religioso, familiar, político. De modo formal e informal, vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador. Como afirma Freire (1993, p. 87): “[...] não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a práticas de muitos sujeitos”.

Portanto, compreendo que os processos de formação docente são construções que perpassam pelo ser do professor e se ancoram na construção de sua prática, o que leva a formar outros sujeitos. Nesse contexto, o professor é visto como mediador no processo de busca do conhecimento que se deve iniciar no estudante. Cabe-lhe organizar, coordenar e mediar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e humanas. Para tanto, os professores de Ensino Religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares.

É preciso reconhecer que, ao longo da história desse componente curricular, sempre houve a preocupação com a formação docente específica, embora tenha sido marcada por conflitos políticos e ideológicos em decorrência da dificuldade de definir com clareza a identidade pedagógica da disciplina. Sobre a formação, a professora narra:

Uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia e resolvi fazer esse curso. No primeiro momento, o imaginei como possibilidade de não perder o meu cargo no Estado. Terminei o curso e comecei a dar aula de Ensino Religioso [...] E falei: “gente, eu preciso me aprofundar porque eu acho que estou no caminho que

gostaria de estar”. Apesar de tanto tempo trabalhando com os alunos de alfabetização, percebi que podia estar mais perto deles trabalhando com Ensino Religioso. Foi uma experiência muito boa! (Professora Silvânia).

A fala da professora Silvânia esclareceu que, no seu caso, sua formação deu-se pela conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião. Experiência diferente aponta a professora Vera Lúcia que informa que sua formação veio por meio de um curso que a Superintendência de Educação oferecia.

“Vera, você tem algum curso de Ensino Religioso?” Falei: “Tenho”. “Então vai à superintendência e pega o Ensino Religioso aqui na escola. [...] Eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso (Professora Vera Lúcia).

Outro modelo de formação para o professor de Ensino Religioso é apontado pela professora Elizabeth. Trata-se de um curso de Valores Humanos ofertado por um Colégio Confessional Católico. Esse curso foi reconhecido como suficiente para que ela pudesse atuar como professora desse componente curricular. Ela diz:

Completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano, de Valores Humanos. E de imediato quis realizar esse curso. Era de cento e vinte horas. Consegui completar esse curso de cento e vinte horas e logo que formei eu já peguei aula de valores humanos, de Ensino Religioso (Professora Elizabeth).

Percebe-se nas falas que não há uma formação específica para os professores de Ensino Religioso. Nem na formação inicial e, muito menos, na formação continuada. Penso que a raiz de tal situação pode ser evidenciada no próprio texto normativo da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que, na nova redação de seu artigo 33, modificado pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, determina, no parágrafo primeiro, que: “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”.

Figueiredo (1995) informa que, na década de 1970, a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5.691/71 gerou um salto de qualidade na busca da identidade desse componente curricular, uma vez que o distinguiu do ensino religioso eclesial. De acordo com a autora, a partir da década de 1970, criaram-se programas curriculares e de formação de professores em que aspectos metodológicos e de formação de professores se focavam nos âmbitos pedagógicos, políticos, sociológicos e antropológicos, deixando de lado os conteúdos doutrinários que até então permeavam a disciplina.

No entanto, a formação de docentes nessa área era orientada, quase que em sua

totalidade, pelas denominações religiosas cristãs. Como se evidencia no relato da professora Elizabeth ao narrar: *completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano, de Valores Humanos*. Em alguns casos, os cursos eram ministrados pelos sistemas de ensino, como se observa no relato da professora Vera Lúcia ao dizer: *Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia*. No entanto, Oliveira et al (2007), menciona que o interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores continuaram um movimento marcante na história da educação brasileira.

Esses autores ressaltam ainda que:

Para atender à necessidade de formação de professores do Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências da Religião, Catequese, Educação Cristã e outras similares. Essa ação, na maior parte dos casos, ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou aos recursos do próprio professor (OLIVEIRA et al, 2007, p 121).

Essa afirmativa dos autores pode ser constatada nas narrativas das professoras Silvânia e Elizabeth. A primeira informa: *uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia, e resolvi fazer esse curso...* E a segunda menciona ter feito um curso de 120 horas, sobre valores Humanos, no Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Já que busco a identidade do Ensino Religioso, é preciso salientar que as narradoras são formadas de modos diferentes. O que habilita a professora Silvânia a lecionar o Ensino Religioso, é um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião; a professora Vera Lúcia torna-se habilitada por um curso oferecido pela Superintendência Estadual de Educação, em Uberaba; e a professora Elizabeth torna-se habilitada por um curso de Valores Humanos ofertado pelo Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Percebo que esses diversos tipos de formação, apesar de envolver empenho e qualidade, não graduam as narradoras, diferentemente do que ocorre com os profissionais da educação de outras disciplinas. Penso que esse fator gera impasses e dificuldades nas vidas funcionais de vários professores de Ensino Religioso, uma vez que em muitos casos – o que não se aplica às narradoras desta pesquisa – “por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo permitida a contratação de seus serviços apenas em caráter temporário” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 122).

Outro ponto que é digno de análise diz respeito à formação continuada do professor de Ensino Religioso. A professora Silvânia menciona a necessidade desses cursos ao relatar: *No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro*

horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores. Ela aponta como dificuldade para sua atuação docente a ausência de cursos de formação no qual o professor de Ensino Religioso é capaz de trocar suas experiências com os demais professores. Segundo o relato da professora, a falta de diálogo com outros professores da área causam certo empecilho na reelaboração e reconstrução de seu fazer pedagógico.

Vejo como maior dificuldade a falta de troca de experiências entre os professores (de Ensino Religioso). A gente não tem, e se tem é uma vez no ano, essa oportunidade de estar trocando experiências, num encontro em que a gente pudesse abordar realmente aquilo que cada um faz. Nesses dois anos de experiência, tudo que eu busquei foi com relação a minha curiosidade, de como eu poderia trabalhar e de acordo com as experiências que fiz na escola; de saber a questão de religiosidade como que seria. Vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula em que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências, e acho que a gente cresce muito com essas experiências de sala de aula, porque tem professores que, às vezes, estão com muito mais tempo de experiência em sala de aula no Ensino Religioso do que eu, e vejo essa dificuldade de não se ter essa troca de experiências entre os próprios professores. No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores... (Professora Silvânia).

Ao que parece, a professora Silvânia, ao dizer: “*vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula em que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências*”, aponta o diálogo como primordial em sua formação docente.

Penso que a formação docente que objetiva conhecer, discutir e encaminhar questões pertinentes ao religioso, necessariamente passa pelas diferentes concepções de ser humano, educação e vida em geral; percepções de história e processos educativos; sensibilidade e participação de todos os envolvidos e, portanto, exigem, sinalizam e apontam dificuldades, mas também perspectivas capazes de apontar certa identidade do Ensino Religioso.

Processos de formação que visem troca de experiências entre esses profissionais, podem evitar o desabafo solitário, presente na narrativa da professora Vera Lúcia: “*nesses dez anos que trabalho eu que corro atrás do meu material*” No entanto, esse desabafo possibilita ir além. Entendo como necessário analisar os procedimentos didáticos e os temas tratados nas aulas de Ensino Religioso.

Tudo principia na própria pessoa – recursos didáticos e assuntos/conteúdos

O Ensino Religioso desenvolve-se na realidade escolar como integrante de três formas de organização social: a religião, a escola e o estado. Cada uma, ao que parece, não possui finalidades afins, mas antagônicas. E essa relação, de certa forma determina o Ensino Religioso Escolar.

E em meio a interesses sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos está o professor de Ensino Religioso que enfrenta os limites dessas relações: Religião (representada por Igrejas, Entidades ou Grupos Religiosos...) e Escola (controlada pelo Estado). E, nessa dualidade de interesses, esse professor defronta-se com sua consciência de educador. E ela indica que necessita desenvolver com seus educandos a capacidade de desvelar na vida as relações implicadas em cada fato, discurso, instituição, estrutura e com eles construir, na liberdade, uma concepção de vida e de sociedade, que responda às suas necessidades e às perspectivas do futuro (VIESSER, 1994, p. 31).

Ao analisar as falas das narradoras, nessa perspectiva das considerações de Viesser (1994), verifico uma preocupação pontual com esse desenvolvimento da capacidade de desvelar a vida e suas relações, capazes de responder às necessidades e anseios de cada aluno.

E essas preocupações do docente de Ensino Religioso, refletem-se nos procedimentos didáticos por eles adotados em suas aulas. Tal fato pode ser observável, uma vez que o professor busca mesclar a relação entre teoria e prática notado de forma sensível no cotidiano de seus alunos.

Procuro levantar com os próprios alunos os temas a serem trabalhados. “Eu acho isso muito importante, o que vocês acham? - Vamos supor o que aconteceu durante essa semana que mais chamou a atenção, o que vocês ouviram na notícia, e vocês ficaram chateados, o que vocês acham que está acontecendo? Ah, violência! Então eu procuro fazer um trabalho com eles sobre a violência (Professora Silvânia).

Diferentemente da professora Silvânia, a Professora Vera Lúcia, em sua fala, permite inferir que há um conteúdo a ser ministrado independente do aluno, ou seja, um conteúdo elaborado por ela. E sua estratégia para a aceitação desse conteúdo perpassa por um primeiro momento: a sensibilização do aluno. Isso acontece mediante uma “mensagem” de Valores Humanos.

Toda aula eu trabalho uma mensagem, primeiro eu vejo que aluno vem da aula de matemática, de português, chegou da educação física, então para se conseguir aquela paz dos alunos, você tem que mexer com a sensibilidade

do aluno. Então sempre trabalho mensagens. Eu faço coletânea de mensagens de valores humanos. Quando eu os deixo bem assim, “tudo dominado” como dizem os meninos, então eu começo meu conteúdo. Então eu acho que é muito importante a gente trabalhar essas mensagens, primeiro; e eu tenho conseguido muito (Professora Vera Lúcia).

A professora Elizabeth, em sua fala, apresenta outra possibilidade de ministrar o conteúdo. Segundo seu relato, é possível afirmar que ela apresenta uma unificação dos dois relatos anteriores, pois ao mesmo tempo em que os alunos são convidados a participar, essa interação se dá por meio de uma sensibilização, além de um conteúdo programado pela própria professora para o acontecimento das aulas. Um diferencial em suas aulas é o que ela chama de vínculo, ponte entre a aula de artes e a de Ensino Religioso.

[...] Olha, como eu dou aula de artes então eu faço um vínculo, uma ponte para poder chamar mais a atenção, o lúdico chama atenção, então a criação chama mais atenção, então eu vou envolvendo muito imagens, histórias didáticas, então eu faço essa ligação essa ponte. É mais uma forma de dar aula que propriamente um manual. Eu não posso te falar assim, eu sigo a linha, o livro, a referência, não adianta eu citar a referência, porque são várias. Se eu te mostrar um negócio, a pasta de Ensino Religioso, tem xerox de colegas, os livros didáticos [...] É mais uma mesa redonda. Tem dia que a gente diz vamos bater um papo! Ai a gente coloca no final da aula o que foi expressado, dito, fixado, refletido, então é muito em cima de reflexão, principalmente no noturno, que são mais adultos, então dá para você trabalhar toda a didática, a sexualidade, o conhecimento do próprio eu, as dificuldades de enfrentar a vida, o reconhecimento dos nossos defeitos e dificuldades. E religião não entro! (Professora Elizabeth).

Nas narrativas, percebo que os procedimentos didáticos são vistos como possibilidades de participação. Verifico que há manifestações sobre o conteúdo/assunto da aula e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas. Na informação repassada pela professora Silvânia a aula é vista como uma conversa, uma troca de opiniões. Da mesma visão compartilha a professora Elizabeth ao afirmar que a aula é “*mesa redonda*”, um bate-papo.

Diante de tais relatos, entendo que nessa participação que envolve professor e aluno, encontra-se respeito pela realidade vivida do outro (educando) enquanto se respeitam seus conhecimentos, oportunizados por sua vivência cotidiana e manifesta na sala de aula. Segundo Freire (1987, p. 67) a atitude participativa, conduz a uma “educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não podendo fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”.

Ao discorrerem sobre os recursos didáticos, as professoras apontam vários, a saber: “*dobraduras, dinâmicas, brincadeiras, fábulas* (Silvânia); *mensagem de sensibilização*

e conteúdos atuais – Campanha da Fraternidade (Vera Lúcia), imagens, histórias didáticas (Elizabeth)”. Segundo as narradoras, utilizar de tais recursos auxilia e favorece a participação do aluno. A participação se torna tão importante, a ponto dos próprios alunos sugerirem conteúdos/assuntos a serem trabalhados nas aulas: “*procuro levantar com os próprios alunos os temas a serem trabalhados (Silvânia)*”. E toda essa preocupação de ouvir, partilhar, refletir, pensar o mundo e a vida tem um objetivo: conduzir o aluno à participação; mas, acima de tudo, o que fica evidente na voz da professora Vera Lúcia: “*a gente trabalha transformando o aluno como cidadão crítico, consciente*”.

Essa fala da professora Vera Lúcia corresponde às perspectivas de autores que entendem o Ensino Religioso como um componente curricular no qual, pelo entendimento de si e do mundo que o rodeia, o aluno possa tornar-se um ser crítico e capaz de viver e transformar a sociedade na qual participa como sujeito.

Como a finalidade do Ensino Religioso não é a iniciação a uma confissão religiosa, esse componente curricular tem liberdade e compromisso para abordar dados que favoreçam o desenvolvimento da religiosidade pessoal dos alunos, ampliando seus olhares e leituras numa perspectiva de alteridade, de modo que se posicionem no mundo como interventores e como cidadãos (OLIVEIRA et al, 2007, p. 111).

