

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DÉCIO PEREIRA DE BRITO

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
PROFISSIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA
2016

DÉCIO PEREIRA DE BRITO

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROFISSIONAIS PARA O
ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como parte dos requisitos para obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientador (a): Professor , Dr. Marinilson Barbosa da Silva

JOÃO PESSOA
2016

B862a Brito, Décio Pereira de

Análise das competências e habilidades profissionais para o ensino religioso no ensino fundamental / Décio Pereira de Brito. – João Pessoa: UFPB, 2016.

58f.

Orientador: Marinilson Barbosa da Silva

Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Competências e habilidades. 2. Legislação. 3. Ensino religioso. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 2:37(043.2)

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
PROFISSIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade
Federal da Paraíba - UFPB, como parte dos requisitos para
obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/2016

BANCA EXAMINADORA

Professor. Dr. Marilson Barbosa da Silva
Orientador

Professora. Dra. Eunice Simões Lins Gomes
Convidada

Professora. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião
Convidada

APROVADO COM A NOTA: _____

DEDICATÓRIA

Dedico o resultado deste trabalho a todos os profissionais da educação, sobretudo ao professor que se esmera na sensível tarefa de lidar com uma área tão singular do ser humano. O esforço para “acessar” o intangível, o não palpável, o invisível do ser humano, é uma dimensão tão complexa quanto a sua existência.

Porquanto, esmerar-se na busca da compreensão não apenas do fenômeno religioso isoladamente em suas múltiplas manifestações, mas também fazer da prática religiosa uma singular oportunidade de ligação com o sobrenatural, o que é algo para além do que agora é, mas ainda assumirá sua plenitude no porvir, sem descartar seu valor pedagógico, recurso útil que sem dúvidas auxiliará as decisões frente às demandas da vida cotidiana.

Assim, a presença do profissional do ensino religioso qualificado na medida exata das necessidades demandadas representará um avanço qualitativo na sala de aula, tanto quanto representará um suporte substancial dirimindo as fortes tensões que o campo religioso potencialmente poderia gerar na sociedade. Além disso, como qualquer outra matéria do currículo escolar regular, representa a possibilidade real de somar-se ao currículo no sentido de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, bem como desenvolver outras competências e habilidades educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Soberano, único, eterno... Deus dos deuses; pois, tudo é graça vinda de Sua bondosa e generosa mão. São oportunidades singulares que nos são oportunizadas por Ele.

Agradeço ainda à instituição da qual faço parte; a Igreja Batista Regular no Bairro do Ernesto Geisel por ser sensível em me liberar meio período de trabalho para fazer o curso de Pedagogia.

Agradeço à minha esposa que precisou ficar com uma carga extra nas minhas ausências ao longo do curso, cuidando das crianças e de mim.

Agradeço aos professores que se comprometeram sendo responsáveis no sentido de nos franquear um ensino consistente.

Agradeço aos colegas que perseveraram ao longo do curso; eles serviram de enorme incentivo para mim. Além de termos edificado uma saudável amizade.

O saber ensoberbece, mas o amor edifica.
Bíblia . I Coríntios 8:1b

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo geral analisar as competências e habilidades profissionais, com base no autor Philippe Perrenoud, voltadas para o Ensino Religioso (ER) no ensino fundamental; considerando a inserção do ER no currículo da escola pública, resultado da modificação do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira e legislações posteriores, foi realizada uma pesquisa descritiva e bibliográfica, visando explicitar a fundamentação legal desde a sua origem e presença na escola pública brasileira. O ER demandará um profissional competente que estará colocando em formação competências e habilidades nos estudantes, alvo das ações pedagógicas. De maneira que ele mesmo precisará ser competente e habilidoso no seu exercício pedagógico a fim de que sua ação docente seja efetiva. É uma questão de teoria e prática. Nosso objetivo específico tem por busca, explicitar, analisar e visualizar as competências e habilidades do professor, o que pode contribuir para um ER isento de catequese e mesmo de proselitismos; porém, alinhado com os anseios de uma sociedade plural cujos credos são múltiplos, evitando privilegiar essa ou aquela crença no espaço da sala de aula. Constatamos que o professor do ER no que concerne a sua profissionalização ainda está em fase embrionária. As competências e habilidades ainda não estão consolidadas para essa categoria. Percebe-se um ER que se desenvolve a partir da prática em sala e que toma de empréstimo as técnicas da prática das outras disciplinas já consolidadas. Desenvolver competências e habilidades a partir de um referencial teórico próprio constitui-se um desafio ainda em curso para o ER.

Palavras-chave: Competências .Habilidades. Legislação. Ensino Religioso.

ABSTRACT

This monograph has, as its main purpose, to analyze competencies and professional abilities, based on the author Philippe Perrenoud, focused on Religious Education (RE) in elementary school; considering the insertion of ER into the curriculum of public school, a result of the modification of Article 33 of the Law of Directives and Bases of Brazilian education and subsequent legislation, a descriptive and bibliographic research was made, aiming to clarify the legal basis since its origin and presence in Brazilian public school. The ER will require a competent professional who will be putting on formation competencies and abilities in the students, target of pedagogical actions. In this way, he himself will need to be competent and skilled in his pedagogical exercise, so that his teaching is effective. It is a matter of theory and practice. Our specific purpose aims to make explicit, analyze and visualize the competencies and abilities of the teacher, which can contribute to an ER free from catechesis and even proselytism; however, also aligning with the aspirations of a pluralistic society whose beliefs are multiple, avoiding privileging this or that belief in the classroom space. We note that the teacher of ER, regarding his professionalization, is still in the embryonic phase. Skills and abilities are not consolidated for this category. It is perceived an ER which develops itself from the practice room and borrows techniques from the practice of other disciplines already consolidated. To develop skills and abilities from its own theoretical framework is a challenge on going regarding ER.

Key words: Competencies .Abilities .Legislation .Religious Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO ACERCA DO ENSINO RELIGIOSO	16
2.1 Legislações pertinentes ao ER.....	20
2.2 A História do ER e sua Inserção no Currículo Escolar.....	24
3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR DO ER.....	27
3.1 Entendendo as finalidades da escola.....	27
3.2 Compreendendo Competência e Habilidade	29
3.3 Competências e Habilidades para o professor do ER.....	33
3.4 Implicações para o ER.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso no Brasil tem despertado reflexões permanentes; sobretudo com a introdução da Lei 9475/97 alterando o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que torna obrigatória a oferta do ensino religioso nas escolas públicas, como matéria de oferta obrigatória, portanto, devendo constar do currículo comum na escola pública brasileira.

De oferta obrigatória para o Ensino Fundamental da rede pública e privada, ainda que reserve ao estudante a liberdade para cursar ou não a matéria, o ensino religioso entra numa fase nova de discussão e readequação aos estatutos legais que o disciplina. Ao estudante fica assegurado o pleno direito a sua liberdade de consciência. Porém, ficará a critério dos responsáveis legais pelo menor o qual será tutelado, podendo portanto arbitrar favoravelmente segundo melhor lhe parecer: se autoriza ou não seu filho frequentar a classe de educação religiosa. Nesse caso particular, à direção da escola não caberá contrariar. Cabe ainda salientar que a escola também deverá providenciar o professor o qual será subsidiado pelos cofres públicos, o que implica ainda saber que o Estado não apenas está legalmente obrigado a fazer isso mas a ofertar a matéria, as acomodações e os recursos materiais.

Dada a complexidade que envolve a educação religiosa, sobretudo no Brasil, onde existe uma pluralidade de crenças ou ausência destas, ofertar uma educação religiosa pública sem levar em conta essa diversidade, sem dúvidas inflamaria os ânimos de muitos, quando o que se deseja é a máxima harmonia e respeito à liberdade de crença, o que de fato assegura a nossa Carta Magna de 1988 no seu Artigo 206, III. Por essa razão, as legislações pertinentes ao tema procuram o viés da flexibilidade, evitando um discurso pragmático no que tange defender essa ou aquela posição religiosa.

A esfera federal de competência do Ministério da Educação e Cultura, o (MEC), tem se atido a questões mais genéricas a cerca do assunto; ficando a critério dos Estados e Municípios criar estatutos legais infraconstitucionais a fim de aprofundar a discussão, com espaço de negociação junto à sociedade civil; pais e escola, a melhor maneira de criar um currículo que atenda a todos os credos sem privilegiar esse ou aquele grupo. A Constituição Brasileira, no seu Artigo 205, nos apresenta um quadro dos agentes

responsáveis em fomentar a educação e os propósitos dela. Ademais, no Artigo 210 da Constituição de 1988, está escrito que : “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, [...]”. Diz ainda no parágrafo primeiro que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, [...], destacando sua oferta desvinculada da obrigatoriedade ao estudante que não deseja cursá-la.

Além disso, assegurar um ensino de qualidade conforme preconiza nossa Magna Carta no seu Artigo 206,VII: “Garantia de padrão de qualidade”; implica entender que para além de apenas disponibilizar recursos humanos, físicos, materiais, promover ambientes para o amadurecimento das questões relacionadas [...], “padrão de qualidade” pode ser traduzido como: professores que estejam qualificados, cujas competências e habilidades respondam adequadamente às demandas da educação religiosa que, como qualquer matéria do currículo regular do ensino fundamental o requer, sem contudo olvidar que o ensino religioso pede um pouco mais de perícia em função das discussões que suscita, cuidando em contemplar na sua prática pedagógica o profissionalismo a ele exigido a fim de levar os estudantes a uma reflexão madura, que não deve ser elemento estranho a qualquer posicionamento religioso ou não, bem como incentivar o convívio respeitoso para uma cidadania plural.

Daí a importância de serem os professores sabedores não apenas das particularidades pertinentes a cada matéria do currículo escolar, mas ainda ter competências e habilidades a fim de oferecer um ensino de qualidade. Deve ser lembrado que as discussões e consequentes decisões que resultarão na aplicação prática fica, em última instância, a critério do professor que dispõe de discricionariedade na sala de aula.

Partimos do pressuposto de que a maneira como o professor aplica na prática sua pedagogia contribuirá ou não para manter a harmonia entre os estudantes, família e sociedade. Pois, o modo como a educação religiosa possa ser apresentada em sala, diferentemente de outro conteúdo curricular, os temas relacionados à matéria educação religiosa podem concorrer para alguma animosidade posterior caso o professor não saiba lidar com isenção a respeito de tudo que envolve a matéria.

Entendemos que o profissional de ensino religioso na escola necessitará dominar competências e habilidades básicas exigidas para então desenvolver competências e habilidades nos estudantes; caso assim não seja, isso demonstrará um descompasso entre legislação, currículo e prática . Daí constatar-se a necessidade de se conhecer

quais as habilidades e competências necessárias aos profissionais do Ensino Religioso, (ER), para o ensino fundamental. E mais: que práticas pedagógicas deverão nortear o profissional que atua no ensino religioso da escola fundamental? Não se pode negar que existem legislações e um currículo que estão em processo de maturação mas com elementos já bastante robustos para daí lançar luz rumo a uma educação religiosa madura.

Tem-se clareza quanto a alguns elementos que devem ou não permear o currículo da educação religiosa de maneira a não ir de encontro ao que preconiza a Constituição Federal de 1988, a partir da qual Estados e Municípios atenderão suas particularidades regionais e locais: um ensino que não viole a liberdade de consciência, deverá privilegiar a pluralidade de crenças evitando o proselitismo; não beneficiando qualquer doutrina religiosa em detrimento de outra.

Embora seja visível no Brasil uma pluralidade de crenças, sabe-se que ainda existe uma predominância em termos percentuais do catolicismo romano no país, em comparação à somatória total dos demais grupos religiosos. Isso poderia representar na prática a propensão em privilegiar ideias dessa vertente no ensino religioso e sua aplicação prática em sala de aula. Também seria uma possibilidade qualquer outra minoria religiosa sugerir um currículo para o ensino religioso caso não o fosse via discussão pública aberta disciplina por legislações. Pode ser citado como exemplo o que se ouve na mídia a respeito da chamada “bancada evangélica” no Congresso Nacional. Ao que parece, exerce alguma influência nas votações de matérias relacionadas também à religião.

E o que isso teria a ver com a necessidade de legislações para nortear o currículo da educação religiosa? E o que isso tem a ver com as competências educacionais do professor?

Mesmo admitindo que educação religiosa no contexto escolar precise ser distinta da prática religiosa de foro íntimo, não é prudente negar que esse tema desperte um pouco mais da atenção dos maiores interessados; ou seja: pais, escola e aqueles que hipoteticamente pretendessem adequar o ensino religioso de maneira a privilegiar seus pensamentos e práticas religiosas. Preparar os professores para a educação religiosa é imperioso a fim de que os mesmos ajam como educadores e não como catequizadores. Ser competente e habilidoso no seu campo de saber marcará a diferença entre o sucesso e o fracasso; entre o respeito à liberdade de consciência e o proselitismo. Não isolado

de toda a problemática que envolve o ensino religioso está o professor, o principal agente formador de opinião e que estará envolvido com a prática pedagógica em sala. A maneira como será abordado o assunto, ditará o clima e estabelecerá uma cultura educativa. Os futuros cidadãos e cidadãs povoarão o mundo com suas ideias a partir da formação que terão recebido. Isso afetará o mundo visto que são cidadãos e cidadãs do mundo. Dar atenção à formação do professor determinará o tipo de prática pedagógica deste e por consequência, norteará a prática social do estudante. Philippe Perrenoud em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, apresenta ao profissional educador práticas norteadoras para a sala de aula. Assunto que será posto em análise neste estudo.

