



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FRANCISCA ROSEANE FRANCO RIBEIRO DE SOUSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
concepção do professor

JOÃO PESSOA – PB
2013

FRANCISCA ROSEANE FRANCO RIBEIRO DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
concepção do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/CE/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião

**JOÃO PESSOA-PB
2013**

S725f *Sousa, Francisca Roseane Franco Ribeiro de.*

Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor / Francisca Roseane Franco Ribeiro de Sousa. - João Pessoa, 2013.

216f. : il.

Orientadora: Glória das Neves Dutra Escarião

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

FRANCISCA ROSEANE FRANCO RIBEIRO DE SOUSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
concepção do professor

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora,

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião (UEPB)

Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva
Examinador (PPGCR/UEPB)

Examinadora Prof^a. Dra. Elisa Pereira Gonsalves
Examinadora (PPGE/UEPB)

Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas (UEPB)
Examinador

A Deus fonte de toda minha inspiração, por me acompanhar em todos os momentos da minha caminhada.

Aos meus pais (in memoriam) cujas vidas permanecem inscritas na minha.

As minhas filhas Sílvia, Safira e Maria Helena, pela paciência nas horas em que não pude estar ao lado delas, mas que souberam me fortalecer com seus laços de amor.

A Sílvio, marido e parceiro por estar ao meu lado nas horas mais difíceis da minha vida, por me mostrar a grandeza e importância de uma família.

A Patrícia Diniz pelo tempo dispensado durante os anos de terapia, escuta e ajuda profissional.

A Edvaldo Brilhante, por ser um médico do corpo e da alma, que se fez presente nos momentos mais frágeis da minha vida. Meu muito obrigado!

A professora Doutora Glória das Neves Dutra Escarião, pelo apoio, confiança, incentivo e, principalmente, pela orientação segura, paciente e amorosa. Este trabalho também é seu!

A Azimar e Maria José, duas grandes amigas, companheiras e profissionais que sempre acreditaram em mim. Obrigado!

Este trabalho também é dedicado a todos os professores que enfrentam o desafio cotidiano de dar significado ao seu ofício de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem escreve. Várias pessoas contribuíram com ideias, palavras, leituras, correções; outras com uma palavra de incentivo e, ainda outras, até mesmo assumiram minhas atividades, para facilitar um tempo maior de dedicação ao estudo. Sendo assim, ao finalizar esse trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas dessas pessoas:

A Deus pela força e iluminação, que com seu amor de pai, fortaleceu-me nesta caminhada e deu-me coragem para enfrentar todos os desafios, provenientes desse tempo.

A minha família, por acreditar que eu seria capaz, que em muitos momentos compreenderam e aceitaram minha ausência.

À UFPB (Universidade Federal da Paraíba) por proporcionar meu ingresso no Mestrado.

Aos professores do Mestrado, com os quais tive o prazer de conviver neste rico período formativo.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), pelo apoio institucional e pelas oportunidades oferecidas no decorrer do curso de Mestrado.

Aos companheiros da 6ª turma do Mestrado em Ciências das Religiões, pelos momentos de discussões e pelas valiosas trocas de conhecimentos e experiências.

À professora Doutora Glória das Neves Dutra Escarião, pela saborosa aprendizagem de que a relação entre orientadora e orientanda tem muito mais elementos para acontecer do que apenas escrever um texto novo.

À banca examinadora pelo carinho e contribuição de ideias.

Aos professores que contribuíram com a realização desse estudo, colaborando com as informações necessárias para construção desse trabalho.

A todas as pessoas amigas que, de uma forma ou de outra, marcaram presença de apoio e estímulo na vida acadêmica durante todo este período de estudo e pesquisa.

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser
interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho
novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino

RESUMO

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, artigo 33, que disarta sobre o Componente Curricular do Ensino Religioso no currículo escolar das escolas públicas do Brasil, a formação de docentes para esta área tem gerado novas discussões acerca das práticas pedagógicas destes profissionais. Foi com o objetivo de analisar a concepção do professor de Ensino Religioso da Rede Municipal de João Pessoa sobre a formação continuada para este componente que esta pesquisa foi realizada. Seu objetivo geral consiste tanto no estudo teórico-documental referente ao ensino religioso e à formação dos seus docentes no contexto brasileiro, quanto à realização de pesquisas que retratam a concepção destes professores sobre a formação continuada. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foram propostos os seguintes objetivos específicos: analisar em dados gerais a inserção do Ensino Religioso na história da educação no Brasil; caracterizar o processo de formação continuada de professores no Brasil no âmbito das políticas públicas; analisar, a partir das falas dos professores de Ensino Religioso, as concepções sobre a formação continuada; identificar a perspectiva de novos horizontes do professor de Ensino Religioso para as práticas pedagógicas. O objeto desta pesquisa centra-se na concepção do docente de Ensino Religioso sobre a formação continuada. Os capítulos que integram este trabalho, assim se apresentam: Introdução; O Ensino Religioso no Contexto da Educação Brasileira; Ensino Religioso e Formação Docente; Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso: concepção do professor. A metodologia utilizada privilegia a pesquisa qualitativa, em interlocução com a quantitativa, sendo usados como instrumentos: a análise documental, a observação livre, a entrevista semiestruturada e o memorial. Os dados coletados são interpretados à luz da Análise dos Conteúdos. Os autores que deram sustentação teórica para esta investigação foram Junqueira (2002, 2009, 2010), Caron (2007), Escarião (2013), Nóvoa (1992, 2002), Freire (1986, 1991, 1996, 1997), entre outros. A análise revelou que o professor de Ensino Religioso vem construindo sua prática docente nos cursos de formações. A pesquisa também provocou reflexões sobre o Componente Curricular na escola, oportunizando a continuidade deste objeto de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação Docente. Concepção.

ABSTRACT

With the approval of the Law of Directives and Bases of National Education (LDBE) nº 9394/96, Article 33, which holds forth the Curriculum Component of Religious Education in the curriculum of public schools in Brazil, the training of teachers in this area has generated new discussions about the pedagogical practices of these professionals. This study's aim was to analyze the conception of the Religious Education teachers, who act within in João Pessoa's Municipal education system, on the continuing education of the before mentioned component that this research had conducted. The overall objective consisted of both studying theoretical and textual aspects of religious education and the training of its teachers, contextualized in a Brazilian reality, regarding the conduct of research that highlights the concept continuous education of these teachers. To achieve the objective of the research, we proposed the following specific objectives: Analyze the general data regarding the inclusion of Religious Education in the history of the Brazilian education system; characterize the process of the continuous education of teachers in Brazil within the context of public policies; analyze through the discourse of Religious Education teachers, the conceptions about continuous education; identify Religious Education teachers' prospect of new horizons regarding teaching practices. The object of this research focuses on the design of the teaching of Religious Education within continuous education. The chapters that make this study are: Introduction; Religious Education within the Context of Brazilian Education, Religious Education and Teacher Training, Continuous Education of Religious Education Teachers: the teacher's conception. The methodology emphasizes qualitative research, in dialogue with quantitative research, using instruments such as textual analysis, free observation, semi-structured interview and memorial. The collected data was interpreted through content analysis. Authors who gave theoretical support for this research were Junqueira (2002, 2009, 2010), Caron (2007), Escarião (2013), Nóvoa (1992, 2002), Freire (1986, 1991, 1996, 1997), among others. The analysis showed that Religious Education teachers have been building their teaching practice in undergraduate training. The research also led to reflections on the Curriculum Component in schools, providing opportunities to continue this research.

Keywords: Religious Education. Teacher Training. Conception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa geográfico do Estado da Paraíba.....	21
Figura 2 - Localização geográfica da cidade de João Pessoa	21
Figura 3 - Categorias de análise dos dados da pesquisa	126
Figura 4 - Marcas do Início na Docência	137
Figura 5 - Trajetória da formação docente	154
Figura 6 - Consolidação da trajetória profissionista	164
Figura 7 – Concepção sobre a formação e docência na área de Ensino Religioso.....	184
Figura 8 - Formação Continuada de Professores: Concepção do Professor.....	185
Gráfico 1 - IES Brasil com Graduação-Bacharelado em ER (%).....	113
Gráfico 2 - IES Brasil com Graduação- Licenciatura em ER (%)	114
Gráfico 3 - IES Brasil com Especialização em ER (%)	118
Gráfico 4 - IES Brasil com <i>Stricto Sensu</i> em ER (%)	121
Gráfico 5 - Importância do Ensino Religioso no Currículo Escolar.....	169
Gráfico 6 - Nível de satisfação dos nossos colaboradores em ser professores de ER.....	173
Quadro 1 - Perfil dos professores envolvidos na pesquisa	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IES Brasil com Graduação- Bacharelado em ER.....	113
Tabela 2 - IES Brasil com Graduação-Licenciatura em ER.....	115
Tabela 3 - IES Brasil com Especialização em ER.....	118
Tabela 4 - IES Brasil com Mestrado e Doutorado em ER	122

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABESC	Associação Brasileira de Escolas de Ensino Superior
AEC	Associação de Educação Católica
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CECAPRO	Centro de Capacitação de Professores
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEER	Comissão Estadual do Ensino Religioso
CIER	Conselho de Igreja para Estudo e Reflexão
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional pela Escola da Comunidade
CONSUNI	Conselho Universitário
CRB	Conferência dos Religiosos do Brasil
CR	Ciências da Religião
CS	Ciências Sociais
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
ER	Ensino Religioso
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FENEN	Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino Superior
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
GPER	Grupo de Pesquisa em Educação e Religião
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	Instituto de Educação da Paraíba
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
PCNER	Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGCR	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
STR	Sociedade da Terra Redonda
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSD	Teoria Social do Discurso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	31
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO RELIGIOSO	33
1.1.1 A Educação no período jesuítico.....	34
1.1.2 O ensino da religião no período colonial	37
1.1.3 A Formação de professores no paradigma da educação jesuítica	42
1.2 O IMPÉRIO DO BRASIL	45
1.2.1 A Educação no período imperial	46
1.2.2 O Ensino Religioso no período imperial (Monarquia Constitucional)	53
1.3 A REPÚBLICA BRASILEIRA.....	57
1.3.1 O modelo educacional na Primeira República	60
1.3.2 O regime republicano e a divisão entre a Igreja e o Estado	63
1.3.3 Formação de professores na Velha República	68
1.3.4 O Ensino Religioso no Estado Novo.....	70
1.4 O ENSINO RELIGIOSO NOS PROJETOS DAS CONSTITUIÇÕES DE 1967 E 1988	72
1.4.1 O Ensino Religioso no cenário das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	77
1.5 BASE LEGAL DO ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA	85
1.5.1 O Ensino Religioso na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa	91
2 ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE	95
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: BASE LEGAL	96
2.1.1 Formação do professor de Ensino Religioso.....	99
2.1.2 A profissionalização docente para o Ensino Religioso: propostas e encaminhamentos pela CONAE.....	103
2.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	105
2.2.1 Ciências da Religião e Ensino Religioso	107
2.3 CURSOS DE FORMAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO	111
2.3.1 Perfis dos cursos de formação de professores em Ensino Religioso.....	112

2.3.2 Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Ensino Religioso.....	116
2.3.3 Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino Religioso.....	121
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:	
CONCEPÇÃO DO PROFESSOR	124
3.1 CATEGORIA 01 – OS PROFESSORES E O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA ...	126
3.1.1 Perfil dos Professores-Parceiros da Pesquisa	127
3.1.2 Escolha da Profissão Docente	129
3.1.3 Início na profissão docente.....	132
3.2 CATEGORIA 02 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO DOCENTE	137
3.2.1 Experiências Notáveis na Trajetória Profissional	138
3.2.2 Investimentos Pessoais no Processo Formativo Inicial e Continuado	142
3.2.3 Fatores que fomentaram/fomentam os investimentos na formação docentes	147
3.3 CATEGORIA 3 – O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: A PROCURA DE NOVOS SENTIDOS PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	154
3.3.1 Aprendizados Construídos na Experiência Docente	154
3.3.2 Mudanças significativas na trajetória profissional: o jeito de ser, saber e fazer ...	159
3.4 CATEGORIA 4 – CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO	165
3.4.1 Importância do Ensino Religioso no Currículo Escolar.....	165
3.4.2 Ser professor de Ensino Religioso	170
3.4.3 Desafios/dificuldades na trajetória como docente de Ensino Religioso	174
3.4.4 Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor.....	178
CONSIDERAÇÕES.....	187
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	202
APÊNDICE A -	202
APÊNDICE B -.....	203
APÊNDICE C -.....	204
ANEXOS	206

INTRODUÇÃO

O OBJETO DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO, LUGAR E TEMPO

A formação profissional e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso na sociedade contemporânea são temáticas emergenciais colocadas em pauta nas grandes polêmicas do cenário da educação brasileira. Estas temáticas analisadas a partir de diferentes concepções, como Caron (1997, 2007), Junqueira (2002, 2004, 2009), Escarião (2013), Nóvoa (1991, 1992, 2002), Freire (1987, 1991, 1997), entre outros, apontam para a necessidade de reflexões a respeito dos saberes requeridos na formação, bem como revelam a significação de estudos acerca da prática docente que, percebida em sua complexidade, exige do professor a mobilização de diversos saberes para atender a especificidade e as diferenças existentes no ato de ensinar.

Com esta concepção, o interesse pelo tema da pesquisa “Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor” nasce da minha experiência como pedagoga e docente do componente curricular Ensino Religioso na Rede Municipal e Estadual de João Pessoa. Trata-se de uma pesquisa acerca da concepção do professor desta área de conhecimento sobre a formação continuada, focalizando o Ensino Religioso enquanto Componente Curricular¹, presente nos currículos do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de João Pessoa.

Manifesto, a princípio, que os motivos pessoais que me levaram a investigar esta temática estavam emaranhados com o meu percurso pedagógico até chegar ao curso de Mestrado em Ciências das Religiões. Esses emaranhamentos foram se constituindo a partir do momento em que ingressei no curso do magistério, no Instituto de Educação da Paraíba (IEP), na cidade de João Pessoa-PB, no ano de 1985, com o anseio de exercer a docência e colocar em prática o que aprendi durante os vários anos de estudo, e assim contribuir com a qualidade da profissão que escolhi para minha vida.

¹ Nesta dissertação o Ensino Religioso é concebido como um componente curricular presente nos currículos do Ensino Fundamental, e não como disciplina na concepção tradicional, fragmentada e desvinculada das demais áreas de conhecimento. É considerada uma área de conhecimento específica com marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Em 1988 dei início à prática docente ao ser aprovada no concurso para o magistério da rede municipal de João Pessoa. No mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concluído em 1993, com mais conhecimentos no que diz respeito à docência. Foram dezessete anos dedicados ao Ensino Fundamental I, quando em 2005 recebi o convite para ministrar aulas de Ensino Religioso como complementação de carga horária na extinta escola Municipal Willamis Terroso, na Comunidade Bola na Rede, no Bairro dos Novais, hoje denominada Arnaldo de Barros Moreira, da qual faço parte do quadro docente.

No princípio senti insegurança por se tratar de uma área nova de conhecimento, diferente das outras áreas com as quais tinha familiaridade desde o início da docência. Foi um desafio que imediatamente me propus a abraçar, procurando participar das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, realizadas no Centro de Capacitação de Professores Luiz Alberto Coutinho (CECAPRO), localizado na Avenida Beira Rio, sob a Coordenação da Orientadora Maria José Hollmes. Mais tarde, estas formações passaram a ser realizadas no auditório das Livrarias Paulinas, na Rua Duque de Caxias, onde acontecem até os dias atuais.

Posso dizer que estas aulas e as formações despertaram um forte desejo de não mais deixar o componente curricular pelo qual me apaixonei. E decidi contribuir para o seu fortalecimento procurando buscar fontes que dessem subsídios para tornar esse trabalho mais significativo.

No ano de 2005 dei início ao curso de Especialização em Ciências das Religiões oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por questões pessoais não foi possível concluí-lo, por precisar ficar um tempo distante da docência, mas, nem por isso fiquei desmotivada. O anseio de retornar para as aulas de Ensino Religioso, que eram muito prazerosas, fortaleceu-me para dar sequência ao trabalho que realizei com amor e dedicação.

Felizmente, o retorno foi possível e comecei a participar das formações em serviço, seminários, congressos, fóruns, todos os eventos que viessem, de alguma forma, a contribuir significativamente com minha prática docente deste componente curricular. Foi então que no ano de 2011 submeti-me à seleção do Mestrado em Ciências das Religiões na UFPB para dar continuidade a minha formação docente. A classificação foi um momento de superação que me fez sentir um forte desejo de voltar a aprender e poder contribuir na construção do saber e fortalecimento do componente curricular do Ensino Religioso.

Esta pesquisa, que tem como tema gerador a “Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso: concepção do professor” é resultante do trabalho dissertativo que realizei no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os estudos empreendidos ao longo desta Pós-Graduação e, sobretudo a orientação recebida, foram essenciais para clarear o objeto da minha pesquisa e delimitá-lo.

Foram fundamentais também para minha opção por essa temática, preocupações compartilhadas por alguns colegas das formações no tocante à formação de professores em Ensino Religioso. Estas inquietações diziam respeito:

- à falta de formação específica em nível de Graduação, em que a maioria já atuava como professor do Ensino Religioso na rede pública de ensino, embora como Prestador de Serviço²;
- ao pouco conhecimento teórico em relação à própria natureza e especificidade do Ensino Religioso por parte de muitos que estavam iniciando e já demonstravam insegurança quanto ao objeto e objetivos da área de conhecimento;
- à falta de clareza em torno do próprio estudo epistemológico da disciplina. O que os motivavam a procurar esclarecimentos a partir de contribuições das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do município.

Foram estas questões que se apresentaram, a meu ver, sem a fundamentação teórica-metodológica consistente referente a uma identidade do Ensino Religioso, assim como a concepção e organização da formação docente para os professores da rede municipal de educação de João Pessoa. Em síntese, esta dissertação foi originada das nossas inquietações docentes.

Ao priorizar o tema da pesquisa já mencionado anteriormente, encaminhei-me na procura constante de uma pesquisa atenta e continuada desde o período colonial até o momento atual, considerando os crescentes números de implantação de pós-graduação nas

² Prestador de Serviço é o trabalhador sem vínculo empregatício. É o trabalhador temporário que recebe rendimentos inferiores aos dos trabalhadores efetivos.

mais diferentes disciplinas, bem como com o Ensino Religioso pautado nas Ciências da Religião.

Refletir sobre a concepção do docente de Ensino Religioso sobre formação continuada, objeto do presente estudo, implica analisar a prática pedagógica destes profissionais a partir dos seus próprios olhares. Implica ainda pensar nas necessidades formativas que se desenham em nossa sociedade complexa e globalizada. Demanda, portanto, compreender a necessidade de superação de modelos/paradigmas de formação pautados na racionalidade técnica, cujos princípios valorizam o caráter instrumental do fazer pedagógico (LUSTOSA, 2006, p. 13).

Entende-se que os conhecimentos adquiridos na formação, na vivência escolar e na própria vivência pessoal passam por um processo de construção e reconstrução permanentes, e não apenas inacabado, como um projeto contínuo e dialético, como algo dinâmico e histórico.

Assim como os demais professores, o professor de Ensino Religioso ocupa papel fundamental na educação escolar das crianças, com um forte laço de pertencimento e afeto pela comunidade delimitada sob sua responsabilidade. Estes professores, enquanto profissionais, exercem o apoio social, baseado na dimensão do acolhimento, da escuta ativa, da possibilidade de relações fundamentadas em uma interface com o cotidiano religioso, cultural, da população, com o seu modo de pensar, agir e sentir a vida.

Estes educadores conhecem os problemas que enfrentam no cotidiano, frente às provocações em relação a sua área de conhecimento que fazem parte do universo de valores, significados e concepções diversas que se tem sobre este componente curricular na escola. Isto posto, entende-se que o estudo contribuirá para a compreensão dos fenômenos espirituais que são associados, segundo os estudos realizados nesta área de atuação.

Busco nas leis, cujas diretrizes são os eixos norteadores, uma direção para seu desempenho na escola pública, defrontando-se com os entraves relacionados à formação continuada dos professores de Ensino Religioso e ao desempenho destes, que enfrentam situações desafiadoras em razão da complexidade que caracteriza o fenômeno religioso no contexto brasileiro e sua identidade no fazer pedagógico.

A relevância deste estudo possibilitará ainda uma análise crítica e reflexiva sobre os problemas e desafios que nós, professores de Ensino Religioso, enfrentamos ao longo desses

anos em João Pessoa-PB, isto é, da década de 80 até o momento atual, o que dará uma contribuição bastante significativa em meio aos avanços no seguimento de construção deste componente curricular. Contribuirá para compreensão dos novos sentidos possíveis que o Ensino Religioso tem na escola pública, tendo em vista propor uma reflexão sobre a formação docente que traz, no âmbito da sua concepção e das propostas políticas de formação inicial e continuada, implicações epistemológicas que desvendam entendimentos diversos do currículo e da profissionalização docente.