Verifica-se, assim, que esse componente curricular pode ser entendido na óptica de Freire (1987, p. 56) quando afirma que, “educador e educando, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este acontecimento”.

Desse modo, se o Ensino Religioso constitui um dos elementos integrais da formação do ser humano no espaço escolar, juntamente aos demais componentes curriculares, conforme preconiza a LDB nº 9.394/96, essa área do conhecimento assume o compromisso de pensar, discutir, analisar e organizar critérios para encaminhar discussões que nem sempre são lembradas no cotidiano escolar. Essa afirmativa se evidencia na fala da professora Elizabeth ao dizer: “*você trabalha toda a didática, a sexualidade, o conhecimento do próprio eu, as dificuldades de enfrentar a vida, o reconhecimento dos nossos defeitos e dificuldade*”.

Para alguns pesquisadores, trabalhar conteúdos/assuntos como os mencionados pela professora Elizabeth, é também uma forma de trabalhar a dimensão religiosa, uma vez que, “progressivamente, busca-se melhor compreensão da dimensão religiosa como elemento constituinte do ser humano, ao considerar que as realidades internas e externas da pessoa são conteúdos a ser trabalhados nessa disciplina” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 109).

Ao perceber a ausência de um material didático que atenda às necessidades dessa

área do conhecimento, infiro que a dificuldade de estabelecer tal recurso pode configurar-se na carga subjetiva que esse componente curricular carrega. Esse fato obriga a professora a buscar várias fontes para atender um grupo de alunos que está inserido em determinado contexto sócio-econômico-cultural-religioso. A professora Elizabeth confirma explicitamente essa afirmativa ao dizer: “*eu não posso te falar assim, eu sigo a linha, o livro, a referência, não adianta eu citar a referência, porque são várias*”. Apesar das professoras Vera Lúcia e Silvânia não mencionarem essa situação em suas falas, o mesmo pode ser identificado pela busca de meios diversos para suas aulas, sendo capazes de atender o momento em que se encontram os alunos.

A gente conversa muito, a gente troca opiniões. Eu procuro dar um pouco diferente daquela aula que a gente fica o tempo inteiro só ouvindo, ouvindo. Eu procuro ouvir muito lado deles. E procuro também trabalhar com muita dinâmica e foi o que até hoje deu certo. Trabalho com dobraduras, dinâmicas, brincadeiras, fábulas (Professora Silvânia).

Além do atendimento das necessidades do aluno, penso que outra possível justificativa para a utilização desses diversos recursos didáticos no Ensino Religioso se dê pela necessidade de atender à diversidade das tradições religiosas presentes na sala de aula, ou seja, do caráter de profissão de credo de cada aluno. Ao abordarem os conteúdos/assuntos tratados na sala de aula, as professoras afirmam não trabalhar a religião em si, como se nota na negativa da professora Elizabeth: “*em religião, não entro!*”

Não obstante, as professoras Silvânia e Vera Lúcia manifestam trabalhar assuntos relativos à religião, mas numa perspectiva de pluralidade, o que atende à prerrogativa assinalada no *caput* do Art. 33, da LDB nº 9.394/96, no qual se assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, sendo vedado qualquer tipo de proselitismo. O Ensino Religioso deve estar atento para o fato de nas escolas “*haver diferentes opções e dimensões de fé. Saber respeitar o diferente e as diferenças e com eles interagir é, para esse componente curricular um marco referencial*” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 36).

A esse respeito, a professora Vera Lúcia informa:

Eu trabalho muito a campanha da fraternidade no início [do ano]. E digo: “gente, nós estamos trabalhando a campanha da fraternidade, nós não estamos trabalhando a Religião Católica. Fraternidade é amor entre irmão! Então nós vamos pegar essa parte da Religião Católica para a gente ver como a gente pode fazer.

Essa mesma dinâmica é notada na fala da professora Silvânia, que a complementa:

Não trabalho conteúdos religiosos, quando passo, trabalho as diferenças. Vamos supor: se surge um assunto, a gente procura fazer uma pesquisa... Dentro de cada religião. Se você é espírita, como que é trabalhado esse lado. E o outro? Ai eles trazem a experiência de quem é evangélico. E o católico? Como vê? Com isso mostro a diferença.

Na perspectiva da diferença, o Ensino Religioso torna-se ambiente de diálogo, buscando o conhecer e o respeitar o outro em sua integridade de pessoa.

Toda a proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença. O outro é sempre o diferente; sua história é diferente. Sua vida e modo de enxergá-la é diverso. Suas manifestações culturais são diferentes e, sempre, muito bonitas, se pensadas na prerrogativa da diferença cultural (JUNQUEIRA, 2002a, p. 53).

A aceitação das diferenças é uma das maiores dificuldades do homem moderno, ou seja, “permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem (OLIVEIRA et al, 2007, p. 36).

Segundo esses relatos é possível inferir que a identidade do Ensino Religioso perpassa também pela conciliação e o respeito ao diferente; e que mesmo o diferente, tem algo a contribuir com os iguais. Pois, “o importante é que o Ensino Religioso não permaneça somente em informações e curiosidade, mas alcance uma educação para a ação transformadora” (JUNQUEIRA, 2002a, p. 85).

A narrativa de uma experiência vivida pela professora Silvânia é pontual para entender que esse respeito às diferenças se dá também, na relação professor-aluno.

Uma experiência que sempre comento é a de um aluno de 8º ano [...]. Desde o ano passado, nós percebemos que esse aluno era muito rebelde em sala da aula. Muito rebelde. Deu muito trabalho. E várias vezes, dentro da minha aula mesmo ele não fazia nada. Só que ficava pacato, não se manifestava de forma alguma. No começo ele manifestou que era ateu, logicamente nós iríamos trabalhar assim, a cada um respeitar o limite do outro. E foi assim acontecendo. [...] na primeira aula que tive, nós fomos comentar sobre as aulas [...] Ele falou que não gostava da aula de Ensino Religioso. Ai comentei que existia uma certa diferença entre gostar, mesmo que não fosse a minha, entre gostar da aula e do próprio professor. E fui percebendo que ele estava sempre implicante. Sempre com caderno aberto, deixando de fazer as minhas atividades, mas fazendo outra. Ai fui reconhecer que esse menino tem um grande um talento: ele desenha muito bem! [...] Fui elogiando, falando para ele que ele tinha muita capacidade, que ele era um aluno que nós precisávamos, dentro do colégio, mostrar a capacidade. Dessa forma percebi que ele foi mudando as atitudes dentro da sala de aula. [...] Comecei a perceber a mudança dele para comigo e para, também, com a escola. Por que ele mudou totalmente o

comportamento. Por que eu procuro entrar em contato com os outros professores; e o comportamento dele mudou (Professora Silvânia).

Por fim, ao observar a utilização dos recursos didáticos e dos conteúdos/assuntos presentes nas aulas, noto um rompimento com um Ensino Religioso tradicional, constituído como disciplina normativa, com um conjunto de princípios e regras que o regulavam e cuja ênfase consistia na memorização doutrinal (catequese). Ao que parece, a prática das professoras pode ser observada, numa perspectiva da Pedagogia Libertadora (FREIRE 1987; 2001), em que se consideram os temas sócio-econômico-culturais e também religioso, da situação dos participantes no processo educativo do Ensino Religioso, visando à ação coletiva para a transformação dos problemas e realidades apresentados.

Também se pode entender que tais práticas possam encaixar-se no modelo fenomenológico proposto por Junqueira (2002a), que apóia sua proposta no Art. 33 da LDBEN 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso, e, ainda, por suas inúmeras pesquisas realizadas na área. Para esse autor, esse modelo é denominado fenomenológico porque tem a pretensão de atuar além da superfície das coisas, ou seja, do caráter religioso confessional de cada aluno. Uma vez que,

O Ensino Religioso na escola quer contribuir no aspecto do fenômeno religioso, considerando religioso a qualidade do questionamento e da atitude com que a enfrentamos, uma vez que o Ensino Religioso trata o religioso como capacidade que vai além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador (JUNQUEIRA, 2002a, p. 83).

Desse modo, faz-se necessário um espaço no qual o Ensino Religioso possa ocupar dentro da escola. Isso nos possibilita verificar como está sendo ocupado e qual a importância a ele atribuída.

Redescobrir o gosto e o sabor da festa – o espaço e a importância do Ensino Religioso

O lugar do Ensino Religioso na escola é um desafio que aos poucos está sendo vencido na medida em que este componente curricular está saindo da marginalidade com que era visto em muitos ambientes de ensino. Lentamente, apesar de suas limitações, é considerado importante para a formação discente. Isso implica mudanças de atitudes na forma de abordagem dessa disciplina, ou seja, significa dizer que o Ensino Religioso busca igualdade de condições com os outros componentes curriculares.

Nas narrativas, essa perspectiva é contemplada quando a professora menciona:

No começo sentia assim: a aula de Ensino Religioso não era tão valorizada, tipo: “Ah, o horário é de Ensino Religioso, vamos fazer, o que sobrar fica para o Ensino Religioso” Hoje conquistei esse espaço dentro da escola. Graças a Deus, conquistei e mostrei que o Ensino Religioso tem que ser valorizado igualmente, igual qualquer outra matéria, talvez até mais (Professora Silvânia).

E continua:

Minha aula é valorizada da mesma forma que qualquer outra aula. Então eu acho assim, que aprendi conquistar esse espaço dentro da escola e ser valorizada, e não tenho esse problema com relação aos meus colegas, com a direção da escola e até mesmo com os pais dos alunos. Para mim, foi muito importante essa conquista (Professora Silvânia).

Nessa fala entendo que o Ensino Religioso apresenta-se como resultado de um processo de conquistas e valorização de sua prática.

Também na narrativa da professora Vera Lúcia se pode identificar o espaço do Ensino Religioso como conquista quando ela diz:”*consegui o respeito dos meus colegas. Hoje eu cedo sim, alguma coisa na minha aula porque também faz parte a gente ser solidário com o colega e, muitas vezes, eles precisam como também eu já precisei, de pedir a aula para ele*”.

Apesar da ocupação do espaço existencial do Ensino Religioso, a professora Vera Lúcia, relata que ainda há desvalorização do Ensino Religioso no âmbito escolar:

Vejo relato de professores que dizem assim, “Deus me livre de valores humanos, de Ensino Religioso, não quero isso de jeito nenhum”, então eu acho assim, foi a mesma dificuldade que eu encontrei. Muitas vezes até os próprios funcionários da escola desvalorizam essa disciplina, falam assim: “Ah, eu vou precisar da sua aula. Então, eu vou dar aula ou vou fazer um trabalho; ou eu preciso tirar alguns alunos, da sua aula” como se a aula de valores humanos, não tivesse valor nenhum (Professora Vera Lúcia).

Segundo esse relato, o Ensino Religioso aparece como uma área de todos e de ninguém, permeado e identificado dentro de pré-conceitos, fruto de uma trajetória histórica, no qual foi inserido e que é de difícil superação.

Em relação ao espaço do Ensino Religioso na escola, não encontro informações na narrativa da professora Elizabeth, apesar da informação de que *hoje o Ensino Religioso está tendo uma visão muito diferente do passado.*

No entanto, conforme nos informam as narradoras, a conquista do espaço do Ensino Religioso escolar não se dá apenas em relação aos professores, mas também em

relação aos alunos que, num primeiro momento, veem a disciplina com desconfiança, por entenderem tratar-se de um ensino doutrinal sobre um credo determinado. À professora cabe a tarefa de dissipar as sombras que turvam a identidade do Ensino Religioso.

Ao mencionar essa problemática, uma das narradoras diz:

No começo, quando eles ficaram sabendo que o Ensino Religioso iria voltar para sala de aula, houve muitos questionamentos. Inclusive por se falar em Ensino Religioso, muitos alunos chegam e dizem: “olha, eu não vou poder assistir às aulas!”. Eles achavam que o Ensino Religioso estava voltado somente para a Religião Católica. E falei que não! Nós faríamos o seguinte trato: eles assistiriam a algumas aulas para perceberem. Teve mães para as quais tive que mandar bilhetes explicando como seria a aula. E assim começou!(Professora Silvânia).

Se, em relação aos professores das outras áreas do conhecimento, o Ensino Religioso encontra-se num processo de conquista e valorização, em relação aos alunos essa conquista é barganhada, sendo tal fato evidenciado na expressão: “*nós faríamos o seguinte trato: eles assistiriam a algumas aulas para perceberem*” (Professora Silvânia).

A não aceitação dos alunos ao Ensino Religioso também se faz presente nas palavras da professora Vera Lúcia. “*No começo foi assim, um pouco difícil, porque alunos imaginavam que a aula de Ensino Religioso era aquela aula em que o aluno podia fazer bagunça; que o aluno não tinha compromisso [...] Foi um trabalho que não foi de um dia para o outro, mas foi um trabalho de luta, conquistando o carinho dos meninos, a confiança, a responsabilidade pelo conteúdo.*”

A professora Elizabeth, porém, apresenta um dado importante: “*infelizmente, hoje o aluno só valoriza as atividades, o conteúdo quando ele é avaliativo*”.

E continua:

Como eu estou dando aula aqui de valores há dois anos, e valorizo, e dou prova, e olho caderno, e vou em cima, e sei quem que é quem e procuro saber de família e tudo; então esse cotidiano, esse dia-a-dia, está sendo modificado. A visão dos alunos está sendo modificada, porque o professor antes de mim tinha muita dificuldade de entrar até na sala de aula; porque os alunos não valorizam mesmo, acha que o conteúdo não é avaliativo então não serve para a vida.