Trabalhando em conjunto, Legislar a respeito do tema dirimirá possíveis conflitos entre esta ou aquela prática religiosa. Assegura então que todos serão tratados igualmente perante a lei. Por outro lado, como amparar o ensino religioso cercado de uma legislação que não interfira na pluralidade tornando-se uma possível ameaça à liberdade de consciência dos estudantes ou mesmo formando o pensamento religioso destes? Que legislações já estão em vigor normatizando esse campo? Ao Estado é vedado ter uma religião oficial; caso que já aconteceu quando da primeira Constituição Brasileira, agora vedado pela nova Constituição de 1988. Mas isso não significa que o Estado deva ser ateu. Como poderia ser explicado o Artigo 19, inciso I da Constituição Federal Brasileira que veda financiar questões relacionadas a qualquer religião, uma vez que o Estado é Laico? O que responder aos que se declaram sem qualquer crença religiosa e se posicionam contra o Estado investir recursos provenientes dos impostos e taxas para fomentar questões relacionadas a esta ou àquela religião?

Com a introdução da Lei 9475/97 alterando o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatória a oferta do ensino religioso nas escolas públicas como matéria comum no currículo; fica portanto o Estado brasileiro obrigado a subsidiá-lo. Abre-se então uma aparente incompatibilidade legal quando a Lei 9475/97 é comparada com o Artigo 19, Inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988. Pois, o referido artigo da Lei Maior do País, proíbe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios de “[...] estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los [...]”. A Constituição Federal veda subvencionar ensinos ou práticas ligadas à fé. O Artigo 33 da LDB modificado pela Lei 9475/97 introduz o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, bem como declara que o Estado Brasileiro ficará responsável pela oferta e pelo custeio dele. Será que é possível um ensino religioso na escola pública desvinculado de uma prática religiosa particular?

Uma vez harmonizada a indagação anteriormente e levando em consideração a regulamentação legal em vigor imperativando seu cumprimento, requer-se pensar no tipo de profissional e quais as habilidades e competências que ele deverá ter a fim de que, enquanto bom profissional, o faça, no exercício pedagógico na sua área afim, junto aos educandos, o trabalho de educador.

Que habilidades e competências os profissionais do ensino religioso precisarão manifestar para o exercício profissional? Que qualificação, em termos de graduação precisarão ter a fim de que cumpram as determinações legais? Tendo-se então legislações norteadoras para o ensino religioso mas sem desdobramentos claros da prática pedagógica no sentido de uma interpretação e aplicabilidade em sala, poder-se-iam deparar questões problemáticas que incorreriam na responsabilização do gestor da escola, existindo a possibilidade de ser questionado descumprimento legal por parte do professor, caso isso aconteça.

Além do mais estar-se-ia expondo o professor a riscos desnecessários, podendo evitá-los de pronto. Sem falar das perdas que os estudantes acumulariam, no sentido do desenvolvimento de suas competências e habilidades educacionais na área do ensino religioso.

Ademais, o interesse nesse tema tem emergido do desejo em ampliar e aprofundar conhecimentos a respeito das mais recentes discussões pertinentes ao ensino religioso no País. Também é uma temática cujas consequências práticas permeiam minha vida cotidiana, posto que o material para a minha prática pedagógica ministerial por mais de 15 anos advém do currículo (oculto ou velado) da educação religiosa. Como pastor da denominação “Batista”, interessa-me estar alinhado com a legislação do país. Compromisso que a mim cabe, além de outros, em orientar a congregação sob minha responsabilidade a observar seus deveres legais.

Aprofundar o conhecimento na educação religiosa e suas implicações justifica-se ainda por sua relevância social. Não se pode negar que o homem é um ser religioso bastando constatar isso em várias culturas espalhadas pelo mundo. De certo modo educação religiosa parece se confundir com prática religiosa. Na teoria poder-se-ia dizer que não, mas na prática elas se confundem. Não é o que está sendo proposto para o ER nas escolas.

Vislumbrar na educação religiosa a possibilidade de acesso ao metafísico é algo que permeia o desejo humano. A por assim dizer: nova proposta para a educação religiosa não pretende desconsiderar isto. Além disso, sempre que algum tema relacionado à ética e à moralidade é colocado em pauta, acontecem posicionamentos por parte de quem está alinhado à questão religiosa. Questão por exemplo, relacionada com o aborto e etc, possivelmente evocará um posicionamento cuja discussão emergirá da ética ou prática advindas do ER. Vislumbra-se então aqui sua relevância social.

Não é desmedido dizer que a formação educacional religiosa tem peso significativo na tomada de decisão da maioria significativa das pessoas. Volta e meia ouve-se o representante do Vaticano emitindo pronunciamentos (mesmo que congregue a função de Chefe de Estado e Chefe Religioso), as pessoas o ouvem mais por ser representante religioso. Sua palavra como religioso parece carregar um peso maior que sua opinião como chefe do Vaticano. Isso mostra o tanto que muitas pessoas dão valor a uma orientação educacional religiosa e sua prática mas também exhibe o peso que a educação religiosa exerce em termos de influência local e mundial até mesmo na resolução de conflitos, pacificando ânimos exaltados.

Se o Ensino Religioso não pretende alguma relevância para além do respeito às manifestações plural religiosas, buscando evitar conflitos sem pensar para além da compreensão da filosofia pura e educacional, para além de valores morais e éticos, cidadania, contexto da realidade ecumênica atual, formação do caráter frente aos diferentes tipos de personalidade, o homem e sua religiosidade..., para que trabalhar tais questões dentro do tema Ensino Religioso se a religião e a religiosidade não fossem significativas?

Desse modo, nosso objetivo geral neste trabalho, foi analisar as competências e habilidades profissionais necessárias para o professor de ensino religioso no ensino fundamental. Ou seja, o que tem sido pensado em termos práticos que guiará o preparo do professor e sua ação pedagógica junto aos estudantes? Como objetivo específico buscamos visualizar as exigências legais requeridas ao profissional de ensino religioso. Isto é, o que as principais legislações dizem a respeito dessa matéria?

Para alcançar os objetivos enumerados neste Trabalho de Conclusão de Curso, propomos uma pesquisa bibliográfica. Para dar andamento à coleta dos dados, foram analisados documentos que versam a respeito das competências e habilidades necessárias ao profissional do ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental,

buscando compreender quais competências e habilidades pedagógicas são propostas. Em relação às exigências legais requeridas que balizam o currículo e práticas pedagógicas do professor de Ensino Religioso, buscamos visualizar essas legislações pertinentes à matéria em questão.

O convívio em sociedade impõe limites que precisam harmonizar relacionamentos que prestigiem a individualidade e a pluralidade como reforço aos contratos sociais. A escola é um lugar onde a diversidade precisa conviver e se harmonizar com uma proposta de unidade social. Para isso, moduladores são necessários no sentido de que seja possível antecipar possíveis conflitos advindos desses relacionamentos. A prática pedagógica também não foge a essa regra. Tutelada pelo Estado via normas legais, criadas com o propósito de estabelecer ordem, o faz não apenas para o trânsito, por exemplo, mas também para a educação.

A matéria de ensino religioso no currículo normal da escola tem sido ofertada e subsidiada pelo Estado. Para uma sociedade cuja prática religiosa é pautada pela diversidade, a sala de aula estará formada por valores religiosos diferentes fruto da sociedade da qual fazem parte. Daí a necessidade de o profissional do ensino, a fim de lidar adequadamente com a educação religiosa sem privilegiar uma religião em detrimento da outra, conhecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. O que se requer naturalmente do professor habilidades mínimas no sentido de que seja um promotor do desenvolvimento dessas e demais habilidades nos estudantes, respeitando orientações advindas das legislações e demais fontes de autoridade no assunto. A possibilidade de implantar uma filosofia religiosa na sala de aula que vá de encontro à crença particular é bastante real; o que causaria embaraço, pelo menos na esfera mais imediata aos gestores escolares, por exemplo.

Essa discussão a respeito do que deve ser ensinado em matéria de ensino religioso ainda está tomando corpo, até que se encontre uma saída negociada que satisfaça a todos os agentes envolvidos na questão. Tem havido tentativas por parte do Estado junto a segmentos religiosos mais atuantes e sociedade em geral, no sentido de se estabelecer um currículo escolar para a matéria em discussão. Esse currículo já existe; se ele está sendo aplicado na prática é outra coisa. Sabe-se que está em processo de maturação. Atualmente existe um Fórum Nacional Permanente Para o Ensino Religioso, (FONAPER), que tem colocado em discussão temas relevantes ao ER. Esse fórum tem trazido contribuições significativas ao tema em questão.

Avaliar as competências e habilidades necessárias exigidas ao exercício do ensino religioso em sala de aula parece salutar. Bem como visualizar os estatutos legais que versam sobre o ensino religioso no país.

2 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO ACERCA DO ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso, (ER), no Brasil já nasce sob cartas marcadas uma vez que era colônia portuguesa, e essa já trouxe seus vínculos bem estreitos com o catolicismo romano. A coroa portuguesa ao estabelecer suas bases aqui nessa terra trouxe sua maneira de administrar e suas crenças também. Seu vínculo com o Papa era notório. A presença de sacerdotes representantes da religião católica apostólica romana tinha o claro propósito de catequisar os habitantes da terra recém- apossada.

Os colonizadores impuseram costumes segundo os quais entendiam serem os melhores para os habitantes. Afinal, não vieram para dialogar mas sim para colonizar. As implicações disto é que trouxeram também uma filosofia religiosa que estava intrinsecamente ligada à maneira como se pensava a família, o trabalho, a economia e todas as demais relações sociais. A influência deixada pela coroa portuguesa neste país ainda se faz sentir mesmo depois de mais de 500 anos da saída dos portugueses desta terra.

Do ano 1500 a mais ou menos 1889, a Coroa mantém um forte vínculo estratégico com a igreja católica. Com a chegada dos jesuítas em 1549, trazidos por Tomé de Souza, os jesuítas fundam o colégio “Companhia de Jesus” e tantas outras mais escolas que foram sendo implantadas serviam de estratégia planejada cujos objetivos deveriam atender às necessidades educacionais da elite masculina branca mas de cunho catequético.

Os jesuítas! É a primeira vez que os mencionamos, e já aparecem envolvidos num crime. A Companhia de Jesus tinha sido fundada em 1534 para pôr a serviço da Igreja o exército disciplinado que as circunstâncias requeriam. Obra de um ex-capitão, a Companhia possuía a rigidez e a ordem das milícias militares, mas, acima de tudo, ela, mais do que qualquer outra organização, sabia encurtar os caminhos mediante sendas oblíquas, ou fingir uma retirada para atacar de surpresa, mais tarde. Depois de disciplinar seus soldados até a negação absoluta da personalidade, a Companhia passou a combater em duas frentes: contra o protestantismo cismático e contra os leigos incrédulos. (PONCE, 2001, p.116).

Os jesuítas tem importância considerável pelo fato que lançaram as bases para o ensino religioso trazido da Europa pelo colonizador; é esse modelo educacional que a colônia terá por mais de dois séculos até que o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, de Portugal e de todas as colônias portuguesas; pois, Portugal tinha em mente outras metas, e os jesuítas representavam empecilho a isso; além do mais, estavam se tornando mais influentes que a própria coroa portuguesa. Isso não significa em hipótese

alguma rompimento da coroa com a igreja católica! De 1759 em diante, o ensino passa à iniciativa leiga com as Aulas Régias. O que não significa perda de influência do ensino religioso que ainda continua sob influência da igreja católica.

Não é apenas a igreja que está lançando mão da tutela do Estado para se promover, mas o Estado também usa a igreja como ferramenta que aglutina interesses. Ela servirá ao Estado como ferramenta ideológica. O que é dito a seguir resume e ilustra o que acontece com a educação religiosa no Brasil:

Instrumento poderoso nas mãos da classe exploradora, o Estado teve no chefe supremo o seu representante e o seu cimo. Convinha aos interesses dos ricos revesti-lo de um halo religioso. Guerreiros e escribas, sacerdotes e artistas – cada qual no seu campo – contribuíram para criá-lo. Mas, não eram só as cerimônias do protocolo que contribuíam para educar as massas na submissão e no respeito. A religião, a arte e a sabedoria as hipnotizavam diariamente com uma exaltação das classes governantes. Existia uma escrita sagrada e outra profana, uma música dos grandes e outra dos miseráveis, uma imortalidade para aqueles e uma mortalidade para estes [...]. (PONCE, 2001, p.32,33)

Aníbal Ponce aponta um panorama, visão ampla de como o Estado tem se valido de instrumentos de dominação a fim de se agigantar e subjetivar os governados, criando súditos irracionais. No entendimento de Ponce, instrumentos interventivos são criados e reforçados propositalmente pela classe dominante de maneira a abarcar todos os aspectos da vida da sociedade, tendo por meta a manutenção de caprichos idiossincráticos.