É de suma importância o interesse em buscar maior aprofundamento de conhecimento considerando a visão dos docentes, como eles absorvem o Ensino Religioso (ER) na perspectiva do diálogo inter-religioso e laicidade, dentro da perspectiva de pensarmos nas transformações pelas quais passa nossa sociedade, e as implicações para a educação, principalmente para o trabalho do professor de ER com seus alunos em sala de aula. Nesse sentido, percebemos a importância da formação continuada para estes profissionais, pois,

O processo de formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira deve contribuir na constituição de profissionais com sensibilidade, discernimento e equilíbrio na mediação das relações com o fato religioso em suas diversas manifestações no cotidiano educativo; numa visão de totalidade, por meio de reflexões e ações contextualizadas, dialógicas, críticas, criativas, prazerosas, investigativas e comprometidas com a defesa da vida em suas múltiplas manifestações, próprias a uma dimensão de esperança, luta e conquista (FONAPER, 1997, p. 52).

Nessa perspectiva, precisamos estar atentos à formação do professor de Ensino Religioso, tendo em vista que uma formação de um educador de valores perpassa a sala de aula, oportunizando ao outro o despertar de novas oportunidades, de novas esperanças. O Ensino Religioso é parte fundamental da ação educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso de todos que fazem a educação como verdadeiros cidadãos.

Desse modo, a formação docente para a cidadania implica na inserção social da pessoa no seu contexto como partícipe e construtor do conhecimento e que dá subsídios para que, na promoção do docente, através do diálogo, do conhecimento, o sentido pleno de cidadania se estabeleça e esse profissional que está em sala de aula tenha um apoio de todos que fazem a escola. Sua função social constitui-se no espaço de construção dos conhecimentos historicamente reproduzidos e acumulados, tendo em vista que o professor de Ensino

Religioso não apenas transmite conhecimentos, mas também preocupa-se com a formação global do aluno.

Neste sentido, o Ensino Religioso, em consonância com sua proposta, tem uma contribuição muito grande por ser um referencial em que o alunado vai conhecer o fenômeno religioso das diversas culturas presentes em seu meio e na sociedade. É, portanto, de máxima relevância o meu interesse em aprofundar meus conhecimentos por meio do Mestrado das Ciências das Religiões, pois estudar as religiões é simplesmente admirável, surpreendente e, por que não dizer, excelente, primoroso.

Portanto, a pesquisa em foco tem como propósito refletir sobre a Formação Continuada do Professor de Ensino Religioso a partir da concepção do professor desse componente curricular, levando em consideração a experiência vivida desse profissional no cotidiano escolar em 10 (dez) instituições das 96 (noventa e seis) Escolas Públicas Municipais de João Pessoa-PB.

Reconhece-se que é um tema de uma complexidade considerável que vem suscitando um grande interesse por parte dos pesquisadores. Contudo, procura-se rever a prática dos professores de Ensino Religioso inseridos nas formações continuadas, visto que reflete em seu fazer cotidiano em sala de aula. Além disso, procuramos colaborar com as discussões no campo acadêmico enfocando o tema e sua interface com a diversidade cultural-religiosa da humanidade.

Tendo como objeto de estudo a concepção do docente de Ensino Religioso sobre formação continuada, partimos do olhar do docente que atua nesta área, levando em consideração os desafios, entraves e também os avanços significativos em relação ao componente curricular ER na atualidade, e como os professores que atuam nesta área de conhecimento vivenciam o preconceito desde a era Colonial no país como:

- o ER concebido como aula de religião;
- a controvérsia da Legislação;
- a falta de credibilidade para com este Componente Curricular.

Sabemos que muitas Universidades em alguns estados, inclusive a Universidade Federal da Paraíba, já fazem constar nos seus currículos cursos de graduação e pós-graduação desse componente curricular. Sendo assim surgem os seguintes questionamentos:

- por que ainda são poucas as universidades que oferecem cursos de Graduação e Pós-Graduação para o Ensino Religioso, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e bases da Educação garante este componente curricular nas escolas públicas de todo país?
- as Leis não são para serem cumpridas ou há falta de conhecimento?
- o Art. 33 da LDB é contraditório quando afirma: “obrigatório para a escola pública, porém facultativo para o aluno”. Talvez essa redação impeça que este Componente Curricular aconteça em todas as escolas.

Diante de todos os entraves e desafios, acreditamos que essa pesquisa possa não apenas colaborar como também fortalecer para que este componente curricular possa cada vez mais se firmar entre todos que fazem a educação na escola e não apenas deixar na responsabilidade do professor de Ensino Religioso.

Vale ressaltar que as mobilizações em prol do Ensino Religioso vêm gerando impactos fortes na sociedade pelo fato de que ainda há uma grande relação entre professor de Ensino Religioso e professor de religião, por parte de muitas pessoas que desconhecem suas diretrizes conforme os PCNERS (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso). Por isso, é imprescindível que se realizem estudos e pesquisas nesta área de conhecimento, uma vez que só vem a aumentar a melhoria desse componente curricular na escola.

A pesquisa visa proporcionar aos professores a atribuição de novos sentidos ao trabalho docente a partir de potencializações sobre as suas próprias práticas, promovendo um elo entre a vida e a educação, de modo menos prosaico e mais poético, de modo que favoreça a formação de sujeitos mais plenos e capazes de religarem saberes diversos e múltiplos, estabelecendo relações com a própria vida.

LOCUS DA PESQUISA

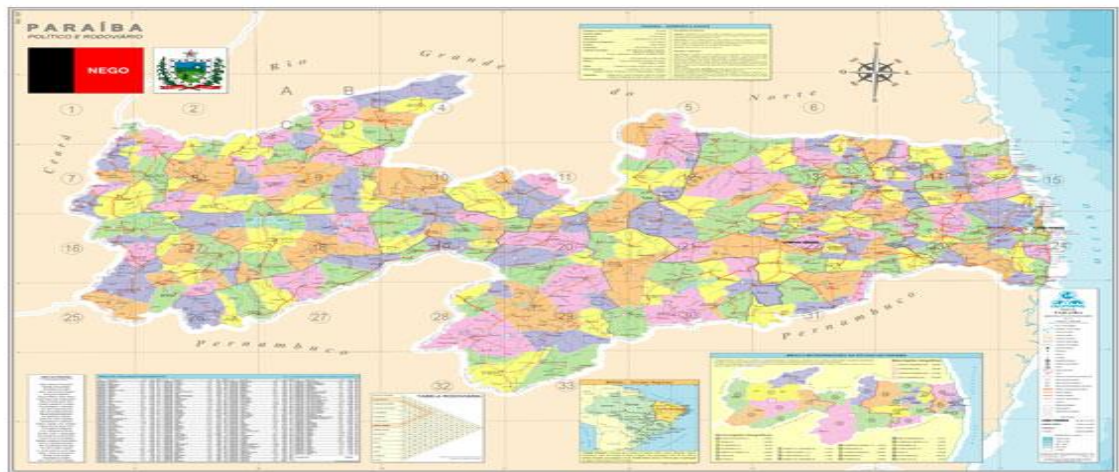


Figura 1 - Mapa geográfico do Estado da Paraíba
Fonte: Atlas Escolar da Paraíba, 2010



Figura 2 - Localização geográfica da cidade de João Pessoa
Fonte: Atlas Escolar da Paraíba, 2010

João Pessoa é a capital do Estado da Paraíba, fundada em 1585 com o nome de Nossa Senhora das Neves. É conhecida como Porta do Sol devido ao fato de o município estar localizado na porção mais oriental das Américas e do Brasil, com longitude oeste de $34^{\circ}47'30''$ e latitude sul de $7^{\circ}09'28''$. O local é conhecido como a Ponta do Seixas, o que faz com que a cidade seja conhecida como “o lugar onde o sol nasce primeiro”. É a terceira cidade mais antiga do Brasil.

A cidade de João Pessoa nasceu nas margens do rio Sanhauá, a partir de onde subiu as ladeiras em direção ao que hoje é o Centro. A expansão urbana ocupou a antiga área rural. A

partir da segunda metade dos anos 1970, com a ocupação da orla marítima, a economia da área perdeu um pouco da importância de outrora. No que diz respeito à arquitetura, os bairros do Centro comportam a maior parte das áreas que são objeto de tombamento pelos órgãos de proteção ao patrimônio: o Centro Histórico, Rua das Trincheiras e as proximidades da Rua Odon Bezerra, no bairro de Tambiá.

João Pessoa é a cidade mais populosa do estado da Paraíba, com cerca de 723.515 hab., conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A cidade tem o maior produto interno bruto da Paraíba, gerando 30,7 % das riquezas produzidas na Paraíba. É o maior índice de desenvolvimento humano do estado, com 0,783.

O município possui clima tropical. É famosa pelas suas praias e pelos vários monumentos de arquitetura e arte barroca. Durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em 1992, João Pessoa recebeu o título de "segunda capital mais verde do mundo". Segundo um cálculo baseado na relação entre número de habitantes e área verde.

A altitude média em relação ao nível do mar é de 37 metros, com altitude máxima de 74 metros nas proximidades do rio Mumbaba, predominando em seu sítio urbano terrenos planos. João Pessoa possui, dentro da cidade, duas grandes reservas de Mata Atlântica, que funcionam como verdadeiros "pulmões", além de mitigar o avanço da poluição. A primeira delas fica no bairro central do Róger e denomina-se Parque Arruda Câmara (ou "Bica", como é popularmente conhecida, devido à presença da Fonte Tambiá no local).

Sua denominação atual, "João Pessoa", é uma homenagem ao político paraibano João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, assassinado em 1930 na cidade do Recife, quando era presidente do estado e concorria como candidato a vice-presidente da República na chapa de Getúlio Vargas.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para realizar este estudo, que tem como objeto de investigação a percepção do professor de Ensino Religioso sobre a formação continuada para esse componente curricular, foi necessário percorrer um longo caminho na perspectiva de oferecer uma melhor

compreensão e discussão deste objeto de estudo. Assim, organizamos o presente trabalho em três capítulos mais a introdução.

Na Introdução contextualizamos o objeto de nosso estudo, justificando o interesse pelo tema, explicitando o objetivo e as questões norteadoras da pesquisa.

O capítulo primeiro, intitulado “O Ensino Religioso no Contexto da Educação Brasileira” apresenta a trajetória do Ensino Religioso desde o período Colonial até a atualidade, evidenciando, de forma concisa, uma visão sobre o ER na área da educação com apresentações de pressupostos teóricos. Para a construção do capítulo II buscamos como reforço bibliográfico os seguintes autores: Figueiredo (1995, 1996, 2006), Leite (1938), Lima (2010, 2003), Cury (2003, 2005), Aranha (1989, 1992), Oliveira (2003), Cardoso (2003), Almeida (2002), Alves (2010), entre outros.

O segundo capítulo, denominado “Ensino Religioso e Formação Docente”, traz considerações a respeito da formação do professor de Ensino Religioso pautada pelas Ciências da Religião apontando a finalidade do ER, evidenciado como área de conhecimento, bem como seu objeto de estudo à luz das Ciências que podem pôr fim às indefinições e ambiguidades desta disciplina. Junqueira (2002, 2004, 2009), Caron (1997, 2007), Escarião (2013), Freire (1987, 1991, 1997), Passos (2006, 2007), Eliade (1992), Filoramo & Prandi (1992), Redyson (2011) e Camurça (2008) são os referenciais que subsidiaram a constituição teórica deste capítulo.

O terceiro capítulo, “Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso: concepção do professor” descreve e contextualiza os caminhos na construção do ser professor de Ensino Religioso na concepção dos docentes. Para sustentação teórica buscamos apoio em Freire (op.cit.), Junqueira (op. cit.), Nóvoa (1991, 1992, 2002), Caron (1997, 2007), entre outros.

Por último, nas considerações finais, registramos reflexões a respeito do estudo, realçando algumas constatações e possíveis contribuições para o processo formativo dos professores de Ensino Religioso.

NOTAS SOBRE A TEORIA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para que a pesquisa se desenvolva da melhor maneira possível, torna-se imprescindível adotar estratégias metodológicas que orientem “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2007, p.16). Na concepção da autora supracitada. A pesquisa é:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, op. cit., p. 17-18)

Dessa forma, para a realização desta investigação optamos por trabalhar, sobretudo, com a pesquisa qualitativa, devido ao fato de ela apreender melhor a multiplicidade de sentidos presentes no campo educacional. Além disso, esse tipo de pesquisa ajuda na compreensão de mundo dos sujeitos e entende os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados.

Para o desenvolvimento da pesquisa escolhemos uma abordagem metodológica que conjugou dois métodos distintos e complementares de análise qualitativa através da pesquisa teórico-metodológica documental, que consiste em traçar um histórico sobre a inserção do Ensino Religioso na história do Brasil e nas Escolas Municipais de João Pessoa desde o período colonial, e a pesquisa de fontes legais atuais nos âmbitos federal e estadual, e de marcos teóricos sobre formação docente de Ensino Religioso que apresentem considerações e orientações sobre os temas em estudo.

O segundo método consiste na pesquisa de campo com a realização de entrevistas e construções de memoriais para obtenção de relatos dos professores do Ensino Religioso da Rede Municipal de João Pessoa, com o objetivo de aumentar e/ou re-significar o campo das experiências que visam dar ao Ensino Religioso identidade própria; preencher possíveis lacunas existentes em textos e/ou documentos oficiais, cuja análise acerca da realidade do Ensino Religioso na escola pública poderia ser idealizada ou descontextualizada; trazer novos olhares e questionamentos que enriqueçam a pesquisa, no tocante, sobretudo, à formação

docente do professor de ER, prestando, assim, serviço relevante à comunidade científica através da socialização desse produto.

O OBJETIVO DA PESQUISA

O processo de formação de professores deve ser repensado como algo inseparável da autoformação. E este repensar deve passar necessariamente pela consideração do processo de formação da condição humana, isto é, pelo entendimento de que o ser professor se constitui no interior da sua história, sempre ligado a ela e com todos os elementos humanos.

Para Cardoso (2003) estamos vivendo num momento de crescentes incertezas e imprevisibilidades e este estado nos coloca frente ao desafio de um encontro com nossa forma de pensar e de problematizar questões como a formação de professores e como os modos de ver-se e dizer-se professor.

Assim, devemos considerar oportuno ressaltar a ideia de que exercer a docência constitui-se um dos *locus* no qual se consolida o processo de tornar-se professor. É na grande diversidade das práticas envolvidas no cotidiano da atividade de professor, e no percurso de vida de cada um deles, que vem se instituído modos de se ver enquanto professor.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar a concepção do professor de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa sobre a formação continuada³. Para a concretização desse objetivo geral consideramos necessário selecionar alguns objetivos específicos como:

- apresentar em dados gerais a inserção do Ensino Religioso na história da educação no Brasil e nas escolas municipais de João Pessoa;

³ Na formação continuada, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É fundamental que na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável *pensar certo* não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o *pensar certo* que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.38-39).

- caracterizar o processo de formação continuada de professores no Brasil no âmbito das políticas públicas;
- analisar, a partir da fala dos docentes de Ensino Religioso, as concepções sobre a formação continuada para esse componente curricular.

SUJEITOS DA PESQUISA

Dentre o grande número de professores que hoje estão atuando na área do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa contei com a cooperação de dez destes profissionais, sendo um de cada instituição envolvida na pesquisa.

Várias pessoas contatadas não demonstraram interesse em participar da pesquisa, alegando falta de tempo. Algumas pessoas, embora demonstrando interesse, não concluíram os dados necessários, o que me fez recorrer a outros companheiros dispostos a colaborar. Diante das dificuldades ou dúvidas do colaborador quanto a sua participação, minha atitude foi de total respeito às negativas e de não insistência, por considerar o interesse e a disposição dos narradores fundamentais para iniciar esse tipo de trabalho.

Os dados da pesquisa foram coletados nos momentos de formação com a participação de todos os professores de Ensino Religioso que ocorre a cada quinzena de todos os meses nas livrarias Paulinas. Para a realização da pesquisa, participei das reuniões, realizando observações e discussões dos sujeitos para análise. Tivemos momentos de interações e reflexões, o que permitiu uma maior aproximação com os sujeitos envolvidos.

Antes de iniciar as entrevistas, geralmente havia longas conversas, que possibilitaram o conhecimento do entrevistador e do narrador. Os discursos dos sujeitos foram transcritos e passaram a constituir o discurso que, de acordo com a Teoria Social do Discurso (TSD), pode ser traduzido nos textos, nas falas que serviram de base para nossa análise à luz do referencial assumido e que referenda teoricamente esta dissertação.

É interessante observar que cada um tem uma forma muito própria de contar suas histórias. A ordem do discurso variava muito, pois alguns narravam suas histórias

cronologicamente, outros iam e voltavam, presente/passado/presente, misturavam-se num emaranhado de casos.

Ao final tive em mãos os textos que, finalmente produzidos, contêm as marcas de todo trabalho. É resultado do encontro, do diálogo entre os narradores, no caso, historiadores que falam com e por meio da subjetividade, contradições e conflitos; fontes inconclusas, pontos de vista parciais que possibilitam leituras e interpretações diversas. Daí o seu caráter construtivo.

A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

No desenvolvimento desta pesquisa empregamos dois tipos de instrumentos de produção de dados, entrevista e memorial, por entendemos que os dados de uma pesquisa devem ser construídos e não coletados “como se estivessem nos esperando numa cesta” (PETIT, 2002, p. 42). Os dados que aparecem numa investigação são produzidos pelas condições de realização da pesquisa, nas quais a interferência do pesquisador e de suas técnicas possui implicações inegáveis.

A entrevista foi realizada junto a dez professores que atuam com o componente curricular Ensino Religioso para caracterização dos interlocutores da pesquisa. O memorial autobiográfico foi produzido por dez professores da rede municipal de João Pessoa, a partir de um roteiro orientador.

A ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

Abordar sujeitos através de entrevistas implica em intervir cuidadosamente para se obter o máximo em profundidade sobre seus pontos de vista. A entrevista autobiográfica trata-se de um instrumento básico para a produção de dados dentro da perspectiva de pesquisa que desenvolvemos. Trata-se de um instrumento de grande importância, não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas, por ser um método que permite maior interação e favorece o trabalho com temas complexos e diversos, e, no caso desta pesquisa, figura ao lado do memorial como estratégia de produção de dados, na modalidade semi-estruturada.

Um ponto positivo da entrevista é que ela vai ganhando vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, à produção imediata e corrente da informação desejada.

Segundo Lüdke e André (1996), há algumas exigências e cuidados que devem ser observados no ato da efetivação da entrevista. Por exemplo, deve haver um grande respeito pelo entrevistado, pelo seu mundo, suas concepções e crenças.

Assim, reforçam as autoras, “[...] ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador deve desenvolver uma grande capacidade de ouvir [...] e de estimular o fluxo natural de informações” (LÜDKE; ANDRÉ, op cit, p. 39). Contudo, essa estimulação não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas assegurar um clima de confiança, além de afirmar uma situação em que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar livremente.

O propósito da entrevista nesse estudo foi favorecer uma conversa intencional entre dois interlocutores. Uma conversa orientada por questões específicas, mas que oferece ao sujeito condição de construir o seu conteúdo, contar sua história de forma livre e confiante. Para orientar as entrevistas utilizamos um roteiro orientador com um elenco de 07 (sete) questões abertas, focalizando pontos relacionados com a formação inicial e continuada dos interlocutores, com a escolha pelo magistério, com a construção da docência, com os investimentos pessoais nos processos formativos, com mudanças significativas na trajetória profissional.

A realização das entrevistas foi um momento muito próximo e rico que tivemos com os nossos interlocutores. No momento de sua realização tivemos o cuidado de conversar com cada um, deixando claro o tipo de estudo e sua finalidade, informando que o registro não teria identificação pessoal. Facultamos, portanto, aos nossos interlocutores, a opção de aceitar ou não a participação na entrevista. Houve algumas recusas, porém, muitos colegas aceitaram participar por entenderem que seria uma forma de colaborar com o fortalecimento da área em que atua.

A PRODUÇÃO DO MEMORIAL

O memorial é um gênero que se caracteriza por apresentar as memórias de seu autor, isto é, o registro dos momentos que considera importante. Estes momentos são selecionados conforme as finalidades e as relações que o autor estabelece com os objetivos. Além disso, possibilita o registro de opiniões, inquietações e experiências. É um documento que está se construindo, e que pode sofrer modificações à medida que encontrar novos grupos de professores, de alunos e de novos conhecimentos. É justamente essa característica que possibilita que cada pessoa envolvida no processo se sinta um agente ativo e importante.

A nós interessa a construção de um documento que nos possibilite conhecer a trajetória de vida dos professores de Ensino Religioso, assim como os fatores que motivaram e motivam as mudanças em suas práticas profissionais, os seus investimentos formativos no sentido de entender a ressignificação de seu saber, de seu saber-ser e de seu saber-fazer.

Estes são os aspectos abordados no memorial para investigar como, ao longo da trajetória profissional, os professores vão se identificando e reconstruindo suas práticas. Trata-se, portanto, da questão que se ajusta e comporta ser investigada através do método autobiográfico ou história de vida, que, conforme Lima, “[...] em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, [...] no decurso de cada história de vida” (2003, p. 85).

Dessa forma compreendemos que o memorial é um instrumento de investigação que proporciona um olhar retrospectivo, um olhar dialético que consiste em contemplar o passado, com a visão do presente, permitindo ao sujeito envolver-se no processo de refletir e de desenhar o seu percurso de vida, de formação e de atuação profissional, de natureza subjetiva, através do qual as histórias de vida são narradas.