Percebe-se, neste sentido, uma concepção pragmática do Ensino Religioso, conforme informa a narradora. Essa concepção, segundo Viesser (1994, p. 16-17), centra-se tanto na linha de um Ensino Religioso tradicional, quanto renovado. Para essa autora, tal tendência pode desvincular o Ensino Religioso da realidade, dos interesses e da vida do aluno, centralizando o foco no aluno que realiza trabalhos em grupos, atividades de estudo, entre outras.

Apesar das inúmeras dificuldades que se descortinam, a professora Silvânia, observa certa importância atribuída pelos pais dos alunos, tanto ao Ensino Religioso, quanto ao professor desse componente curricular, ela diz:

[...] sempre, quando a gente tem uma reunião, eles [os pais] falam que é muito importante; que acharam válido terem voltado as aulas de Ensino Religioso. E continua: Dentro do Ensino Religioso, às vezes, eles colocam o papel do professor como, esperança para eles. Percebi isso nas reuniões de pais que nós fazemos. Quando dizem:— “Ah que bom, então agora a senhora vai trabalhar esse tema com o meu filho!”

Diferentemente, segundo a narrativa da professora Vera Lúcia, nem sempre os pais se fazem presentes na vida do aluno, sendo necessário alertá-los, em reunião, da necessidade de acompanharem os materiais dos alunos, uma vez que esse seria um meio para perceber como o Ensino Religioso está sendo ministrado na escola; já que o mesmo não possui uma forma avaliativa, capaz de atribuir nota ao componente curricular.

No entanto, as professoras de Ensino Religioso também se sentem valorizadas, como informam as professoras Silvânia e Vera Lúcia. Para a professora Silvânia, o fato dos alunos perceberem sua falta na escola demonstra a importância que os alunos atribuem ao Ensino Religioso. O mesmo contentamento e entusiasmo não se percebem na narrativa da professora Elizabeth.

Diante dos relatos das narradoras, quanto ao espaço e importância do Ensino Religioso na escola, entendo que o caminho da conscientização de sua necessidade no âmbito escolar ainda é longo. O importante, porém, é garantir, a princípio, o seu espaço existencial. E penso que, na medida em que isso for acontecendo, também a identidade do Ensino Religioso irá se definindo e solidificando. Uma vez que,

O Ensino Religioso, na atualidade da educação brasileira, manifesta-se como um dos lugares e espaços em que se destacam e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana (OLIVEIRA et al, 2007, p. 36).

E é dentro do espaço existencial solidificado, determinado, definido e liberto que pode emergir a possibilidade de entendimento do sagrado enquanto propulsor das reflexões produzidas pelo próprio Ensino Religioso.

Renascer da própria força, própria luz e fé – concepção das narradoras sobre o sagrado

O homem é um ser espiritual e seu mundo é aquilo que ele é, suas significações e seus valores. A religiosidade acontece na experiência cotidiana da vida, na relação com o

mundo, com o transcendente, com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Essa religiosidade que perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas influencia as suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções. Isso tudo se expressa por meio do fenômeno religioso que é manifestação dessa religiosidade humana.

A busca [...] de relacionamentos com o sagrado pode ser constatada nos inúmeros elementos culturais, como festividades, edificações, textos e monumentos, [...] que se manifestam como referenciais de fé presentes no mundo. A história mostra a presença da religiosidade em diferentes culturas desde tempos imemoriais, tanto sob a forma de elementos de crescimento pessoal e de encontros interpessoais como de agentes de propagação ideológica e de justificativas de poder (OLIVEIRA et al, 2007, p.37).

O fenômeno religioso, ou seja, a percepção do sagrado, objeto de estudo do Ensino Religioso¹⁷, deve possibilitar a partilha e reflexão, respeitando as opções de fé, fazendo uma leitura do fenômeno religioso de forma crítica e construtiva que requer do educando maturidade, conhecimento e clareza da sua fé, a fim de entender esse fenômeno como o sagrado que emoldura cada religião. Deste modo, trabalhar a dimensão da religiosidade humana é um desafio. Até porque,

O Ensino Religioso, particularmente, tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a educação e a religião (OLIVEIRA et al, 2007, p. 101).

Dito isto, verifico que, a partir do objeto de estudo do Ensino Religioso, é possível compreender que essa disciplina escolar, numa perspectiva pedagógica, busca superar as aulas de religião, por meio de um enfoque de entendimento com base cultural sobre o sagrado, de modo a promover um espaço de reflexão na sala de aula em relação à diversidade religiosa. Destarte, o sagrado é uma unidade de significado basilar, em que se pode clarificar e reconhecer a objetividade do fenômeno religioso.

Para as narradoras, o sagrado está voltado para a dimensão da fé que remete ao sobrenatural enquanto impulsionador da vida cotidiana, mostrando-se como "o inatingível e o incompreensível; que foge ao nosso entendimento na medida em que é transcendente em relação às nossas categorias" (OTTO, 2007, p. 43). Mas que se manifesta dentro da religião ou no interior do homem sem que este perceba ser dela possuidor.

No dizer da professora Vera Lúcia:

¹⁷ O Ensino Religioso tem como objetivo de estudo o fenômeno religioso, e o conhecimento veiculado é o entendimento dos fundamentos desse fenômeno que o educando constata a partir do convívio social. (FONAPER, 2000, p. 14)

O sagrado é sagrado! Então o sagrado, para mim, é aquela força que cada ser humano tem que, às vezes, até dúvida que tenha. Procuo despertar sempre esse sagrado nos meus alunos, é a força, a fé que nós temos para o dia-a-dia independente de religião! (Professora Vera Lúcia).

Mas se, para a professora Vera Lúcia, o sagrado é algo desconhecido, para a professora Silvânia, ele se apresenta como um impulsionador na luta da/pela vida.

O sagrado, para mim, é minha fé, minha luta no dia-a-dia; vontade de fazer algo pelas pessoas. Eu acredito realmente em Deus, dentro da minha religião, dentro daquilo que aprendi e acredito [...] (Professora Silvânia).

A fala da professora Elizabeth complementa a da professora Silvânia, ao afirmar que o sagrado é canal de interação com o outro. *O sagrado é o nosso coração estar pleno; pleno de amor, de satisfação, de envolvimento. A partir do momento em que você está interagindo com esse amor, a gente interage também com o aluno (Professora Elizabeth).*

Para Otto (2007), o homem encontra em si mesmo uma forma reduzida para expressar sua concepção sobre a divindade, por isso utiliza-se de predicados considerados absolutos e acessíveis à compreensão humana sobre a sua dimensão religiosa; estes predicados se percebem por meios das expressões das narradoras, tais como: “*é minha fé; é sagrado; é aquela força; é o nosso coração.*”

Na narrativa da professora Vera Lúcia, o sagrado, em sua dimensão sobrenatural (transcendência), é de difícil explicação e definição: “*o sagrado é sagrado! Então o sagrado para mim, é aquela força, que cada ser humano tem que, às vezes, até dúvida que tenha.*” Essa definição, também, remete a Otto (2007, p. 21) ao afirmar que a dimensão sobrenatural do sagrado – que ele chama de *mysterium tremendum* - “*não é racional, isto é, não pode desenvolver-se por conceitos*”.

Neste sentido, o sagrado não pode ser explicado, somente sentido, compreendido, interpretado, constituindo uma unidade de significado religioso para quem o sente; e, como a dimensão do sagrado é de difícil interpretação, ela se manifesta na religiosidade da pessoa, é algo de subjetivo, podendo ser qualquer coisa, qualquer realidade.

Mas fica evidente que, na constituição religiosa, que são instituídas a partir de paradigmas¹⁸ culturais e/ou comunitários, há, além da evidência do sobrenatural, a pertença a um grupo que transmite e professa sua fé mediante uma denominação religiosa. Sobre isso a professora Silvânia menciona que: *[...] Tem o caso de meninos que se dizem ateus. [...] E a professora Vera Lúcia reforça:*

¹⁸ A concepção de mundo assume papel de acolher ou rejeita as respostas que se enquadram ou não na compreensão que se tem de mundo. A tradição religiosa, a política, a ideologia se apresentam como estruturantes na concepção de mundo (FONAPER, 1997, p. 24).

Fui percebendo a diversidade de religiões que tinha dentro da escola: católico, espírita, protestante. Eu sou católica e nem pergunto para os meus alunos a religião deles e nem sinto a necessidade de falar de que religião eu sou, porque eu tenho alunos espíritas, católicos, evangélicos diferentes, Testemunhas de Jeová. [...] no primeiro dia de aula, um pai, testemunha de Jeová, chegou aqui na escola e queria saber quem era a professora de valores, de Ensino Religioso. Aí, quando me apresentei, ele falou assim: “Olhe, professora, eu vou acompanhar seus cadernos, eu quero ver se a senhora não vai interferir na religião do meu filho!”.

Também a professora Elizabeth afirma que essa multiplicidade de crenças sistematizadas se percebe na sala de aula. *“É engraçado que eles falam muito em espiritismo, reencarnação e eles vão me questionando essas coisas e eu não posso nem afirmar; uma que não sou espírita; eu sou católica”.*

Essas formas de ver o sagrado e de manifestá-lo na vida conduz o indivíduo à religião, que, segundo Chauí (2003, p. 262), “realiza o encantamento do mundo, explicando-a pelo maravilhoso e misterioso”. Assim, interpretar o sagrado como unidade significativa capaz de produzir identidade para o Ensino Religioso é concebê-lo a partir do próprio sentimento religioso em suas perspectivas de interpretação do fenômeno religioso que dirige o ser humano a uma prática pessoal e comunitária a partir do sentido que ele atribui a sua relação com o sagrado.

O sagrado pode, então, ser assumido como dimensão que completa e dá sentido à infinitude humana na medida em que se apresenta como linguagem compreensível a cada cultura, a cada época e a cada indivíduo. Pode, ainda, apontar certo padrão de conduta (normas éticas e morais) à medida que leva o ser humano a assumir uma postura condizente com sua concepção subjetiva do sagrado enquanto manifestado na religião.

Segundo Chauí (2003, p. 263), uma das finalidades da religião é:

Garantir o respeito às normas, às regras e aos valores da moralidade estabelecida pela sociedade. Em geral, os valores morais são estabelecidos pela própria religião [...] a religião reelabora as relações sociais existentes como regras e normas expressões da vontade dos deuses.

Na narrativa da professora Vera Lúcia, percebo a interferência do sagrado (Deus) enquanto ente possibilitador da formação humana, ainda que desconsidere a religião como canal pelo qual perpassa a sacralização. Ao que parece, a narradora eleva o sagrado a um patamar de importância em relação à religião, uma vez que aquele é gerador dessa. Ela assim se expressa:

Eu vi que eu estava ali para trabalhar a construção do ser humano e não a

religião do ser humano. Só que não vejo como trabalhar a construção do ser humano excluindo Deus. Como vou falar da criatura e não falar do criador? E comecei a trabalhar valores humanos, colocando Deus em toda matéria que eu ia trabalhar (Professora Vera Lúcia).

Apesar de ocupar lugar de anterioridade em relação ao sagrado – *Comecei a trabalhar valores humanos, colocando Deus em toda matéria que eu ia trabalhar* – os valores (*ethos*) é forma comunicativa da realidade sacral. Dessa forma, o sagrado perpassa o ser humano que se abre a uma conduta (valores humanos) em que o sagrado se faz presente. Essa percepção possibilita entender o Ensino Religioso sendo ministrado a partir de um elenco de valores.

O suor da vida no calor de irmãos – As aulas de Ensino Religioso na dimensão do *Ethos*¹⁹

Como já mencionei em vários momentos deste trabalho, entendo que o propósito primordial da educação é a construção integral do ser humano,

A educação visa unicamente à formação do homem como ser que não nasceu pronto e pode ser mais do que aquilo que recebeu ao nascer. Por isso, o homem precisa de ajuda, é um ser “por fazer-se”, necessitando de orientação para desenvolver-se, conduzir-se, etc., em todas as dimensões que o formam como pessoa “dialógica, crítica, e sujeito responsável não só de seu desenvolvimento, mas também da comunidade humana (FERNANDES, 2000, p. 34-35).

E se a educação preconiza a formação do homem, “isso significa que compete ao Ensino Religioso explicitar no conjunto dos componentes curriculares a presença deste ser humano” (JUNQUEIRA, 2006, p. 50).

Nos dias atuais, o desenvolvimento da pessoa exige investir em capacidades humanas, quer na educação, quer em outras áreas da vida. Dessa forma, entendo que o desenvolvimento humano é a expressão plena da capacidade humana; acesso a bens comuns como: alimentação adequada, bons serviços médicos, ensino universalizável, habitação digna, condições de segurança, emprego produtivo, liberdade de movimento e de expressão, entre outros.

Nesse caminho, a educação se encontra a serviço da promoção da vida e da pessoa, tornando-se *locus* possibilitante de emancipação e de transformação das atitudes humanas em relação do homem consigo, com o outro, com a natureza e com o cosmos. Como

¹⁹ É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas (FONAPER - 1997, p. 37).

provedor de tal reflexão o Ensino Religioso contribui na formulação de uma rede social libertadora e participativa, que tem seu *ethos* fundado não na divindade, mas naquilo que a divindade propõe ao homem: o caminho do bem.

No dicionário Houaiss (2001, p. 1271) o verbete *ethos* é entendido em dupla acepção: 1. Conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, idéias ou crenças), características de determinada coletividade, época ou região. 2. Caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, efetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo. Ou seja, o *ethos* é um ponto de partida para a compreensão do próprio homem e de sua humanidade, uma vez que ele se encontra na origem das normas e da própria diversidade das culturas.