Isso demonstra a estreita ligação entre Estado e Igreja. Numa aliança um tanto perversa, para além do domínio territorial, a educação religiosa na sua implantação embrionária pela colônia portuguesa potencializa e perpetua seu domínio via ensino religioso catequético, consumando seu controle sobre os corpos e mentes dos colonizados. Igreja e Estado são vias de mão dupla.

Atente-se para o que é dito a respeito da influência da igreja no campo educacional:

Dispondo de semelhante poderio, nada tem de assombroso o fato de que os monastérios também tivessem sido as primeiras “escolas” medievais. Desde o século VII, encontramos monastérios espalhados por todos os países que constituíram o velho Império Romano. Desaparecidas as escolas “pagãs”, a Igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública. Apressemos-nos a esclarecer que nessas escolas – as únicas que podiam ser frequentadas pela massa – não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas

cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. (PONCE, 2001, p.89).

A análise que o autor faz do Ensino Religioso embora remonte a um período anterior à chegada dos portugueses ao Brasil, porém a análise das práticas da igreja e da Coroa portuguesa guardam similaridades precisas. É precisamente o mesmo modelo adotado do medievalismo que é trazido, implantado e cultivado junto aos índios e camponeses. Ou seja, no período imperial o Estado e igreja mantem aliança mesmo diante de vozes que se posicionam contrárias. Tem sido precisamente o modelo que prevaleceu nas escolas públicas no Brasil mesmo perdendo algum espaço ao longo dos anos, mas, a igreja católica romana ainda mantém forte influência no Brasil e em outros países.

O que tem sido visto na prática é que o Ensino Religioso nas escolas brasileiras ainda manifesta um viés catequético. Leve-se em conta o fato que a profissionalização do professor para essa matéria ainda não tem acontecido. Não se sabe quanto tempo ainda vai demorar para que aconteça. O que tem sido feito pelo município é ofertar no processo da formação continuada do professor, uma carga horária não tão significativa, orientando-o, uma vez que ele não tem formação específica na área, dando-lhe orientações mínimas de como lidar com o currículo do Ensino Religioso. Na avaliação de Philippe Perrenoud :

A separação entre a Igreja e o Estado ainda está longe de ser uma realidade no mundo. mesmo nos países em que foi imposta a laicidade, a questão do papel da escola neste âmbito ainda não foi totalmente resolvida. Certamente, não lhe caberia mais ministrar uma educação religiosa propriamente dita, sobretudo no tocante às sociedades desenvolvidas, nas quais convivem, atualmente, vários credos e, na maioria dos estabelecimentos de ensino, os alunos vêm de famílias cristãs, judias, muçulmanas, de outras crenças e de famílias ateias ou agnósticas. A laicidade não permitiria que a educação religiosa ministrada pelas igrejas fosse explicitamente inserida na carga horária semanal e ensinada nos estabelecimentos públicos de ensino. (PERRENOUD, 2011, p.129).

Prefigura como pode ser visto, o Ensino Religioso ainda não é um tema tão pacífico. Tentativas tem sido feitas no sentido de encontrar saídas viáveis a fim de promover um convívio pacífico entre os diversos credos. Sabe-se que pacificar uma questão que ao longo do tempo tem sido motivo de exaltação de ânimos, não é tão fácil. Até por que ainda não acontece uma separação distinta entre foro íntimo – a vida devocional particular de cada um – e o ensino religioso que está sendo proposto para a

escola. Harmonizar esta questão ainda é algo em andamento. Posicionar-se pela não laicidade enquanto se tem um Ensino Religioso catequético, não seria no mínimo esquivar-se da discussão da questão? Segue-se então que:

Para alguns, essa laicidade é uma conquista republicana; para outros, trata-se de uma perda de espiritualidade. Pelo fato de parecer um retrocesso, pelo menos aos olhos daqueles que acreditam que a laicidade é um processo fundamental, o ensino da religião era reivindicado apenas pelas autoridades eclesiásticas e pelos movimentos religiosos. A relação com o islamismo reavivou a questão da laicidade e o temor de estigmatizar a religião muçulmana fez com que fossem estabelecidas medidas que atingiram todas as religiões. (PERRENOUD, 2011, p. 129).

Para Perrenoud, o ER tem vindo à tona principalmente por causa do advento do 11 de setembro. As autoridades públicas governamentais estão sendo forçadas a trazer a discussão para o campo público por ter se tornado inevitável a reflexão a cerca do assunto religioso apenas na vida privada. Em meio a um jogo de opiniões contrárias e favoráveis ao ER, não se pode negar sua relevância social tanto na vida privada quanto na vida pública.

Para Perrenoud, não é uma argumentação sólida o bastante fundamentar o ensino religioso no “fato religioso”. Segue sua argumentação:

Atualmente, há propostas no sentido de introduzir, no sistema educacional, uma educação voltada para o fato religioso. Esta ideia tem o apoio dos laicos e até mesmo dos ateus, que consideram que o fato religioso é um componente da nossa cultura, apesar de muitas pessoas não professarem nenhum credo. Mas talvez não esteja em jogo apenas o elemento cultural, pois, o fato jurídico, o fato econômico e o fato político não são objeto de tal reconhecimento. O fato religioso poderia ser tratado nas disciplinas de história e geografia, como um componente da sociedade, entre outros. A ideia de uma educação voltada para o fato religioso indica, claramente, que não se trata apenas de fazer com eu as religiões sejam conhecidas como realidades históricas ou contemporâneas, e sim de promover uma espécie de respeito às religiões. O amor pela transcendência ou pela espiritualidade rompe o equilíbrio entre religiosos e ateus. (PERRENOUD, 2011, p.129,130).

Se existe alguma contradição explícita ou aparente, ou mesmo uma certa capciosidade em torno da tentativa de manter o ensino religioso nas escolas (pelo menos nas brasileiras), com um enfoque no “fato religioso”, e com propósito declarado: o “fenômeno religioso”, tendo como um dos propósitos promover, como diz Perrenoud:

“uma espécie de respeito às religiões”. Deveria ser de menos valor cultivar isso? Estabelecer regras de convivência pacífica entre as pessoas, não parece bastante salutar?

Certamente que o fato político e o fato econômico devem ter o seu lugar. Até onde se sabe, eles não estão sendo questionados; quando o forem, precisarão ser discutidos. A questão do Ensino Religioso não é um assunto isolado. É uma questão presente - até onde se sabe - em todas as sociedades no mundo. Os tensionamentos que tal questão vai suscitando em cada contexto, exigirá uma resposta adequada para cada momento histórico e social. O que se busca é o equilíbrio. Um peso justo.

2.1 Legislações Pertinentes ao ER

Veja-se, por exemplo, o que diz a Constituição datada do ano de 1824:

Art. 5. A Religião Cathólica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>). Acesso em: 04/04/2016.

Não pode ser negado que a discricionariedade, ou pode ser dito; a verticalização, o poder exercido de cima para baixo pelo imperador mantém o Estado sujeito a uma religião, ou seja; à religião católica romana. Mesmo nomeando o catolicismo romano como oficial, outras crenças serão permitidas mas apenas no espaço doméstico, sem autorização de se identificarem por nomes ou símbolos.

É só então em 1891 que acontecerá alguma mudança na redação do texto constitucional quanto ao ensino religioso e a prática religiosa em si. Com a implantação da República, vozes se avolumam em questionamentos quanto ao Estado se declarar favoravelmente a um credo religioso. O que se defendia era um ensino leigo; ou seja, um Estado laico. Não estava sendo proposto um Estado Ateu. O que de fato passa a constar como texto na primeira Constituição do Brasil é que o ensino religioso deveria ser leigo, conforme pode ser aduzido do Artigo 11, parágrafo 2º da Constituição de 1891 que diz: “É vedado aos Estados, como à União: estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>). Acessado em: 04/04/2016.

O ensino religioso deveria ser ministrado não em estabelecimentos públicos e sem subsídio do Estado. A partir de então, o ensino religioso entrará na pauta das discussões cujo alcance vai para além da discricionariedade do governante. Tem-se por objetivo romper oficialmente o vínculo do Estado com a igreja católica romana. Além disso, expande a liberdade religiosa para além do espaço doméstico. Propõe-se então que cada instituição funcione exercendo suas atribuições próprias. Pelo menos é o que se pretende aqui.

Então, com a promulgação da Constituição de 1934, acontece novamente algumas modificações na redação do texto Constitucional de 1891 referentes ao ensino religioso: Assim versa o Artigo 153 da Constituição de 1934:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsaveis e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. **(Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>). Acesso em: 04/04/2016)**

Pode ser constatado que na redação desse artigo o ensino religioso retorna para os estabelecimentos públicos de ensino, sem a intervenção direta da igreja e com a prerrogativa de não ser obrigatório, atribuindo aos responsáveis pelo menor a responsabilidade de autorizar a frequência às aulas ou não. A escola fica portanto responsável para prover o espaço físico, um horário e um professor para ministrar as aulas aos interessados.

O que acontece na prática até aos dias atuais na escola pública, é que a escola matricula o estudante na matéria Ensino Religioso. Será que os estudantes e os pais são perguntados se querem ou não que seus filhos cursem essa matéria ou se eles querem? Boa parte dos pais e alunos talvez não saibam que poderiam optar ou não pelo ER na escola.

Na sequência, poderá ser visto um breve histórico da evolução da legislação brasileira que versa a respeito do ER: Observe-se por exemplo, A Constituição do Imperador, 1824, diz assim:

Art. 5 – A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo.

Claramente acontece a nomeação de uma religião; e, conseqüentemente, sua clara visibilidade social e apoio do Estado. Naturalmente, há que se pensar na exclusividade desse ensino nas escolas; não obstante as demais manifestações religiosas estarem autorizadas, mas apenas no âmbito doméstico, vedada sua publicidade via símbolos, nomes..., ou seja, sem autorização para se reunirem em público.

A primeira Constituição promulgada com a participação de representantes, a Constituição de 1891, assim versa no seu Artigo 72 :

Art.72, Parágrafo 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto.
Parágrafo 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo.

Percebem-se mudanças significativas aqui; dá-se liberdade para a prática das confissões religiosas expressarem-se publicamente. Declara-se também a quebra da aliança do Estado com a fé católica romana. Ao Estado fica vedado privilegiar qualquer crença, uma em detrimento da outra. Não será um Estado incrédulo mas não mais se alinhará com este ou aquele ensino religioso.

Na Constituição de 1934, assim está escrito:

Art. 153 – O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada 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 .

Nota-se que na Constituição de 1934 o ensino religioso continua sendo de matrícula e frequência facultativas no espaço público para os estudantes secundaristas, para os do ensino técnico e médio.

Na Constituição de 1937, assim está escrito:

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.

Mais uma vez, não se percebe mudança na essência do que já tem sido dito na Constituição de 1934. Recomenda-se que os professores não sejam obrigados a

ministrar o ensino religioso nem os estudantes obrigados a cursar o ensino religioso.

Na Constituição de 1946, está dito a respeito do ensino religioso:

Art. 168, Parágrafo 5º - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável.

Nenhum acréscimo ou decréscimo é feito, reafirma-se o que já fora dito na Constituição de 1934. Ao passo que na Constituição de 1937, assim está escrito: Art.168, IV – “ O ensino religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

É possível notar que o ensino religioso não mais será ofertado para o ensino profissionalizante, na Constituição de 1967.

Na Constituição Federal de 1988, Art. 210 - §.1º, assim versa: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Na atual constituição em vigor, promulgada em 1988, o ensino religioso continuará com a configuração em boa parte de sua redação semelhante à Constituição anterior a ela; isto é, ofertando o Ensino Religioso, não obrigando matrícula nem frequência, ofertado apenas ao ensino fundamental.

Em síntese, conforme apanhado feito pelo (FONAPER, 2012, págs. 22-29), registra que na primeira fase: 1500-1800, [...] “a ênfase é a integração entre escola, igreja, sociedade política e econômica.” No regime Monárquico Constitucional – 1823-1889: “A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado.” No regime Republicano – 1890-1930: [...] “a separação entre Estado e Igreja se dá pelo viés dos ideais positivistas.” No período transicional, 1930-1937: “ O Ensino Religioso é inicialmente admitido em caráter facultativo, através do Decreto de 30 de abril de 1931, por conta da Reforma Francisco Campos.” No terceiro período republicano – 1946-1964: “O Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola.” A terceira fase, 1964-1996: “A Escola deixa de ser o espaço unitário e coerente de um grupo privilegiado. [...] O Ensino Religioso busca a sua redefinição como disciplina regular do conjunto curricular.”