Para a elaboração do memorial foi preparado um roteiro orientador denominado de “Reconstruindo Sua Memória, História e Subjetividade”, com a intenção apenas de esclarecer dúvidas e dar alguma direção no sentido de facilitar a construção da escrita das histórias de vida dos professores parceiros desta pesquisa. Como forma de esclarecimento e de reforço ao referido roteiro, desenvolvemos diálogos problematizadores para que o grupo atentasse acerca

de aspectos relativos as suas trajetórias profissionais seguindo, de certa forma, o que foi solicitado através das questões norteadoras da pesquisa.

Procuramos explicar aos professores o objetivo, o objeto de estudo do nosso trabalho e a importância de sua participação como parceiros nesta pesquisa e, logicamente, os trabalhos que deveriam desempenhar – no caso, responder a entrevista e elaborar o memorial escrito. Os dez professores demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, embora ressaltando as limitações de tempo, tendo em vista a jornada de trabalho a que são submetidos, pois, todos cumprem carga horária de 40 horas semanais nas escolas às quais são vinculadas, acrescentando ainda que alguns estão cursando especialização, mestrado ou concluindo uma nova graduação.

É importante ressaltar que a construção destes documentos não foi tarefa fácil e rápida. Demandou tempo e sentimos que os professores tiveram dificuldades para construir suas histórias profissionais e de vida. Em alguns casos foram marcados encontros para entrega de material, mas muitas vezes não obtivemos sucesso por questões pessoais de alguns professores. Reconhecemos que se trata de um processo que exige tempo e disponibilidade para pensar e escrever. Como pontua Lima, “[...] as narrativas autobiográficas são, por natureza, espaços de reflexão em que, na restauração da memória, o sujeito reconstrói sua história e, por isso, às vezes, demanda tempo” (2003, p. 89).

Contudo, registramos que, embora haja todas as dificuldades inerentes à escrita de documentos como esses, foi possível a elaboração de dez memoriais autobiográficos produzidos por nossos interlocutores no percurso da pesquisa. São memoriais que apresentam um bom nível de reflexão sobre suas histórias profissionais e de vida, atendendo, portanto, ao objeto deste estudo.

No capítulo a seguir, contextualizamos a trajetória do Ensino Religioso, desde o período Colonial até a atualidade.

1 O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação brasileira originou-se num contexto de exploração econômica e humana, marcada por um modelo de educação caracterizado pela submissão dos nativos ao poder colonizador. No Brasil Colônia a educação seguiu o projeto colonizador e esteve a cargo das congregações religiosas, especialmente dos jesuítas, o que favoreceu o ensino catequético.

Assim, as reflexões em torno da história da educação escolar no Brasil passam necessariamente pela história da Companhia de Jesus – padres jesuítas – e sua inserção sociopolítica e cultural no Brasil durante o período colonial. Os jesuítas trouxeram outra moral, costumes, e religiosidade; todos fundamentados na cultura europeia, assim como os métodos didático-pedagógicos que alicerçaram a educação. Os métodos educacionais trazidos pelos jesuítas representaram, de 1549 a 1759, a experiência pedagógica brasileira institucionalizada, apenas interrompida com a expulsão dos inicianos pelo Marquês de Pombal.

Nesse sentido, consideramos que a história da educação institucional no país iniciou-se no período colonial, quando as Ordens Religiosas assumiram a responsabilidade da formação religiosa e educacional dos habitantes da Colônia da América Portuguesa.

Segundo Figueiredo (1995), o Ensino Religioso era entendido e aplicado como o ensino da religião, devido aos princípios e critérios estabelecidos pelo Regime de Padroado⁴. Para essa autora,

O Ensino Religioso, nos padrões da época, ocupa o lugar central da educação escolar. Jesuítas, franciscanos e beneditinos desempenham papel importante nesse empreendimento. A união entre missão e colonização é um marco cultural, político e social em todo processo da educação implementada e implantada no período (p. 23)

⁴ A presença da Igreja com um significado político e cultural, desde o período colonial até a Proclamação da República em 1889, a vinda da Igreja no Brasil esteve submetida ao Regime do Padroado. Era um sistema que garantia direitos e impunha deveres aos reis católicos e de Portugal em relação à organização e à missão da Igreja em terras conquistadas, e funcionou tanto para a Amazônia como para o restante do Brasil.

Nesse cenário, a educação jesuítica, o ensino da religião e a formação de professores fundiram-se com a catequese. Tendo em vista a necessidade dos colégios jesuítas, a formação dos dirigentes da coroa portuguesa e de futuros padres, a formação de professores, era feita pelos padres da Ordem, aspirantes e outros membros da ordem religiosa. A prioridade era atender a formação da burocracia da Coroa de Portugal e da divulgação da doutrina Cristã. Para Leite (1938, p. 87), não se podia, porém, contar indefinidamente com professores fora do quadro jesuítico. A formação, o trabalho de docência e da evangelização no regime de padroado era subsidiado pelo governo português.

Este modelo pedagógico marcou a história da educação colonial e, conseqüentemente, influenciou na compreensão e concepção do Ensino Religioso no país e na formação dos professores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS) entre o período de 1500 a 1800 o Ensino Religioso foi entendido como ensino da religião oficial, isto é, enquanto elemento eclesial na escola, como se fosse uma extensão, uma parte da Igreja Católica presente no meio escolar. Nessa condição, o ER foi entendido como catequese eclesial (PCNERS, 1997).

Partindo das considerações anteriores, podemos afirmar que no processo de institucionalização da educação no Brasil o binômio religião/ensino apresenta estreita relação. Nesta perspectiva a história do Brasil foi inicialmente assinalada pela inseparável relação entre Igreja Católica e o Estado Colonial Lusitano e Imperial brasileiro, uma relação administrada pelo Regime de Padroado, em que o poder religioso e o poder temporal alimentavam a relação de interdependência, isto é, “o poder religioso dependia do poder temporal para sua sobrevivência e para sua expansão; em contrapartida, o poder temporal também era dependente da Igreja para manter a legitimidade de seu poder sacralizado” (LIMA, 2010, p. 63).

O componente curricular Ensino Religioso, nas escolas públicas, sempre foi um tema que suscitou grandes debates e discussões. Ao longo da história brasileira a referida área de conhecimento apresentou um caráter confessional-cristão, estando estreitamente relacionada aos interesses do grupo hegemônico. Contudo, com a Lei Federal 9.475/97 o Ensino Religioso recebe uma nova configuração que busca afastar-se de toda forma de confessionalidade e proselitismo religioso.

Disso decorre a necessidade de uma breve retrospectiva histórica que posa situar o Ensino Religioso a partir da conjuntura política e educacional nas esferas federal, estadual e municipal, assim como a relação existente entre Estado e as Igrejas Cristãs, principalmente a Católica, em cada um dos períodos da história da educação brasileira.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso está inserido na trajetória da educação nacional, e desenvolveu-se por meio das relações entre o Estado e a Igreja Católica. Quando da separação entre a Igreja e o Estado leigo, após a Proclamação da República em 1889, emergiram discussões em torno do Ensino Religioso, principalmente sobre sua inserção no espaço escolar, tendo em vista o caráter laico do Estado e a diversidade com que o fenômeno religioso se caracteriza na sociedade brasileira. Segundo Junqueira (2004) as principais características da história do Ensino Religioso podem ser assim resumidas:

A história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. Entretanto, o questionamento ao longo dos anos permaneceu o mesmo: por que preparar os fiéis dentro do espaço escolar? Porém, caso este componente colocado no currículo seja justificado pedagogicamente, qual seria o papel do Ensino Religioso na formação de novas gerações?

Por questões religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião. (p.35)

Em meio às contestações o destaque foi para a Igreja Católica, que não mediu esforços em defender a permanência da disciplina no ambiente escolar “[...] ora no âmbito dos estudos, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais” (CURY, 2005 p.19).

Os textos constitucionais relacionados ao componente curricular Ensino Religioso servem de espelho para buscarmos melhor entendimento acerca das implicações que envolvem as polêmicas sobre esse componente curricular, por ele estar no centro dos debates brasileiros acerca da ruptura entre a Igreja Católica e o Estado, o que repercutiu na regulamentação e formação dos profissionais dessa área. Nesse

sentido, é importante ressaltarmos que ainda existe no Brasil⁵ a falta de entendimento a respeito da concepção específica para o Ensino Religioso, ou seja, não há consenso de concepções entre os estados. No entanto, as divergências refletem as inúmeras questões que envolvem esse componente e são causas das controvérsias entre os educadores.

1.1.1 A Educação no período jesuítico

D. João III no intuito de educar os habitantes do território brasileiro e também a família real, requereu da “Companhia de Jesus”, Ordem fundada por Inácio de Loyola, em Paris, em 15 de agosto de 1534, o envio de jesuítas.

No ano de 1549, chegou ao Brasil um grupo de seis padres jesuítas sob a chefia de Manuel da Nóbrega, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza⁶. O ideal jesuítico era além de tudo a propagação da fé, e assim toda Companhia de Jesus usava como método de ensino o *Ratio Studiorum*⁷.

A partir de 1550, os jesuítas fundaram as primeiras escolas para os gentios (aqueles que professavam outras religiões consideradas pagãs, os índios), as quais se multiplicaram pelo território brasileiro, contribuindo significativamente para a

⁵ O Art. 26, § 5º, da lei 9.394/96 estabelece que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum a ser complementada, em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Ressalte-se que o Parecer nº. 04/98, CEB, III, b, esclarece que essa base nacional comum deve levar em conta conteúdos mínimos de conhecimento, articulados aos aspectos da vida cidadã. O Ensino Religioso, por sua vez, por meio do artigo nº. 33, alterado pela Lei nº. 9.475/97 define que os Sistemas de Ensino possuem a prerrogativa de definição de conteúdos dessa disciplina, ouvindo entidade civil constituída por representantes de diferentes denominações religiosas, e também da definição de normas para habilitação e admissão dos professores. Somente mais tarde o Ensino Religioso foi contemplado na base nacional comum por meio do Parecer CNE/CEB nº. 4/98 e da Resolução CNE/CEB nº2/98, quando foi admitido na condição de disciplina, absorvido e ampliado pela Educação Religiosa enquanto área de conhecimento. (FIGUEIREDO, 2006, p. 56-61).

⁶ CALDEIRA (1997, p.30, apud MOURA, 2000, p. 22), escreve que com Tomé de Souza, primeiro Governador-Geral do Brasil, chegaram à Bahia em 29 de março de 1549, cerca de 1.500 pessoas, dentre as quais quatrocentos degredados espanhóis, franceses, ingleses e germânicos, algumas mulheres e crianças, soldados e funcionários da Coroa.

⁷ O seu catecismo pedagógico – o *Ratio Studiorum* (lê-se “racio studiorum”) ou plano de estudos – “é um manual voltado para professores e dirigentes das escolas jesuítas. Fruto das reflexões dos primeiros jesuítas sobre sua experiência na educação, contém uma série de regras e diretrizes que eram usadas para administrar essas escolas. A versão completa, publicada em 1599, tornou-se o manual para a educação jesuítica durante muitos séculos” (MEETS, 1997, apud MOURA, 2000 p. 47)

instituição da identidade nacional, por meio da língua portuguesa e da fé católica como elementos que articulariam a nação, em termos simbólicos.

A educação jesuítica tinha como pressuposto a utilização das potencialidades da pessoa humana, de maneira a capacitá-la para receber a luz da fé e salvar sua alma. Para alcançar seus objetivos, a educação jesuítica servia-se das ciências, das artes e da natureza, e se subdividia em três fases: primária, média e superior.

O ensino primário dedicava-se à leitura e escrita, catequese, gramática, botânica e latim. Isso justificava a preocupação dos jesuítas em aprender a língua tupi e em adaptar a cultura europeia à mentalidade e capacidade dos índios. (DANTAS, 2002, p. 78). Concluído o primário, seguia-se o ensino médio, estruturado nos moldes europeus através do ensino das “Humanidades”, (valores propostos pelo Renascimento⁸) a fim de encaminhar à escola superior os filhos homens dos senhores da elite local, pois a educação feminina restringia-se ao ensino de boas maneiras e prendas domésticas.

Nesse sentido, o ensino dos jesuítas se mostrava democrático e universalizado no nível elementar, já que se dirigia aos índios, mamelucos e brasileiros, porque visava salvar-lhes a alma. Por outro lado, tornava-se “aristocrático”, quando fazia referência ao ensino médio, destinado aos futuros alunos da Universidade de Coimbra e das primeiras faculdades brasileiras. Assim, foi-se formando o ensino superior no país, cuja finalidade maior era a formação de sacerdotes.

Em todo esse processo de formação a acepção das letras tinha um objetivo estratégico. Segundo Paiva:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado...? As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à Corte, como eixo social... Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade... Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasileiras: baluarte erguido no campo de batalha cultural cumpria a missão de preservar a cultura portuguesa (2004, p. 43-45).

⁸ Primeiro grande movimento cultural burguês dos tempos modernos, o Renascimento enfatizava uma cultura laica (não eclesiástica), racional e científica que embora tentasse sepultar os valores medievais, sobretudo os teocêntricos, apresentou um entrelaçamento dos novos e antigos valores. (CARDOSO, 2003, p. 54).

Nesse contexto, a influência jesuítica que assinalou a educação, a catequese, a cultura e a vida social e política dos brasileiros, foram rudimentares à construção do cristianismo junto à cultura brasileira. Segundo Martins, estes valores

Foram os responsáveis pela difusão de uma educação formalizada, cujo objetivo era legitimar os valores do Estado Absolutista, português, confirmados sobre os princípios dogmáticos doutrinários e disciplinares defendidos pelo catolicismo. Os padres da Cia. de Jesus representavam a conjuntura cultural portuguesa em meio ao sistema colonial, contribuindo para penetração dos colonizadores no território. (2006, p. 77).

Em 1760 os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Nessa época os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades, onde havia casa da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Até 1580, a educação escolarizada no Brasil esteve a cargo dos jesuítas. A partir de então chegaram ao Brasil algumas ordens religiosas como carmelitas⁹, beneditinos, salesianos, entre outros, mostrando interesse pela difusão do ensino, como a dos Irmãos das Escolas Cristãs (Lassalistas); estes estruturaram as escolas rurais destinadas aos filhos dos camponeses, levando a educação às pessoas comuns. A vinda dessas novas congregações religiosas recebeu o nome de evangelização do continente americano, e

⁹ Em 1589 houve a chegada dos carmelitas no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hitas39-07.htm-17km>. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

Os monges beneditinos chegaram a São Paulo em 1598. Disponível em: http://www.brgeocites.com/historia-da_historia/brasil_1600_chegada_benedictinos_saõ_paulo.htm#. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

Em 8 de dezembro de 1875 o navio “Savoie”, proveniente de Gênova, trouxe os primeiros missionários salesianos à América e aportou na Baía da Guanabara. Os salesianos fizeram rápida visita ao bispo do R.J, dom Pedro Maria de Lacerda, a pedido de Dom Bosco, e seguiram rumo à Argentina. Em 14 de julho de 1883, chegam na Baía da Guanabara os primeiros missionários salesianos no Brasil. Em Junho de 1885, registra-se a chegada dos salesianos a São Paulo.

Fonte: <http://www.db-piracicaba.com.br/bombosco/datas.asp>. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

Teve início com o novo movimento missionário europeu a partir de meados do século XIX. Este projeto surgiu como resultado da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, e da subsequente expansão colonial europeia da Ásia, África e América. O movimento missionário tinha como meta a fundação de igrejas em regiões onde a presença cristã era insignificante ou mesmo nula (AZZI, 1990, p. 434).

Esse novo ciclo evangelizador foi impulsionado diretamente pela Santa Sé, que priorizou a presença católica nos planos colonialistas implantados na Ásia e África por mediações de expedições militares e comerciais.

Sobre as novas presenças religiosas no Brasil, Azzi (1990, p. 434) observa que a Igreja Católica passou a acompanhar de perto a expansão colonial europeia, levando a fé católica aos novos povos colonizados. Para Azevedo (1958, p. 11), a vinda de novas congregações religiosas para o Brasil, “algumas dessas ordens, fiéis à tradição monacal, mantinham um regime de vida mais ascética e apartada, dedicavam-se mais a pregação e a obras mais práticas”.

1.1.2 O ensino da religião no período colonial

Certamente o interesse pelas religiões no Brasil ocorreu desde a chegada dos portugueses, pois eles se depararam com uma cultura e religião distintas das que conheciam (AZZI, op. cit., p.89).

A obra evangelizadora e educacional no Brasil teve início com a vinda dos jesuítas em 1549. Em 1550, com a criação das primeiras escolas jesuítas, o Ensino Religioso adentrou na educação brasileira, cuja premissa básica era a adesão à cultura portuguesa e aos princípios do catolicismo. A ideologia e cultura cristã católica ao ser imposta desconsiderou as culturas dos africanos e dos indígenas, visto que a missão dos jesuítas era colaborar tanto com a exploração das riquezas, quanto com a propagação do evangelho.

Durante todo o período colonial o governo português ocupou-se em ampliar a fé cristã nas colônias conquistadas, com esse objetivo ampliou o processo de

evangelização e catequização das populações indígenas e dos africanos, o que de acordo com Ranquetat (2007) foi de certa maneira uma espécie de ensino religioso, de educação e de formação religiosa nos moldes da doutrina católica.

Desenvolveu-se, então, a cristianização por delegação pontífica, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado que vigorava no Período Colonial e no Império. Nele o Estado detinha o controle da Igreja, assim, o Rei (e depois o Imperador) era virtualmente o chefe da Igreja no país, com isso os religiosos influenciavam também, na política. Em verdade, a Igreja Católica avocava para si o poder temporal e o espiritual.

O Ensino Religioso, compreendido na Colônia, salvaguardava as verdades fundamentais da fé católica e, de acordo com Severino:

(...) os princípios de uma ética individualista e social fundada na suprema prioridade da pessoa sobre a sociedade. A qualidade moral dos indivíduos repercutirá necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade. Todo o investimento de evangelização, em sentido estrito, como da educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o Cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com escravidão, a exploração no trabalho, etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas (1986, p. 71).

No colonialismo brasileiro a educação esteve alicerçada entre três esferas institucionais, que eram: a Escola, a Igreja e a Sociedade política/econômica. Nesta fase os colonizadores queriam de qualquer forma infundir suas ideias europeias, enquadrando, assim, as pessoas aos valores sociais que eles defendiam como sendo bons para a sociedade. Nesse período, o Ensino Religioso se fundiu com os interesses da corte lusitana, isto é, seu papel era catequizar, uma vez que, esse era o acordo entre o Papa e a Coroa Portuguesa.

Esta fase foi marcada por muita exploração vinda dos portugueses, cujas primeiras iniciativas foram: o cultivo das riquezas, a conquista dos nativos e a predominância do monopólio do colonialismo. Em decorrência disso, originou-se a burguesia, o povoamento das terras, e o trabalho indígena nas lavouras e na mineração. Era uma espécie de troca entre Estado e Igreja, mantida através de acordos estabelecidos

entre o Rei de Portugal e o Sumo Pontífice, cujos interesses eram a expansão tanto da colônia como da fé católica.

Nesse contexto vigorava estreita relação entre Igreja e Estado, caracterizada pelo regime de padroado no qual a Igreja de Roma outorgava a administradores civis certos poderes de controle da Igreja local ou nacional, com a incumbência de difundir a religião católica. Cabia aos párocos ensinar a doutrina cristã aos escravizados e aos meninos, porém, não se falava ainda do Ensino Religioso como área de conhecimento, se tratava de uma formação religiosa, pois,

Os meninos aprendiam a ler e escrever através de livros religiosos (...) simultaneamente com a alfabetização ocorria a doutrinação das crianças de acordo com os princípios da religião católica, a preocupação das autoridades da época era conciliar o ensino das letras, da matemática, com o ensino da religião. Tal tarefa era facilitada pelo regime de padroado (...) A Igreja Católica estava subordinada ao Estado, funcionava como um departamento deste. A tarefa da educação era comandada pela Igreja Católica (...) os padres eram os professores e os catequizadores. (OLIVEIRA, apud, RANQUETAT, 2007).

A educação pública nesse período deveria ser gratuita, laica e para todos, mas é bem verdade que o Ensino Religioso se ligava ao pensamento ideológico do Estado, que consistia em a burguesia tomar o lugar da hierarquia religiosa. Neste sentido, a educação passou a ser pensada como ideal da classe dominante, cujo propósito era a satisfação dos interesses burgueses e propagação dos seus valores.

Na realidade, nesse período o grande objetivo da Igreja e do Estado era apenas a subordinação dos negros e índios ao poder estatal e religioso, o que os legitimavam como pertencentes à fé cristã. Assim,

a religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana. (PCNERS, 2004, p. 13)

O grande projeto dos colonizadores portugueses era verdadeiramente submeter os gentios¹⁰ à fé católica, para só assim mantê-los em estado de subserviência aos objetivos da Coroa Portuguesa, uma vez que os jesuítas desembarcaram juntamente com

¹⁰ Aqueles que professam outras religiões consideradas pagãs (os índios, escravos).

os colonizadores portugueses, para aqui impor sua religião convertendo todos ao cristianismo.

Segundo Caetano (2007, p. 29), a colonização brasileira foi promovida pelos portugueses de forma violenta, isto é, sem respeitar as tradições e culturas dos povos indígenas e africanos.