Assim, o *ethos* é uma realidade tipicamente humana, um possibilitador de relações. Para Freire (2003, p.47), o conceito de relação é tipicamente humano, possibilitando uma diferenciação de outros animais e a descoberta do homem como ente que é. E é nessa descoberta de ente em relação – e não apenas de contato – com outros homens, que o *ethos* é construído, destruído e re-construído.

A condição de respeitar e valorizar a todos constitui o centro de ação da proposta educativo-pedagógica freireana... nela os diferentes e as diferenças não podem e não devem ser eliminados nem superados, mas respeitados e valorizados para que se promova a ampliação do autoconhecimento e a superação de dificuldades, que antes de serem atribuídas ao outro devem ser analisadas pelo prisma do próprio agente (OLIVEIRA et al, 2007, p. 132).

Nesse sentido, o *ethos* é entendido como o “conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de consciente, livre e responsável” (BOFF, 1999, p. 195).

Entretantes, o *ethos* faz parte do arcabouço sócio-cultural da humanidade e se apresenta nas práticas da vida cotidiana do povo. E, nesse sentido, a religião é, de certa forma, sua grande portadora, uma vez que esta é capaz de conduzir o homem a determinadas atitudes morais, que para muitos é a prática do bem.

O *ethos* vinculado à religião é entendimento na narrativa da professora Silvânia. Ela assim se expressa:

*Toda religião trabalha, tenta passar tudo aquilo que é de bom. Aí comecei a trabalhar dessa forma, comecei trabalhar com valores. Trabalhar o amor, a fidelidade, a honestidade, a partilha; dessa forma vi que era a melhor forma de trabalhar, de passar, para eles, o Ensino Religioso.
[...] tudo eu tento levar para o lado do bem, da fraternidade, da*

honestidade, da partilha, o lado do ser humano; formando, tentando formar esse ser humano como cidadã (Professora Silvânia).

Nas narrativas das professoras participantes, observo o Ensino Religioso sendo ministrado a partir da alteridade (orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores) e de valores (conhecimento do conjunto de normas, limites éticos apresentados ao indivíduo a partir de cada tradição religiosa), ou seja, a partir da óptica do *ethos*. E isso é notório no dizer da professora Vera Lúcia.

E comecei a trabalhar valores humanos [...] Então sempre trabalho mensagens. Eu faço coletânea de mensagens de valores humanos. Eu me torno pessoa melhor! Às vezes eu falo para os meus meninos: eu queria que a carapuças de tudo que a gente trabalha servisse tanto para vocês quanto serve para mim porque sou uma professora de valores, mas não sou perfeita, não sou melhor do que vocês, a gente esta aqui para crescer juntos. E isso é muito importante! Fraternidade é amor entre irmão! Então nós vamos pegar essa parte da Religião Católica para a gente ver como a gente pode fazer. A gente trabalha transformando o aluno como cidadão crítico, consciente. Consigo também a valorização. Por que a valorização do outro é muito importante. Todo mundo gosta de ser elogiado, eu gosto! Eu amo quando alguém chega perto de mim e fala que eu fiz alguma coisa de bom. A gente gosta de ser valorizado; e acho que todo ser humano, por pior que seja, ele tem o lado bom dele. E cabe ao professor de valores humanos, de Ensino Religioso, descobrir no aluno, qual é esse lado dele, para começar a valorizar, para começar, resgatar nele valores que estão perdidos e esquecidos hoje. (Professora Vera Lúcia).

A experiência primeira do *ethos* revela, de certa forma, uma estrutura dual em que se apresenta, ao mesmo tempo, como social e individual. Como bem pessoal e coletivo. E nesse sentido, ao que parece, as professoras de Ensino Religioso entendem o *ethos* como valores humanos, que perpassam também pelo canal da alteridade.

Dou aula aqui na escola de história da arte e de valores humanos. Então eu acho que a visão de valores humanos está dando uma modificada. É assim, eu falo valores humanos, mas na grade a nomenclatura é Ensino Religioso. Mas na sala de aula eu trabalho valores. Valores! (Professora Elizabeth)

Nos recortes das narrativas, o Ensino Religioso é entendido como aula de Valores Humanos. A professora Elizabeth é categórica em afirmar: “na sala de aula eu trabalho valores”. Para as professoras pesquisadas, os valores são canais de relacionamento harmonioso com o outro, “porque a valorização do outro é muito importante” (Professora Vera Lúcia).

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso torna-se uma reflexão crítica sobre a *práxis*

que estabelece significados, já que a dimensão do *ethos* enquanto aspecto da expressão religiosa passa a ser compreendido como compromisso histórico do homem em relação à vida – sua e do outro, em relação à natureza – cosmos, em relação ao transcendente – sagrado. Constituindo-se em elemento para valorizar a todos e a cada um indistintamente e, além disso, contribuindo para “o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica” (FONAPER, 1997, p. 21).

Essa preocupação pelo papel do homem num mundo cada vez mais dominado pelas máquinas, por lógicas de exclusão e por perspectivas biotecnológicas, conduz à condição de, no Ensino Religioso, olhar se a alteridade e os valores como construtores de um processo de diálogo compreensivo de um em relação ao outro.

Constitui-se, portanto, um direcionamento construtivo de valores que remetem ao conceito de cidadania e, se a educação é essencial para a formação humana, consequentemente também, por meio do educar-se, aprende-se a ser cidadão: “[...] *tudo eu tento levar para o lado do bem, da fraternidade, da honestidade, da partilha, o lado do ser humano; formando, tentando formar esse ser humano como cidadão*” (Professora Silvânia).

A educação passa, assim, a caracterizar-se como ação coletiva que rompe territorialidades e consolida possibilidades de intervenção e valorização de cada um, de acordo com o potencial de cada pessoa e de cada agente ambiental. Nessa concepção a educação,

[...] contribui para a emancipação da vida na perspectiva da planetariedade, que se configura como algo que vai além não só da vida de cada pessoa, mas também da globalização econômica e da mundialização como ocupação de planeta pelos humanos (OLIVEIRA et al 2007, p. 133).

Assim, ao trabalhar a dimensão de valorização da pessoa, o Ensino Religioso estaria preparando o indivíduo para a vida. Isso implica dizer que o conteúdo do Ensino Religioso deixa de ser compromisso das tradições religiosas e passa para o âmbito da sociedade, do secular, em uma perspectiva de área de conhecimento, abrindo-se a uma construção coletiva na qual o aluno seja capaz de ler o mundo que o cerca; ainda que inicialmente ele não tenha percepção da importância de realizar tal leitura.

Cabe assim ao Ensino Religioso auxiliar alunos e alunas a selecionar valores de construção social. Substituir, por exemplo, o egoísmo pelo amor, o individual pelo coletivo, o que a professora Vera Lúcia já demonstra em sua prática quando menciona:

Quando a gente trabalha um projeto solidário, a gente vê o tanto que eles se doam, o tanto que eles trabalham, o tanto que eles acham gostoso fazer um

trabalho assim, nesse padrão. Então, eu acho muito importante, porque você sabe que a violência se tornou uma corrente, que você não acha o ultimo elo, e vai crescendo, porque se tornou uma corrente. Se a violência se tornou uma corrente, eu acho que a paz, os valores, a gente pode fazer isso também! Depende de todo mundo unir e trabalhar na mesma linha, com todas as crianças, porque isso eles vêm buscar na escola (Professora Vera Lúcia).

Por fim, é necessário perceber que não é apenas identidade do Ensino Religioso apresentar-se como a disciplina que trabalha valores humanos, mas é obrigação de todos os componentes curriculares. Ou seja, o *ethos* é muito mais uma faceta que coloca o Ensino Religioso no todo da escola, uma vez que o fazer pedagógico deva ser valorativo, na medida em que estabelece prioridades, realiza escolhas, enfatiza o que é mais significativo para determinado grupo e espaço cultural. E, nesse sentido, o professor de Ensino Religioso não pode omitir-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS “ENCONTROS E DESPEDIDAS”

Reflexões e perspectivas

*Mande notícias do mundo de lá
diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
quando quero*

*Todos os dias é um vai e vem
a vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar*

*E assim chegar e partir
são só dois lados
da mesma viagem
O trem que chega
é o mesmo trem da partida
A hora do encontro
é também despedida
A plataforma dessa estação
é a vida desse meu lugar
é a vida desse meu lugar
é a vida...*

(Encontros e Despedidas – Milton Nascimento e FernandoBlant)

A plataforma dessa estação - reflexões

Tecer comentários sobre identidade é tarefa difícil e arriscada no tempo presente. No campo das Ciências Sociais, a temática obtém expressivo espaço e tem sido amplamente difundida e discutida nos seus mais diversos segmentos. Os extensos discursos que perpassam o tema centram-se na assim chamada “crise de identidade” que se instalou no mundo hodierno, uma vez que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2003, p. 7).

A proposta de buscar a identidade do Ensino Religioso não se constituiu tarefa

fácil, até pelo peso semântico que esse componente curricular traz expresso em sua própria nomenclatura. Devido à hegemonia da tradição cristão-católica, que durante séculos dominou o pensamento europeu medieval e o pensamento brasileiro colonial, gerou-se certo repúdio a sua aceitação, pois, para muitos, esse ensino destina-se unicamente à catequese religiosa.

Ao olhar o Ensino Religioso, percebo certo equívoco entre educação e ensino. O primeiro conceito possui natureza mais ampla, entendido como conjunto de socialização e desenvolvimento – físico-intelectual-moral – ao qual as pessoas são conduzidas durante toda a vida, mas que se dá em qualquer instância da vida do homem. Já o segundo, apreendi que o ensino é um dos caminhos pelos quais a educação acontece, não sendo o único, nem sempre o mais duradouro e libertador, mas um dos mais eficazes.

Entender esses conceitos basilares permite entender a escola como ambiente onde acontece a educação de modo geral, mas, particularmente, o ensino, ou seja, a escola sistematiza o conhecimento, parte da educação. Sua pretensão é, ou deveria ser, a humanização do homem enquanto ser no mundo e para o mundo. É nesse contexto que se insere o Ensino Religioso, uma vez que a religião é dimensão da vida do homem, que também se dá em todos os lugares, mas que pode ser observada, sistematicamente, de inúmeras formas no ambiente escolar.

É a partir dessa observação ordenada que se pode trabalhar inúmeras abordagens, pois a humanidade vive inserida numa escalada de profundas, rápidas e significativas mudanças, capazes de afetar suas mais radicais concepções e comportamentos, em que insatisfação e inquietude tomam conta do imaginário. Num mundo de constantes transformações, hábitos são modificados, valores questionados e tradições abandonadas em detrimento de novas possibilidades. Nesse contexto, penso ser ingênuo pensar o Ensino Religioso como aula de religião.

Não nego que essa possibilidade ainda perpassa as idéias dos que defendem a “verdadeira religião”, mas não vejo possibilidade de aceitação pacífica entre os agentes educacionais, pelo menos na esfera da educação pública.

Basta um olhar na trajetória histórica desse componente curricular que logo se percebem as idas e vindas, especificamente dentro do contexto da História da Educação Brasileira. E penso que ao olhar os fatos, apresentados no panorama histórico, muitos equívocos possam ser desfeitos e novas possibilidades de entendimento possam ser observadas. É sabido que a educação escolar brasileira nasce na sacristia da Igreja, ou seja, a educação esteve atrelada a todo processo de colonização e dominação instalada nestas Terras de Santa Cruz, o que provocou forte aliança entre Igreja e Estado. E quando alianças se

desfazem, a tendência é, quase sempre, que uma das partes venha a queixar-se de perdas irreparáveis, o que penso ter ocorrido, quando pela força da lei, acontece a laicização do Estado Brasileiro. No entanto, não é fácil perceber um distanciamento entre essas duas esferas – Igreja e Estado. E isso repercute, ainda hoje, como tema recorrente em discussões sobre o público e o privado, ainda mais quando o tema refere-se ao Ensino Religioso.

Pela observação da trajetória histórica, entendo que existam várias tentativas de consolidar uma identidade ao Ensino Religioso, no entanto, percebe-se que estas são apenas reflexos identitários constituídos por diversas denominações, o que não pode ser entendido como sendo a identidade do Ensino Religioso. Mas é necessário entender que essas lutas pela formação de uma identidade para esse componente curricular não são estanques e ainda hoje se configuram nos debates e discussões sobre o tema.

Nas investigações realizadas, observo que o processo de debates envolvendo a educação nacional, desencadeado na década de 1980, culminou na reforma do sistema educacional, provocada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse contexto, mais uma vez, o Ensino Religioso emerge como tema de amplas discussões em âmbito nacional.

Várias lideranças de diferentes denominações religiosas, comunidade acadêmica e os sistemas de ensino, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal, posicionam-se contrários ao artigo 33 da Lei nº 9.394/96, uma vez que, o Ensino Religioso era apresentado como instância de propriedade da religião. Tais debates provocaram, posteriormente, a promulgação da Lei nº 9.475/97 que deu nova redação ao artigo 33 da LDB.

E, pelo que pude inferir, é pela força da Lei nº 9475/97, promulgada em julho de 1997, que surge o Ensino Religioso tipicamente escolar. Pois até esse momento não se pode falar de Ensino Religioso e, sim, de sua forma embrionária que foi o ensino catequético e, posteriormente, o ensino da religião.

Nas narrativas das professoras, observei que suas experiências vividas abalizam a superação do ensino da religião, pois, quando um aspecto de determinado credo é evocado nas aulas, servem mais como recurso didático que produz o respeito às diferenças, do que como estudo sistemático de verdades de fé. Essa atitude apresenta-se em plena consonância com o novo modelo fenomenológico que norteia esse componente curricular.