2.2 A História do ER e sua inserção no currículo escolar

Agora, veja-se o que acontece com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a fim de que seja possível uma compreensão melhor da formatação recebida pelo Ensino Religioso nas escolas públicas. Com a modificação do artigo 33 e a redação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso, obtém-se clareza de como ele deverá funcionar.

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96: Assim constava a redação até a alteração do Artigo 33, I e II,:

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.

A nova redação dada ao Artigo 33 da referida Lei, alterada pela Lei 9.475, de 22 de julho de 1997 assim diz:

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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

Notadamente as igrejas que outrora eram arroladas como responsáveis para elaborar o currículo para o ensino religioso, cedem lugar ao Estado que deve assumir a coordenação para elaborar as diretrizes para dessa matéria, buscando a cooperação de todos os segmentos da sociedade civil.

§ 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de abril de 2016.

Percebe-se que embora o Estado evoque para si a responsabilidade no sentido de coordenar as discussões relacionadas ao ensino religioso, as denominações religiosas como interessadas diretas na questão, terão vez e voz na definição do currículo. Nada é dito explicitamente sobre o subsídio ou não pelos cofres públicos. Porém, fica subentendido que o será uma vez que é dito algo sobre “normas para a habilitação e admissão dos professores”. Isso implica onerar os cofres públicos. Porquanto os professores precisarão receber seus vencimentos.

Quanto à nova formatação por que tem passado o Ensino Religioso, parte significativa dela tem sido dada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, (TOLEDO e AMARAL, p.3) dizem que: [...] “a tarefa que se impôs ao FONAPER¹ – entidade civil especialmente criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso, até então proselitista, em uma proposta que descaracterizasse esse perfil, desvinculando-o da Igreja Católica, o que resolveria o problema da inconstitucionalidade, permitindo ao governo a liberdade para a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Dessa forma, desvinculou-se o Ensino Religioso das diferentes concepções que já haviam sido apresentadas, transformando-o em disciplina do Sistema Nacional de Ensino com todas as características que lhes são próprias”.

O Fórum Nacional Permanente Para o Ensino Religioso tem assumido as discussões e tomada de decisões da matéria em discussão. Ao colocar a matéria dando-lhe caráter científico, o FONAPER entendeu que não existe qualquer incompatibilidade em o Estado subsidiar a mesma. Naturalmente que isso não tem convencido as vozes contrárias, mas espera-se pacificar via regulamentações questões mais nevrálgicas relacionadas ao tema e foco.

Tornar o Ensino Religioso em disciplina requereu dar-lhe objeto e objetivos próprios como dizem (TOLEDO e AMARAL, p.5) que: “[...] a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar” a Deus para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. [...] o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso, e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico”.

Isso implica dizer que as Ciências da Religião, História das Religiões, Sociologia e Antropologia das Religiões servirão de base para o estudo da matéria em tela. (TOLEDO e AMARAL, p.4), ainda acrescentam que: “[...] o ensino religioso seria

admitido como área de conhecimento, ao lado de outros saberes que compõem o currículo escolar, e instituído como disciplina do sistema educacional que possui objeto de estudo específico: fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático: didática do fenômeno religioso. Além dos objetivos definidos, metodologia própria e sistema de avaliação organizados na proposta.”

Conforme expõe o (FONAPER, 2012, p.51) que os conteúdos serão: “filosofia da tradição religiosa; história e tradição religiosa; sociologia e tradição religiosa; psicologia e tradição religiosa.”

Diante do exposto, depara-se a necessidade não apenas de aprofundamento das discussões para além do que está posto, mas a partir das regras gerais, definir as de cunho prático relacionadas ao professor. Que competências e habilidades serão requeridas do professor para a Educação Religiosa em face do que tem sido acordado até aqui?

Notem-se o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, em seus objetivos gerais:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita: proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso,[...] : .subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial[...];.analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso [...]; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2012, p. 46,47).

Como pode ser visto até aqui, a tarefa para ministrar um Ensino Religioso cuja formatação foge ao modelo catequético, requererá um profissional cujo conhecimento alcance a plenitude dos desafios. Pede um professor alinhado com uma visão ampla do ser humano, mas também detentor de um conhecimento que ao mesmo tempo precisará ser amplo e específico em sua natureza. A evolução da legislação a cerca do Ensino Religioso tem revelado sua importância, visto que essa temática está presente desde os primórdios da colonização do Brasil, bem como tem estado na pauta das discussões de

alcance nacional. Agora com roupagem de disciplina constante do currículo nacional das escolas públicas, não mais de caráter catequético, requer então que seja tomada como tal.

Nesse sentido, levando em conta que o professor precisará estar alinhado com os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, buscando conhecer suas especificidades e generalidades, propõe-se uma análise das competências e habilidades profissionais mínimas para operacionalizar pedagogicamente o Ensino Religioso. Para tal tarefa, será tomado como referencial a obra de Philippe Perrenoud que, oferecendo uma visão geral do tipo de profissional, suas competências e habilidades para ensinar, em seu livro: *Dez Novas Competências para Ensinar*, apresenta o perfil mínimo do profissional do ensino, dentro do qual está também o professor para o Ensino Religioso.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR DO ER

As novas propostas para o Ensino Religioso, tendo em vista um currículo que propõe sua dissociação com o foro íntimo, e que tendo sido deslocado para a esfera pública com suas devidas ressalvas, recebe seu reconhecimento como sendo de relevância pública. Como tal, não poderia ser objeto de interpretações particulares; pois, muitos atores estão envolvidos. Governo, pais, professores e sociedade em geral. Com objeto de estudo específico, conteúdo próprio, tratamento didático, objetivos definidos... todavia insere-se num contexto plural onde as expressões religiosas se manifestam. Seu tratamento didático deverá acontecer tendo por meta dialogar com a multiplicidade sem contudo privilegiar estes ou aqueles.

A abordagem feita por Perrenoud não pretende ser específica para o Ensino Religioso, porém, abrangente, sugerindo competências e habilidades necessárias aos profissionais da educação em geral. O Ensino Religioso é contemplado uma vez que, tido como disciplina curricular, mesmo com suas especificidades próprias como qualquer disciplina tem, entretanto, em termos gerais será visto na abordagem a seguir. Nesse sentido, as propostas apresentadas não apenas explicitarão que tipos de competências e habilidades serão necessárias a qualquer que pretenda o ofício pedagógico, favorecendo o nascimento de outras, bem como possibilitará sua análise.

3.1 Entendendo as finalidades da escola

Antes de adentrar na compreensão das competências e habilidades e fazer uma análise considerando o Ensino Religioso, entender mesmo que resumidamente as

finalidades da escola será um subsídio valioso para entender como as competências e habilidades funcionam na prática educativa. Na avaliação de (PERRENOUD, 2011, P.164-168), os profissionais da educação precisarão desenvolver certas competências e habilidades à luz das finalidades da escola.

Nessa perspectiva, “uma criança aprende a ler não apenas para saber ler”; ou seja, saber ler representa um aspecto das competências a serem desenvolvidas ao longo de sua vida. Tendo em vista o fato que a evolução de um indivíduo não estará resumida em viver e morrer. O espaço entre um acontecimento e outro subentende uma gama de outros acontecimentos. Não será possível prever com precisão acontecimentos e mudanças ao longo do curso da vida de uma pessoa. Por essa e outras razões é que Perrenoud defende não uma espécie de antecipação ao futuro mas o treinamento, desenvolvimento e busca de novas habilidades que podem equipar o estudante para o futuro.

Nesse sentido, o “fato de ninguém conseguir prever aquilo que os jovens vivenciarão vinte ou trinta anos depois da conclusão do ensino obrigatório”. Só construindo “bases conceituais e metodológicas” seguras para estimular uma formação continuada profícua que a escola terá cumprido seus objetivos. Ainda na rota da compreensão das finalidades da escola, pensar o desenvolvimento de competências e habilidades é entender que se terá uma “diversidade das histórias e das condições de vida”. Significa dizer que cada pessoa enfrentará situações diferentes mesmo que viva dentro do espaço linear daquela mesma geração que outros estão vivendo. Cada pessoa seguirá caminhos diferentes. Então, a pergunta emerge: como preparar pessoas que terão histórias de vida diferentes, e que, por natureza são personalidades únicas? A proposta é buscar desenvolver competências e habilidades não fatalistas a fim de que munam os estudantes em qualquer tempo de condições para se moverem nesse mundo sempre surpreendente.

Um outro fator que pede uma resposta no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades tanto do professor quanto dos estudantes é o fato de que “a escola não tem o monopólio da preparação para a vida”. Outros fatores concorrem para determinar a complexidade da vida. Dentre eles pode-se considerar as experiências adquiridas pelos estudantes, advindas dos contatos sociais (família, comunidade, igreja, escola) que deverão determinar pelo menos o ponto de partida de como o professor fará

para desenvolver algumas competências e habilidades de base, a fim de estimular o potencial para outras habilidades nos estudantes.

Algo mais a ser considerado nesse tensionamento de forças internas e externas dizem respeito aos resultados que a escola poderá “involuntariamente” produzir nos estudantes a curto ou a longo prazo; o que Perrenoud chama de contradição de “suas intenções declaradas”. Pressupõe-se que a partir das propostas e intenções declarados no currículo da escola e tudo mais que se pensar prever em termos educacionais e comportamentais, outros por assim dizer, efeitos colaterais não podem ser previstos uma vez que acontecem fora do campo experimental da escola.

A dinamicidade das escolhas e resultados colhidos ao longo da história de uma vida é sempre imprevisível, mas isso não exclui a tentativa de mesmo dentro do campo do acerto e do erro apontar algumas medidas possíveis. A realidade é que “ninguém detém todas as experiências, todos os conhecimentos e todas as competências”. Isso não implica dizer que não seja possível a efetivação de bons resultados em termos do desenvolvimento de competências que servirão para desenvolver habilidades; e sim que em função da alta complexidade e imprevisibilidade da vida, torna-se inatingível o propósito de querer prever o futuro e fornecer bases para que sejam enfrentadas todas as possíveis dificuldades ao longo da vida.

O que se pretende é estimular a busca de novas competências e habilidades a partir do referencial dado pela escola, sem a pretensão de que eles serão a última palavra ou mesmo uma caixinha mágica de onde se possa tirar as soluções finais para a complexidade da vida.

3.2 Compreendendo Competência e Habilidade

Sequencialmente ao entendimento de algumas finalidades da escola e antes de uma análise das competências e habilidades para o professor de Ensino Religioso, veja-se o que se entende por competência e habilidade.

Desde o Trivium, as disciplinas nunca tiveram conceitualmente o estatuto de fim em si mesmas, desempenhando sempre um duplo papel: o de mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião, e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação; e o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção da cidadania. (PERRENOUD, et al, 2002, p.138).

Nesse ponto, entender competência e habilidade passa pelo cerne da maneira como o ensino é pensado. A partir do Trivium (lógica, gramática e retórica) pretende-se que o indivíduo se desenvolva sem necessariamente ter em vistas todos os possíveis benefícios que alguém poderia usufruir. Na inventividade e fervor do espírito humano é inevitável que transformações aconteçam aqui ou acolá; daí sempre a possibilidade da corrupção dos melhores propósitos ou a evolução deles, ou mesmo seguirem-se caminhos diversos. No caso em discussão, a tendência quanto aos propósitos da educação acabam por trilhar caminhos enviesados.

Como assim? Vai acontecendo uma inversão: os fins se tornam os meios e os meios se tornam os fins. O conhecimento trilha o caminho da fragmentação, “levando à supervalorização” de um saber fracionado em disciplinas escolares. A escola segue então sua caminhada ratificando uma organização cujos referenciais são as mesmas bases sobre as quais as ciências se organizam e se desenvolvem. A conclusão é que a formação educacional derivaria dessa posição assumida pela escola. A formação dos professores pelas instituições de ensino, o currículo da escola, sua visão de mundo organiza-se então tendo por pressuposto os elementos que desenvolvem e resultam das ciências.

Isso não é o mesmo que deduzir a existência do desenvolvimento de competências e habilidades sob o enfoque de: cada um em seu lugar. Mas acontece uma confusa mistura, como é dito a seguir: “Entre disciplinas e competências disputando os mesmos espaços e tempos escolares”. (PERRENOUD, et al, 2002, P.139).

A maneira como as competências deverão ser entendidas dentro de suas respectivas áreas de ação ajudarão a que não se façam confusões de atribuição. Os propósitos pretendidos por uma empresa não serão os mesmos de uma escola. O que serve para um não serve para o outro. A busca do apoio público de uma empresa visa propósitos diversos do de uma escola, só para exemplificar. Assim, alguns fundamentos precisam ser lançados no sentido de que se compreenda o que é uma competência.

De acordo com (PERRENOUD, et al, 2002, p.141-148), “A personalidade é pois a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência”. A dedução lógica repousa no fato que o conhecimento assenta-se em significar e ressignificar, para dizer de maneira bem simples. As pessoas dão sentido às coisas, não o contrário disso; logo, o saber sempre deriva da personalidade ou do ser pessoal.