O modelo de educação implantado no Brasil pelos jesuítas os tornou os únicos educadores no período colonial. Nas escolas jesuítas o modelo de ensino concebia o ensino da religião como parte da grade curricular, com o apoio do Estado, das famílias, professores e alunos, conforme os acordos estabelecidos com a Igreja Católica e o monarca de Portugal¹¹. O ensino da religião na escola fazia parte de toda educação jesuítica; portanto, era parte integrante da escola.

Os jesuítas exerceram o domínio na educação por dois séculos, desde sua chegada até a expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759, precisamente 210 anos. Isto é, de 1549 a 1759, período em que implantaram preceitos educacionais fundados na pedagogia de cunho religioso-católica (AZEVEDO, 1958, p. 53).

No século XVIII a colônia brasileira acompanhou fortes mudanças nas relações entre Igreja e Estado, oriundas do século XVI, com o surgimento do movimento renascentista. Portugal foi surpreendido por novas ideias culturais e científicas que se espalharam pela colônia brasileira. Assim, apoiado pela burguesia urbana, o Marquês de Pombal, com o objetivo de modernizar o Estado português e tirá-lo do isolamento em relação às outras nações europeias, reduziu a influência da aristocracia rural e a hegemonia eclesiástica tida como entraves ao progresso, o que limitou a influência do poder real.

Segundo Figueiredo (1996, p. 24) Pombal tinha como objetivo “[...] instaurar na Colônia, como em Portugal, a liberdade de conscientização, para promover o espírito

¹¹ Sobre o assunto pode-se ler em CNBB-GRERE. *Ensino Religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987, p.17; FIGUEIREDO, Anísia. *Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, perspectivas*. Petropolis: Vozes, 1996, p.9 e 22; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo; Wagner, Raul (ORGS). *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.23-24

científico, do desenvolvimento econômico e a atualização da cultura”. O desejo de Pombal era implantar a sociedade eclesiástica com base no racionalismo iluminista¹².

Neste panorama também havia por parte de alguns segmentos sociais o desejo da ruptura entre a Igreja e o Estado, visto que a sociedade era oprimida pelas leis do regime de monopólio e cobranças de impostos injustos. Inseridos nesse contexto, muitos membros do clero fizeram parte de movimentos contrários à Coroa Portuguesa, na defesa de uma maior independência da colônia.

O Estado considerado “sacral” seria substituído pelo Estado leigo e a educação deveria seguir princípios fundamentados no iluminismo. A partir de então, a Igreja passou a ser fiscalizada pelo Estado e os jesuítas foram expulsos de Portugal em 1759 exatamente devido aos conflitos ideológicos, políticos e econômicos que surgiram entre a Igreja e o Estado. Esta fase foi marcada por uma extrema desorganização do modelo educacional e a influência do racionalismo iluminista no cenário educacional.

A “expulsão dos jesuítas fez parte das reformas do Estado, promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782)” (CARDOSO, 2003, p. 180). Essa medida simbolizou a ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com a tradição de séculos. Os colégios foram fechados e desarticulado o aparelho da educação organizado pelos jesuítas.

Acerca dessa questão, Azevedo (1958, p. 47) faz a seguinte consideração:

Com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transforma ou se substitui por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficaz para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

Doze anos depois da expulsão dos jesuítas foram implantadas as “Aulas Régias”, primeira experiência do ensino público; estas foram criticadas devido ao caráter

¹² O Iluminismo voltava toda sua atenção para o homem indivíduo, com a valorização de sua capacidade cognoscitiva e o consequente desenvolvimento de um espírito crítico aos tradicionais dogmas religiosos; contando também com o anseio de liberdade em todos os setores da vida humana, sobretudo em detrimento da tradicional submissão religiosa em todos os setores estabelecidos. (CAETANO, 2007, p. 32)

fragmentado, o pouco investimento do Estado e a continuidade do ensino jesuítico (OLIVEIRA, 2002, p. 32).

Porém, “[...] nas escolas em que o trivial consistia no ‘aprender a ler e escrever’, o texto do catecismo foi tomado como cartilha para o ensino da língua” (FIGUEIREDO, 1995, p. 60), o Ensino Religioso continuou sob a responsabilidade da religião católica, e destinado aos índios, os escravizados e os subalternos.

1.1.3 A Formação de professores no paradigma da educação jesuítica

No período jesuítico a formação de professores era organizada em sua totalidade pelas instituições religiosas católicas. A realização das formações era feita pelos próprios padres da Ordem em virtude da urgência dos seus próprios colégios e da formação de futuros padres. No entanto, a preferência era atender a formação da burocracia demandada pela Corte Portuguesa e pela propagação da doutrina cristã.

A pedagogia adotada pelos jesuítas firmou a união da matéria, do método e do professor. As turmas davam sequência aos estudos do início ao fim sempre com os mesmos mestres e a mesma metodologia. Era o início da formação rudimentar dos meninos índios¹³ e outros, e aos poucos, a formação de lideranças.

A formação dos professores exigia dos jesuítas maiores atenções, já que estes tinham em suas mãos a obrigação de preparar os professores para atuar na educação. Depois de completarem trinta anos os professores eram considerados aptos. Tinham como ofício a seleção de livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos padres professores, em especial, na área de filosofia e teologia.

¹³ TOBIAS (apud CARON, 2007, p. 53), refere que na “História da Educação, ao se focalizar o índio brasileiro de 1500, é necessário distinguir entre o índio real, vivendo no Brasil, no meio do mato, sofrendo, visto em carne e osso pelos brancos, e o índio utópico, mitificado, existente exclusivamente na imaginação e na mente de europeus, que jamais atravessaram o Atlântico e nunca souberam realmente o que é o indígena brasileiro, conhecendo-o apenas de oitava [...] O índio real e índio utópico interessam à História da Educação Brasileira; contudo presentemente mais o índio real, que vive com os jesuítas e com os portugueses, fundando a primeira educação do Brasil; o outro índio, o utópico, só mais tarde entrará na História da Educação, através do naturalismo.

De acordo com Leite (1938, p. 87), não se podia, porém, contar indefinidamente com professores fora do quadro jesuítico. A formação, o trabalho de docência e da evangelização no regime de padroado era subsidiado pelo governo português. Toda formação de professor nesse período estava intrinsicamente voltada à leitura e a escrita.

Segundo Caron (2007, p. 55) neste período o ensino básico nas escolas de ler, escrever e contar era denominado de escolas do ensino fundamental e gratuito. Neste modelo o saber estava reservado à formação de religiosos, ou então, servia para enviar o aluno à Universidade de Coimbra, enquanto a população escravizada, desprovida de bens, e as mulheres, estavam excluídas da educação.

Uma das cogitações do projeto pombalino fora a substituição dos professores régios, oriundos de Portugal, para formar os burocratas do regime colonial. Entretanto, o plano de Pombal não teve sucesso, entre outros fatores, porque faltava o essencial, ou seja, professores capacitados para tal missão. Para Almeida (2002, p. 29), “não existia, nem em Portugal, nem em outros domínios, um número suficiente de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar”.

Com a desorganização da estrutura administrativa da educação e da formação religiosa implantada pelos jesuítas, em seu lugar foram instituídas as “aulas régias”¹⁴. O Estado passou a controlar o ensino. Contudo, a grande ausência de professores qualificados não deu condições às aulas régias, que não atenderam a educação no Brasil Colônia.

De acordo com Martins (2006, p. 79), os cargos de professores “eram atribuídos por indicação e simbolizavam títulos da nobreza do sistema colonial implantado no Brasil”. Os professores indicados para exercer a docência não deveriam seguir os preceitos jesuíticos.

Segundo Caron (2007), nesse período os professores, faziam concursos, porém não empossados no cargo de docente. A falta de livros, de material didático, disputas políticas, eram constantes. Para Cardoso (2003), “os obstáculos para as aulas régias eram tantos, que em 4 de junho de 1771, fora lançado um novo alvará extinguindo a

¹⁴ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. (CARDOSO, 2003, p. 179-191)

Direção-geral dos Estudos, essa medida marcou o início da segunda fase da reforma dos estudos”.

A ausência de políticas por parte do governo para atender a educação, impulsionava a população brasileira a buscar aulas particulares ou de pessoas de boa vontade. Nesse tempo, havia de fato um grande incentivo do Estado para a reprodução do ensino particular, tanto no período da América Portuguesa, ou já como país independente, sendo que o Estado eximia-se de pagamentos e de políticas públicas para a formação de professores.

Os professores, entre eles os particulares, tinham certos compromissos a cumprir. Estes passavam por avaliação/teste de aptidão moral pelo pároco e governador. Eram proibidos de usar métodos jesuíticos, principalmente a gramática latina de Padre Alvares. Ainda segundo Cardoso,

A escola era a sua própria casa e a compra de material necessário às aulas também ficava a seu encargo; levar meninos à missa ao menos um domingo ao mês; promover a educação cívica; arcar com as despesas relativas ao seu treinamento (CARDOSO, op. cit., p. 189)

Os salários dos professores eram adiantados, em quarteis, isto é, em três parcelas anuais, e o valor diferenciava, era de acordo com a localização da escola e o contingente populacional. O professor da cidade com maior população tinha o pagamento superior ao do professor do local com menor população. Nesse contexto, Almeida (2002, p. 40) afirma que o cargo/função de professor era vitalício e, como o magistrado, o professor era inamovível.

Até o período da Independência do Brasil o professor era avaliado por meio da sua conduta pessoal e para isso, o pároco, o chefe de polícia e os pais dos alunos eram as primeiras fontes de informação que o poder do Estado dispunha. Quanto à avaliação do desempenho das aulas públicas, estava a encargo das Câmaras Municipais, que tinham a responsabilidade de vigiar as escolas de instrução primária para a mocidade. (CARON, 2007, p. 55). Até o final do período colonial a formação dos professores era realizada com base no ensino das letras e na difusão da fé católica.

1.2 O IMPÉRIO DO BRASIL

Vários fatores concorreram para que o Império do Brasil se constituísse e houvesse a consequente outorga da Constituição de 1824. Esses fatores remontam ao colonialismo e dentre eles pode-se destacar: a difusão de ideias iluministas na colônia no século XVIII; a vinda da família real portuguesa com sua corte para a colônia brasileira em 1808; a eclosão da Revolução constitucionalista em Portugal no ano de 1820; a declaração de independência brasileira em 1822, dentre outros.

Com a vinda de D. João VI a cidade do Rio de Janeiro teve que adaptar-se rapidamente ao grande número de elementos da corte que invadiram suas casas e ruas calmas. Com a família real chegou cerca de quinze mil pessoas, o que provocou um aumento inesperado da população, iniciando as mudanças de ordem socioeconômica, política e existencial. Azevedo (apud Caron, 2007, p. 56), observa que as mudanças de mentalidade e de costumes lentamente aconteceram, irradiou-se da nova capital da monarquia, a cidade do Rio de Janeiro, para as cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife, que também se alteraram graças às novas exigências administrativas. Estas começaram a modificar não só sua estrutura/paisagem urbana, mas também os velhos hábitos, considerados coloniais.

Com D. João VI, o Brasil passou por alterações consideráveis: a abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas significaram, de certa forma, a ruptura do pacto colonial. Ocorreram também transformações culturais, como a implantação da imprensa e a criação de museus, bibliotecas e academias. Para entendermos com mais clareza essas alterações, buscamos apoio nas palavras de Almeida ao dizer que,

A corte mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos. Em 1808, para atender aos interesses conjugados dos grupos coloniais, exportadores e da burguesia industrial, foi decretada a Abertura dos Portos. Este gesto simboliza o fim do monopólio sobre o comércio brasileiro que saiu da dependência exclusiva de Portugal. Esta abertura inicia em dezembro de 1815, a constituição da nacionalidade brasileira, reconhecida pelas potências da Europa (2002, p. 46).

Com a vinda da Corte, em 1808, o fim do sistema colonial e do monopólio da metrópole (1815-1820), e com os movimentos de independência, intensificados na

América sob a influência da Revolução Francesa, o Brasil passou a respirar novos conceitos de liberdade e emancipação. A ideia de Constituição, a exemplo de outros países europeus, era encoberta.

1.2.1 A Educação no período imperial

A grande influência jesuítica na educação brasileira se deu até 1759. Em razão dos grandes atritos entre a corte portuguesa e Napoleão, a família real se mudou, em 1808, para a colônia, sob a proteção da Inglaterra. Depois da chegada de D. João VI, a educação brasileira resumiu-se a algumas escolas particulares, administradas pelos discípulos dos jesuítas e outras iniciativas particulares de alguns professores nomeados para as aulas régias.

Segundo Nery (1993), o desenvolvimento que se processou trouxe transformações também na educação, reforçou a sua elitização e a marginalização das classes populares. Aumentou com isso a distância “entre o catolicismo tradicional popular luso-brasileiro, leigo, medieval, social, familiar e sincrético; e o catolicismo renovado, isto é, romano, clerical, tridentino, individual, sacramental e aliado do poder” (Nery, op.cit., p. 9). Em meio a isso, o clero se fortaleceu como funcionário do governo e se enfraqueceu como hierarquia da Igreja Católica.

No tocante à educação pública, D. João criou, em 1808, no Mosteiro de São Bento, a academia da Marinha, reservada à educação de jovens interessados na carreira marítima. Em 1809, a Escola Anatômica, Cirúrgica e de Medicina fixou escolas em diferentes lugares do Brasil.

Com isso, D. João VI passou a ser considerado o Replantador da Educação Brasileira, com seus numerosos benfazejos decretos, decisões, cartas de reis, cartas régias e inaugurações escolares e culturais; criou o Brasil novo, o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. (CARON, 2007, p. 56).

Como já foi dito anteriormente, a política de D. João atendeu aos interesses da elite brasileira, conforme faz referência Azevedo,

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa (1958, p. 70).

De modo geral, podemos dizer que no século XIX não havia ainda política de educação sistematizada e planejada, as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver problemas imediatos, nunca se encarou a educação como um todo. Para Saviani (2004, p. 128) a transformação do Brasil em sede do império português, do ponto de vista educacional, resultou na “criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana”. Espaços significativos na educação foram se abrindo, em especial, às classes privilegiadas. Emergiram diversos cursos superiores e multiplicaram-se as obras públicas de cultura, instrução e arte, tais como bibliotecas, imprensa, teatros e outras instituições educacionais.

De acordo com Aranha:

A ênfase dada ao ensino superior não é acompanhada por igual interesse pelos demais níveis de educação. Ao contrário, o descaso neste ponto é uma constante, e as poucas medidas tomadas são desastrosas. [...] as inovações reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que tem acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultante da urbanização (1992, p. 191).

Vale ressaltar que a camada social intermediária procurava, sobretudo, os cursos de direito, não só para seguir a atividade jurídica, mas para ocupar funções administrativas e políticas ou dedicar-se ao jornalismo. Além disso, o diploma tinha a função de “enobrecimento” e, ao formar letrados e eruditos, se dava ênfase à formação humanística, distanciava-os cada vez mais do trabalho físico “maculado” pelo sistema escravista (ARANHA, 1992, p.191).

O governo do Brasil empregou esforços em favor da instrução primária que envolvia despesas consideráveis para a época, sujeitos a não obter os resultados almejados. Para o ensino primário foram contratados os institutores¹⁵ (mestres régios).

¹⁵ Almeida (2002) diz que o termo institutor, do latim instituere (educar), foi usado a partir de 1789. Foi proposto por Condorcet em suas *Memórias* sobre a intuição para designar o mestre das escolas primárias, em substituição ao termo regente. O termo tornou-se comum e foi utilizado em Portugal e no Brasil para designar professores de escolas primárias.

Estes mal tinham a instrução elementar e não prestavam exames. Frente à necessidade, cada um ensinava o que sabia (ALMEIDA, 2002, p. 42).

De acordo com Caron (2007, p. 57), em 1812 foi apresentado o primeiro Plano de História da Educação Brasileira. O Conde de Barca, Ministro de D. João VI, encarregou o General Francisco de Borja Garção Stocker para organizar o projeto de reforma na área educacional. Para Chizzotti (apud CARON, op.cit., p.57), tal plano reproduziu o ideário do Plano de Condorcet¹⁶, apresentado à Assembleia Legislativa Francesa em 1792.

Em função da eclosão da Revolução constitucionalista em Portugal no ano de 1820, o rei D. João V retornou a seu país deixando a colônia aos cuidados do seu filho Dom Pedro. Com a intenção de fazer com que o Brasil voltasse ao seu antigo status de colonial, anterior à vinda da família real, a corte portuguesa exigiu que Dom Pedro I retornasse a Portugal. Este, por sua vez, não atendeu a exigência da corte e permaneceu no Brasil declarando a sua independência no dia 07 de setembro de 1822. Com a proclamação da Independência, D. Pedro foi aclamado Imperador do Brasil e com o encargo de construir uma nova nação. Em 12 de outubro do mesmo ano, foi preciso elaborar uma Constituição. Assim, em 1823 foi organizada a Assembleia Nacional Constituinte (ANC),

Que pelo discurso e pela forma de composição de seus membros e pelos projetos apresentados, constitui um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sociopolíticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX (CHIZZOTTI, apud CARON, 2007, p. 31)

Na então Constituinte de 1823, D. Pedro introduziu no seu discurso inaugural o debate sobre educação pública e fez referência ao Colégio das Educandas, escola fundada por ele em 22 de março de 1823, para dar instrução às moças. Vale ressaltar que a administração do colégio estava sob a confiança do bispo do Rio de Janeiro e seus estatutos foram submetidos à aprovação do Governo.

¹⁶ Um dos líderes ideológicos da revolução francesa, o matemático e filósofo, ocupava uma cadeira de deputado pela cidade de Paris. Seu projeto, apresentado na ocasião, era uma tradução para o campo educacional dos ideais iluministas que norteavam o processo de revolução. [...] o projeto de Condorcet, embora não tenha sido aprovado pela assembleia, construiu o arcabouço de uma nova Educação. A “Revolução Francesa materializava, por intermédio dele, a criação do modelo da escola do Estado-Nação: única, pública, gratuita, laica e universal” diz Carlota Boto, professora da Faculdade de Educação de São Paulo. (BOTO, 2007, p.49)

Neste contexto, destacou-se, no período imperial, o Decreto de 15 de outubro de 1827¹⁷, nele o imperador propunha que os professores deveriam cuidar da leitura, da escrita, dos princípios da moral cristã e da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana. O decreto ainda propunha que as escolas de primeiras letras adotassem o Ensino Mútuo ou método Lancaster¹⁸, a fim de instruir o maior número possível de alunos com menores gastos.

A primeira lei geral que tratou da educação do Estado Nacional Brasileiro foi promulgada em 15 de outubro de 1827, conhecida como *Lei do Ensino de Primeiras Letras*. Essa primeira “LDB” foi um marco na história da educação brasileira, pois pela primeira vez o governo brasileiro abordou as questões relativas à educação de maneira geral. A mesma lei estabelecia que os Presidentes de Província definissem os ordenados dos professores; que as escolas deviam ser de ensino mútuo; que os professores deveriam providenciar a necessária formação no método Lancaster; e determinava os conteúdos das disciplinas.

O método Lancaster determinado oficialmente foi considerado novo, e ao mesmo tempo revolucionário,

Por multiplicar a difusão da instrução, espalhando-se em alguns países europeus como meio rápido e eficaz de estender a educação gratuita

¹⁷ Art. 6. A lei determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O número delas e sua situação seriam indicados pelos presidentes em conselho, obtidas as câmaras municipais respectivas. Nela os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, [...] e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil [...] (IMPÉRIO DO BRASIL, Documentos complementares do Império do Brasil, 15 de outubro de 1827)

¹⁷ O Regalismo desenvolveu-se no Período Imperial como desdobramento do Padroado presente na Colônia, que concedia direitos sobre a Igreja ao monarca de Portugal. A partir do período Imperial, esses direitos, antes concedidos, tornaram-se direitos adquiridos, vistos como próprios e inerentes ao poder majestático do Imperador. Por meio do Regalismo, a Igreja tornou-se submissa ao Estado e passou a ter a figura do Papa apenas como chefe honorífico, criando assim a mentalidade de uma Igreja Nacional. (MATOS, 2002, p. 30).

¹⁸ Para Tobias (1986, p. 147) “o Método Lancaster é chamado de método do Ensino Mútuo ou do Ensino Simultaneo. Experiências realizadas na Inglaterra e bem sucedidas trouxeram para a educação brasileira o referido método considerado efficientíssimo, [...]. Prometia-se à Nação que o Método Lancaster, com um mínimo de professores, iria instruir um número máximo de alunos; por exemplo, para ministrar aulas a 500 alunos só seria necessário um professor que, então se faria ajudar por ‘mini-professores’ ou ‘decuriões’, de dez estudantes dos mais inteligentes, que repetiriam a matéria às classes de 50 alunos: as ‘decúrias’”. Para GINER, (1995, p. 96, apud Bastos, 2005, p. 34) “a difusão do método ou monitoral/mútuo está intimamente ligada à necessidade de extensão de educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo Iluminismo e colocado em destaque, ao menos no papel, nos nascentes sistemas educativos do sec. XIX”.

associando-se ao método a ideia de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês. O plano consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e voltaria como mestre, propagador do mesmo na província de origem. (CHIZZOTTI, apud Caron, 2007, p. 58).