O Ensino Religioso é propriedade da comunidade humana, longe de ser domínio de uma instituição religiosa, como historicamente se percebe. É para essa sociedade, constituída por homens que se sentem pressionados por constantes desafios do tempo presente, que esse componente curricular deverá prestar auxílio.

Diante do exposto, o fato de tornar o Ensino Religioso componente curricular em pé de igualdade com outros componentes presentes na escola permitiu, do mesmo modo, um novo entendimento da própria religião. Essa não é mais entendida no sentido do *re-ligare* – em que o homem é conduzido à divindade ou vice-versa, mas no sentido do *re-legere* – em que a religião é vista no sentido de releitura da experiência religiosa do homem, como também conclui Fernandes (2000, p. 28).

Nessa concepção, urge a formação específica, inicial e continuada, para professores dessa disciplina, uma vez que esses necessitam ter amplos conhecimentos que perpassem por outras áreas, tais como: Filosofia da Religião, História das Religiões ou das Tradições Religiosas, Sociologia da Religião e Antropologia Cultural, Religiosa e Filosófica. Verifico que essa realidade está longe de acontecer, uma vez que não há delimitações claras de como processar tal formação. Sem uma formação específica, o professor de Ensino Religioso não consegue contribuir para a construção da identidade desse componente curricular.

Dessa forma, a identidade do Ensino Religioso ainda se encontra em formação, pois se trata de um componente curricular recente, sem epistemologia definida e com professores atuando sem formação específica. Isso implica a necessidade de uma sistematização que atenda o objetivo primeiro desse ensino, que é o de trazer para o ambiente escolar a dimensão da transcendência do homem, ou seja, apreender o sagrado como fenômeno que se expressa nas mais diversas matizes.

Ter planos – perspectivas

O presente estudo possibilitou a exibição de temas em efeito cascata, que precisam de soluções emergenciais e urgentes. A primeira delas situa-se na problemática do próprio texto legal que regulamenta a presença e permanência de um Ensino Religioso escolar. A nova redação do artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos parágrafos primeiro e segundo, encarrega os sistemas de ensino de três responsabilidades, a saber: definição de conteúdos de Ensino Religioso, habilitação de professores e participação das entidades civis das diversas denominações religiosas interessadas nos conteúdos do Ensino Religioso.

Diante do exposto, aponto algumas inquietações: a pesquisa realizada mostra que as professoras ouvidas sentem-se carentes de formação específica, inicial e continuada. Não consigo perceber que os sistemas de ensino mostrem-se preocupados com esse tema, o que

leva a questionar: que critérios os sistemas de ensino utilizam para habilitar os professores? Como e onde acontece a formação desses professores? A criação de curso de Licenciatura para professores de Ensino Religioso poderia ser solução? Se a lei prevê que o professor tenha formação específica para ministrar os conteúdos do ensino fundamental, por que docente de outra área de conhecimento pode ministrar o Ensino Religioso?

Sei que no país multiplicaram-se iniciativas para atender à formação do professor de Ensino Religioso, sendo oferecido, em várias universidades do território nacional, o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, com habilitação em Ensino Religioso. Penso, porém, que essa iniciativa não é suficiente, uma vez que, mesmo sendo ofertado como licenciatura, tal curso possui epistemologia e objetivos próprios.

Percebo que a formação desses professores apresenta-se como grande desafio. Habilitar o profissional do Ensino Religioso, hoje, significa favorecer abertura para um novo espaço formativo que permita uma construção docente dinâmica, com qualidade de elaborar idéias.

No que se refere à interpretação do dispositivo sobre a participação das entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas, reconheço tais participações como democráticas e legítimas, mas pergunto: o argumento da participação das chamadas maiorias não implicaria no desrespeito aos grupos religiosos minoritários? Ao abrir essa participação na elaboração de conteúdos para esse componente curricular, não se correria o risco de retorno ao modelo de ensino da religião?

Sendo o sistema de ensino que define a habilitação do professor para lecionar essa disciplina, pode acontecer, hipoteticamente, que os critérios sejam criados a partir de pressões advindas de grupos interessados em apoderarem-se desse espaço na escola. Diante disso, essa problemática fica em aberto, possibilitando uma pesquisa posterior que investigue os critérios adotados pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino para definição de conteúdo e habilitação de tais professores.

Outro fato que merece posterior investigação é o de que, no município de Uberaba, tanto no sistema municipal quanto no sistema estadual de ensino, os documentos oficiais apresentam o componente curricular como Ensino Religioso, ao passo que, para os alunos, é apresentado como Valores Humanos. Que ideologias estariam subjacentes a esse fato, aparentemente semântico, mas carregado de significado?

Ao que parece, não há intervenção das entidades religiosas, mas outra questão se impõe, e que também compõe um rol de futuras pesquisas: se o sistema estadual de ensino oferta um livro didático para o Ensino Religioso, por que as professoras precisam buscar em

outras instâncias os materiais didáticos e os conteúdos para suas aulas? Segundo o que se infere na presente pesquisa, pela fala das narradoras, essa procura seria a forma de garantir uma participação mais efetiva dos alunos, além de aproximar o ensino da realidade. No entanto, as falas também revelam que as professoras mostram-se “sem norte” nas suas práticas docentes.

Penso que há uma grande responsabilidade da academia em ampliar os debates sobre o assunto. Devido às inúmeras indagações que se configuram ao final desse estudo, deixo o convite para que outros pesquisadores contribuam nas discussões desta temática, uma vez que o Ensino Religioso é oferecido nas escolas.

Manifesto, ainda, vontade de aprofundar o estudo do processo histórico e nele perceber os modelos que configuraram a formação histórica desse componente curricular, uma vez que nesta pesquisa as questões iniciais foram solidificadas e fizeram emergir novas perguntas.

Finalizo este trabalho com a suspeita de que a identidade do Ensino Religioso precisa ser formada de modo a permitir clareza de sua epistemologia e, com isso, o entendimento de seu objeto e de seus objetivos.

Por fim, vale ressaltar que esta pesquisa tenta expôr que os professores e a disciplina de Ensino Religioso estão, atualmente, numa constante encruzilhada entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador. Vale retirar, tanto do velho quanto do novo, o que permanece válido, pois não é possível ignorar essas questões, ainda que seja mister reconhecer que *a hora do encontro é também despedida*.

*é a vida desse meu lugar
é a vida desse meu lugar
é a vida...*

REFERÊNCIAS

- ALVES, Manoel. A escola católica: uma história de serviço ao povo e nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.3 n. 7, p. 37-62, set. 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, José J. A. de. **A história moderna contemporânea**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1976.
- AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1998. 1v.
- _____. A educação católica no Brasil (1844-1944). In: LIMA, Severina Alves de (Org.) **Caminhos novos na educação**. São Paulo: FTD, 1995, p.21-46.
- _____. Educação e Evangelização: Perspectivas históricas. **Revista de Educação AEC** (Associação Católica do Brasil) – Ano 21, nº 84, jul-set, 1992.
- _____. A educação católica no período da romanização da Igreja no Brasil: 1840-1960. In: **Convergência** - Revista Mensal da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, nº 229, ano 25. Rio de Janeiro: Vozes, jan./fev. 1990. p. 48-64.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. Vol. IX, tomo I.
- BAUDRILLARD, Jean. **Modernidade**. Trad.: Lea Freitas Perez e Francisco Coelho dos Santos. Mimeo, [S.n.,s.d], p. 9
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1994. p. 63-81. (Coleção Os Pensadores).
- BEOZZO, José Oscar. A História da Igreja Católica no Brasil. In: BEOZZO, José Oscar (Org.). **Curso de Verão**. Ano III, São Paulo: Paulinas, 1989, p. 120-176. (Coleção Teologia Popular).
- BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000a.
- _____. **Tempo de transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000b.
- _____. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. 9. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **A pergunta a várias mãos**: experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Repensando a pesquisa participativa**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRAMELD, Theodore. **O poder da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. 28 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Lei Nº 9.475**. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Lei Nº 5.892**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Lei Nº 4.024**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. **Lei do Ensino do Império do Brasil**. 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L15101927.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. **Decreto N° 119-A**, de 7 de Janeiro de 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 97/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:_9Om-XkBlE8J:www.pen.uem.br/diretrizes/Parecer_CNE-CP_1999_97.doc+Parecer+CNE+n%C2%BA+97/99,+de+06+de+abril+de+1999&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 maio 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Ênio José da Costa. A cultura popular e o sagrado. In: QUEIROZ, José J. et al. **Interfaces do sagrado: em véspera de milênio**. São Paulo: PUCSP/Olho d'Água, 1996.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teorias da Educação**. Concepções Antinômicas da Educação. Porto, Portugal: ASA editores, 2002.

CAMPOS, Raymundo. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1991.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa**. São Leopoldo: Sinodal: IEPG, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Raíssa. **O retorno do sagrado: a reconciliação entre ciência e espiritualidade**. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Bárbara Raquel do P. G.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: algumas orientações pedagógicas. **Revista Diálogo**, São Paulo, ano XI, n. 42, p. 52-61, maio 2006.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. História e Filosofia da Educação. São Paulo: Saraiva, 1993.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. Trad. Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 69- 80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e a escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, jun. 1993

D'AMBROSIO, Ubiratan. Paz e necessidade de repensar a educação. In: BOHN, Hilário Inácio; SOUZA, Osmar (Org.) **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002. p. 8 – 25.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III. p. 77-86.

DAMAS, Luiz Antônio Hunold. **A preventividade na educação salesiana**: do carisma à institucionalização. Brasília: Universa, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é ensino religioso?**: sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, poder, ilusão – um estudo sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas**. 1999. 265f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1999..

_____. **O ensino religioso no Brasil**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, JORGE. **Déjame que te cuente**. Barcelona. Editora Laertes, 1995

FONAPER - FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Caderno Temático**, nº 1, 2000. p. 9-16.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

_____. **Carta de Princípios**. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2009.

FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana**: compêndio de psicologia da religião. Trad. de Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALIBERTTI, Umberto. **Rastos do sagrado**. Trad. Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2003.

GONZAGA JUNIOR, Luiz. **Redescobrir**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/elis-regina/140799/>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

GRUPO CATEDRAL. **O sentido**. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/catedral/o-sentido.html>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Identidade e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso: relatório**. Curitiba: PUCPR, 2006.

_____. O ensino religioso na construção da Educação Nacional. In: SEMINÁRIO CATARINENSE DE ENSINO RELIGIOSO, 2, 2003, Lages. **Anais....** Blumenau: Edifurb, 2003. p. 11- 22.

_____. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Ensino Religioso um histórico processo. In: ALVES, Luis Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs). **Educação Religiosa: construção da identidade do ensino religioso e da pastoral escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002b.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**: Curitiba: Champagnat, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação: In SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LIBÂNIO, João Batista; MARTINS FILHO, Miguel. **A busca do sagrado**. São Paulo: FTD, 1991.

LIMA, Manolita. Monografia: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
- MATOS, Henrique Cristiano José. **Caminhando pela história da Igreja**. Belo Horizonte: O Lutador, 1996. 3 v.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.
- MELO, Thiago. **As ensinhanças da dúvida**. Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/thiago-de-mello/as-ensinancas-da-duvida.php>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- METTS, Ralph E. **Inácio sabia: intuições pedagógicas**?. São Paulo: Loyola, 1995.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso: programa para o ensino fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte, 1997.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação religiosa escolar: legislação**. Belo Horizonte, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2000.
- MOSQUERA, José Mouriño. **Misticismo e idolatria: homens e fanáticos**. In: ULLMANN, Reinold Aloyio (Org). **Sei em quem confiei**: Festchrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História e civilização – O Brasil Império e Republicano**. São Paulo: Ática, 1995.
- MOURA, Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil: presente, passado e futuro**. São Paulo: Loyola, 2000.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP7& A., 2001.
- NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. **Encontros e despedidas**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/47425/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

NERY, José Israel. O Ensino Religioso escolar no Brasil no contexto da história e das leis. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 88, p.7-20, jul.-set. 1993.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

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

OLIVEIRA, Lilian Blank. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A questão do Ensino Religioso na União Européia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17. p. 125-138, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. **Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: os aspectos irracionais na emoção do divino e sua relação com o racional**. Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A luta dos católicos pela escola: Minas Gerais, anos 30. **Educação em revista**, Belo Horizonte, nº 17, p.56 -63, jun.1985.

REZENDE, Simone Fusinato. **A concepção do sagrado no ensino religioso**. 2006. 85fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Física e Psicologia: as fronteiras do conhecimento científico aproximando a física e a psicologia junguiana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ROHDEN, Cleide Scartelli. **A camuflagem do sagrado e o mundo moderno à luz do pensamento de Mircea Eliade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Ricardo. **Tocando em frente**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A trajetória da pedagogia católica no Brasil: da hegemonia à renovação pela mediação da Resistência ativa. In: RAMOS, Lílian M. P. C (org.). **Igreja, Estado, Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual editora, 2005, p. 29-48.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.09-57.

SILVA JUNIOR, Hédio. **A liberdade de crença como limite à regulamentação do ensino religioso**. 2003. 215f. Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2003.

SOARES, Magda Becker. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. Cortez: São Paulo, 1992, p. 119-128.

TORRES, João Camilo de O. **História de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Difusão Pan-Americana do Livro, 1962. 3 v.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VAZ, Arnaldo. MENDES, Regina. MAUÉS, ELY. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2001. p. 1-16.

VIESSER, Lisete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZELDIN, Theodore. **Uma história íntima da humanidade**. [s.l.]: Record, 1999.

APÊNDICE A – NARRATIVAS

Transcrição das narrativas na íntegra, mantendo o tom coloquial das narradoras.