Um outro fundamento para esclarecer o entendimento de habilidade repousa no fato que as “disciplinas escolares devem servir de meios, de instrumentos para o desenvolvimento de tais capacidades.” Por que não dizer que elas servirão para desenvolver competências que darão origem a novas habilidades? Disciplinas não são um fim em si mesmas. E sim canais por meio dos quais pretendem-se alcançar objetivos. Ainda requer-se o entendimento de que competências e habilidades demandam “um contexto”. Quer dizer que “as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação”. Deduz-se a partir daí que dependendo da área de atuação, as competências a serem buscadas e desenvolvidas deverão privilegiar a natureza da instituição em todos os seus âmbitos e propósitos.

Por fim, outro fundamento está relacionado “a uma mobilização de saberes”. Subentende-se então a não memorização de conteúdos como fins em si mesmos, nem tão pouco a transmissão mecânica de saberes sem uma conexão prática, imobilizado pela ausência da criatividade, que desconsidera a dinamicidade do conhecimento em função das mudanças do mundo.

Trabalhar a personalidade dos estudantes demandará do professor habilidades e competências que exigirão mais que considerar a inteligência e o raciocínio. Assim :

A formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados[...]. (PERRENOUD, et al, 2002,p.151,152).

Definir competências para os professores demanda entender os objetivos da escola. Considerar seus pontos obscuros, percepção que abre as portas da lucidez na tomada das decisões para planejar melhor a vida da instituição e de quem dela participa. Se um mínimo de competências e habilidades estão ausentes, não há que se falar no desenvolvimento de outras, visto que uma coisa deve demandar a outra.

Assim, uma pessoa competente deverá ter a:

Capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma

avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar na melhor maneira possível. (PERRENOUD, et al, 2002, p.164, apud SARAIVA, 1993, p. 260).

Pode-se deduzir então que ser competente e habilidoso subentende um sujeito capaz de se antecipar a uma determinada situação problema, e que uma vez posto em teste, acionará mecanismos mentais em busca de possíveis soluções. Na tentativa da busca por respostas, novas competências e habilidades podem emergir enquanto conexões estão sendo feitas. O resultado disso pode ser ilustrado com o que normalmente é chamado de: “experiência”. O resultado de alguém experimentado no trato de situações ao longo da vivência. Claro que a experiência de alguém nunca será o bastante para todas as possíveis intempéries e nem todas as experiências serão as mesmas para todas as pessoas. Ilustra a ideia de alguém que faz algo com destreza e precisão satisfatórias.

As competências e habilidades se manifestarão num contexto de conjunto, nunca isoladas. Alguém que é competente nalguma coisa, deverá ser habilidoso naquilo. De maneira que as habilidades se articularão na busca da melhor resposta. Pode ser concluído também que um sujeito competente e habilidoso não se encontra num estado conclusivo do desenvolvimento em que poderá adquirir. Não é necessariamente “linear” e sim “sistêmico”. Caberá portanto ao indivíduo decidir qual a melhor estratégia, momento e meios conforme a complexidade da demanda a fim de buscar o melhor resultado. Nas palavras de Perrenoud, competência é:

Capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular[...] O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento... As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor[...]. (PERRENOUD, 2000, p.15)

Como bem pode ser visto, competência e habilidade não são definidas como capacidades inatas. Também não são entendidas como fruto do acaso ou coincidência. Nem mesmo como a junção dessas coisas. São entendidas como algo a ser desenvolvido pelo indivíduo. Ao que pode ser visto, acontece aqui alguma antecipação para algumas situações, não para todas. Essa antecipação não significaria um total preparo para todas as possíveis demandas não previstas. A imprevisibilidade não anula um planejamento

com base nas mínimas ou máximas informações que já se tem. Até a imprevisibilidade é vista como um recurso para desenvolver novas competências e habilidades. Ao que parece, ser competente e habilidoso não implica no domínio de alguma técnica ou conhecimento de uma ou mais disciplinas isolada ou sistemicamente. Um misto de certeza e dúvida sempre paira sobre o professor. Pois, ele sabe que está lidando com algo dinâmico. Pessoas são imprevisíveis. O saber sempre está em mudança.

3.3 Competências e Habilidades para o professor do ER

Agora, pelos menos com uma mínima noção das finalidades da escola e de competência e habilidade, pretende-se na sequência apresentar um enfoque mais detido e analítico em algumas competências e habilidades para o professor de ER. Muito embora Perrenoud não especifique a disciplina, recomenda a todos os professores o desenvolvimento das competências. Não é pretensão do autor apresentar um referencial final nem exaustivo. Sugestões que deverão ser recebidas sob análise a fim de se ajustarem à realidade de cada escola e de cada disciplina escolar. No entendimento de Perrenoud:

Para saber-se de que pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstrações. É igualmente importante uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências designadas, sobretudo para que se faça o inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam. Desse modo, um trabalho aprofundado sobre as competências consiste: primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas; em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, savoir-faire, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. Não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas. (PERRENOUD, 2000, p.13).

Supor uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento de competências, precisa ser suposta também uma prática consciente do educador que alinha-se sob o mínimo critério lógico no sentido de planejar e executar, levando em conta as finalidades explicitadas pelos parâmetros da disciplina que explorará. Isso não significa falar da existência apenas de uma possibilidade para alcançar objetivos definidos. Existem possibilidades e caminhos variados por meio dos quais estratégias e metas podem ser alcançadas. Teorias e ideologias permearão a jornada do conjunto complexo da vida. A sugestão de uma lista de competências não implicará num engessamento da criatividade, replanejamento e flexibilização das estratégias e práticas.

Como diz Perrenoud (2000), que :

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. (PERRENOUD, 2000, p.14)

O ER está dentro desse contexto assim também as demais disciplinas escolares. Como disciplina obrigatória do sistema de educação brasileiro, deverá servir como estatuto que atende e acompanha “a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas”, considerando todas as possibilidades que a palavra “heterogeneidade” possa comportar. O refinamento das competências e habilidades do professor do ER precisarão ficar evidentes, a fim de que não se tenha um educador numa linha tênue entre as propostas dos PCNER (Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso) e a catequese ou mesmo proselitismo.

O professor comprometido com um ER isento de idiosincrasias e comprometido com uma escola laica deve desenvolver competências e habilidades que estejam alinhadas nas direções propostas a seguir. Veja-se o que conclui Perrenoud:

Intuitivamente, pressentimos que o professor desenvolve esquemas de pensamento próprios a seu ofício, deferentes daqueles do piloto, do jogador de xadrez, do cirurgião ou do corretor. O profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras, para tratar certos aspectos do problema, assim como uma empresa terceiriza certas operações de produção. Outros saberes permanecerão implícitos: todos os saberes de ação e de experiência sem os quais o exercício de uma competência está comprometido. (PERRENOUD, 2000, p.16,18)

O professor precisará sempre fazer esse movimento de ida e volta. Labuta com a conexão global das aprendizagens e pensa, planeja e decide os melhores caminhos a seguir quando lida com a consecução dos saberes próprios inerentes à sua disciplina. A final, o educador não é um transmissor de conhecimentos como que um fator hereditário. O distanciamento e a aproximação parecem ser movimentos que estarão acontecendo quando se propõe pensar e fazer a educação atingir seu alvo.

Nesse ponto, é salutar apresentar um quadro-resumo das competências para efeito de melhor visualização e entendimento. Veja-se então referencial apresentado por Perrenoud:

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	.Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. .Trabalhar a partir das representações dos alunos. .Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. .Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. .Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	.Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. .Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. .Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. .Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. .Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	.Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. .Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. .Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. .Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	.Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. .Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. .Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i> . .Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	.Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. .Dirigir um grupo de trabalho, conduzir

	reuniões. .Formar e renovar uma equipe pedagógica. .Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. .Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	.Elaborar, negociar um projeto da instituição. .Administrar os recursos da escola. .Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associação de pais, professores de língua e cultura de origem). .Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	.Dirigir reuniões de informação e de debate. .Fazer entrevistas. .Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	.Utilizar editores de textos. .Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. .Comunicar-se à distância por meio da telemática. .Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	.Prevenir a violência na escola e fora dela. .Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. .Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. .Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. .Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	.Saber explicitar as próprias práticas. .Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. .Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). .Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. .Acolher a formação dos colegas e participar dela.
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

Este referencial pode ser encontrado em (PERRENOUD, 2000, p.20,21).

Dentre outras, depara-se com a **primeira competência que é “organizar e dirigir situações de aprendizagem”**. Com isso pretende-se dizer que o professor precisa desenvolver a competência do olhar não padronizador quando na verdade está lidando com a heterogeneidade, à vista de uma classe de estudantes. A pedagogia que

padroniza valoriza o conteúdo em detrimento das pessoas e da aprendizagem significativa. Perrenoud batiza essa abordagem de: “pedagogia magistral”.

Entretanto, enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus alunos. Desperder energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000,p.24-26).

Resumindo nas palavras do educador Paulo Freire (2011), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2011,p.24)

O professor que pensará a ER deverá fazê-lo de modo a considerar culturas e credos diferentes dentre seus alunos. Decerto que buscará levar os estudantes a perceber a relação entre teoria e prática. Isso não assegurará necessariamente o sucesso absoluto. O professor precisará ter a ousadia de navegar tipo que em mar aberto; não temer experimentos, testar teorias. A imprevisibilidade faz parte da jornada do educador. Quanto a isso, pode ser dito que:

Hoje em dia, ninguém mais pleiteia um ensino guiado a cada passo ou objetivos muito precisos, imediatamente testados com vistas a uma remediação imediata. A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p.27).

Com isso não implica dizer que o professor do ER largaria mão dos elementos que estruturam a disciplina mas que partindo do referencial que lhe deu origem, seguir em busca de aprofundar as discussões pertinentes à matéria, bem como visualizar sua relevância social de maneira integrada com outras disciplinas escolares. Ao professor do ER não caberia ser um doutrinador. Nos dizeres dos PCNER, (FONAPER, 2012, p.43), o professor “necessita apropriar-se da sistematização de outras experiências que permeiam a diversidade cultural”. Nesse movimento de ida e volta, competências e habilidades trabalham em perfeita harmonia. Como diria (PERRENOUD, 2000, p.38): “A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar,

mobilizar, envolvendo-se como pessoa”. Em suma, a competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem resume-se em: “conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. (PERRENOUD, 2000, p.20).

Uma segunda competência para ensinar sugerida por Philippe Perrenoud é que o educador possa “administrar a progressão das aprendizagens”. Certamente que seria inconcebível pensar o ser humano sob a ótica fatalista, como um lançar de dados. Seria mais pertinente pensá-lo como uma partida de xadrez. Embora se planeje uma estratégia, é mais sensato pensar na imprevisibilidade dos resultados. Muito embora a educação seja planejada tendo em vista resultados presentes e futuros, o fato de o ser humano estar no âmago desse ensino, tornam-se os resultados imprevisíveis. O profissional do ER tem em suas mãos uma disciplina cuja complexidade – em função do que ela propõe discutir – pedirá desse profissional uma perícia para além da mera questão isolada. É matéria comum do currículo escolar que precisará receber tratamento como tal mas que estará mais propensa a despertar ânimos caso não receba abordagem adequada; pois, a religiosidade presente na vida da comunidade ainda transita numa linha tênue entre a ideia de fé pessoal e uso do espaço escolar para ensiná-la, (o que não deveria ser confundida com a proposta do ER para a sala de aula) ainda é assunto bastante sensível na cultura brasileira. Veja-se o que é dito a esse respeito:

Desse modo, todo ensino digno desse nome deveria ser estratégico, no sentido dado por Tardif (1992), ou seja, concebido em uma perspectiva a longo prazo, cada ação sendo decidida em função de sua contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um. (PERRENOUD, 2000, p.41).

Falar em administrar a progressão das aprendizagens, seria pensar em planejar estratégias para alcançar objetivos. O que implicaria em avaliar e reavaliar as rotas traçadas. Isso pedirá foco e comprometimento para com os educandos e da parte deles. O ER, em razão de sua reputação manchada pela acusação de usurpar a criatividade e embotar o raciocínio em função da catequese e doutrinação, teve o espaço escolar como foco; agora retorna a esse mesmo espaço – embora reconfigurado – sob a desvantagem da desconfiança de alguns que nutrem o temor que o ER possa sofrer uma

recaída, voltando aos antigos vícios; que ao invés de concentrar-se no “fato religioso”, migre novamente para o ensino de uma religião. Quanto a essa questão, tem-se que:

Certas atividades são inspiradas pela tradição, pela imitação, pelos recursos de ensino. Nem sempre são pensadas em uma perspectiva estratégica. Escolher e modular as atividades de aprendizagem, é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas. Importa, em contrapartida, que cada professor seja capaz de pensar constantemente por si mesmo, em função de seus alunos do momento, a relação entre o que ele lhes diz para fazer e a progressão das aprendizagens. (PERRENOUD, 2000, p.48,49).