A implantação do Método Mútuo acontece em 1º de março de 1833, no entanto, já não havia interesse por este método e o Ministro Campos Vergueiro não encorajava a fundação de novas escolas com o uso de tal método¹⁹. A experiência se arrastou de 1823 a 1838, e foi um fracasso.

Na opinião de Almeida (2002, p. 59), a situação social do Brasil pela falta de professores preparados, pela ausência de espaço físico adequado para a aplicação do sistema, foram causas do insucesso do método Lancaster. Somente após quase vinte anos de experiência o governo aceitou a derrocada desse método e, ainda não pelo método em si, e sim, por alegar que o Brasil não oferecia condições necessárias para sua aplicação (TOBIAS, 1986, p. 147).

Dom Pedro outorgou a primeira Constituição Política do Império do Brasil em 25 de março de 1824. “A Constituição de 1824 instituiu a forma unitária de Estado, privilegiou a centralização político-administrativa e a forma monárquica de governo” (BULOS, 2002, p. 25). Esta Constituição teve caráter centralizador sobre a educação, que se limitou apenas a dois parágrafos do Art. 179: “§ 32 – A educação primária é gratuita a todos os cidadãos” e o “§ 33 – Os colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”²⁰. Firmou-se o princípio da gratuidade da instrução primária.

A Lei de 15 de outubro de 1827 propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, e além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação,

¹⁹ SUCUPIRA,, Newton (2005, apud CARON 2007, p. 59) e BASTOS (2005, p. 53), citam que o relatório de 1833 do Ministério do Império faz o seguinte registro sobre o método do Ensino Mútuo: “... este método não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método enquanto as existentes se não aperfeiçoarem”. Em 1835, o ministro novamente pondera a ineficiência do método lancasteriano: “pelo que respeita as escolas, as de ensino mútuo não tem produzido, como já se disse, as vantagens que delas se esperavam. Continuando a tratar das mesmas escolas, cabe aqui ponderar a necessidade de se fixar uma regra a respeito de suprimento de casa e utensílios, suprimento que a umas tem concedido, e a outras, tem negado”.

²⁰ Sobre o assunto pode-se ler em : FIGUEIREDO (1999, p.108); JUNQUEIRA (2004, p.24); OLIVEIRA (2003, p. 36); TOBIAS (1986, p. 155); CHIZZOTTI (2005, p. 52-53); RUEDEL (2005, p. 34).

propunha também a abertura de escolas para meninas. Estabelecia um número necessário

de escolas em todas as cidades, burgos e lugares populosos. Incumbia aos presidentes, assistidos pelos seus conselhos [...] determinar o número de escolas e localidades onde elas deveriam ser estabelecidas. (ALMEIDA, 2002, p. 60)

Segundo Caron (2007, p. 59), até 1946 esta foi a única Lei geral relativa ao ensino elementar. Por questões econômicas técnicas e políticas que não corresponderam ao intuito do legislador a lei fracassou. O governo foi incapaz de organizar a educação no Brasil.

Em 1827, deu-se início a construção das escolas femininas. O acontecimento “era novidade e marcava uma grande mudança nos costumes, porque, até então, as meninas nunca apareciam, nem mesmo, diante dos visitantes que seus pais viessem a receber” (ALMEIDA, 2002, p. 44).

Contudo, mais uma vez a falta de professores preparados para ministrar as aulas prejudicou as escolas femininas, cujos números eram inferiores em relação ao número de escolas existentes para os meninos. Em 1832, pela estatística oficial, eram 162 escolas para meninos e apenas 18 escolas para meninas. Segundo Almeida,

Estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e São Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia 40 nas quais o lugar de professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo Brasil 10 escolas para o sexo feminino. (2002., p. 68).

O forte caráter centralizador do Estado garantido pela primeira Constituição provocou reação política, e em 12 de agosto de 1834 foi publicado o Ato Adicional que alterou a Constituição de 1824. Esta decretou maior autonomia às províncias e municípios para organizar apenas de acordo com suas diretivas o ensino primário e secundário, e manteve o ensino superior nas mãos do poder central. De acordo com Almeida (op.cit. p. 64)

a promulgação da lei de reformas constitucionais deu-se em 12 de agosto de 1834. No artigo 10º § 11, atribui às Assembleias Legislativas provinciais o direito de cada província legislar sobre instrução primária e secundária nos limites de sua competência. As faculdades de Medicina e Direito, as Academias e outros estabelecimentos de instrução pública superior ficaram

excluídas desta atribuição. Permaneceu igualmente, com o poder executivo, o direito de regular a matéria no município da Capital do Império.

O ensino superior era o que mais interessava às autoridades políticas da época, pois formariam a elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira. Para melhor organizar o ensino, foram criados os liceus provinciais que, como cita Caron (2007, p. 60):

na prática resultaram em reunião de aulas avulsas em um mesmo prédio. No sentido, em 1825 surgiu o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba; em 1837, o Colégio Pedro II, na Corte, que desde a Independência até a Velha República, foi a única instituição de cultura geral.

O Colégio Pedro II era considerado de grande qualidade por oferecer o ensino secundário num nível de excelência. Deveria servir de exemplo aos demais colégios que deveriam adotar bons métodos, não ceder a inovações que não dessem bons resultados. Contudo,

os papéis se invertem e é ele que acaba por reduzir-se a um curso preparatório na Reforma de José Bento da Cunha Figueiredo (1876-1878), quando houve a concentração dos estudos exigidos pelos exames ao superior nas cinco primeiras séries e passou a aceitar matrícula por disciplina. [...] O Colégio Pedro II continua sendo um exemplo significativo, já que foi proposto como padrão, como algo a ser limitado (RIBEIRO, 2003, p. 58-60).

Na opinião de Almeida (2002, p.66-81, apud CARON, 2007, p. 60), na história nacional a época memorável foi a partir de 1840, “porque significou o fim do governo dos resgates; a declaração da maioria do imperador; a tomada de posse direta do poder pela Sua Majestade Imperial”, que desde 1845, começou a preocupar-se com a instrução primária pública.

Contudo, o sistema não acertou na base tendo em vista a grande necessidade de organização do ensino. As alterações políticas do velho mundo, entre 1848 e 1850 despertara a atenção do Imperador que suscitou interesse pela educação primária do país.

Dentre as várias reformas na instrução primária citamos Leôncio de Carvalho, a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que manteve a frequência livre e os

exames vagos no Externato do Colégio Pedro II. O artigo 1º da Reforma lembra que é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

Neste contexto, a reforma permitia a cada um expor suas ideias e ensinar as doutrinas que acreditasse ser verdadeiras pelos meios que acreditassem ser melhor. Conforme este decreto, a educação era de caráter obrigatório e assegurava a obrigatoriedade do ensino para os alunos entre sete e catorze anos, seja menino, seja menina. Caron (2007, p. 63) afirma que o ensino constitui-se de escolas em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos e a criação de Jardins de Infância para crianças de três a sete anos. Embora D. Pedro demonstrasse interesse pela educação, pode-se dizer que até a Proclamação da República, pouco ou quase nada se fez de concreto pela educação no Brasil.

1.2.2 O Ensino Religioso no período imperial (Monarquia Constitucional)

Durante o Império o Ensino Religioso não mudou muito. Nesse período o ensino religioso se afirmou, sobretudo, porque o contexto caracterizado pela união entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica, o favoreceu. A Carta Constitucional de 25 de Março de 1824 declarou em seu artigo 5º a Igreja Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império.

De acordo com esse mesmo artigo o Ensino Religioso passou a ser acobertado e submetido à Metrópole como aparelho ideológico, visto que nessa época a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não mantinha conflitos com a corte portuguesa. Afora isso a Igreja trabalhava com a educação, mesmo sendo este papel do Estado. Confirmada como Religião Oficial, o catolicismo tornou-se vítima do Regalismo²¹, o que na prática maximizou a restrição à liberdade religiosa.

²¹ O Regalismo desenvolveu-se no Período Imperial como desdobramento do Padroado presente na Colônia, que concedia direitos sobre a Igreja ao monarca de Portugal. A partir do período Imperial, esses

Nesse período a Igreja tinha seus interesses: o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. Todavia, ao longo do período imperial o Ensino Religioso continuou com o modelo catequético, com o objetivo de doutrinar índios e negros, assim como, as classes subalternas. Referindo-se à época, Cunha (1999, p. 34) assegura que,

O Ensino da religião católica, nas escolas públicas brasileiras, no período imperial, era uma consequência da união entre Estado e a Igreja. Essa herança dos tempos coloniais chegava a tal ponto que houve quem dissesse que a Igreja Católica no Brasil nada mais era do que um apêndice da administração civil.

Diante do exposto, fica claro que a Constituição de 1824 submeteu o povo a aceitação de uma religião oficial. No que concerne ao currículo escolar, a Lei de 15 de outubro de 1827 incluiu o ensino da religião católica, nos termos do Artigo 6º, no qual se lê:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil. (BRASIL, 1996, p. 142)

Na lei de 1827, foi feita a primeira referência ao Ensino Religioso.

Vinculado a uma legislação, relativa à organização escolar, que determinou tanto a criação de escolas de “primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, quanto a regulamentação dos salários dos professores. Esse documento visava promulgar o inciso XXXII, do art. 179 da Constituição Imperial. (CAETANO, 2007, p. 38).

O grande empenho do Império em afirmar a religião católica como seu amparo deveu-se ao fato de que, segundo Montenegro (1972, apud DAMAS, 2004, p. 115),

A religião oficial era uma arma política a serviço do Estado. O liberalismo não vislumbra a secularização, mas ao contrario, sendo ele a mesma religião, tornava religiosa a concepção da Constituição e da Monarquia. O moralismo, então elemento chave da coesão social, comandava a religião numa sociedade pouco dinâmica, marcada pelo hierarquismo feudal preocupado em manter o *status quo*. [...] Da Coroa irradiava a benevolência, graças ao compadecimento paternal. O Imperador era um ente, inatingível, carismático, afastado do povo, onipresente e onipotente por natureza.

direitos, antes concedidos, tornaram-se direitos adquiridos, vistos como próprios e inerentes ao poder majestático do Imperador. Por meio do Regalismo, a Igreja tornou-se submissa ao Estado e passou a ter a figura do Papa apenas como chefe honorífico, criando assim a mentalidade de uma Igreja Nacional. (MATOS, 2002, p. 30).

Na compreensão de Junqueira (2004, p. 18), a religião foi um dos elementos para ajudar na unidade dos Impérios e da nova proposta educativa. Entre os anos de 1800-1900, a igreja exercitou o papel de instrumento político do Estado e firmou de modo oficial o Regalismo.

A doutrina cristã nos colégios públicos de instrução secundária foi regulamentada pelo Decreto de nº 2006 de 24/ que traz no artigo 12 a seguinte redação:

O ensino da doutrina cristã, além do 1º ano, e o da história sagrada, compete ao capellão, o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor (BRASIL, 1857, apud CURY, 1986, p.22).

No colégio Pedro II foi criada uma cadeira para o Ensino Religioso através do Decreto nº 2.434 de 22/06/1859²². A Reforma de Leôncio de Carvalho no seu artigo 4º estabeleceu que

O ensino religioso nas escolas primárias de 1º Grau do Município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura e escrita (...)

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

Diante deste cenário, no final do Império, o Ensino Religioso perdeu espaço no contexto escolar e não demorou para ser substituído pela disciplina de educação moral e cívica – os alunos não católicos foram excluídos da obrigatoriedade de assistir aulas de Ensino Religioso de orientação católica. A disciplina de educação moral e cívica visava, sobretudo, transmitir, incutir nas novas gerações os valores republicanos, seculares, as chamadas virtudes cívicas. Essa disciplina ganhou força no espaço escolar após a Proclamação da República em 1889, pois nesse momento se estabeleceu a secularização do Estado Brasileiro. Mais tarde, a Constituição de 1891 estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, assim o Ensino Religioso deixou de ser ministrado nas escolas brasileiras.

²² BARBOSA, RUI. *Reforma do Ensino secundário e superior*. In: Obras Completas, vol. IX tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

Diante do panorama apresentado sobre o Ensino Religioso no período Imperial, entendemos que este ensino foi executado na perspectiva da educação jesuítica, reafirmado no colonialismo, e confirmado pelo sistema do padroado, declarado como religião do Império nas Constituições de 1824 e 1889, assinalando com grandes marcas a educação brasileira.

Para Caron (2007, p. 64), no Brasil Império o ensino da religião continuou seguindo o modelo imposto no período colonial, ministrado por professores nas escolas como catecismo. Os colégios católicos tornaram-se os principais centros humanísticos do Império. Na educação jesuítica e no Brasil Império, o ensino de religião não fora considerado problema à educação, pois fazia parte normal da programação do ensino das primeiras letras.

Ribeiro (2003, p. 49) ressalta que, havia completa falta de amparo profissional, o que fazia da carreira de professor algo desinteressante e não motivador, pois não havia aprimoramento constante. Afora isso, a população escolarizável era mínima. A fiscalização do ensino ficava a cargo dos presidentes das Câmaras em Conselho.

No tocante à formação docente o Ato Adicional de 1834, teve papel fundamental, visto que possibilitou a criação das primeiras escolas normais no Brasil. A partir de 1830, significativas foram as discussões a respeito da criação das escolas normais, que só foram estabelecidas por iniciativas dos governos provinciais após a reforma constitucional. Como afirma Tanuri (2000, p. 63) “[...] as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais [...]”. Assim, eram as Províncias que tinham a missão e a responsabilidade pela formação dos professores das primeiras letras.

A primeira escola normal no Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro. Posteriormente, as demais províncias seguiram o mesmo caminho e criaram suas escolas, conforme Tanuri (op. cit., p. 144):

[...] em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873

(instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987, p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (Mello, 1956, p. 61).

Porém, a maior parte destas escolas, principalmente as que foram criadas antes de 1870, foram fechadas e reabertas constantemente, visto que “[...] apenas a escola normal de Niterói teve certo êxito, por período de doze anos” (CASTANHA, 2008, p. 20). Contudo, a intermitência das escolas normais só foi interrompida quando “[...] se consolidaram no Brasil as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como liberdade de ensino” (TANURI, op cit, p. 64).

O Decreto nº 7.247 da Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, a respeito do professor, no Art. 1º, sugere

O ensino totalmente livre, porém, previa a inspeção oficial para garantir as condições de higiene, os professores ao abrirem cursos, ficariam obrigados a fornecer informações, quando solicitados, sob pena de multas em caso de não atendimento (MACHADO, 2005, p.95)

O texto do Art.9º § 8º definiu que os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, seriam nomeados mediante concurso. Ao sugerir a liberdade de ensino, objetivava estimular o aumento do número de estabelecimentos escolares, por isso, precisava de professores. Desta forma, tanto os alunos quanto a sociedade foram beneficiados pela livre concorrência que forçava os professores a se disporem mais ao ensino sem o monopólio do Estado.

Embora houvesse a urgência de professores qualificados para exercer a docência, o Decreto não definiu a forma de capacitação desses profissionais do ensino. Ao mesmo tempo, favoreceu ao governo contratar professores particulares para ensinar princípios do ensino primário.

1.3 A REPÚBLICA BRASILEIRA

Muitos foram os motivos que provocaram a queda do Império; estes foram de bases econômicas, políticas e sociais, como: os sérios desentendimentos do Estado com

a Igreja Católica (no que diz respeito à religião); a falta de apoio político dos fazendeiros em virtude da abolição da escravidão em 1888; as transformações nas relações de trabalho que pluralizaram a economia; a ausência de iniciativas com vistas ao desenvolvimento do país; a falta de um sistema de ensino unificado; os altos índices de analfabetismo e miséria.

A cultura do café originou a disponibilidade de capitais e fortaleceu os proprietários das fazendas. A industrialização inicial superou a produção artesanal e manufatureira. O país integrou-se à economia da comunidade americana e aos poucos a economia brasileira se adaptou à nova ordem econômica, passando de economia rural-agrícola para urbana-comercial.

Com a legitimidade imperial decaída, a proposta republicana ganhou espaço no cenário político e social. Em 1888 o manifesto liberal ganhou vida, influenciou o final do Império e iniciou a República. De acordo com a linguagem liberal, o trabalho, a consciência e o voto eram livres, e na perspectiva positivista, descobriu-se o sentido universal de sua história como sendo uma só lei genérica para administrar a humanidade.

Segundo Ribeiro

Os liberais e cientificistas (positivistas) em seus programas de ação estabeleceram pontos comuns, como: abolição dos privilégios aristocráticos; separação da Igreja do Estado; instituição do casamento e registro civil; secularização dos cemitérios; abolição da escravidão; libertação da mulher pela instrução para desempenhar seu papel de esposa e mãe; e a crença na educação. Chave dos problemas fundamentais do país. (2003, p. 67).

A abolição da mão-de-obra escravizada e as lutas de consolidação do novo regime desorganizou a economia, as questões políticas e financeiras foram priorizadas, o que resultou no desenvolvimento da educação e da cultura apenas nas regiões econômicas, como São Paulo. No período Republicano, entre 1914-1918, projetou-se um tipo de modalidade e de cultura literária e livresca oriunda dos períodos colonial e imperial (CARON, 2007, p. 66).

Gradualmente a monarquia perdeu legitimidade diante dos movimentos republicanos e abolicionistas e entrou em conflito com duas instituições importantes: o

Exército e a Igreja. Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República, quando um grupo de militares do Exército Brasileiro, liderados pelo Comandante Marechal Deodoro da Fonseca, deu um golpe de estado e depôs o imperador D. Pedro II. Instituiu-se então a República, sendo nesta data que o jurista Rui Barbosa assinou o primeiro decreto do novo regime, instituindo um governo provisório. Faziam parte do governo provisório, organizado na noite de 15 de novembro, o Marechal Deodoro da Fonseca como presidente e, como ministro, Benjamin Constant, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa, Campos Sales, entre outros.

A implantação da República, assegurada pela Constituição de 1891 criou a forma de governo federativo, representativo e presidencialista. O novo regime republicano adotou a melhoria da condição de vida e a cidadania, o voto ficou mais aberto na condição de votar e ser votado, e o acesso à educação. O governo provisório da República Marechal Deodoro da Fonseca adotou medidas diretas e indiretas.

O Decreto nº 6 de 19/11/1889 anulou o voto censitário²³ que estava sujeito à renda do votante e obrigou-o a saber ler e escrever como condições de acesso à participação eleitoral, conforme define o Art. 1º: “Consideram-se eleitores, para as camaras geraes, provinciaes e municipaes, todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e politicos, que souberem ler e escrever”.

O Decreto nº 7 de 20/11/1889, ao fixar as atribuições dos Estados, definiu que a instrução pública, em todos os seus graus, seria competência das unidades federadas. O aviso nº 17, de 24/4/1890, do Ministério do Interior, laicizou o currículo do Instituto Nacional, ex-Colégio Pedro II. Acerca dessa questão, Cury (2005) assinala que estas iniciativas mostraram que o governo provisório tomou diferentes atitudes para dar perfil político ao novo regime, isso evidenciou a urgência da capacitação de professores.

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, houve a necessidade de promulgar uma nova Constituição que garantisse e estabelecesse a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República foi promulgada e

²³ O Voto censitário era a concessão do direito do voto apenas àqueles cidadãos que possuíam certos critérios que comprovassem uma situação financeira satisfatória. Desse modo, os cidadãos eram classificados em ativos – que pagavam impostos- e passivos – que tinham uma renda baixa. Apenas os ativos tinham o direito de votar. Disponível em: www.turminha.mpf.gov.br/eleicoes/turminha-nas-eleicoes-2012/voce-sabia/voto-censitario. Acesso em: 09/ 01/ 2013.

instituiu o sistema federativo de governo. Desse modo, também reconheceu a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino.

O Decreto nº 1 do jurista Rui Barbosa, aprovado em 15 de novembro de 1889, estabeleceu o novo regime na forma de federação. O exemplo político norte-americano foi adotado, e segundo Rui Barbosa era o que mais se adaptava ao “vastíssimo arquipélago de ilhas humanas, que era o Brasil”. Esse modelo político americano baseava-se no sistema presidencialista, e demonstrava com isso, a filosofia positivista na organização escolar.

1.3.1 O modelo educacional na Primeira República

A República preparou o Estado e colocou em evidência o modelo educacional herdado do Império. Os ideais republicanos apoiaram a necessidade de escolarização e, assim, a escola passou a ser objetivo das famílias que almejavam para seus filhos níveis elevados nas carreiras burocráticas e intelectuais.

A Constituição Republicana foi promulgada solenemente no dia 24 de fevereiro de 1891, com profundas convicções positivistas no meio educacional. Nesta Constituição, a educação passou a ser gerenciada pelo Estado. A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados como também prover a instrução secundária no Distrito Federal. Assim concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional, que na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (Romanelli, 2002, p. 41).

O ensino primário foi dividido em dois graus: um para crianças na faixa etária entre sete e treze anos, e outro entre treze e quinze anos. Essa medida deixou o currículo mais complexo, o que exigia dos profissionais o diploma de Curso Normal. Contudo, o ensino primário brasileiro, até 1920, permaneceu como ensino de primeiras letras, ou

seja, o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, considerado como simples alfabetização.