PROFESSORA SILVANIA MÁRCIA GONÇALVES GUARDIERO

Meu nome é Silvania Márcia Gonçalves Guardiero, sou casada com Carlos Augusto Guardiero há 22 anos, tendo dois filhos: o Giovani com 21 anos e o Murilo com 16.

Faz 25 anos que estou professora. Desde quando eu era pequena tinha como meta ser professora. Admirava minhas professoras e achava que podia ser uma boa professora; e esse caminho comecei a seguir.

Formei-me aos 17 e nessa idade assumi uma escola particular, como diretora, fiquei por uns 8 anos e depois fui para a sala de aula e de lá não saí mais. Tenho uma caminhada bem longa de sala de aula.

Depois mudei para a Cidade do Prata (MG), e chegando lá fiquei excedente. Fiquei excedente na escola porque as turmas de primeira a quarta saíram da responsabilidade do Estado e foram para o município e, como professora do Estado, eu precisava tomar uma atitude para não ficar ai excedente, porque eu corria risco. Tinha medo de perder o meu cargo.

Uma amiga convidou-me a fazer o curso de Pos-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia, e resolvi fazer esse curso. No primeiro momento o imaginei como possibilidade de não perder o meu cargo no Estado. Terminei o curso e comecei a dar aula de Ensino Religioso, lá no Prata e, por um ano, trabalhei com Ensino Religioso, com alunos de primeira a quarta séries.

Foi uma experiência com a qual comecei a perceber que era aquilo que eu queria. E falei: “gente eu preciso me aprofundar porque eu acho que estou no caminho que gostaria de estar”. Apesar de tanto tempo trabalhando com os alunos de alfabetização, percebi que podia estar mais perto deles trabalhando com Ensino Religioso. Foi uma experiências muito boa!

Mas tive que retornar. Mudei para Uberaba novamente, chegando aqui tive que assumir de primeira a quarta novamente, deixando o Ensino Religioso. Depois de alguns anos a escola onde eu estava foi fechando as salas de primeira a quarta série e se tornou de quinta a oitava. Como já estava acostumada na escola, tinha um tempo de serviço e a diretora gostava do meu trabalho e tal, ela me perguntou com o que mais eu poderia estar trabalhando além de

atuar de primeira a quarta. Foi quando eu falei que tinha a pós-graduação em Ciências da Religião, assim assumi novamente o Ensino Religioso.

Faz dois anos que eu estou no cargo de Ensino Religioso, mas para mim tem sido uma experiência grandiosa, porque eu posso estar mais em contato com os alunos, ouvindo mais esses alunos; e eu me realizei dentro das aulas de Ensino Religioso.

Eu sabia que cada um tinha uma religião, que era difícil numa sala de aula haver uma só religião, aí fui percebendo a diversidade de religiões que tinha dentro da escola: católico, espírita, protestante. E me perguntei: “como trabalhar?” Eu não tinha assim uma base de como eu faria esse trabalho com eles. Mas fui percebendo que eu teria que trabalhar com eles o lado bom. Toda religião trabalha, tenta passar tudo aquilo que é de bom. Aí comecei a trabalhar dessa forma, comecei trabalhar com valores.

Trabalhar o amor, a fidelidade, a honestidade, a partilha; dessa forma vi que era a melhor forma de trabalhar, de passar, para eles, o Ensino Religioso.

No começo, quando eles ficaram sabendo que o Ensino Religioso iria voltar para sala de aula, houve muitos questionamentos. Inclusive por se falar em Ensino Religioso, muitos alunos chegam e dizem: “olha, eu não vou poder assistir às aulas!”. Eles achavam que o Ensino Religioso estava voltado somente para a Religião Católica. E falei que não! Nós faríamos o seguinte trato: eles assistiriam algumas aulas para perceber. Teve mães para as quais tive que mandar bilhetes explicando como seria a aula. E assim começou!

Eu tento trabalhar como sempre baseada no amor, no amor de Deus; eu acho assim, tudo eu tento levar para o lado do bem, da fraternidade, da honestidade, da partilha, o lado do ser humano; formando, tentando formar esse ser humano como cidadão. E a gente percebe que a criança já vem com esse lado quase que pronto de casa. Então fica difícil você mudar, mas você começa a plantar a semente, eu acho que isso é o mais importante, você começa a plantar uma sementinha aqui... Por que tem alunos que no começo eles falam, não essa, essa aula eu nem vou assistir porque vai falar de Deus. Tem o caso de meninos que se dizem ateus. Então fica difícil para você lidar com esse lado aí também.

Então eu fui percebendo que precisava ganhar toda confiança desses alunos, para eles perceberem que nós não iríamos tratar, poderíamos falar de religião, mas sem desfazer de religião nenhuma. Tendo todo cuidado, para mostrar o lado de cada uma, mas sem tá partindo para uma religião. E assim foi meu trabalho. Durante esses dois anos estou tentando fazer dessa forma e tem dado muito certo.

A gente conversa muito, a gente troca opiniões. Eu procuro dar um pouco diferente daquela aula que a gente fica o tempo inteiro só ouvindo, ouvindo. Eu procuro ouvir

muito o lado deles. E procuro também trabalhar com muita dinâmica e foi o que até hoje deu certo. Trabalho com dobraduras, dinâmicas, brincadeiras, fábulas. Procuro levantar com os próprios alunos os temas a serem trabalhados. “Eu acho isso muito importante, o que vocês acham? - Vamos supor o que aconteceu durante essa semana que mais chamou a atenção, o que vocês ouviram na notícia, e vocês ficaram chateados, o que vocês acham que está acontecendo? Ah, violência! Então eu procuro fazer um trabalho com eles sobre a violência.

- Dona Sylvania, a senhora ouviu falar daquele menino e tal, que não tinha os braços e tal!

Aí eu procuro trabalhar, valorizando, todo o lado bom; de respeitar o ser humano da forma que ele e se respeitar da forma que a gente é. Então foi e é dessa forma que estou tentando trabalhar e que está dando muito certo.

Não tive problema nenhum com aluno, pelo contrário, hoje esses alunos até me buscam para conversar, até sobre problemas particulares mesmo que acontecem, que às vezes a gente toca e eles falam... Às vezes eles falam:

- Ah, Dona Sylvania, não é tão fácil para a gente ter essa abertura para conversar com os pais.

E a gente percebe que hoje o diálogo está bem distante, às vezes, de muitas famílias... Eu percebi muito isso nessas aulas. Eles não conseguem, às vezes, sentir do pai e da mãe aquela preocupação que é verdadeira, de pai e mãe. A correria é tanta, mas eles gostariam na hora de uma apresentação na escola que os pais fossem e eles não se apresentam. Ou eles só vão na escola para saber resultados... Quando você vai trabalhar todas as questões de relacionamentos, a gente percebe as dificuldades que eles têm de se relacionar com os próprios pais.

Quando a gente fala para eles: a gente tem que aprender a falar para as pessoas que a gente as ama, eles dizem, “Ah, mas meus pais não aceitam, não me respeitam. As vezes quero falar e eles dizem logo ... não, não, meu filho!

Então o que acontece? A gente tem que ter toda essa preocupação de está dialogando e mostrando para eles que é mais fácil chegar perto dos pais e conversar, e essa experiência dentro da sala de aula tem dado muito certo! É muito na base do diálogo. Eles trazem os problemas que eles gostariam de ser tratados em sala de aula, para que a gente discuta e dessa forme eu acho que tem dado muito certo!

Eu atuo de quinta a oitava séries. Trabalho com meninos de 10 a 11 anos até os pré-adolescentes e adolescentes, tem-se assim, uma diversidade de coisas para trabalhar, por que cada um está em uma etapa e cada um vê a vida de forma diferente, por causa da idade.

Às vezes você se aprofunda mais numa sala, em outras tem que trabalhar de forma diferente. Para mim tem sido uma experiência nova. Percebo, nos pré-adolescentes, a dificuldade que eles têm no convívio com as pessoas; às vezes eles se acham muito fáceis, mas na hora de dar um abraço, um sorriso, de pequenos gestos de amor... eles não conseguem. Quando comento com eles em se levantarem num ônibus e dar o lugar para uma pessoa idosa, o que acontece? Eles não têm essa facilidade.

Não trabalho conteúdos religiosos, quando passo, trabalho as diferenças. Vamos supor: se surge um assunto, a gente procura fazer uma pesquisa... Dentro de cada religião. Se você é espírita, como que é trabalhado esse lado. E o outro? Ai ele trazem a experiência de quem é evangélico. E o católico? Como vê? Com isso mostro a diferença.

Percebo que eles ainda não têm uma formação. Sabe? Está difícil trabalhar esse lado justamente por isso. Então o que eu estou buscando trabalhar, por enquanto, com eles: as diferenças. Procurar o ponto de vista de cada um. E dentro de sua religião, com que vocês trabalham? É dessa forma? Um exemplo simples: orar. Fazer uma oração. Então, dentro de sua religião como que é feita? Como vocês fazem? E é dessa forma que trabalho com eles.

Eu acho que eu tenho várias experiências marcantes... Uma experiência que sempre comento é a de um aluno de 8º ano, que seria a 7ª série. Desde o ano passado, nós percebemos que esse aluno era muito rebelde em sala da aula. Muito rebelde. Deu muito trabalho. E várias vezes, dentro da minha aula mesmo, ele não fazia nada. Só que ficava pacato, não se manifestava de forma alguma. No começo, ele manifestou que era ateu, logicamente nós iríamos trabalhar assim, a cada um respeitar o limite do outro. E foi assim acontecendo. Mas percebi que, também nas outras aulas, ele estava se tornando um aluno muito rebelde.

Esse ano, tive a graça de ter um contato mais direto com esse aluno. No começo, na primeira aula que tive, nós fomos comentar sobre as aulas, como seriam nossos passos das aulas para o ano, fazer toda uma programação, porque eu gosto de fazer com eles, é como te falei, está programando com eles aquilo que eles gostariam de ver durante todo ano. O que aconteceu? Ele falou que não gostava da aula de Ensino Religioso. Aí comentei que existia uma certa diferença entre gostar, mesmo que não fosse a minha, entre gostar da aula e do próprio professor. E fui percebendo que ele estava sempre implicante. Sempre com caderno aberto, deixando de fazer as minhas atividades, mas fazendo outra.

Aí fui reconhecer que esse menino tem um grande um talento: ele desenha muito bem! Muito bem! Cheguei perto dele, até então eu não tinha percebido isso e, quando percebi esse talento, comecei chegar perto dele, conversar, perguntar se na família tinha alguém com

esse talento e fui entrando em detalhes; sentei do lado dele, comecei a perceber que ele tinha necessidade de falar daquilo que ele gostava, que era desenho. E realmente ele desenha com perfeição. Fui elogiando, falando para ele que ele tinha muita capacidade, que ele era um aluno que nós precisávamos, dentro do colégio, mostrar a capacidade, assim como de alunos que tinham outros tipos de talento. Dessa forma, percebi que ele foi mudando as atitudes dentro da sala de aula. Todos os dias, quando eu chegava na sala, até hoje quando eu chego, a primeira coisa que eu faço é ir do lado dele e perguntar qual foi o desenho da semana que ele fez. Comecei a perceber a mudança dele para comigo e para, também, com a escola. Porque ele mudou totalmente o comportamento. Porque eu procuro entrar em contato com os outros professores; e o comportamento dele mudou.

Percebi que ele é de um valor muito grande na sala de aula. A partir desse momento, ele não deixou mais de cumprir as minhas tarefas de sala de aula, participar da sala de aula, tem um porém, ele terminou. Ele pega o caderninho e vai desenhar. Uma mudança de atitude que todos dentro da escola perceberam. E a gente tem procurado realmente mostrar esse lado dele, de que ele é muito inteligente; é capaz e pode ser muito útil dentro da escola.

A gente vai percebendo a experiência de filhos que têm certa dificuldade com mães, quando a gente vai trabalhar algumas datas como as mães. Já percebi alunos que até mesmo simples bilhete eles não conseguem mandar, falam que não têm coragem de escrever para a mãe. Procurei saber o que acontecia. Foi aí que a gente começa perceber que esses alunos são espancados, são colocados dentro de quartos de castigo, que a mãe não dá essa liberdade para eles estarem dialogando; trocando opiniões.

E digo, vamos fazer a experiência. Procure que seja através de um bilhete; “Ah, mas minha mãe não me ouve” Então mande um bilhete. Deixe um bilhete hoje na cabeceira da cama da sua mãe, fale para ela que ela é importante na sua vida, e você vai percebendo que as coisas vão mudando. E realmente isso foi acontecendo. Sabe? Percebi alunos, por que eles chegam depois e falam: “Dona Silvania, deu certo aquela experiência que eu fiz.” Então, para mim isso é gratificante!

Eu acho que muito mais que trabalhar a religião em si – cada religião é importante – nós temos é que trabalhar no resgate de valores que estão perdidos. Eu sei que minha aula é uma vez por semana, e que talvez ela não dê tantos frutos como eu gostaria, mas acho que em cada aula uma semente é plantada. E tenho certeza de que, com o tempo, vou colher esses frutos.

Dentro da religião, é dessa forma mesmo que trabalho; procurando fazer essa diferença, sem estar demonstrando, sem estar direcionando qual seria a melhor religião para

um ou para outro. Eu acho que a catequese é obrigação dos pais, de em casa estarem fazendo, cada um procurar trabalhar a catequese com seu filho, de acordo com a sua própria religião, então, não tento trabalhar esse lado. Não sei se estou certa ou se estou errada, mas não faço esse trabalho catequizando... Busco trabalhar de uma forma bem dinâmica, com brincadeiras, com jogos, trocando experiências com outros professores...