É mais ou menos o que diz Paulo Freire (2011), ruptura e superação estão no centro dessa questão. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Concordam os dois pensadores no ponto sensível. O educador deveria empreender o exercício da criticidade. Ter autonomia quando decide. Conduzir os estudantes na mesma direção. Um ER desprovido de planejamento estratégico e criticidade, como qualquer outro ramo do conhecimento, estaria fadado a não progredir para além de onde está; ficaria circulando em torno de práticas “inspiradas pela tradição”.

Em fim, entendemos que a competência em administrar o progresso das aprendizagens, requer que o profissional da educação, (PERRENOUD, 2000, p.20), seja habilidoso para gerir situações críticas fazendo ajustes conforme a apreensão dos estudantes; adquirir uma compreensão ampliada do que se deseja com o ensino; “estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem”; “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”.

Uma terceira competência apontada como útil ao professor para o seu ofício de educador seria “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. O que está em foco aqui é a proposta de rompimento com a prática de avaliar os estudantes como se fossem uma linha de produção padronizada onde todos responderiam aos mesmos estímulos e aprenderiam todos igualmente.

Esse é um vício corriqueiro para o qual o remédio é o trabalho dedicado em diferenciar estudante de estudante. Entender o ritmo de cada um. Traçar a melhor estratégia a fim de contribuir com o desenvolvimento global do educando, respeitando o ritmo de cada um. Fazer um acompanhamento personalizado. Para (SILVA e SOARES,

2010), analisando o perfil do professor do ER, a maneira como as competências e habilidades desses profissionais estão sendo formadas, refletirá na maneira como sua prática se efetivará. Então veja-se o que eles dizem:

Entre as dificuldades analisadas na pesquisa, foram destacadas a necessidade de formação inicial e continuada para o professor de Ensino Religioso, a profissionalização docente e o desenvolvimento de habilidades e competências para este profissional. Os resultados apresentaram que o perfil do professor está sendo construído com a prática pedagógica, e não primariamente pela sua formação docente. Os educadores na maioria são de áreas diversificadas, não orientando, desta forma, a sua formação para a disciplina de Ensino Religioso. (SILVA e SOARES, 2010, p.370).

Para a proposição dos dispositivos de diferenciação, cabe ressaltar a essencialidade de um profissional capaz de dar conta das exigências mínimas propostas pelos parâmetros curriculares da disciplina. A diferenciação deveria ser levada a termo pensando o ritmo do estudante e a complexidade dos conteúdos e propostas da disciplina. No caso em foco, na constatação de Silva e Soares, a formação das competências e habilidades dos professores do ER não estão alinhadas com uma formação inicial na graduação e sim no exercício da profissão. Não correria o risco de o ER continuar enviesado visto a ausência de um olhar coletivo formador estar ausente na maioria dos casos? Estaria o professor preparado para responder adequadamente às propostas do ER em sala sem o auxílio de uma formação inicial e continuada?

Para (PERRENOUD, 2000), competências individuais são construídas sem contudo poderem ser transmitidas, apenas podem ser treinadas. Nasce da experiência e da prática reflexiva sobre a experiência, ainda que modelos teóricos, instrumentais e conhecimentos procedimentais estejam à disposição. Com isso, não se está afirmando que competências não emergem. E sim que na formação coletiva as competências e habilidades são mais evidenciadas que ao contrário disso. Que isso tem a ver com dispositivos de diferenciação? Ora, o professor do ER na sua formação geral, precisaria saber que cada pessoa é diferente uma da outra. Esse saber precisaria emergir e desenvolver-se a partir de sua formação inicial e continuada. Oportunidades que não excluem sua experiência como elemento que se somará a outros a fim de que novas habilidades despontem.

Vejamos a quarta sugestão que descreveria um tipo de professor competente e habilidoso para ensinar alinhado aos anseios e demandas do mundo moderno. Seria “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. A proposta é romper a barreira de isolamento que ainda existe entre estudante e aluno. De um lado, tem sido

criada uma cultura da verticalização do conhecimento onde o professor é tido como o detentor de um saber só a ele pertencente. Do outro lado, está o estudante como o recipiente desse saber.

Cada um no seu espaço; assim, a vida segue. O problema é que o estudante não desenvolve o quanto poderia. Resultando em desinteresse, posto que não se sente parte do processo, tendo que lidar com um saber muitas vezes desatualizado e descontextualizado da sua realidade diária. No dizer de (PERRENOUD, 2000), alguns professores ainda resistem a mudanças. Velhas cavilidades advindas de modelos e práticas pedagógicas remoídas e ultrapassadas ainda persistem no repertório de muitos educadores.

A motivação ainda é tida, com demasiada frequência, como uma preliminar, cuja força não depende do professor. Se a escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento. Ora, os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis. (PERRENOUD, 2000, p.68,69).

Por outro lado o autor ressalta que alguns professores não estão dispostos voluntariamente a reconhecer que motivar também é tarefa deles. Ir além da transmissão dos conteúdos não é um favor extra ao estudante. Ajudar ao estudante mostrando as finalidades do estudo, o despertaria para o desejo de explorar o conhecimento, favorecendo a que o aluno desenvolvesse metas pessoais. Talvez o professor devesse ser mais claro nas suas intervenções, sugerindo caminhos, possibilidades. Pois, a maioria dos alunos nem mesmo sabem por que estão na escola ou para que ela serve. E, às vezes, quando é dito que servirá a um certo propósito, isso não é alcançado porque a escola não consegue cumprir o que promete.

O crescente desinteresse por assuntos relacionados ao transcendente deveria alertar ao professor do ER para fazer uma abordagem criativa para atrair a atenção dos estudantes que já vivem entediados com a rotina da fala do professor e a tarefa escrita no quadro. A mídia tende a associar a religiosidade com pessoas explodindo bombas, com a intolerância e radicalismo. Outro fator que conspira contra o ER é que não existe obrigatoriedade para que o estudante marque presença às aulas. Muitos estudantes não sabem disso! Possivelmente, caso soubessem, não ficariam para as aulas que quase sempre, para piorar, são postas no último horário, período em que os alunos desejam muito ir para casa. A maneira como o aluno será envolvido fará a diferença.

Esses e outros fatores deveriam despertar os professores a “reforçar a decisão de aprender, estimular o desejo de saber”. Como diz Perrenoud, (2000): Seria vantajoso se as competências do professor se fundamentassem em uma *cultura em ciências humanas* além do senso comum. Ou seja, saber lidar com pessoas. Em resumo, a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens requererá:

Uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender. Habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis. (PERRENOUD, 2000, p.72).

Isto é, buscar eliminar barreiras que impedem a participação do estudante. Envolvê-los, fazê-los cada vez mais conscientes do que fazem e porque o fazem é um caminho menos tortuoso a ser trilhado. É uma competência onde o educador necessita de conhecimentos didáticos, ser capaz de comunicar-se com o mínimo de ruído, gostar de pessoas com o máximo de empatia, respeitando sempre o ser humano como um indivíduo singular.

Uma quinta competência apontada como suporte essencial ao desenvolvimento de habilidades que cooperarão para o alcance dos propósitos propostos pela escola, são resumidas nas palavras de Perrenoud, (2000),: A evolução da escola caminha para a cooperação profissional. O trabalho em equipe. Tal competência é justificada em função de outros acontecimentos que paulatinamente giram a roda da vida:

A intervenção crescente, na escola, de psicólogos e de outros profissionais do setor médico-pedagógico ou médico-social demanda novas colaborações, em torno de casos de alunos que têm graves dificuldades, sofrem de deficiências ou são objeto de violências ou de outras formas de maus-tratos. A divisão do trabalho pedagógico aumenta, na escola primária, com a emergência de papéis específicos (apoio pedagógico, coordenadores de projetos, intervenção de professores especialistas) e o desenvolvimento do trabalho em dupla. Insiste-se cada vez mais na continuidade das pedagogias, de um ano letivo ao seguinte, como fator de êxito escolar. (PERRENOUD, 2000, p.79,80).

Trabalhar em equipe implica em saber se relacionar com pessoas. Estar aberto a ouvir opiniões contrárias às suas. Traçar projetos com base em objetivos comuns. Quem não tem disposição para trabalhar em equipe não está pronto para a sala de aula, onde parcerias necessariamente precisarão acontecer a fim de que os objetivos da educação

tomem forma. Implica ainda estar aberto a mudanças, à vista da intervenção da equipe multidisciplinar presente na escola. Cada profissional na sua área de competência buscará fazer intervenções sadias para o bem dos alvos pretendidos. Assim, cada sujeito envolvido nesse processo precisará entrar em acordo, trabalhando em equipe.

Trabalhar em equipe é, portanto uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional, diz Perrenoud,(2000). Oposto a isso, mas complementarmente importante, diz o mesmo autor: saber trabalhar em equipe é também, paradoxalmente, *saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena*. O profissional do ER precisará ser alguém com essa flexibilidade e discernimento. A final, uma das propostas dos PCNER preconiza essa competência. Assim está escrito: Desse profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando. Cabe a este educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre Escola e Comunidade e mediar os conflitos. (FONAPER, 2012, p.43).

Nesse sentido, desenvolver a competência de trabalhar em equipe, contempla com largueza o professor do ER. O fato é que contempla todos os professores de todas as disciplinas. Naturalmente que não sendo relevantes os assuntos propostos na pauta, caberá ao profissional a maturidade para decidir participar ou não. É uma discricionariedade do professor. Discordar ou concordar são prerrogativas naturais de seres pessoais. Unanimidade não implica em uniformidade. É possível discordar e ainda assim não abandonar o essencial dos projetos defendidos pela equipe. Assim resume Perrenoud:

Na gestão de conflitos, uma competência básica, preciosa, é a capacidade de *romper as amálgamas e as espirais*, reduzir um conflito mais a uma divergência delimitada do que aticar uma guerra de religião, um combate de chefes, uma querela entre os antigos e os modernos, ou um conflito ideológico clássico. (PERRENOUD, 2000, p.92).

Maturidade essencial que deverá ser desenvolvida no comparativo entre as ideias. A disposição para mudar, para ceder decerto precisará acionar dispositivos mentais acessando o mínimo de bom siso que se espera de seres que pensam e decidem. Trabalhar no isolamento e no anonimato no mínimo gera uma incoerência com as propostas explicitadas pela escola. Num contexto de demandas coletivas, buscam-se soluções no coletivo.

Participar da administração da escola é a **sexta competência apontada** como essencial ao professor antenado com as novas demandas do ensino. Poder-se-ia

perguntar, o que isso tem a ver com o professor. Administrar a escola não é uma atribuição da direção? Cada um não deveria ficar no seu posto? Não seria um desvio de função? Num contexto de valorização da técnica onde cada um faz seu trabalho conforme uma divisão específica de atribuições, além da função da sala de aula, pareceria um descompasso falar na participação da administração da escola.

Ao que parece, não se está falando aqui de uma invasão da atribuição do outro. Cada competência e suas respectivas habilidades se desenvolverão na sua área de atuação. Todavia, existe a compreensão de que a prática é a teoria e ação. Pelo menos é o que se espera. Veja-se então o que é dito a seguir:

Antes de pensar em formar os professores para participar da escola, deve-se esperar que essa evolução, apenas iniciada, ocorra plenamente nas mentes, nos textos legislativos, nos procedimentos orçamentários e nos modos de trabalho? É claro que não! A mudança ocorrerá por meio da junção de dois procedimentos complementares: de um lado, uma adesão progressiva dos atores a novos modelos; de outro, a construção, igualmente progressiva, dos saberes e das competências capazes de fazê-los funcionarem na prática. Seria equivocados, porém, acreditar que ocorre um distanciamento das questões didáticas, pedagógicas e educativas, que se está no campo da “administração pura” e, por essa razão, autorizado a esquecer as aprendizagens e o progresso dos alunos. (PERRENOUD, 2000, p.96).

Levando em consideração a harmonia entre participação no planejamento como um todo e a efetivação dessas metas, percebe-se o quanto as partes precisam se conectarem com o todo e o todo com as partes. O que se presencia ainda hoje em muitas escolas é o distanciamento dos professores no planejamento geral da vida da escola. Acontecem reuniões para planejamento; mas em geral, os professores não tem liberdade de optarem o que desejam fazer. As diretrizes são dadas de cima para baixo, vindas da direção da escola. Da coordenação pedagógica. Desenvolver uma cultura escolar onde os atores decidem a partir da base, requererá mudanças advindas de cima para baixo. Da esfera Legislativa à esfera da transformação das informações do texto escrito para a prática em sala. Nada tem que ver com o colocar em jogo o trabalho do outro. É questão de uma compreensão sistêmica.

Na análise de (PERRENOUD, 2000, p. 108), ele diz que: Tradicionalmente, a formação dos professores prepara-os para dominarem uma classe, espaço que lhes é atribuído e reconhecido pela instituição. Quando a delimitação dos espaços de formação torna-se assunto de profissionais, isso amplia a gama das competências pedagógicas e didáticas requeridas e exige, além disso, competências de negociação e de gestão em escala de uma equipe ou de uma escola inteira.