Ficou sob a responsabilidade do Congresso legislar sobre a educação superior, e criar nos Estados instituições desse ensino e do ensino secundário no município neutro. Dessa forma, Azevedo é enfático ao concluir que

A instrução secundária e superior na capital do país foi posta diretamente sob a jurisdição do governo central que transferiu (lei de 20 de novembro de 1892) à órbita dos poderes municipais do Distrito o ensino primário e profissional que estava, quanto ao Município Neutro, a cargo da União, no Império. Em vez de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, repartindo entre União e os Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe indicaram as instruções democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional (1958, p. 119)

O período da Primeira República, compreendido entre 1889-1930, constituiu décadas de várias reformas no ensino, elaboradas no regime republicano, empreendidas por Benjamin Constant (1889), Rivadavia (1911), Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925). Além de dispor sobre o ensino superior, regulamentava os ensinos primário e secundário no Distrito Federal.

A Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira. Todavia, a reforma proposta por Benjamin Constant não chegou a ser posta em prática em todos os seus aspectos.

A principal meta desta reforma era transformar o ensino em formador de aluno e não apenas preparar dos mesmos para cursos superiores. A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que acreditavam serem as ideias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação se pautava nos valores da mentalidade da aristocracia-rural.

O Decreto nº 667, de 16/08/1890, deu origem ao estabelecimento do ensino profissional “pedagogium”, resultado do Museu Escolar. Este previa uma escola-modelo, espécie de laboratório onde seriam observados os regulamentos e os programas adotados nas escolas públicas primárias (Caron, 2007, p. 70).

Quanto à finalidade educacional das escolas, que foram chamadas de escolas de aprendizes, estas tinham bem claras as suas diretrizes e objetivos, ou seja, o de formar operários por meio do ensino prático de conhecimentos técnicos convenientes e necessários ao Estado da Federação onde a escola funcionasse. Antes de abrir as escolas os governos de Estados deveriam sempre consultar os industriais locais para saber as demandas necessárias. Muitas das escolas abertas permaneceram, mesmo após a Revolução de 1930, durante a chamada Era Vargas.

É importante salientar que houve, durante os primeiros períodos do século XX, projetos de educação profissional diferentes dos propostos pelo Estado e classes dominantes. Esses projetos foram executados por alguns sindicatos, que na época eram chamados de reuniões e que, embora não atingissem uma grande parcela dos trabalhadores, realizaram um trabalho educacional que se diferenciava dos moldes e projetos vigentes. Visto que não eram regulamentados, portanto, não seguiam as determinações impostas através das leis educacionais, resoluções impostas e/ou propostas pelo Estado.

No tocante ao ensino superior, o Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, foi assegurada a liberdade de ensino e, também, aprovado o Código das Disposições Comuns às Instituições do Ensino Superior dependentes do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Esse decreto dava direito a qualquer pessoa ou associação de particulares a instalar cursos ou estabelecimentos, desde que atendessem as matérias aprovadas no programa de qualquer curso ou estabelecimento federal.

A Reforma Rivadavia Correa, de 1911, desoficializou o ensino, pregou a liberdade de ensino – a pretensão era a de que o curso secundário fosse suficiente para a formação do cidadão – e tentou a abolição do diploma em substituição de um certificado. Essa reforma desorganizou a educação brasileira, mesmo assim foi seguido pela Reforma Maximiliano, em 1915, em reação à desoficialização e às consequências da reforma de 1911. Essa última reforma retomou a oficialização do ensino no Brasil.

No que diz respeito à Reforma de Rocha Vaz de 1925 (Decreto nº 16.782- A, de 13/01/1925), ela restaurou a seriação dos estudos secundários, manteve a equiparação dos estabelecimentos estaduais de ensino, e ainda baixou algumas normas de

funcionamento para cursos de direito, engenharia, farmácia, medicina e odontologia extensivas a outros cursos que fossem criados²⁴.

Contudo, as reformas não modificaram o caráter elitista da escola da Primeira República, sob os cuidados das Províncias, pois deixou nas mãos do poder central o controle do ensino superior e o ensino do Município Neutro, cuja política atendia às ordens por causa da expansão e modernização do ensino de elite que se fez via introdução das ciências positivas no currículo secundário e dividido.

Podemos dizer que havia uma grande distância entre o discurso e a prática das reformas que deixaram marcas na educação brasileira. Com a laicidade ficou evidente a dicotomia entre Estado e Igreja. A laicidade da educação na Primeira República deixou marcas na educação e também no Ensino Religioso.

1.3.2 O regime republicano e a divisão entre a Igreja e o Estado

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, apontava em seu discurso, os fins para os quais fora criada: “deixar claro que a lei fundamental era obra do povo brasileiro em seu conjunto, sem distinção de Estados”. A República iniciada em 1889 colocou fim ao regime monárquico e, por estar ordenada em princípios positivistas, defendeu o laicismo na sociedade e na educação. O decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria do influente intelectual no processo educacional brasileiro Rui Barbosa oficializou a separação entre a Igreja e Estado. O Decreto acima citado, assim define

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

²⁴ DECRETO nº 16.782 – A. In NOBREGA, V.L. da- Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio, Liv, Freitas Bastos). Silva, G. B. Apontamentos sobre a evolução da administração federal do ensino secundário. In: DOCUMENTÁRIO, MEC/, OUT, 1969. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesautrus.asp?te1=1221175&te2=388003&3=93992&te414973&te5=36591&te6=148036>. Acesso em 18/01/2013.

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

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

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

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

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

Nesse contexto, as profundas convicções positivistas propuseram uma Igreja²⁵ livre em um Estado livre, onde as instituições religiosas deveriam possuir ampla liberdade de culto, mas em local próprio e fora das escolas. Essa proposta foi enunciada como grande avanço a favor dos direitos instituídos. A laicização do Estado foi consagrada na Constituição Federal de 1891.

Contudo, a implementação do Estado laico foi questionada pela Igreja, e provocou diferentes reações no Episcopado, que na sua grande maioria reagiu negativamente às transformações de natureza política e social, visto que isto implicava em perda de privilégios adquiridos em decorrência do papel significativo da Igreja na formação da sociedade brasileira. Assim, com a consagração da separação entre Igreja e Estado, a religião católica deixou de ser oficialmente reconhecida, e cessou o regime de padroado. O ensino religioso foi suprimido do currículo escolar das escolas públicas. Para atender à laicidade do sistema público de ensino passou a vigorar a seguinte expressão: “Será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais” (PCNER, 2007, p. 14). Esse fato gerou inúmeras críticas:

²⁵ A Igreja Católica reagiu à separação. Exemplo desta reação está na Pastoral coletiva do episcopado brasileiro de 1890, que procura demonstrar os males que podem advir de um Estado laico, divorciado da Igreja (MOOG, apud RANQUETAT, 2007, p. 181)

Os bispos brasileiros e a intelectualidade católica de orientação conservadora reagiram à secularização promovida pela constituição republicana. Pretendiam uma distinção entre o poder espiritual e o poder temporal, mas discordavam com a total separação entre Igreja e Estado. Para estes, caberia ao poder espiritual tudo aquilo que se relaciona com as questões espirituais, sobrenaturais, já o poder temporal deveria se preocupar com as questões naturais e de ordem política e social. Ambos os poderes tinham suas responsabilidades e competências específicas, mas deveriam viver em clima de harmonia e aliança (MOOG, apud RANQUETAT, 2007, p. 165)

Os grandes intelectuais católicos entendiam que a ausência do ensino religioso nas escolas públicas representava um preconceito laicista contra a religião católica, enquanto os liberais, maçons, positivistas, socialistas, e alguns grupos protestantes, afirmavam que a existência do ensino religioso representava a presença do elemento eclesial na escola, o que servia aos interesses da Igreja Católica e ia de encontro à separação do poder temporal e do poder espiritual. Em contrapartida, o episcopado brasileiro articulou-se para formar e consolidar uma rede de escolas católicas. Foi decisiva a atuação de ordens e congregações religiosas masculinas e femininas, de origem europeia: lazaristas, jesuítas, salesianos, maristas, franciscanos, lassalistas, Irmãs de São José de Chambery, Apóstolas de Sagrado Coração de Jesus, Irmãs da Divina Providência²⁶ e outras.

Contudo, a Constituição de 1891 oficializou a separação entre as referidas instâncias, proibiu a subvenção, a manutenção e a restrição ao exercício de cultos e de crenças e, no âmbito da educação, ela se tornou laica na rede pública de ensino. É importante destacar que ocorreram benefícios decorrentes da separação entre Estado e Igreja, como a restauração da vida religiosa no Brasil e o adentramento, no período de 1890 a 1930, de Congregações religiosas que criaram colégios próprios.

Nos primórdios da República várias esferas da vida social até então relacionadas à Igreja Católica se secularizaram. Espaços como a educação, a união entre as pessoas

²⁶ Para Dallabrida (2005, p. 79), esses grupos religiosos começaram a emigrar para o Brasil ao longo do século XIX, sobretudo no Segundo Reinado, e introduzem nas escolas práticas católicas romanizadas muito diferentes da religiosidade do catolicismo tradicional luso-brasileiro, que envolvia tanto o clero quanto o povo. A entrada de ordens e congregações religiosas intensificou-se após a promulgação da Constituição de 1891, que contornou o anticlericalismo radical dos primeiros meses do regime republicano, permitindo maior liberdade à Igreja Católica. Os membros destas ordens e congregações que imigravam para o Brasil vinham imbuídos de forte ardor, contribuindo para reconstruir o colonialismo cultural europeu. Algumas congregações imigraram com o intuito de atender espiritualmente colônias de imigrantes europeus, como os salesianos e lazaristas entre italianos, outras visavam a catequização dos indígenas e a maioria delas atuou na reconversão dos brasileiros à fé católica romanizada.

(casamento) e o enterro (cemitério) passaram a ser encargos do Estado, de forma que todos os cidadãos a eles tiveram acesso direto.

Nessa compreensão, Caron (2007) nos chama atenção ao dizer que,

As aulas de religião deveriam estar a cargo dos ministros de cada confissão religiosa e ser realizadas em seus templos. Mais uma vez [...] tais aulas deveriam ocorrer fora do cotidiano da escola porque o prédio escolar pertencia à comunidade, e não a determinado grupo religioso (p. 51).

À medida que o Estado e a religião deixaram de ser sinônimo, nessas condições,

Emerge a distinção entre o homem político e o homem religioso, entre cidadão e fiel, polis e *communitas fidelium*, sociedade civil e sociedade religiosa, ordenamento jurídico e ordenamento religioso. Tem início um prolongado, complexo e acidentado processo de separação entre Estado e Religião, denominado pela sociologia de Max Weber como a separação das esferas de valor (SILVA, 2003, p. 5).

Nesse contexto, a promulgação do decreto nº119-A, de 7 de janeiro de 1890, serviu como ponto inicial e base para uma posição do poder civil de ordens religiosas. Fundamentada nele, a Igreja Católica passou do domínio da sociedade civil ao âmbito privado, finalizou o padroado e tornou-se plena a liberdade de crença. Parafraseando Lustosa (1991, p. 18), abriu-se espaço para a liberdade de ação dos diversos cultos ou denominações (Art. 2º e 3º), ao mesmo tempo que reconhecia-se para todos eles a capacidade jurídica de possuírem bens, como sociedade ou associações legalmente constituídas.

No regime republicano, novas congregações religiosas ganharam espaço no país tendo em vista que a Constituição de 1891 deixou aberta esta possibilidade para reforçar a pastoral, tanto para sacerdotes como para religiosos. O protestantismo conseguiu amplo espaço no Brasil.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que ocorreram benefícios decorrentes da separação entre Estado e Igreja, uma vez que os missionários que vieram para o Brasil a pedido do clero deram quase que prioridade ao setor educacional²⁷,

²⁷ As razões principais para tão grande investimento dentro da Igreja do Brasil foram: “Em primeiro lugar, a maioria das congregações europeias já se dedicava anteriormente a esse tipo de atividade... Além disso, a fundação de escolas passou a constituir o meio principal de prover o sustento econômico das novas fundações religiosas, sobretudo quando o governo republicano negava-se a amparar as obras de

embora nem sempre tenham sido suficientemente críticos na adaptação de sua proposta pedagógica para a realidade sócio-cultural do Brasil. Paralelamente, com a perda de privilégios da Igreja Católica junto ao ensino público, começaram a se expandir escolas protestantes (de denominações religiosas que vieram com os imigrantes), o que fez diminuir o monopólio católico da escola particular (AZZI, 1998).

É importante destacar que a partir da década de 1920 do século passado, e mais intensamente nos anos de 1930, a Igreja Católica se reorganizou, se fortaleceu e se aproximou do Estado. Segundo Azevedo (1958, p. 4), iniciou-se a partir da década de 1920 uma etapa que pode ser chamada como Restauração Católica ou Neo-Cristandade Brasileira.

Em 1931, o presidente Getúlio Vargas, com o objetivo de obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, através da veiculação de valores que formaram a base da justificação do seu Governo ditador, aumentou a licença para que as escolas públicas ministrassem o Ensino Religioso. Esse fato sofreu grandes críticas pelos defensores do laicismo, que citaram que ele feria a liberdade de consciência das pessoas. Porém, em 30 de abril de 1931 o projeto se transformou no Decreto nº 19.941/1931, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas.

O Decreto, em seu artigo 1º, trazia a seguinte redação: “Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião”. O decreto fixava nos demais artigos a responsabilidade dos pais ou tutores requererem no ato da matrícula a dispensa dos alunos e que a organização do conteúdo e escolha dos livros ficaria sob a responsabilidade dos ministros do respectivos cultos, sendo os professores do ensino religioso designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado (CURY, 2005, p. 27). O ensino religioso ministrado nas escolas públicas era de caráter confessional.

Embora as críticas e protestos dos laicistas fossem aliados a representantes das igrejas protestantes, a Constituição Federal de 1934 assegurou o ensino religioso nas escolas públicas. A forte pressão de organizações ligadas à Igreja Católica, como a Liga

cunho religioso. Por último, a criação das escolas católicas era uma das metas do episcopado, sobretudo após o decreto de separação entre Igreja e Estado”. (AZZI, 1992, p. 32-33)

Eleitoral Católica, obteve efeito. O artigo 153 da referida lei estabelecia que a frequência às aulas de ensino religioso era facultativa e que as mesmas seriam ministradas de acordo com a confissão religiosa do aluno, assim, o ensino religioso tornou-se matéria dos horários normais das aulas, possuindo caráter visivelmente catequético. Para Horta (2005, p. 77),

O ensino religioso nas escolas públicas nas décadas de 30 e 40 do século passado teve importância estratégica, servindo aos interesses do Estado e da Igreja (...) ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra os valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário.

Nesse contexto, entendemos que a presença do ensino religioso, nas constituições federais, nas leis e decretos presidenciais, se devia em grande parte ao poder das lideranças religiosas católicas que se aliaram ao Estado Brasileiro. O ensino religioso nada mais era do que o ensino da religião cristã, principalmente em sua versão católica. Os próprios professores eram vinculados às denominações religiosas.

1.3.3 Formação de professores na Velha República

A Proclamação da República foi um momento em que se aguardava inovadas atitudes no campo da política educacional. A descentralização da educação, proposta pela Constituição de 1889, consagrou-se uma duplicidade na estrutura das escolas. Com o novo regime político foi consolidado o triunfo do princípio federativo, o que aumentou a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834. Este transferiu a educação primária e secundária do plano nacional para os planos locais. Foi retirada do governo federal a estruturação das bases em que se deveria colocar o sistema educacional que exigia a preparação de professores para atuar já que

a) À União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e prover a instrução no Distrito Federal; b) aos Estados permitia-se organizar os sistemas escolares, completos; [...] (AZEVEDO, 1958, p. 119).

Nesse período a formação de professores ficou sob a responsabilidade das congregações religiosas que se fixaram no Brasil assim como das escolas protestantes envolvidas com a educação na República. Vilela (2005) nos coloca que durante o século XIX as escolas tinham como maior número de alunado as pessoas do sexo feminino. A participação da mulher na esfera pública impulsionou e intensificou a procura por formação. Para esse autor,

No rol das profissões femininas socialmente aceitas, a de professora agregava a vantagem da remuneração a uma apresentação positiva do métier tornando-se uma opção digna para as pouco afortunadas que possuíam algum capital (2005, p. 107).

Em virtude da falta de incentivo e atrativo para a carreira docente, a dificuldade para o ingresso no magistério era grande, tendo em vista que o interessado na docência teria que ter o diploma de Escola Normal.

Os problemas relacionados à reestruturação do ensino secundário, com um projeto de estudo regular e minucioso, antes de caráter formativo do que aquisitivo, não obtiveram êxito. No governo republicano que contava com a ausência de universidades ou escola, o papel pedagógico teria a função de pesquisa. Com isso, a capacitação profissional permaneceu reduzida à função subalterna de preparação profissional aos cursos superiores.

Conforme Azevedo (1958), nenhuma reforma educacional buscou solucionar o problema da falta de formação de professores em Instituições de Ensino Superior, e, portanto, de um plano de carreira, o que colaborou para que o ensino secundário permanecesse seguidor dos colégios jesuítas, conservando as suas raízes.

O ensino leigo era visto pela Igreja Católica como um ato de violência que se opunha à fé da grande maioria dos alunos e proclamada pela nação. Dessa forma, pode-se dizer que a Igreja não abdicou da questão do ensino, pois justificou com insistência que a maior parte da população se declarava católica. Um esforço que na opinião de Caron (2007) parece não ter tido êxito, pois,

Nos anos de 1930, cerca de 80% dos estudantes secundários encontrava-se em escolas particulares, sem que a maioria tivesse pertença declarada à Igreja. A partir da República, a promoção da escola católica passou a fazer

parte da ação pastoral da Igreja, que incluiu em suas ações a preocupação com a formação de professores, em vista da manutenção e propagação da fé católica (p. 81).

No término da Primeira República a procura por escolas e pela profissionalização foi significativa, porém, não existia uma rede de escolas públicas que atendesse à procura, pois as poucas que existiam estavam voltadas aos interesses das famílias economicamente favorecidas.

A demanda de recursos humanos aumentou a quebra da instabilidade existente no país, resultante da falta de competência das camadas sociais influentes no processo de urbanização e das mudanças para reestruturar o sistema educacional, de modo a atender a demanda social na educação.

1.3.4 O Ensino Religioso no Estado Novo

Getúlio Vargas, em 1937, desfechou um Golpe de Estado, e implantou o Estado Novo, logo após foi outorgada a Constituição de 1937. Essa lei delegou à União a competência para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, assim como traçou as diretrizes para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. No entanto, preteriu a educação pública, visto que passou a exigir uma contribuição mensal para a caixa escolar por parte daqueles que não puderam alegar escassez de recursos.

O Ensino Religioso, embora tenha permanecido na Constituição de 1937, já não mais se assegurava sua oferta como disciplina obrigatória nos currículos escolares. O artigo 133 dessa constituição fixava:

O Ensino Religioso “poderá ser contemplado” como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundários. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem frequência compulsória por parte dos alunos.

A fase compreendida entre 1945 e 1946 foi marcada pelo fim do Estado Novo, e o retorno da redemocratização do país fundamentou-se na adoção de uma nova Constituição²⁸ promulgada em agosto de 1946.

Acerca dessa questão Aranha (1989, p. 249) nos lembra que

O período de 1945 a 1964 é caracterizado pelo populismo e marcado pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado. Nesse período há nova mudança do modelo econômico porque o desenvolvimento, que até então fora marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da invasão das multinacionais, a partir do governo de Kubitscheck .

Com o fim do Estado Novo, as relações entre Igreja e Estado se enfraqueceram, pois o regime de 1946 recuperou a tradição republicana de afastamento entre Estado e Igreja. De acordo com Ranquetat (2007), esta crise eclodiu o monopólio religioso do catolicismo brasileiro, mesmo assim o ensino religioso ficou garantido na Constituição Federal de 1946, devido a mobilização de grupos religiosos vinculados à Igreja Católica. O artigo 168 desta Constituição assim manifestou: “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno”.

Entendemos assim que a licença para o Ensino Religioso ser ofertado conforme a confissão do aluno abriu espaço para que outras culturas religiosas fossem contempladas, o que não isentou a influência da Igreja nas diretrizes. Quanto à presença do Ensino Religioso na Constituição de 1946, Figueiredo é enfático ao dizer que:

Por trás do enunciado percebe-se a influência da Igreja Católica, a manter, sempre, a mesma posição, quanto ao tratamento de natureza confessional a ser dado ao Ensino Religioso Escolar. O fio condutor continua ligado à encíclica Divini Illius Magistri, onde a educação é concebida como sendo da competência da Igreja e da família e, subsidiariamente, garantida pelo Estado (1996, p. 60).

Nos anos 1950, os desentendimentos entre as ideologias católicas e os que advogavam os princípios da ideologia liberal se estimulavam devido aos debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Com grandes interesses

²⁸ Constituição de 1946 “Inaugurando um regime liberal-democrático, repôs as linhas gerais de sua antecessora de 1934. Assim, dizia ser a educação direito de todos e devolveu ao Estado o papel de principal agente propiciador deste direito”, o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam. (CUNHA, 1958, p. 9)

particulares, os empresários das escolas privadas aproveitaram-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos centrados na “liberdade de ensino” e no “direito da família na educação dos filhos”.

De 1956 a 1958, o país se deparou com novas disputas que envolveram os representantes da Escola Nova e os defensores da Ideologia Católica. As discussões aconteceram em torno da questão da escola pública e democrática e também da questão da subvenção, o Ensino Religioso esteve presente nas discussões sofrendo fortes críticas por parte dos escolanovistas.