Tenho várias apostilas... Então, dentro da minha aula se eu trabalho um tema, vamos supor: o amor; depois trabalho algo que seja relacionado, uma brincadeira, uma dinâmica de dobraduras, ou uma fábula para dramatizar. É dessa forma que estou trabalhando e que tem dado muito certo.

Dificuldades a gente encontra! A escola é grande e não temos uma sala onde nós possamos levar as crianças para ver um vídeo, então a gente tem que locomover a televisão, e às vezes o tempo é muito curto. São só cinquenta minutos. Procuro passar filmes, para depois trabalhar a moral, toda essa questão. Não vejo tanta dificuldade. As dificuldades maiores são do aluno, de expor as próprias opiniões, as próprias idéias. Eu me dou bem com todos, com eles tenho um relacionamento muito bom, uma atitude de respeito... Percebo uma atitude de respeito muito grande para com eles, e tanto para eu com eles quanto eles comigo. Dificuldade maior não encontrei até hoje. Nem um pai que tenha vindo e que tenha reclamado, pelo contrário, sempre quando a gente tem uma reunião eles falam que é muito importante; que acharam válido ter voltado as aulas de Ensino Religioso.

Dentro do Ensino Religioso às vezes, eles colocam o papel do professor como esperança para eles. Percebi isso nas reuniões de pais que nós fazemos. Quando dizem: “Ah que bom, então agora a senhora vai trabalhar, esse tema com o meu filho!” A sexualidade, toda a questão da sexualidade tem que ser bem trabalhada agora. A gente trabalha tudo isso dentro do Ensino Religioso.

A escola é muito aberta e não tenho dificuldade de trabalhar. Trabalho na Escola Minas Gerais. A diretora dá toda abertura para qualquer tipo de trabalho, vamos supor, quando nós vamos fazer uma campanha – costume fazer nessa época a campanha do agasalho – trabalho esse lado deles, da solidariedade, do pouco que a gente tem, mas que pode representar muito na nossa vida. Porque eu acho que não adianta só a gente ficar na sala, mas a gente tem que ter ação, e para ter ação, precisa da ajuda da escola também, por que sozinha fica complicado o professor de Ensino Religioso ou qualquer um professor levar todo esse projeto para a frente.

Com os colegas também não! No começo sentia assim: a aula de Ensino Religioso não era tão valorizada, tipo: “Ah, o horário é de Ensino Religioso, vamos fazer, o que sobrar

fica para o Ensino Religioso” Hoje conquistei esse espaço dentro da escola. Graças a Deus, conquistei e mostrei que o Ensino Religioso tem que ser valorizado igualmente, igual a qualquer outra matéria, talvez até mais. Porque os meninos, quando eu falto, eles procuram saber porque a Dona Silvania faltou. Então eu vejo que minha aula é importante para eles! No começo, realmente eu percebi que quanto aos colegas o Ensino Religioso poderia ser deixado de lado. Hoje, graças a Deus, não sinto esse problema. Minha aula é valorizada da mesma forma que qualquer outra aula. E eu procuro não faltar. Sou muito responsável com essa questão. Eu não falto, e se preciso faltar por qualquer questão, já está programado o que é que vou trabalhar, não deixo aleatório para o professor que vai me substituir. Então eu acho assim, que aprendi conquistar esse espaço dentro da escola e ser valorizada, e não tenho esse problema com relação aos meus colegas, com a direção da escola e até mesmo com os pais dos alunos. Para mim foi muito importante essa conquista.

Tudo o que Deus deixou, eu procuro valorizar desde as mínimas coisas, desde o sol... Eu procuro olhar para fora da sala de aula e trabalhar porque a chuva é importante na nossa vida; porque é importante a gente amar a Deus; saber que Deus existe independente de qualquer religião; de qualquer forma de religião, mas sabermos que é importante a gente buscar isso na nossa vida. Procuro trabalhar desde as mínimas coisas, até um passarinho que passa naquele momento, para mim é muito importante, trabalho com eles esse lado para eles valorizarem realmente, que Deus é importante na nossa vida, que uma religião é importante na nossa vida.

Bem, a questão da educação com o sagrado é algo assim, que é muito relativo, para mim, como professora e pela experiência que tenho, vejo que é uma experiência muito grande. O sagrado para mim é minha fé, minha luta no dia-a-dia; vontade de fazer algo pelas pessoas. Eu acredito realmente em Deus, dentro da minha religião, dentro daquilo que aprendi e acredito, e vejo que cada aluno de uma forma ou de outra, ou mesmo até o professor, tenta passar isso para os seus alunos. Eu acho que não tem como a gente separar muito o sagrado da própria educação, porque a educação é uma mágica, e você vai adquirindo, e de onde vem? Eu tenho por mim que vem da minha fé; vem do meu amor para com as pessoas; vem de toda formação que tive, como família, como pessoa.

Voltando um pouco sobre as dificuldades que a gente encontra em trabalhar o Ensino Religioso; dentro da escola eu não encontro dificuldade, mas vejo como maior dificuldade a falta de troca de experiências entre os professores (de ER). A gente não tem, e se tem é uma vez no ano, essa oportunidade de estar trocando experiências, num encontro onde a gente pudesse abordar realmente aquilo que cada um faz. Nesses dois anos de

experiência, tudo que eu busquei foi com relação a minha curiosidade, de como eu poderia trabalhar, e de acordo com as experiências que fiz na escola; de saber a questão de religiosidade como que seria. Vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula em que são trabalhadas o Ensino Religioso. Então o que tenho como dificuldade? Não tenho outros colegas para trocar experiências, e acho que a gente cresce muito com essas experiências de sala de aula, porque tem professores que às vezes, estão com muito mais tempo de experiência em sala de aula no Ensino Religioso do que eu e vejo essa dificuldade de não se ter essa troca de experiências entre os próprios professores. No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para a gente trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores... Eu penso assim, será que eu estou trabalhando numa linha certa, será que é isso mesmo que o Ensino Religioso propõe dentro de sala de aula? Eu trabalho muito nessa linha do que foi bom para mim, talvez para outro também seja bom; o que foi bom para o outro para mim pode ser aproveitado; então essa troca de experiência é um enriquecimento muito grande e percebo a dificuldade que a gente tem de trocar experiência dentro da área do ensino religioso.

PROFESSORA: VERA LUCIA ASSUNÇÃO

Eu sou a Vera Lucia Assunção, sou natural de Conquista, oriunda de uma família humilde onde meu pai pagava aluguel, era assalariado, com oito filhos. Na época tinha magistério em Conquista, e a gente não tinha condições de pagar uma faculdade, então, não foi uma opção, e o único caminho que eu tinha era ser professora, fazer magistério.

Comecei a lecionar em zona rural antes de terminar meus estudos. Na época não era como hoje: muitos professores, poucas vagas. Antes de me formar eu já estava trabalhando. E foi por aí que consegui fazer Pedagogia-Supervisão. Fui pagando meus estudos. Depois me casei e vim para Uberaba. Tenho dois filhos. E, aposentei, por tempo de serviço, como professora regente de primeira a quarta série. Minha primeira efetivação foi por tempo de serviço, mas tinha um segundo cargo por meio de concurso. Prestei o concurso, para ter experiência, e graças a Deus passei, e estou nesse segundo cargo, onde, daqui a seis anos, se Deus quiser, eu me aposento também. Lecionava de primeira a quarta série. Trabalhava na Escola Paulo José Derenusson, Escola Estadual. Lá foi fechando de primeira a quarta série. Aí um dia cheguei na escola, dei minha aula numa sexta-feira; quando eu voltei para casa o superintendente me ligou falando: “Você assume no América porque seu cargo fechou!” Aí chorei. Entrei quinze dias de licença, porque eu amava a escola, eu amava o pessoal. Parece que fiquei sem chão.

Quando eu cheguei aqui, eu falei assim: “Carteira e aluno para mim vão ser a mesma coisa; porque se acontecer isso eu não vou sofrer o que eu estou sofrendo”. E graças a Deus, foi um mês para amar tudo de novo: a escola, os funcionários, os alunos. Peguei a primeira série. Aí fiquei excedente na escola. E a Júlia que era diretora na época, falou assim: “Vera você tem algum curso de Ensino Religioso?” Falei: “Tenho”. “Então vai na superintendência e pega o Ensino Religioso aqui na escola. Então o Ensino Religioso veio como solução de problemas. Principalmente para mim que fazia seis meses que estava aqui e ia ter que mudar de escola. Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso. Lecionava de primeira a quarta série.

Quando peguei o sexto e o sétimo ano que na época eram quinta e sexta série, no primeiro dia de aula, um pai, tTestemunha de Jeová, chegou aqui na escola e queria saber quem era a professora de valores, de Ensino Religioso. Aí quando me apresentei, ele falou assim: “Olhe professora, eu vou acompanhar seus cadernos, eu quero ver se a senhora não vai estar interferindo na religião do meu filho!” No momento para mim foi um susto. Onde estou pisando? Mas de repente vi que foi uma luz; aquele pai foi uma luz na minha correria dali

para a frente, porque a partir de então eu comecei a tomar muito cuidado. Eu vi que eu estava ali para trabalhar a construção do ser humano e não a religião do ser humano. Só que não vejo como trabalhar a construção do ser humano excluindo Deus. Como vou falar da criatura e não falar do criador? E comecei a trabalhar valores humanos, colocando Deus em toda matéria que eu ia trabalhar.

No começo foi assim, um pouco difícil, porque alunos imaginavam que a aula de Ensino Religioso era aquela aula em que o aluno podia fazer bagunça; que o aluno não tinha compromisso. Aqui no América nunca teve o critério de nota. Eu achei até que ia trabalhar com notas, depois vi que não tinha necessidade de usar nota como cobrança de disciplina, de responsabilidade do aluno.

Foi um trabalho que não foi de um dia para o outro, mas foi um trabalho de luta, conquistando o carinho dos meninos, a confiança, a responsabilidade pelo conteúdo. Os alunos do oitavo e nono ano tão trabalhando sexo e neoliberalismo, é uma coisa que prende a atenção dos meninos.

Toda aula eu trabalho uma mensagem, primeiro eu vejo que aluno vem da aula de matemática, de português, chegou da educação física, então, para se conseguir aquela paz dos alunos, você tem que mexer com a sensibilidade do aluno. Então sempre trabalho mensagens. Eu faço coletânea de mensagens de valores humanos. Quando eu os deixo bem assim, “tudo dominado” como dizem os meninos, então eu começo meu conteúdo. Então eu acho que é muito importante a gente trabalhar essas mensagens, primeiro; e eu tenho conseguido muito.

Vejo e falo que valores humanos caiu de paraquedas; como solução de problemas, mas para mim foi uma bênção, porque eu acho que me idealizo dentro desse conteúdo. Eu me torno pessoa melhor! Às vezes eu falo para os meus meninos: eu queria que a carapuça de tudo que a gente trabalha servisse tanto para vocês quanto serve para mim porque sou uma professora de valores, mas não sou perfeita, não sou melhor do que vocês, a gente está aqui para crescer juntos. E isso é muito importante!

Vejo o fruto disso quando um aluno chega perto de mim e fala assim, dona Vera, eu ouvi essa mensagem e trouxe para senhora. Dona Vera, eu vi isso e trouxe para dar para senhora. Então, é o prêmio do meu trabalho; por que eles relacionam a minha aula com alguma coisa de bom que eles ouvem, que eles assistem; então e gente vê que o retorno do que estou sentido, do que estou recebendo. Porque nota não tem; eu não mando aluno para fora.

A família hoje, você não sabe se é pai e filhos, mãe e filhos, padrasto e filhos; então se vai trabalhar com família é uma dificuldade, por que você vai trabalhar a árvore

genealógica da família, eles não sabem se colocam o padrasto; se coloca os irmãos que estão morando ali, ou se são os irmãos; então é muito complicado para trabalhar o Ensino Religioso, ou seja, os valores humanos.

Tanto eu acho que esse conteúdo não pode ser tirado nunca, não por mim, estou aposentando, mas por eles, acho que são os únicos cinquenta minutos na semana que eles têm para ver essa maravilha que Deus é na nossa vida, e para aprender alguma coisa de bom. Eu acho muito importante!

Quando a gente trabalha um projeto solidário, a gente vê o tanto que eles se doam, o tanto que eles trabalham, o tanto que eles acham gostoso fazer um trabalho assim, nesse padrão. Então, eu acho muito importante, porque você sabe que a violência se tornou uma corrente, que você não acha o ultimo elo, e vai crescendo, porque se tornou uma corrente. Se a violência se tornou uma corrente, eu acho que a paz, os valores, a gente pode fazer disso também! Depende de todo mundo unir e trabalhar na mesma linha, com todas as crianças, porque isso, eles vêm buscar na escola. Não que a escola seja obrigada, tenha responsabilidade de assumir o papel de pais, mas, querendo ou não, nós assumimos: nós somos psicólogos, pais, mães, babás, a gente é tudo. E não adianta eu falar assim, eu não quero ter responsabilidade, não é minha! Porque de certa maneira você se envolve com o aluno, você se envolve com a criança, você sabe que você é importante para ele. Então muitas vezes nós não escolhemos isto.

Eu trabalho muito a campanha da fraternidade no início. E digo: “gente nós estamos trabalhando a campanha da fraternidade, nós não estamos trabalhando a Religião Católica. Fraternidade é amor entre irmãos! Então nós vamos pegar essa parte da Religião Católica para a gente ver como a gente pode fazer. A gente trabalha transformando o aluno como cidadão crítico, consciente.

Trabalhei também essa parte, essa parte aqui na semana santa, então eu trabalhei o texto, “valeu a pena o que Jesus fez por você?” Não englobando só a Religião Católica.

O importante é você conquistar o carinho, a amizade, a confiança do aluno; consigo tudo que os outros professores conseguem sem falar assim, “oh, vocês vão perder cinco pontos”.