Assim, na esteira das competências esperadas do professor do ER, uma delas é então, à vista da complexidade e variedade dos desafios presentes e por virem, lidando com uma disciplina ainda em gestação, e embrionária na sua prática em sala, precisará ainda mais que os outros saberes que já têm algum tempo de estrada, procurar encontrar seu espaço na escola, à vista também de sua recente formatação à luz dos PCNER.

Ainda uma outra competência sugerida, a sétima, é que os pais sejam informados e levados e se envolverem no processo de formação dos seus filhos, tendo a escola como ponte. Os burgueses sempre souberam desde cedo usar a escola a seu favor. A obrigatoriedade legal em colocar os filhos na escola, pede dos pais também que os cedam para que a escola assuma uma parcela de responsabilidade sobre seus filhos. Com isso, pouco a pouco os pais foram transferindo à escola a parte da responsabilidade a eles cabível. O discurso convincente da escola tem gerado uma falsa sensação de bem estar nos pais. Conforme (PERRENOUD, 2000), sua leitura a respeito da obrigatoriedade da escola tem um significado diferente do que é pregado:

A escola tornou-se obrigatória porque as crianças não tinham espontaneamente vontade de frequentá-la, nem os pais a necessidade de confiar seus filhos a ela. No entanto, nenhuma sociedade desenvolvida assumiu, até hoje, nem mesmo considerou seriamente o risco de devolver às famílias a inteira responsabilidade da educação de seus filhos. (PERRENOUD, 2000, p.110,111).

Já que não se tem discutido a possibilidade de devolver a responsabilidade aos pais a fim de que eduquem integralmente seus filhos, pelo menos que se considere convencê-los a participarem junto com a escola no encorajamento da aprendizagem dos seus filhos, envolvê-los no planejamento dos saberes. Sabe-se porém que a escola não está apenas a serviço da família. O modelo econômico vigente no mundo demanda sua mão de obra e os futuros consumidores dos seus produtos. A escola faz a sua parte nessa teia de causas e consequências. Conhecimento é produto de consumo ele mesmo, que estimula a consumir outros produtos.

Mesmo tendo que viver com o que se considera uma contradição: vontade dos pais versus imposição do Estado, um caminho remediado seria envolver os pais nas decisões da escola. Antes de qualquer decisão, buscar saber as expectativas deles. Até que a educação chegue à sonhada maturidade. O ER não está isento de suas contradições históricas. A tentativa de fazer correções, alinhando-o com as propostas da laicidade pede do profissional, competências que o conduzam a uma lucidez no sentido de ser imparcial na sua prática pedagógica, abordando um ER que contemple todas as

possíveis crenças representadas na classe. Conhecer os pais dos estudantes é uma boa estratégia; pois, uma sondagem prévia dará ao professor uma visão mais clara de como planejar e executar suas aulas. O que Perrenoud diz a respeito do envolvimento dos pais é digno de nota:

É por isso que a primeira competência de um professor é não organizar reuniões gerais quando os pais têm, antes de tudo, preocupações particulares. Nas relações com os pais, uma das competências maiores de um professor é distinguir claramente o que diz respeito à sua autonomia profissional, assumindo-a plenamente, e o que tange às instâncias encarregadas de adotar uma política educacional, os programas, as regras de avaliação ou as estruturas escolares que comandam o momento e a severidade da seleção. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade! (PERRENOUD, 2000, p.115-117).

Cada pai e mãe vivem em contextos diferentes, nutrem expectativas diferentes da escola. Naturalmente não saberão tudo o que está por trás do funcionamento de uma instituição escolar. Sua história de vida, sua cultura, sua condição social e outros fatores determinarão a relação dos pais com a escola. Igualmente, a relação da experiência religiosa dos pais terá reflexos na maneira como enxergará o ER na escola e o modo como o professor será visto. Esse diálogo com os pais servirá de termômetro. A ideia é ganhar a confiança dos pais, explicando a eles o que está sendo feito.

Uma oitava competência para ensinar que conforme (PERRENOUD, 2000), emana das mudanças do mundo do desenvolvimento tecnológico, e que os professores precisam considerar, é fazer uso das tecnologias como aliadas da escola. A argumentação para tal ancora-se no pensamento de que a escola precisa estar ligada no mundo dos estudantes. Uma geração que emerge em contato com o universo da imagem, do som e dos textos não encontraria sentido prático numa escola que ignore o que está acontecendo no mundo. A ideia não é a tecnologia pela tecnologia. Mas uma contextualização com as mudanças que acontecem no mundo. Além disso, muitos veem no uso das tecnologias um caminho viável para tornar as aulas mais interessantes, atrativas, com a possibilidade de um aparato de softwares como recursos, abrindo um mundo de possibilidades para a escola e para a vida.

Na acepção de Perrenoud, o uso dos recursos tecnológicos modernos ainda causam estranheza e desconfiança em muitos:

Toda palavra missionária irrita, sobretudo quando emana daqueles que têm todo interesse em fazer adeptos. É difícil, às

vezes, distinguir as propostas lúcidas e desinteressadas dos modismos e das estratégias mercantis. (PERRENOUD, 2000, p.125).

A desconfiança aflora-se em primeiro lugar no fato de que tudo o que é novidade ou causa euforia ou desconfiança. Ou mesmo por causa do problema do vislumbre do novo pelo novo, sem qualquer prova aparente de que será de fato útil a que se propõe. São os modismos que vem e que vão com certa frequência. Senão por causa do ressabiamento quanto a servir de manobra a ideologias de mercado. Uma postura que superaria tal desconfiança, passa pelo crivo da análise da pertinência ou não do uso de tecnologias como ferramentas para auxiliar a aprendizagem, ao invés de um comportamento de pronta rejeição ou aceitação. Algumas sugestões poderão ser úteis na visualização quanto ao foco a ser dado para o uso dessas ferramentas. O professor precisará desenvolver a competência de formar no estudante a capacidade para julgar, criticar, aguçar o raciocínio em meio a possibilidades e hipóteses, observar cuidadosamente, pesquisar, imaginar, memorizar. Analisar imagens e textos, em situação real, auferindo seus resultados.

Não pode ser negado que paulatinamente, em um mundo integrado por cabos, num contexto global das ideias e economias, ferramentas tecnológicas avançadas tem sido uma alavanca na resolução dos desafios da vida moderna. Simuladores estão sendo usados para o treinamento de condutores de veículos automotivos. Médicos são treinados para fazer uso de ferramentas cada vez mais complexas: tanto para fazer exames quanto para fazer cirurgias delicadas. Pilotos de avião são treinados, engenheiros, mecânicos, militares, o uso de videoconferências, a realidade virtual e tantos outros. Hoje, para se realizar tarefas das mais simples, requer-se que se saiba usar um programa de computador. O grande uso de aparelhos smartphones em boa parte do mundo. É uma realidade para a qual a escola não pode fechar os olhos. Se o fizer, tornar-se-á obsoleta.

Cada vez mais está acontecendo a exigência para que o trabalhador se qualifique e se requalifique. Saber manejar uma máquina hoje não é garantia que o saberá amanhã. Daí, a exigência de que a qualificação se de no desenvolver competências e habilidades de interpretação de manuais de funcionamento. Programas para computador estão dia a dia mais sofisticados. Precisa ser lembrado que a escola não só prepara para a vida acadêmica, para o aflorar da criatividade e para o ingresso na universidade, mas para o mercado de trabalho também. Nas palavras de Perrenoud:

Todavia, para que os alunos não se tornem escravos das tecnologias e façam escolhas lúcidas, o desenvolvimento do

espírito crítico e de competências aguçadas parece mais eficaz do que as censuras. Melhor seria que os professores exercessem antes de mais nada uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática, para compreenderem do que será feita a escola de amanhã, seu público e seus programas. Não se deveria pensar uma pedagogia e uma didática da pesquisa documental sem avaliar a evolução dos recursos e dos modos de acesso. As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p.136,138,139).

Ter uma visão de futuro que se preste a observar as mudanças sociais, pedagógicas e didáticas. A questão do acesso e consulta das informações. A divisão do trabalho. São algumas questões levantadas, além de outras no sentido de que se valham das tecnologias de ponta. Ao invés de ficar transitando entre o medo, a desconfiança, a rejeição ou um uso irracional das tecnologias úteis para a escola, é sensato dar passos planejados no sentido de trazer o que de melhor se tem com um fim educativo do que franzir a testa ou fazer de conta que nada tenho a ver com isso. O professor do ER não poderia andar na contramão das mudanças que permeiam a sociedade e a escola.

Uma nona exigência que demanda o desenvolvimento de competências e habilidades surge como consequência do exercício do magistério. O professor não poderá eximir-se do enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos de sua profissão. Questões essas resumidas a seguir:

Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. (PERRENOUD, 2000, p.143).

Deveria ser acrescentada a essa lista, discriminação por causa de posicionamento religioso. Veja, por exemplo, o caso de algum estudante que chegue à escola usando uma burca. A vestimenta está associada ao seu credo religioso. Dependendo da presença numérica, da influência nos círculos sociais ou mesmo alguma conotação negativa, as opiniões contrárias ou favoráveis, poderão dar alguma vantagem para um segmento religioso; positiva ou negativa. Serão situações a serem enfrentadas não apenas pelo professor do ER. É sabido que em cada classe existem estudantes que trazem seus

preconceitos e estereótipos cultivados em sua casa ou pela sociedade em geral. Nesse caso em tela a escola que recebe o mandato dos pais para cuidar dos seus filhos , enfrenta uma oposição velada ou clara, tendo que lidar com problemas de cunho primário. Daí a necessidade de uma parceria com os pais e sociedade a fim de que sejam estabelecidos acordos de convivência.

Para Perrenoud (2000), o professor precisará apresentar um mínimo de maturidade para, dentre os muitos dilemas que enfrentará, poder lidar com a “sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias [...]”. A primeira competência de um professor é aceitar essa complexidade, reconhecer os implícitos do ofício[...]”.(PERRENOUD, 2000, p.151). São dilemas ligados aos sentimentos, expectativas sobre si e sobre os outros, questões relacionadas à maneira como lidar com o imprevisível de toda a complexa rede de relações que se interconectam nas histórias das vidas que vão sendo desveladas momento a momento, em cada decisão individual e coletiva. O professor vive nesse mundo complexo e diverso. Assim sintetiza Perrenoud a questão dos dilemas éticos da profissão de professor:

A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Sem esquecer que competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais. (PERRENOUD, 2000, p.154).

Se por um lado o ser humano é surpreendente e genial, apresenta seu lado contraditório. Para o professor do ER, será um grande desafio lidar com a natureza subjetiva da disciplina que deverá ser ministrada por ele. Na verdade, todo conhecimento tem natureza subjetiva. O Ensino Religioso possivelmente, a filosofia e a psicologia, exponham um pouco mais essa subjetividade. Um professor não dará conta de todos os dilemas possíveis da sua profissão; nem jamais poderia prevê-los a ponto de antecipar-se e agir com um mínimo de perícia para dirimi-los. Cabe a ele não traçar para si mesmo metas fora de suas competências e habilidades.

Por último, dentro desse arcabouço de competências sugeridas por Perrenoud, instrumentos que habilitam continuamente, profissionalizando pessoas, equipando-as, dando-lhes experiências mais significativas. Essas competências e habilidades apontadas não fecham para a identificação de outras que existam e mesmo o aparecimento de outras ao longo da vida do educador. Assim, o professor poder

administrar sua formação contínua, é condição para atualizar e desenvolver competências.

Para Perrenoud (2000), “organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.” (PERRENOUD, 2000, p.155).

No Brasil, pelo menos para os professores do ensino fundamental, existe uma política no sentido de que o professor da rede pública de ensino, receba uma formação continuada. Se essa formação fecha as lacunas na formação inicial e impulsiona para um progresso real e não apenas repete fórmulas advindas de estatutos da educação e ideias desconexas da realidade da escola, resta verificar de maneira mais detida. Quanto isso, na rede Municipal de Ensino Fundamental de João Pessoa, Paraíba, análise feita por Costa e Brito (2015), em documentos arquivados do Centro de Capacitação de Professores (CECAPRO), da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), apontam que o [...] “Estado produz e faz falar diferentes discursos que atualizam os professores na lógica das competências e habilidades em tempos de biopolítica, do biopoder.” (COSTA e BRITO, 2015, p.5).

O professor é atualizado não no sentido de progredir no desenvolvimento de suas competências e habilidades, mas no sentido de ser lembrado daquilo que tem esquecido ao longo do tempo; sendo então reintroduzido numa espécie de ciclo infrutífero, repetindo dados que muitas vezes já caducou. Mais ainda é dito, na página dez do mesmo documento que: “As diretrizes curriculares, para 2012, da SEDEC, e elaborada pela Diretoria de Gestão Curricular, como um *arquivo*, balizam e funcionam como manuais de orientações para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos”. (COSTA e BRITO, 2015, p. 10). Os manuais tem sua utilidade. Contanto que subsidiem o desenvolvimento de competências que respondam às demandas sociais. Que promovam desenvolvimento intelectual e relacionamentos significativos.