1.4 O ENSINO RELIGIOSO NOS PROJETOS DAS CONSTITUIÇÕES DE 1967 E 1988

As grandes mudanças de ordem econômica, política e social que ocorreram no país marcaram o período de elaboração das Constituições de 1967 e 1988. Dentre elas podemos elencar a instauração de um regime autoritário protagonizado pelo Golpe Militar de 1964, que se caracterizou pela forte pressão aos direitos sociais e conquistas populares.

Nesse contexto, vale ressaltar, dentre outros fatos, que o período relacionado à elaboração e promulgação da Carta de 1988 foi assinalado pelo processo de redemocratização do Brasil com a mobilização e atuação dos diversos atores sociais. Em ambos os contextos, a relação da Igreja Católica tanto com o governo quanto com outras igrejas sofreram alterações. O Ensino Religioso encontrava-se no período que corresponde a essas duas últimas Constituições em um processo de transformação, que culmina com a atual configuração da disciplina.

Em 1967, O Congresso Nacional, acometido do poder Constituinte, estabeleceu a Constituição da República Federativa do Brasil, mas que vigorou condicionada ao montante de leis decretadas progressivamente. Em 1º de outubro de 1969 foi estabelecida a Emenda Constitucional de nº 1, que reduziu as relações de ajuda entre

Estado e Igrejas (artigos 9 e 11), com grande enfoque nos setores educacional, assistencial e hospitalar.

O parágrafo 5º do Artigo 153 garantiu a plena liberdade de consciência e de crença, mas ficou assegurada a assistência religiosa às forças armadas e foram alteradas as cláusulas de equivalência do casamento religioso e civil. Nessa época o país atravessava uma forte crise econômica, consequência das altas taxas de inflação, redução salarial, desequilíbrio da balança comercial, o grande aumento da dívida externa, o que colaborou para o acréscimo do desemprego e marginalização das camadas populares. Para os dirigentes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estes fatos foram decorrentes do processo de “aristocratização” do consumo e da expansão das exportações, promovidas pelas multinacionais, asseguradas pelo capital estrangeiro.

A Igreja Católica no Brasil como também na América Latina se posicionou diante das convulsões político-sociais, fundamentadas no Concílio Vaticano II²⁹ (dentre eles, o reconhecimento dos direitos humanos e sua efetivação) e também pelo espírito de renovação eclesial que se seguiu. O grande propósito da Igreja Católica era levar às pessoas a conscientização da necessidade de se excluir estruturas socioeconômicas injustas e outras situações de caráter desumano, e buscar um novo sentido da ideia de libertação, agora compreendida como exigência da fé cristã. O concílio, segundo Passos (2007, p. 76),

Reafirmaria a missão da Igreja junto às escolas não católicas; fala da necessidade da formação espiritual de uma maneira adaptada e, apelando para o argumento da liberdade religiosa, chama as autoridades civis para o dever de promover a educação religiosa dos alunos, conforme os princípios morais e religiosos das famílias.

A nova posição política e social da Igreja Católica teve como consequência as Assembleias Gerais do Episcopado Latino-americano realizado em Medellín, na Colômbia, no ano de 1968. Segundo Matos (1996, p. 310-311), tinha como palavra-chave “libertação”. Os documentos produzidos pela Igreja acentuaram a necessidade da

²⁹ O Papa João Paulo II classificou o Concílio Vaticano II como "um momento de reflexão global da Igreja sobre si mesma e sobre as suas relações com o mundo". Ele acrescentou também que esta "reflexão global" impelia a Igreja "a uma fidelidade cada vez maior ao seu Senhor. Mas o impulso vinha também das grandes mudanças do mundo contemporâneo, que, como “sinais dos tempos”, exigiam ser decifradas à luz da Palavra de Deus". Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Conc%C3%ADlio_Vaticano_II. Acesso em 01 de março de 2013.

evangelização libertadora, frente à sociedade estruturalmente marcada pela injustiça, dependência e opressão. Tal orientação foi reforçada na Assembleia Geral do Episcopado em Puebla no México em 1979. Ainda na opinião de Matos (op. cit., p. 311-312), essa perspectiva de ação da Igreja Católica trouxe como palavra de ordem a “opção pelos pobres”. Desta feita, Puebla enfatizou a “evangélica opção preferencial pelos pobres, falando da gritante pobreza do povo latino-americano como ‘o mais devastador e humilhante flagelo’”.

Na Constituição Brasileira de 1967, o Artigo 168 trata da educação como direito de todos. Conforme a redação desse artigo a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Assegura a igualdade de oportunidades, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967, p. 62). No que se refere ao Ensino Religioso, o terceiro parágrafo desse mesmo artigo, item IV, decreta que: “§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas” [...]. IV – “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, op. cit., p. 62).

Com intuito de reproduzir a ordem dominante no campo educacional, o governo incumbiu a um pequeno grupo o exercício de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, conhecida como Lei da Profissionalização do Ensino (5.692/71). Essa lei manteve deliberações da LDB 4.024/61, segundo a qual o professor de Ensino Religioso seria registrado pela autoridade religiosa, que o capacitaria e o acompanharia. Contudo, revogou o artigo 97 dessa lei, que tirava a responsabilidade do estado do ônus relativo ao pagamento desses professores.

Nesse contexto, Cury (2005) explica que abriu-se, com isso, uma via de acesso não só a uma remuneração com ônus para o Estado, mas até a uma possível interpretação de acesso por concurso público. Tanto a Lei 5.692/71 quanto a Lei 7.044/82, sua sucessora, reconhecia o exercício do magistério e concedia às autoridades eclesiásticas a responsabilidade por toda formação desses professores.

Entretanto, à medida que os Estados buscavam regulamentar a implantação do Ensino Religioso e outras disciplinas muitas dificuldades surgiram. Em meio às dificuldades novas discussões emergiram em torno do Ensino Religioso, uma vez que a

legislação dava as igrejas o poder de supervisionar e planejar as atividades referentes a essa disciplina.

Portanto, a partir da década de 1970 a Igreja tomou iniciativas referentes ao Ensino Religioso. A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) inseriu entre as suas ações a análise, o acompanhamento, a avaliação do Ensino Religioso nas escolas confessionais ou públicas, assessorou as secretarias estaduais e municipais de Educação na elaboração de programas curriculares para as distintas séries escolares e promoveu diversos encontros nacionais dos coordenadores estaduais.

Essas atitudes objetivaram desenhar a identidade do Ensino Religioso, ter uma visão panorâmica do mesmo nas escolas da rede oficial, refletir sobre o perfil do(a) professor(a) e sua formação, pensar a questão da interconfessionalidade, debater a diferença entre Ensino Religioso e Catequese, visto que a perspectiva era a educação da religiosidade do educando, a formação de sua identidade, a construção responsável do seu projeto de vida e vivência de práticas transformadoras (RAMOS, 2010, p. 7).

A partir de 1985, com a ascensão do primeiro governo civil no Brasil depois da ditadura militar, ainda que vários remanescentes da fase autoritária tenham permanecido, a começar pela eleição indireta do presidente da República, à revelia dos movimentos populares (quem não se lembra da campanha *Diretas-já?*), a liberdade de expressão passou a compor o cenário político e social do Brasil (ARANHA, 1989, p. 259).

No final do regime militar, período caracterizado como “Nova República”, a sociedade brasileira assistiu à morte do presidente do Brasil, indiretamente eleito, Tancredo Neves, e viu o vice José Sarney assumir a Presidência da República em 15 de março de 1985. Logo que assumiu o governo, foi convocada nova Assembleia Constituinte, que preparou a Constituição de 1988. Houve inúmeros debates, com a participação de vários seguimentos da sociedade. Segundo Dantas (2002)

Durante os debates da Constituinte (1987-1988) e nas Constituições estaduais que se lhe seguiram, a questão do Ensino Religioso voltou a ser amplamente discutida. A manutenção do dispositivo do Ensino Religioso foi defendida por entidades católicas, como a Associação Brasileira de Escolas de Ensino Superior (ABESC), Associação de Educação Católica (AEC), Campanha Nacional pela Escola da Comunidade (CNEC) e também pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino Particular (FENEN), que

apresentaram mais de oitocentas mil assinaturas favoráveis às emendas pró-Ensino Religioso na escola pública de ensino fundamental e médio. Já as entidades componentes do Fórum de Educação pela Escola Pública, que defendiam o “ensino laico”, chegaram a reunir duzentos e oitenta mil assinaturas a favor dessa proposta (DANTAS, 2002, p. 63).

Com a promulgação da Constituição³⁰ de 1988, pelo seu caráter inovador, grandes avanços no campo educacional reascenderam as esperanças da sociedade civil, embora as políticas educacionais iniciais adotadas ainda não tenham contemplado tais avanços, pois se restringiram apenas a contabilizar o aspecto quantitativo e a oferecer programas de cunho assistencial voltados à merenda e ao livro escolar.

Em consequência destes fatores pode-se afirmar que o sistema educacional, como um todo, foi fragilizado e todos os graus de ensino, em específico o ensino de 2º grau, foram vítimas de toda estratégia política de descaso com a educação. Só a partir das últimas décadas do século XX a educação pública começou a ser novamente objeto de preocupação dos governos, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96).

Em atendimento às reivindicações dos grupos religiosos, a Constituição de 1988 inseriu o Ensino Religioso conforme o Artigo 210, § 1º do capítulo III, nos seguintes termos: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988, p. 95).

A Carta Magna de 1988 estabeleceu que o Ensino Religioso fizesse parte dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, favoreceu novas probabilidades e desafios para a disciplina refletida na nova LDBEN de 1996. O Ensino Religioso se inseriu na perspectiva dinâmica do ensino fundamental com o objetivo de formar o cidadão. Porém, os desafios relativos à definição de conteúdos, habilitação e admissão de professores permaneceram inseridos nas reflexões em torno da disciplina, tendo em vista a busca de uma nova identidade para o Ensino Religioso (RAMOS, 2010, p. 51).

³⁰ Art. 205- A educação, direito e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Acerca desta questão Junqueira resume, à luz das discussões ocorridas durante o processo de elaboração da Constituição, que o Ensino Religioso no campo escolar deveria: ter um caráter ecumênico, pautado no respeito pela liberdade religiosa; inserir-se no campo do currículo escolar; merecer um tratamento igualitário no processo global da educação, no que tange ao reconhecimento de que as diferentes Igrejas precisam ter idêntico direito para entrar no espaço escolar. De tudo isso, emergiu a necessidade de estabelecer novos referenciais para lidar dentro da escola, com o aspecto religioso do ser humano, sobretudo com os questionamentos sofridos, ao longo da Constituinte (JUNQUEIRA, 2004 , p. 36).

1.4.1 O Ensino Religioso no cenário das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A interpretação da história do Ensino religioso no Brasil, a partir da sua presença nos termos constitucionais, deixa claro que este componente curricular está intrinsecamente relacionado com a ligação entre Igreja Católica e Estado. É fato que essas instituições eclesiais em vários momentos desenvolveram ações mobilizadoras, tendo em vista o forte interesse em manter o Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse cenário é importante destacar que a articulação da Igreja Católica em prol do Ensino Religioso se manteve presente nas implementações das LDBENS.

O clima que antecedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, publicada em 1961, foi assinalado pela discussão entre os defensores da ideologia católica e os defensores da Escola Nova. Para Caetano (2007, p. 71), as raízes desse conflito encontram-se desde 1932, período no qual representantes da ideologia católica atacaram Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), acusando-o de levantar questionamentos contra o apostolado católico e colégios particulares, apoiado em princípios que coincidem com as linhas mestras do materialismo histórico.

Uma comissão para pôr em prática estudos e propostas de projetos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi iniciada em novembro de 1948. Durante esse percurso até a promulgação da LDBEN de 1961, a discussão entre católicos e escolanovistas³¹ foi acirrada. Os defensores da Escola Nova foram acusados pelos religiosos católicos de tentativa de laicização do ensino.

Em 1961, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionado e trouxe em seu bojo mais de 200 emendas que buscava o concílio das tendências em discussões. Contudo, a então legislação não atendeu as expectativas dos setores mais progressistas da sociedade por garantir a igualdade nos tratamentos dispensados tanto às escolas públicas quanto às particulares. Para Figueiredo (1996, p. 61), houve uma tendência do legislador em salvaguardar os interesses dos grupos dominantes.

No que diz respeito ao Ensino Religioso nas escolas públicas, formaram-se no período de sua elaboração dois grupos distintos de pressão. Um dos grupos se posicionou a favor da inclusão do Ensino Religioso na LDB, sob a liderança da Igreja Católica, por meio de organizações como AEC (Associação de Educação Católica), CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil) e CNBB³² (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil).

Em oposição ao Ensino Religioso nas escolas públicas e a favor do ensino laico encontrava-se a ABE (Associação Brasileira de Educação), que se fundamentava nos princípios do manifesto dos pioneiros da educação³³, encabeçado por Fernando de

³¹ O termo escolanovista diz respeito aos defensores do movimento Escola Nova, que tem suas origens na década de 1920, chegando a alcançar repercussão na década posterior. Esse movimento defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Os escolanovistas protagonizaram embates contra os defensores do Ensino Religioso, sobretudo a partir de questões relativas à laicidade e à escola pública, uma vez que militavam contra qualquer subvenção por parte do Estado de escolas confessionais particulares e em favor da retirada do Ensino Religioso da escola pública.

³² A CNBB foi criada com o objetivo de estudar e discutir problemas do interesse do episcopado e de interesse comum. Após sua 6ª Assembleia, em 1964, iniciou o processo de preparação do Plano de Pastoral de Conjunto (PPC), cujos trabalhos foram marcados pela preocupação em adequar a Igreja do Brasil às grandes linhas de decisões do Concílio Vaticano II (Matos, 1996, p. 48).

³³ Documento assinado por 26 educadores brasileiros e regido por Fernando de Azevedo no ano de 1932 que recebeu o nome de “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. O manifesto tinha como objetivo estabelecer uma nova educação laica, pública, obrigatória e gratuita.

Azevedo. Esse documento considerava dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga.

Todavia, a LDB de 1961 ao ser escrita manteve a postura que atendesse aos interesses de ambos os grupos, sejam eles católicos ou opositores. O Art. 97 da Lei 4024/61 contempla o Ensino Religioso, da seguinte forma:

Art. 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

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

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva

Diante desse contexto, entendemos que a LDB de 1961 manteve os princípios da Constituição Federal de 1946 em relação ao Ensino Religioso, porém, promoveu tanto a preterização do professor de Ensino Religioso, em virtude da isenção do Estado no que diz respeito a sua remuneração, como também a distinção dessa disciplina, que não seria ministrada nos horários normais das aulas. Segundo Figueiredo (1995, p. 62-63),

Ocorreu discriminação do professor de Ensino Religioso, pois ele, como profissional do ensino, não tem direito à remuneração; há também o desencontro dos educandos dos respectivos credos; a discriminação do Ensino Religioso se deveu em grande medida pelo fato de o mesmo ser ministrado por representantes de entidades religiosas, vistas como elementos que não possuíam vínculo com o sistema de ensino, o que culminava com o risco da disciplina assumir caráter proselitista.

Dessa situação decorreram vários problemas administrativos-pedagógicos, tendo em vista que por não serem os docentes dessa disciplina da instituição as turmas eram divididas em grupos diversificados, os horários eram sob controle, não havia consonância com colegas e direção, uma vez que os professores ficavam fora da rotina escolar.

No conjunto, a educação brasileira, assim como os demais setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se intensificou por todo Brasil. Os níveis de ensino, de forma arbitrária, onde alunos, professores e outros segmentos da sociedade não puderam participar. Os reflexos do autoritarismo resultaram em altos índices de abandono e reprovação, escassez de recursos humanos e materiais nas

escolas, professores com baixos salários e sem nenhuma motivação, alto índice de analfabetismo.

Em 1964, foi deflagrado o Golpe Militar, que contou com o apoio das forças armadas e também da Igreja católica, que se colocou contra o comunismo. João Goulart, ao ser deposto da presidência, foi substituído pelo General Humberto de Alencar Castelo Branco, que encaminhou ao Congresso o Projeto da nova Constituição, que contemplava os objetivos do regime ditatorial, tendo como resultado a Constituição de 24 de janeiro de 1967.

Em se tratando do Ensino Religioso, nas escolas públicas, a Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967, trouxe em seu artigo 176 a seguinte redação: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de grau primário e médio”.

Não encontramos na constituinte de 1966/1967 fortes debates sobre o ensino religioso nas escolas públicas. Somente a questão da remuneração dos professores de ensino religioso é que motivou alguns debates. Cabe observar que esse artigo não falava em confessionalidade, sendo esta a primeira vez na história brasileira em que a Constituição Federal se refere ao ensino religioso nas escolas públicas sem fixar que seja ministrado conforme a confissão religiosa do aluno.

Ainda durante o período pós Golpe Militar de 1964 foi implantada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692) de 1971, isto é, [...] foi “elaborada no momento de maior repressão do regime militar” (CAETANO, 2007, p. 84). A então lei tinha como objetivo dar maior racionalidade a todos os níveis de ensino “constituindo-se fator de desenvolvimento individual e social através de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau” (KUENZER, 1988, p.15), como podemos aferir no seu artigo 1º que diz:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania (ARANHA, 1992, p. 51).

A nova LDB, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, faz referência ao ensino religioso nas escolas públicas no artigo 7º § único: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. A LDB de 1971 difere da LDB de 1961, pois retira a expressão *sem ônus para os cofres públicos*, presentes na LDB de 1961, não estabelece que o ensino religioso deva ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno e estende o ensino religioso nas escolas públicas para o 2º grau.

A partir da Lei 5692/71, o Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil passou por um processo de transformação, de redefinição. Em vários estados formaram-se grupos ecumênicos com a finalidade de criar um programa interconfessional cristão de ensino religioso nas escolas públicas. Tal transformação na concepção do ensino religioso na escola refletia as mudanças ocorridas na Igreja Católica, oriundas do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín (RANQUETAT, 2007, p. 171).

Logo após a LDBEN de 5.692/71, o cenário educacional brasileiro contou ainda com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, que passou por muitas modificações posteriores. No final de 1996, a LDB foi sancionada e trouxe um dispositivo que causou muitas polêmicas, tendo em vista a isenção no Estado de encargos com o pagamento de professores de Ensino Religioso³⁴.

O artigo 33 da Lei 9.394 rezava o seguinte:

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 de seu responsável, ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996).

A expressão *sem ônus para os cofres públicos* suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do ensino religioso, reforçou a necessidade de serem salvaguardados os princípios de liberdade religiosa e o direito do cidadão que frequenta a escola

³⁴ Tratou-se de uma expressão resultante de uma emenda aditiva, de última hora, introduzida no texto.

pública. O que implica que nenhum cidadão pode ser discriminado por motivo de crença; em ter assegurado uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza (JUNQUEIRA, 2002, p. 4612).

O grande motivo das novas polêmicas foi a tradicional argumentação republicana da separação entre o Estado e a Igreja Católica, nos termos do decreto nº 119A, de janeiro de 1890, revisto e incluído em 1988 nos termos do artigo 19 da Constituição em vigor:

Art. 19- É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igreja, subvencioná-los, embarçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si;³⁵

A redação desse dispositivo impôs às entidades civis e religiosas a busca por meios de discussões para superar as dificuldades pedagógicas e administrativas resultantes do texto que causou grandes polêmicas. Não somente a expressão *sem ônus para os cofres públicos* era de natureza inconstitucional, como também o direcionamento dado às modalidades de Ensino Religioso confessional e interconfessional, o que levou a impedir a prática pedagógica, porque infringiu os princípios de liberdade religiosa, salvaguardados também pela Carta Magna.

Ficou sob a responsabilidade do Deputado Pe. Roque Zimermann, membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, diante deste quadro, apresentar o substitutivo nº 9475/97. Este documento procurou contemplar a síntese, nascida de longos debates e reflexões, aprovado na Câmara dos Deputados, em 17 de junho de 1997, com quase unanimidade. Do mesmo modo, esse substitutivo foi aprovado pelo Senado Federal sem emendas, no dia 09 de julho e sancionado, pelo Presidente da República, no dia 22 de julho do mesmo ano. Tal documento faz a seguinte alteração no artigo que diz respeito ao Ensino Religioso:

³⁵ GOVERNO BRASILEIRO. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional/ Lei 9.393/96. Rio de Janeiro: Qualitymark, Editora Ltda. 1997.

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

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

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

A alteração da legislação foi, na opinião de Junqueira (2002, p. 4613),

Consequência de um significativo movimento articulador promovido pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, instalado no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC), por ocasião da celebração dos vinte e cinco anos do CIER³⁶, como um espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantido a educação de sua busca do Transcendente, e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

O Fórum foi criado com o objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores que lutam pela promoção do ensino religioso no âmbito escolar.

De acordo com Junqueira (2002, p. 49) o FONAPER tem sido um fórum privilegiado de debate, reflexão e coordenação do ensino religioso no Brasil:

(...) é uma sociedade civil sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o ensino religioso escolar (...) se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao ensino religioso (...) o FONAPER estabeleceu uma série de objetivos iniciais (...) para garantir a presença do ensino religioso na LDB de 1996 (...) produzir e publicar um Parâmetro Curricular Nacional para o ensino religioso. Por último, pretendia formular uma proposta para a formação de um profissional em ensino religioso e de uma graduação nessa disciplina.