Consigo também a valorização. Porque a valorização do outro é muito importante. Todo mundo gosta de ser elogiado, eu gosto! Eu amo quando alguém chega perto de mim e fala que eu fiz alguma coisa de bom. A gente gosta de ser valorizada; e acho que todo ser humano por pior que seja, ele tem o lado bom dele. E cabe ao professor de valores humanos, de Ensino Religioso, descobrir no aluno, qual é esse lado dele, para começar a valorizar, para

começar a resgatar nele valores que estão perdidos e esquecidos hoje. E a experiência que eu tenho é essa, amo! Tanto que eu procuro fazer daqui um parque de diversão na minha vida. Bem gostoso; bem alegre. E assim sou feliz! Sou feliz!

O sagrado é sagrado! Então o sagrado, para mim, é aquela força, que cada ser humano tem que às vezes até dúvida que tenha. Procuro despertar sempre esse sagrado nos meus alunos, é a força, a fé que nós temos, para o dia-a-dia independente de religião!

Eu sou católica e nem pergunto para os meus alunos a religião deles e nem sinto a necessidade de falar de que religião eu sou, por que eu tenho alunos espíritas, católicos, evangélicos diferentes, Testemunhas de Jeová, e eles amam da mesma forma. A mesma forma de gostar, de respeitar, de ter carinho! Então eu não vejo diferença; não vejo porque especificar o Ensino Religioso, não vejo porquê! Mas eu acho assim, não tem como você trabalhar valores humanos, excluindo Deus, excluindo a fé.

Experiências assim a gente tem todas! Do dia-a-dia, é do retorno que eles me dão, como eu já disse para você. São as coisas bonitas que eles encontram lá fora, que eles ouvem e que eles trazem para mim. Quando eles têm algum problema, eles chegam e conversam com a gente, pedem ajuda! Dentro do meu conteúdo, é essa troca de carinho, essa busca de confiança. Não tem como a gente falar assim, eu não vou fazer o papel de pai, a gente vai!

Quando nós estávamos trabalhando o lacre, um aluno, do sexto ano, chegou perto de mim, e falou assim: “Dona Vera, eu fui passear no Rio de Janeiro e a gente tava lá na praia, e eu vi aquele tanto de lacre lá no chão, então eu comecei a catar os lacres, e um senhor chegou perto de mim e me deu uma garrafa, e falou assim: ‘toma meu filho, vou te ajudar!’ Não, eu não estou pegando material reciclado, eu não trabalho aqui... Eu estou apenas colaborando com o os doentes do Hospital Hélio Angotti, porque esse lacre vai ser trocado por soro, para os doentes.” Então são experiências assim, que a gente vê que teve um resultado lá fora. Mesmo eles estando fora daquele quadradinho limitado da sala de aula, o que eles vivem ali, eles levam para fora.

As dificuldades que eu encontrei, quando eu iniciei, foi essa dificuldade que eu te falei, a falta de compromisso do aluno com o conteúdo, de achar que o conteúdo era uma coisa assim... Vejo relato de professores que dizem assim, “Deus me livre de valores humanos, de Ensino Religioso, não quero isso de jeito nenhum”, então eu acho assim, foi a mesma dificuldade que eu encontrei. Muitas vezes até os próprios funcionários da escola desvalorizam essa disciplina, falam assim: “Ah, eu vou precisar da sua aula. Então, eu vou dar aula ou vou fazer um trabalho; ou eu preciso tirar alguns alunos, da sua aula” como se a aula de valores humanos, não tivesse valor nenhum.

Inclusive numa reunião de pais eu pedi para falar, porque eu comentei com os pais que achava muito importante eles acompanharem o material dos alunos, porque, afinal de contas, eu estava interferindo na formação e educação dos filhos deles, e eles tinham a obrigação, como pais, de saber o que eu estava fazendo com os filhos deles. Porque eu tanto poderia estar ajudando, como poderia estar destruindo. E falei pra eles: “olha! Valores humanos aqui na escola não tem nota, mas eu acho importante, porque essa nota é para o próprio aluno, porque se eu sou bom em matemática, eu posso acabar numa cadeia como um assassino, um marginal; mas se eu sou bom em valores humanos, em fé, eu posso até não ser o melhor em português e em matemática, mas meu pai nunca vai ter que me visitar numa cadeia, por quê? Porque eu sou uma pessoa digna, íntegra, de respeito e onde eu busquei isso: nos valores humanos”.

Consegui o respeito dos meus colegas. Hoje eu cedo sim alguma coisa na minha aula porque também faz parte a gente ser solidário com o colega, e muitas vezes eles precisam como também eu já precisei, de pedir a aula para eles; por quê? Porque também é um problema a gente ter uma aula de cinquenta minutos na semana.

Nesses dez anos em que trabalho, eu que corro atrás do meu material, sabe? O que eu quero trabalhar, eu corro atrás... O único material que a direção passada comprou para mim, esse, “O livro do Adolescente”, que foi trabalhado aqui na escola... Há dificuldade de material porque geralmente o material que o Estado manda, ele manda de Religião Católica. Ele manda livros que trabalham mais a Religião Católica, e eu não posso interferir na religião dos alunos. Se eu trabalho uma música do padre Marcelo, então eu falo para os alunos, essa música é do padre Marcelo, nós vamos trabalhar esse assunto, e eu estou usando a música, mas não a Religião Católica. Portanto, nós temos que ter muito cuidado; assim que a gente trabalha valorizando, sempre a Bíblia, essa aí a gente não deixa porque tanto faz o evangélico, a gente fala que a Bíblia é palavra de Deus, o que está ali são formas diferentes de interpretar, mas há valorização da palavra. E alguns textos em que a gente trabalha, então eu sempre arrumo alguns textos que vem versículo, então eu peço, olha vocês vão procurar, o evangélico, o testemunhas de Jeová, o católico; vocês vão pesquisar na bíblia que vocês têm e depois vocês trazem para mim. Então aí eu dou espaço para o evangélico falar, para o espírita, para o católico. E a gente trabalha assim.

PROFESSORA: ELIZABETH CASTANHEIRA

Meu nome é Elizabeth Castanheira. Sou solteira. De uma família de cinco filhos, com exceção de meu irmão, todos são educadores. E não teve como escapar dessa. Eu até gostaria. Na fase da adolescência, eu fui para área da economia, mas quando faltavam dois anos para formar, eu voltei e fiz o magistério. Completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano de valores humanos. E eu de imediato quis realizar esse curso. Era de cento e vinte horas. Consegui completar esse curso de cento e vinte horas e, logo que me formei eu já peguei aula de valores humanos, de Ensino Religioso. Porque ainda não mudou a nomenclatura, para valores humanos, isso deve ter o quê: uns dez, doze anos atrás; tem tempo!

Como o valores humanos não tinha uma garantia, tinha professores antigos, tinha professores já estabilizados na área, a gente tinha uma dificuldade tremenda de ter muitas aulas, e completar as aulas, eu achei melhor fazer, dentro da área de valores humanos, valorização através da arte.

Eu gosto muito de arte, eu acho que quando se fala em emoção, sentimento, tudo está ligado ao ser humano. Então formei-me em artes visuais e sigo atualmente as duas linhas, tanto valores humanos como artes visuais. Dou aula aqui na escola de história da arte e de valores humanos.

Bem então.. Como me tornei professora foi uma coisa assim de instinto, de família, não teve como desviar desse modelo de família; e foi uma coisa natural que mesmo assim com a fase da adolescência a gente querendo sair fora e sair para fora, mas eu acho que o que tem que ser nessa vida a gente acaba sendo, e retorna e recomeça novamente.

Hoje o Ensino Religioso está tendo uma visão muito diferente do passado. Graças a Deus, os professores de Ensino Religioso hoje têm muitas aulas, tão completando os cargos, estão tendo uma visão, principalmente o Estado de Minas Gerais, com relação a essa área, inclusive estão cogitando de fazer o concurso nessa área.

Então eu acho que a visão de valores humanos está dando uma modificada. Inclusive em algumas escolas não há mais conceito, é um processo de pontuação. Aqui na escola, infelizmente, eu estou lutando para retirarem essa forma de conceito, de não ter nota. Porque infelizmente hoje o aluno só valoriza as atividades, o conteúdo quando ele é avaliativo.

Como eu estou dando aula aqui de valores há dois anos, e valorizo, e dou prova, e olho caderno, e vou em cima, e sei quem que é quem e procuro saber de família e tudo; então

esse cotidiano, esse dia-a-dia está sendo modificado. A visão dos alunos está sendo modificada, porque o professor antes de mim tinha muita dificuldade de entrar até na sala de aula, porque os alunos não valorizam mesmo, acham que, se o conteúdo não é avaliativo, então não serve para vida.

Então, para ser professora de Ensino Religioso, fiz dois anos de magistério no colégio Boa Vista; fiz um curso de valores humanos de cento e vinte horas pelo CONER, que é a Superintendência de Ensino que aplicou esse curso, inclusive eu nem poderia ter feito, mas o entusiasmo era grande e acabei me inscrevendo. Porque na época tinha que ter o terceiro nível, o curso superior. Mas mesmo assim eu me inscrevi e fiz esse curso e a partir daí a gente vai procurando material didático; vai procurando colegas e, graças a Deus, a gente tem, na área de valores humanos, um coleguismo muito grande, então a gente troca idéias, materiais didáticos, então é muito bacana.

E assim, eu falo valores humanos, mas na grade a nomenclatura é Ensino Religioso. Mas na sala de aula eu trabalho valores. Valores! Olha, como eu dou aula de artes, então eu faço um vínculo, uma ponte aí para poder chamar mais a atenção, o lúdico chama atenção, então a criação chama mais atenção, então eu vou envolvendo muito imagens, histórias didáticas, então eu faço essa ligação essa ponte. É mais uma forma de dar aula que propriamente um manual. Eu não posso te falar assim, eu sigo a linha, o livro, a referência, não adianta eu citar a referência, porque são várias. Se eu te mostrar um negócio, a pasta de Ensino Religioso, tem xerox de colegas, os livros didáticos que o Daniel, o próprio Daniel me forneceu.

É mais uma mesa redonda. Tem dia que a gente diz vamos bater um papo aí a gente coloca no final da aula o que foi expressado, dito, fixado, refletido, então é muito em cima de reflexão, principalmente no noturno, que são mais adultos, então dá para você trabalhar toda a didática, a sexualidade, o conhecimento do próprio eu, as dificuldades de enfrentar a vida, o reconhecimento dos nossos defeitos e dificuldades. Em religião não entro! A gente pode comentar sem interferir. “Ah, professora, você acredita?” A curiosidade deles é muito grande. “Cê acredita em Deus?”, então a gente vai levando assim o papo não no que eu acredito, mas vai fluindo, porque eu não quero interferir...

E dificuldades eu tenho muitas, muitas! Diariamente! Então a gente tenta superar com as experiências que você vai adquirindo; jogo de cintura.

É engraçado que eles falam muito em espiritismo, reencarnação, e eles vão me questionando essas coisas e eu não posso nem afirmar uma que não sou espírita; eu sou católica... Eu não tenho base, eu não tenho como fornecer dados, então existem vários

questionamentos de diabo, de capeta, se vai para o inferno, então é isso sabe? É muito legal. O que eu procuro levar a aula na fé em Deus, que ele é o soberano, que ele pode tudo.

O sagrado é o nosso coração está pleno; pleno de amor, de satisfação, de envolvimento. A partir do momento em que você está interagindo com esse amor, a gente interage também com o aluno. O aluno percebe o professor que está afim de dar aula; o professor que quer transmitir a aula. É certo que a maioria não envolve o tanto que a gente gostaria, e aí essa interação não é cem por cento, mas o sagrado é o puro Deus. Deus na gente; na alma, no coração, na força, não só no Ensino Religioso, em nós todos aqui.

Os professores estão saturados, cansados, lutam diariamente, mas a gente percebe, o clima é pesado! A gente percebe que nosso envolvimento, nosso interesse, o nosso empenho, o retorno é muito pouco. Mas é gratificante, não deixa de ser. A gente pode estar atingindo três ou quatro, mas estando atingindo é que ainda nos dá o gás para poder continuar.

APÊNDICE B

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, eu _____, disponho-me a participar da pesquisa TOCAR EM FRENTE AS ENSINHANÇAS DA DÚVIDA: A BUSCA DA IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO, orientada pela Professora Doutora Sueli Terezinha de Abreu Bernardes, e coorientada pela Professora Doutora Antonia Teresinha da Silva, sob a responsabilidade do mestrando Raimundo Márcio Mota de Castro, aluno da Pós Graduação – Mestrado em Educação Formação de Professores, da Universidade de Uberaba – UNIUBE-MG.

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa e que minha participação é voluntária, tendo liberdade para desistir durante o processo de coleta de dados, caso venha a desejar, sem qualquer risco de penalização.

Permito a divulgação de meus dados bem como de imagens por mim cedidas para compor o corpo do texto. Permito, ainda, ao pesquisador a gravação, transcrição e arquivamento de meus relatos para fins de pesquisa, tanto atual como posteriores.

Caso sinta necessidade de contatar o pesquisador durante ou após a coleta de dados, poderei fazê-lo pelos telefones: (34) 9137 0883 e 3312 1338; ou no seguinte endereço: Rua Artur Machado, 331/ AP. 06 – Centro – Uberaba/MG.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir com o pesquisador.

Uberaba, _____ de _____ de 2009.

Professora Entrevistada

Raimundo Márcio Mota de Castro
Pesquisador

APÊNDICE C

LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997.

Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

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

"Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Publicado no Diário Oficial da União, do dia 23.7.1997.