Além da extensa carga de responsabilidade imposta ao professor, estar atento para não ficar ultrapassado no tempo e no espaço, é uma carga extra imposta pela

profissão. Ou seja, mobilizar recursos cognitivos, adaptando-os às condições de sua atividade profissional sempre em mudança. Perrenoud (2000), sugere alguns componentes, que são tidos como competências, para ajudar a pensar a formação continuada:

Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Ser lúcido na sua prática pedagógica para não cair no marasmo. Qualquer profissional que esteja no exercício de uma profissão por muito tempo, caso não se autocritique, seu ciclo produtivo tenderá a sofrer queda. Rumará ao tédio e ao relaxamento. Fazer as coisas no automático. Ao buscar pensar sua prática, também será forçado a fazer as adaptações ou mudanças necessárias.

Os professores deverão somar forças no planejamento de estratégias para sua formação continuada. Ser parte de um todo e não parte de uma parte. Isto é, aquele pensamento do tipo: “não posso salvar o mundo”; é o mesmo que dizer: não quero me envolver muito com isso aqui! É como trabalhar só para receber um salário ou porque não conseguiu outra coisa para fazer. Formação continuada implica não deixar sua formação só nas mãos do Estado. Nas palavras de Perrenoud (2000): “Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas.” (PERRENOUD, 2000, p.180).

Ao profissional do ER caberá a lucidez e comprometimento em estar continuamente desenvolvendo competências e habilidades a fim de que o Ensino Religioso exponha um frescor que se concatene com a dinamicidade da alma humana. Que promova o desenvolvimento do ser humano para um grau mais nobre.

3.4 Implicações para o Ensino Religioso

Diante do exposto, que implicações podem ser deduzidas para o ER, considerando sua presença no currículo da escola? Sem pretender entrar no mérito da questão se o ER é certo ou errado, fato é que na atual configuração algumas consequências podem ser pensadas.

A presença da religião no mundo é uma realidade que não precisa ser contestada, dadas as suas evidências. As pessoas se comportam na maior parte de suas decisões pautadas por suas ideologias ou por filosofias que elas adotam como suas. A religião é uma delas. Dependendo do contexto em que estarão e as decisões impostas pelas circunstâncias que exigirão decisões, seu credo religioso exercerá uma influência significativa. É salutar considerar o Brasil, pois, é predominantemente religioso.

O ER religioso proposto para a escola pública busca desvincular aquela prática particular que cada pessoa está livre para manifestar, do tipo de enfoque que deve ser dado considerando não interferir na educação religiosa, de responsabilidade da família para com seus filhos. Para destacar aqui a diferença entre Ensino Religioso (de incumbência da escola) e Educação Religiosa (de incumbência dos pais).

Essa diferença ainda não está tão clara na sociedade. Devendo ser considerada algumas implicações práticas. A religião tem sido uma fonte geradora de conflitos ao longo da história humana; mas tem sido também fonte para apaziguá-los. Na opinião de (BECKER, 2010, p.23), “Estima-se que as religiões e o ER interreligioso desempenharão um papel cada vez mais importante na solução de conflitos entre as culturas e entre as religiões.

Além disso, visa-se mais ainda que o potencial de um ER interreligioso possa ser acessível tanto a nível global quanto a nível local e que as competências e habilidades mediadas pelo ER estarão num futuro não tão distante entre as mais demandadas para o exercício da cidadania responsável.” Isso mostra tanto a sua presença em escala mundial e histórica, como também mostra que as pessoas tem interesse na religião. Assim, hoje, o ER pode fornecer subsídios para a pacificação de conflitos no mundo, servindo de canal de diálogo entre as partes, como fonte apaziguadora. Não poucas vezes o líder dos católicos, o Papa, tem vindo a público fazer essa intermediação, tanto em rede de televisão como pessoalmente.

Em fim, uma outra implicação que o ER suscita é a tentativa de superar um Ensino Religioso com vícios catequéticos e proselitistas que, ao longo de sua história no Brasil, privilegiou um credo religioso, desprestigiando ou não dando o mesmo espaço para os demais pensamentos diferentes. A expectativa é que as novas propostas que permeiam os PCNER, uma vez concretizadas, possam dar conta dessa questão.

Espera-se que não só no âmbito da formação inicial mas também no da continuação do aprofundamento das discussões em torno da questão como: formação continuada, mestrados, doutorados..., o ER amadureça. Isso implicará na produção de conhecimento mediante pesquisa, o que trará mais consistência e menos especulação, pois, seus fundamentos estarão sendo solidificados. Por consequência disso, o cabedal bibliográfico também será ampliado.

Outra implicação que o ER traz é impactar na formação da cultura escolar como um todo; desde o corpo docente, estudantes, pais e comunidade. O ER estará em pauta no momento do planejamento, na conversa com um pai ou mãe de aluno. Mas principalmente entre os estudantes que estarão vivendo na prática as discussões pertinentes ao tema. Lembrando ainda que o currículo para a graduação de novos professores deverá ser ajustado conforme as novas diretrizes. Abrindo a possibilidade real para o exercício em sala de um profissional com formação específica em ER. Hoje a legislação ainda permite que um professor sem formação específica para o ER ensine, dando a ele apenas uma formação com carga horária mínima. Quando o fazem! Pois, nem sempre isso acontece!

Assim, o ER encontra na escola um canal importante para a sua divulgação e sustentação. Mas sua sustentação e defesa vem da própria sociedade que lida na prática com as questões para cujas temáticas serão evocadas ou não um elemento da alçada religiosa. Não se pode esquecer que as representações religiosas se mostram presentes em todas as esferas da sociedade; desde a Câmara dos deputados, Senado Federal, justiça, Associação de moradores... o ER e a religiosidade estarão concomitantemente transitando, influenciando alguma pequena ou grande decisão: quer no solo do foro íntimo, quer no âmbito familiar, quer num âmbito social mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Religioso, ao longo desses mais de 500 anos no Brasil, tem oscilado entre a aliança com o Estado e o seu rompimento. O debate a que vem sendo exposto ao longo desses cinco séculos tem feito emergir contrários e favoráveis. Há aqueles que defendem um ER apenas no âmbito da comunhão particular. Isto é, cada pessoa fica livre para decidir em quem ou em que crer. Há entretanto os partidários do ponto intermediário; o Estado não interfere em que ou em quem as pessoas crerão mas pode intermediar no sentido de apoiar todos os credos.

A decisão pela presença do ER na escola pública nasce com a preocupação de reimplantar um Ensino Religioso que prevaleceu por algum tempo mostrando apenas um dos muitos lados existentes no Brasil. Na busca para dar vez e voz à sociedade, a fim de que a maioria se sinta representada, a reconfiguração do ER reafirma o Estado laico, recebe o status de disciplina constante dos horários da escola pública brasileira, sendo subsidiada pelos cofres públicos.

As propostas para um ER plural, isento de proselitismo e catequese, que se concentre no fato religioso como objeto de estudo e desenvolvimento, requer um tipo de professor alinhado com essas novas propostas. Um professor competente e habilitado que busque os propósitos expressos nos estatutos legais e demais normas e regras discutidas e acordadas no seio da sociedade.

À luz das principais legislações que tratam do ER, ao serem visualizadas, pode ser percebido que a laicidade é endossada como pré-requisito para o Estado. Um Estado laico não significará um Estado Ateu. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tendo seu Artigo 33 alterado, introduz o ER como disciplina constante no currículo e horário da escola pública brasileira, de Ensino Fundamental. De frequência não obrigatória. Professores pagos pelos cofres públicos. Nasce também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, trazendo direções gerais para a consecução do ER.

Com a definição do seu objeto de estudo, conteúdos, tratamento didático o ER demanda um profissional que esteja alinhado com as teorias e expresse a prática pedagógica no intento de alcançar os objetivos propostos. Para tanto, foi proposto uma análise das competências e habilidades do professor que estará enfrentando o desafio de fazer o ER ser efetivado. Tomando Philippe Perrenoud e seu livro: Dez Novas

Competências para Ensinar. A partir da apresentação do autor, é feita uma análise das competências e habilidades para o professor do ER. O que pode ser verificado é que, embora o autor não fale especificamente ao professor do ER, mas a todo e qualquer professor, cabe perfeitamente para ele também; pois, o ER proposto, mesmo tendo suas particularidades, o foco que ele receberá deve ser da mesma natureza que outra disciplina deve receber dentro de seu campo de estudo.

Assim, fica exposto que é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de que o professor possa dar conta em desenvolver as competências necessárias em seus alunos. Por ainda estar em fase de desenvolvimento o ER na escola pública brasileira, um número considerável de profissional ainda continua atuando no Ensino Religioso sem a formação devida. Configurando a necessidade de formação específica para a área. Professores com formação em outro ramo do saber tem recebido um treinamento mínimo, recebendo instruções elementares de como proceder em sala na aplicação concreta do ER. Porém, fica uma grande lacuna uma vez que esse professor não conhece os fundamentos da disciplina, tornando defeituosa a sua prática na situação concreta.

Quanto a essa questão, (SILVA e SOARES, 2010, p.365,) dizem: “Formação inicial dos docentes em ER: o maior número é formado em História, seguido de Pedagogia e Filosofia; outros atuam na disciplina sem a formação de indicação legal e são formados em Geografia, Letras, Educação Física, Psicologia, Ciências, Matemática, Química e Física. Formação continuada, como exigência para aquisição de um diploma, como plano de carreira e não como um valor formador – constata-se a fragilidade do processo de formação continuada.” A construção das competências dos professores do ER estão sendo formadas na sua prática pedagógica, o que indica sua fragilidade.

Pois, sem o conhecimento de seu referencial legal do ER, seu objeto de estudo específico, seu conteúdo próprio, seu tratamento didático, sua metodologia, seu sistema de avaliação etc. Sua fragilidade se autodenuncia. De maneira geral, comparando o retrato do professor do ER, percebe-se que ainda suas competências e habilidades estão em formação. As propostas que Philippe Perrenoud apresenta são um excelente referencial para qualquer professor que almeje exercer seu ofício com o máximo de aproveitamento. A pretensão deste trabalho não é apresentar uma lista de competências para o professor do ER. Porém, em linhas gerais, sugerir horizontes balizadores a partir dos quais o educador possa planejar suas decisões.

Estudos ainda estão em andamento a respeito do tema, daí a escassez de fontes bibliográficas. É uma limitação que o pesquisador deparará. Todavia, esse ensaio revela que a formação do professor do ER ainda é bastante limitada ao improviso, ensaio de última hora; o mínimo de planejamento. Caberia verificar in loco a prática pedagógica do professor do ER, a fim de ser observada se a sua ação em sala destoa ou não da teoria (legislações, Parâmetros, Resoluções) sobre o ER que devem dar subsídio para a sua pedagogia.

Aprofundar mais a discussão em torno da questão levantada a respeito da laicidade e subsídio do ER pelos cofres públicos. Será que as argumentações apresentadas para a inclusão do ER no currículo da escola pública dão conta de fundamentar juridicamente sem contradições reais? Como resolver as questões não contempladas?

REFERÊNCIAS

- BECKER, Michael. **Ensino Religioso entre Catequese e Ciências da Religião: Uma Avaliação Comparativa da Formação dos Professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar.** Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3645>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2016.
- BRASIL. Lei 9475/97. Lei que altera o Artigo 33 da LDB. **O Estado passa a subsidiar o Ensino Religioso nas Escolas Públicas.** Disponível em: <http://www.presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97>. Acessado em: 03 de março de 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Juruá, 9 ed. Curitiba, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article. Acesso em: 03 de março de 2015.
- CARON, Lurdes. Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Pistis Prax.**, Teol. Pastor. Curitiba, vol.2, nº 2, jul/dez.2010. Páginas 269-289.
- COSTA, Eduardo Antonio de Pontes e BRITO, Décio Pereira de. **Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar: Problematicando o Dispositivo Formação Continuada de Professores.** PIBIC/PIBITI/PIVIC/PIBIC-AF. UFPB. 2015.
- FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso/Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso .** 3 edição, Mundo Mirim, São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edile Maria. **História da Formação do Professor de Ensino Religioso no Contexto Brasileiro.** ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões.** Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html> .
- KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aspectos Referentes à Formação de Professores de Ensino Religioso. IN. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, vol.8, n.23. Jan/abr. 2008. Páginas 221-243.
- MALVEZZI, Meiri, et al. **A Formação do Professor de Ensino Religioso no Paraná.** Educare Et Educare. **Revista de Educação.** Vol.5, nº 9, jan/jun. 2010. Páginas 187-198.
- PERRENOUD, Philippe. **As Competências Para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação.** São Paulo, Artmed, 2002.

_____, Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? **A Escola que prepara para a vida..** São Paulo, Ed. Penso, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classe.** São Paulo, Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Maria Eliane Azevedo da; SOARES, Afonso Maria Ligorio. Formação Docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. IN. **Revista Pistis Prax.,** Teol. Pastor. Curitiba, vol.2, nº 2, Jul/dez. 2010. Páginas 361-381.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas.** Disponível em:

www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/.../1060. Acessado em: 04 de março de 2015.