³⁶O CIER – Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão completou, em 05 de outubro deste ano, 40 anos de caminhada ecumênica. Mas já bem antes desta data, pessoas ligadas a diversas igrejas, preocupadas com a Educação Religiosa nas escolas do Estado de Santa Catarina, vinham se encontrando e preocupando com o assunto. CIER é concebido e nasce com espírito comprometido com o ecumenismo. É registrado inicialmente sob a nomenclatura de Conselho Interconfessional para Educação Religiosa. A gênese do CIER encontramos em registros da 1ª Assembleia, que aconteceu em 05/10/1972, no Salão da Igreja Presbiteriana do Brasil, em Florianópolis. A primeira diretoria foi assim composta: Presidente: Dom Gregório Warmeling (in memoriam), da Igreja Católica Apostólica Romana; Vice-Presidente: Pastor Osvaldo Henrique Hack, da Igreja Presbiteriana do Brasil; Secretário: Pastor Heinz Ehlert, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Disponível em <http://www.luteranos.com.br/conteudo.php?idConteudo=17061>. Acesso em: 08 de março de 2013

A nova redação do artigo 33 da LDB 9495/97 satisfaz os defensores do ensino religioso e está em vigor, mas, assim como as leis anteriores, tem sido amplamente questionada. Um dos grupos engajados nessa crítica tem sido a Sociedade da Terra Redonda, (STR), organização brasileira não governamental, fundada em 1999, que tem como objetivo defender os direitos dos ateístas na sociedade; advogar pela total e completa separação entre religião e governo, e divulgar e promover o método científico e o pensamento crítico, as realizações e os avanços da ciência (CÂNDIDO, 2005, p. 58).

Na realidade, a história do Ensino Religioso no contexto da educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. As discussões, contudo, em torno desse ensino foram sempre motivadas pelo mesmo questionamento: por que preparar os fiéis no contexto escolar? Porém, caso este componente colocado no currículo seja justificado pedagogicamente, qual seria de fato o papel do Ensino Religioso na formação das novas gerações?

Devido à reação histórica entre Religião e Estado, a primeira tem sido vista como uma constante ameaça ao Estado laico. Muitos entendem a religião como poder e os religiosos como aqueles que pretendem uma hegemonia religiosa ideológica. Albuquerque apud Ranquetat (2007) aponta que a questão do ensino religioso nas escolas públicas tem como fio condutor na história do Brasil o projeto de hegemonia simbólica do catolicismo, que procura convencer o Estado a aceitar um ensino religioso nas escolas públicas. Para este autor, o ensino religioso nas escolas públicas seria uma forma de o grupo religioso dominante estabelecer sua hegemonia no seio do universo simbólico brasileiro.

Assim, é possível constatar que a Igreja Católica tem demonstrado um grande interesse pelo Ensino Religioso nas escolas públicas. O novo modelo de ER proposto pela LDB 9.495/97, que assumiu aspecto pluralista e não confessional adaptado ao atual pluralismo religioso brasileiro foi garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, devido às pressões exercidas pela Igreja Católica. Este grupo religioso lutou para que o novo modelo de ensino religioso fosse implantado em todo território nacional, pois é de seu interesse que a escola pública contemple a dimensão religiosa do ser humano através de uma disciplina específica.

Neste contexto, o Ensino Religioso é um elemento do currículo, por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro, da formação integral do educando. Este componente curricular trata do conhecimento religioso. Esse conhecimento não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber. Não significa, portanto, ensino de informações sobre o fenômeno religioso, como aparece nos livros das outras disciplinas ou como se fazia tradicionalmente nas “aulas de religião”.

É necessário ser um conhecimento que esteja relacionado a uma visão pedagógica progressiva, que oportuniza o saber de si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a sua busca pelo transcendente (Junqueira, 2002, p. 46). Ele é parte sempre do convívio social dos educandos para que se respeite a tradição religiosa que trazem da família e assim se salvguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um.

Ao concluirmos a discussão acerca das LDBENS, seguiremos tal abordagem dessa vez enfocando o Ensino Religioso no Estado da Paraíba, sob a perspectiva da legislação educacional. Nesse percurso, procuraremos apresentar o processo pelo qual o componente foi implantado no Estado.

1.5 BASE LEGAL DO ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA

A História da Educação no Brasil nos remete à forte influência dos religiosos da Companhia de Jesus, já citada anteriormente. No entanto, ao fazermos referências a sua atividade missionária e educacional, deixamos de ressaltar o esforço educacional realizado por outras Ordens Religiosas no período colonial. Vale destacar que o Brasil também recebeu intervenções de várias Ordens Religiosas – Jesuítas, Franciscanas, Beneditinas, Carmelitas, entre outras – e livre de qualquer filiação religiosa. Cada missionário no Brasil exerceu o cargo de educador. De acordo com Sangenis (2004, p. 25):

Os autores que tematizaram a História da Educação Brasileira, ao considerarem tão expressiva a ação educativa dos jesuítas, entre 1549 e 1759, caracterizaram esse lapso de mais de dois séculos pelo presumível exclusivismo jesuítico, apesar do protagonismo – em geral ignorado ou silenciado de franciscanos, de beneditinos, de carmelitas, de oratorianos e de outros religiosos na cena educacional brasileira do período colonial.

Independente de qualquer filiação religiosa, os missionários desenvolveram a missão de educador, o que “faz com que, na avaliação da obra da educação católica no Brasil, sobretudo nos século XVI e XVII, incluamos também os dados de que se dispõe sobre a atividade educativa das várias ordens missionárias” (MOURA, 2000, p. 38-39).

Os representantes da Companhia de Jesus desenvolveram trabalho missionário e educacional em várias capitanias do Brasil, no entanto, no caso da Paraíba, essas atividades foram desempenhadas por outras ordens religiosas, no caso, os Franciscanos que se instalaram na cidade de Filipéia de Nossa Senhora das Neves no ano de 1589.

Os jesuítas foram os primeiros na catequese dos nativos paraibanos com o objetivo de construir um colégio na cidade de Filipéia, porém, foram expulsos da capitania por falta de entendimento com os frades franciscanos, em 1593 – por outros motivos, como o rigoroso método de catequese em oposição ao dos franciscanos.

A presença da Ordem de São Francisco no Brasil data de 1500, em cunho extraoficial, isto é, não oficializada; nesta condição, os franciscanos permaneceram até o ano de 1585 quando então decidiram fixar residência na cidade de Olinda, e na mesma cidade fundaram a primeira Custódia Franciscana no Brasil, o que favoreceu a atração de outras capitanias pelo trabalho pacificador dos frades que foram solicitados a edificar novos conventos e missões em outras áreas, no caso da Paraíba, a criação do convento da Capitania Real da Parahyba.

Nos aldeamentos franciscanos, além da igreja ou capela, estava presente a escola, para doutrinar os nativos dentro dos preceitos morais da fé católica e alfabetizados, aprendendo a ler, escrever e contar. A atuação da Ordem de São Francisco na catequese dos nativos paraibanos ocorreu no período de 1589-1619, porém, as desavenças com os jesuítas, em 1593, a incumbiu de explicar os princípios religiosos assim como também de atuar junto à população da região.

A atuação missionária e educacional dos franciscanos na Paraíba durou quase quatrocentos anos (1589-1885). Embora afastados da catequese, os frades continuaram na capitania. De acordo com Fragoso (1980, p. 62) essa presença era tão significativa “[...] que durante o século XVII havia na capital da Paraíba apenas duas ou três escolas, dirigidas pelos religiosos”. Neste cenário, é importante constatar as muitas influências que as Ordens Religiosas deixaram na metodologia de ensino na Capitania, o que iniciou-se oficialmente em 1783.

Como em todo país, a educação efetivada pela Igreja Católica na Paraíba tematizava os valores cristãos e os ideais cultivados pelo humanismo. De acordo com Alves (2012) o ensino de religião na Paraíba iniciou-se com a criação da Diocese da Paraíba em 1892, como parte integrante do movimento de romanização da Igreja Católica desencadeada a partir da laicização do Estado advinda com a Proclamação da República. Importa ressaltarmos que a diocese teve como seu primeiro bispo o paraibano D. Adauto Aurélio de Miranda Henriques.

Ainda segundo essa autora

O ensino de religião no Estado da Paraíba foi iniciado com a criação do Colégio Diocesano, atual Pio X, em 1892, cujo objetivo era a educação dos rapazes. Enquanto o Colégio Nossa Senhora das Neves, fundado no mesmo ano, foi criado com o objetivo de cuidar da formação das moças. Agregado ao ensino das ciências, ao currículo desses colégios foi inserido o ensino da religião católica.

Seguindo a catequização, o então Ensino de Religião assumiu caráter doutrinador e disciplinador, características decorrentes do regime de Padroado que só veio a sofrer algumas alterações com a criação da Resolução de nº 194/84, que sugeriu o Ensino de Religião desvinculado de qualquer forma de proselitismo. A partir de 1984, ano da implantação do Ensino Religioso sem o caráter catequético no Estado da Paraíba, o então componente se fundamenta nas resoluções conforme o período, isto é, a Resolução de nº 184/84 (implantação) e a Resolução vigente de nº 194/2004. De acordo com a Resolução nº 194/84:

O Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o Art. 176, 3º, inciso V da Emenda Constitucional nº 1 de 17-10-1969, o parágrafo único do Art. 7º da lei 5.692/71. O Art. 1º 2 da Resolução CFE nº 08/71 e os pareceres CFE nº 94/71 e 540/71.

RESOLVE:

Art. 1º- O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus do sistema Estadual de Ensino (apud ALVES, 2012).

Porém a falta de conhecimento da Resolução 194/84 por alguns profissionais fez com que a prática de promover seguidores se perpetuasse até 1994, quando o Conselho Estadual de Educação (CEE/PB) propagou no Diário Oficial a Resolução 119/94, regulamentando o componente curricular e criando a Comissão para o Ensino Religioso juntamente com os representantes das cinco dioceses da Paraíba e representantes de Igrejas Evangélicas. O Ensino Religioso sem dúvida alguma avançou no Estado, no entanto, cabe evidenciar que esta comissão formada para o componente curricular favoreceu um só segmento, qual seja, o cristão, omitindo a participação de outras manifestações religiosas com representatividade na Paraíba.

A resolução e o ER foram estimulados pela Secretaria de Estado da Educação e a Arquidiocese da Paraíba deixou transparecer as relações de poder ainda bastante intensificadas, e o fenômeno religioso como objeto de estudo/pesquisa, carente de formação específica, requer no seu espectro disciplinar muita reflexão.

Com a Resolução CEE/PB 119/94 e a constituição da Comissão, no ano de 1996, foi implantado o Ensino Religioso oficialmente³⁷ em todas as escolas da rede pública, especificamente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Esse processo envolve a participação de gestores educacionais, visto que promove a capacitação dos docentes da área.

A resolução CEE/PB é um marco que evidencia maturidade por anteceder a redação do art. 33 da lei 9394/96. Tal documento compreendeu que o Ensino Religioso é um elemento de responsabilidade das instituições educacionais de ensino quando por sua vez trouxeram o debate para o colegiado do Conselho. Entretanto, não houve avanço na resolução, assim como no art. 33 no aspecto de entender o Ensino Religioso como área de conhecimento. Percebemos este fato nas modalidades apresentadas do ER: 1) Confessional; 2) Interconfessional; ora estabelecidas no art. 33 da lei 9394/96, que diz:

³⁷ Precisamos levar em consideração que esta resolução institucionaliza uma prática existente nas escolas, considerando que o Ensino Religioso estava no currículo escolar de forma não institucionalizada através de diferentes mecanismos e práticas, evidências que o tornavam ainda mais frágil.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina 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.

Todavia, a forte intervenção das instituições religiosas no contexto da prática do Ensino Religioso compromete-o enquanto área de conhecimento que tem a religião como objeto de estudo e não de interesses confessionais.

O progresso do Ensino Religioso na Paraíba aconteceu com a Resolução CEE/PB nº 147/2008, ao assumir um novo olhar em relação à disciplina e compreendê-la como área de conhecimento, reescrevendo uma nova redação que, no seu art. 1º, prevê:

Art. 1 – A educação religiosa, de oferta obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, e matrícula facultativa para o aluno, é parte integrante da formação básica do ser humano, como pessoa e cidadão, constituindo área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Resolução CEE147/2008).

A nova redação do art. 33 da lei nº 9.475/97 impulsionou a publicação de uma nova resolução para regulamentar o Ensino Religioso no Estado da Paraíba. De conformidade com a lei, esta propõe:

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, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Lei nº 9.475/97).

Os defensores do Ensino Religioso na Paraíba foram desafiados a enfrentar os vários percalços na implementação desse componente, entre eles a formação específica tanto na modalidade formação continuada em serviço quanto o fortalecimento e ampliação das licenciaturas. Tais direitos foram assegurados pela CONAE³⁸ (2010) no Eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e no Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. No que diz respeito à educação religiosa o principal propósito é:

b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminações, assegurando que a escola seja espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira (CONAE, 2014, p. 163)

Mediante as necessidades de implementação do Ensino Religioso na Paraíba, o gestor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, fazendo jus aos preceitos da LDB, criou a Comissão Estadual do Ensino Religioso (CEER)³⁹. Não demorou, e no ano de 2004 esta comissão encaminhou sugestão ao CONSUNI da UFPB⁴⁰ de que fosse implantado nesta instituição de ensino superior o Curso de Graduação com formação específica para os professores do componente curricular Ensino Religioso. Entretanto,

Esta universidade apresentou como contraproposta começar pelo Curso de Especialização, por ser um processo de tramitação mais curto. Este Curso de Especialização foi encaminhado através de uma professora muito compromissada com a causa, a qual se empenhou na organização do Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). A primeira turma de Especialização em Ciências das Religiões começou em 2005. Em 2007 foi implantado o Curso de Mestrado na mesma área de ensino (HOLMES, 2010, p. 94).

O Mestrado em Ciências das Religiões está na sua 8ª turma. No ano de 2008 foi implantado o Curso de Licenciatura/Bacharelado em Ciências das Religiões que se encontra na 7ª turma. Consideramos que a formação dos profissionais que exercem a docência no componente curricular Ensino Religioso é de suma importância, pois favorece ao profissional construir diálogos com outras áreas do saber sem perder sua

³⁸ Conferência Nacional de Educação.

³⁹ Comissão Estadual do Ensino Religioso, com representantes das várias denominações religiosas: representantes das Igrejas cristãs fundadoras citadas anteriormente e atualmente a inclusão das Igrejas Luterana, Episcopal Anglicana e Metodista, representantes da Federação Espírita Paraibana, e Federação dos Cultos Africanos respeitando a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro. A proposta é de inclusão de outras denominações (SILVA, A. SILVA G, HOLMES, 2008, p.150).

⁴⁰ Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba.

identidade epistemológica, considerando que o ER é um campo disciplinar complexo e, portanto, necessita de formação específica para sua eficácia, desfazendo tendências proselitistas de uma cultura etnocêntrica decorrentes da falta de formação dos seus profissionais.

1.5.1 O Ensino Religioso na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa

Como já vimos no tópico anterior, a implantação do Ensino Religioso como área de conhecimento na Rede Estadual de Ensino da Paraíba aconteceu em 1984. Desta vez, no ano de 2006, foi a vez da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa inserir o Componente Curricular Ensino Religioso no seu Sistema de Ensino, ressaltando a grande importância dessa área de conhecimento para as escolas e também em detrimento ao cumprimento da Legislação Brasileira.

Muitos fatores importantes contribuíram para a implantação deste componente curricular na rede municipal. Dentre eles destacamos a proposta dos PCNER⁴¹. Em conformidade com os PCNER (2007, p. 31), um dos objetivos principais do Ensino Religioso é: “analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais”. Nesta perspectiva, a implantação deveu-se ao fato de, segundo as suas diretrizes, o ER contribuir de forma eficaz para as relações de respeito e de diálogo⁴² com o diferente, favorecendo significativamente para a construção da cidadania. Assim, com sobriedade, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso contempla o diálogo enquanto processo mediador, articulador, fomentador e criador das possibilidades no processo educativo ao:

[...] garantir que todos os educadores tenham a possibilidade de estabelecer diálogo. E, como nenhuma teoria sozinha explica completamente o processo humano, é o diálogo entre elas que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinário e catequético. (FONAPER, PCNER, 2002, p. 29).

⁴¹ Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso.

⁴² O diálogo, na concepção de Freire, é um espaço de interação e educação que provoca e encaminha a liberação comunitária.

Segundo Carniato apud Holmes (2010, p.96),

O novo modelo de ER procura iluminar, com o conhecimento da transcendência, o processo da educação para a cidadania, para o protagonismo na transformação do mundo. Isso parece uma utopia, porém, é um sonho de todas as religiões.

Neste sentido, compreendemos na fala dessa autora a necessidade da construção de um mundo para todos, sem distinção, sem exclusão.

Nesta perspectiva, consideramos relevante o diálogo de saberes como forma de superação do poder dominante, o que se dá na cotidianidade, na experiência e na práxis das pessoas. Esses saberes se reproduzem de diferentes modos nas relações sociais e na educação por meio do currículo (ESCARIÃO, 2013, p. 17).

Tendo em vista a superação da exclusão focada no diálogo entre todos os componentes curriculares da escola, a SEDEC elaborou sua proposta de implantação do Ensino Religioso tendo como objetivo a formalização do Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa, conforme a proposta do FONAPER, cuja base é o respeito ao pluralismo e à diversidade cultural religiosa existente na sociedade brasileira e no mundo, um ER como espaço pedagógico, parte integrante da formação básica do cidadão. Para tanto, faz-se necessário: formar profissionais capacitados, ofertar-lhes formação em serviço através de estudos e reflexões a respeito do objeto de estudo do Ensino Religioso, discutir o fenômeno religioso tendo como principal referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

Considerando a diversidade das formações dos profissionais que atuam como docentes da área do ER, o processo de formação busca contribuir para a qualificação desses profissionais, de modo a colaborar no processo ensino e aprendizagem como momento de crescimento humano norteado pela ética, assim como, discutir e buscar novos paradigmas que viabilizem os encaminhamentos para se trabalhar os conteúdos propostos pelos PCNER.

Todas as escolas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa estão obrigadas, desde o dia 8 do mês de janeiro de 2013, a oferecer o Ensino Religioso na grade curricular do Ensino Fundamental. Porém, os alunos não estão obrigados a fazer matrícula na área de conhecimento. A regra passou a valer após o secretário Municipal

de Educação e Cultura, Luiz de Sousa Junior, homologar a Resolução 026/12 instituída pelo Conselho Municipal de Educação. A medida, prevista na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/96 com nova redação na Lei 9.475/97) e no artigo 11 do Anexo do Decreto nº 7.107/2010, já vale para o ano letivo de 2013.

De acordo com o Art. 2º da Resolução 026/12, o componente curricular vai “subsidiar o estudante para compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas”. O parágrafo único desse artigo diz que nas escolas públicas municipais não será permitido qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do estudante e de seus familiares de declarar um credo religioso ou mesmo o de não exercer nenhum.

Segundo essa lei, no ato da matrícula, a instituição deverá informar ao estudante, ou aos pais, quando de menor idade, a oferta do Ensino Religioso, bem como a faculdade de matricular-se no mesmo. O conteúdo pedagógico tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, onde deverá pautar-se na contextualização do conhecimento, reconhecendo que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de grupos sociais, que deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente.

O Ensino Religioso deverá ser ofertado no horário normal das escolas públicas municipais de ensino fundamental, acrescido ao mínimo de 800 horas anuais prevista na Lei nº9.394/96. Conforme a resolução publicada no semanário oficial de 13 a 19 do mês de janeiro de 2013, para a docência do Ensino Religioso. Serão aproveitados os profissionais habilitados para o ensino fundamental nos termos da legislação do ensino vigente, pertencentes ao quadro do magistério municipal.

Para ressaltar a função do Professor, o Art. 11 estabelece que “cabe ao educador buscar constantemente as manifestações religiosas, ter clareza quanto à própria convicção de fé, consciência da complexidade da questão religiosa, facilitar o diálogo e ser interlocutor entre escola e comunidade”. O artigo 12 da resolução determina que a Secretaria de Educação e Cultura, através da Diretoria de Gestão Curricular, deverá promover cursos de capacitação para os professores do Ensino Religioso.

A capacitação dos professores é ministrada pela Coordenadora do Ensino Religioso do Município de João Pessoa, Maria José Holmes, a cada quinzena de todos os meses, em parceria com a Livraria e Editoras Paulinas, que embora seja cristã católica publica e divulga materiais referentes às outras religiões, e a Universidade Federal da Paraíba, no intuito da preparação dos docentes de acordo com a Legislação e os PCNER. O objetivo é possibilitar a interação desses profissionais com apoio sistemático, visitas às escolas, incentivo à participação em congressos, seminários e demais eventos que possam contribuir para o desempenho destes. Segundo Escarião,

A formação docente para a cidadania implica na inserção social da pessoa no seu contexto como partícipe e construtor do conhecimento. Há uma intencionalidade implícita no sentido de possibilitar o contato do docente com a realidade, para que lhe seja possível conhecer e construir o seu projeto de formação, em espaços reais e fora dos limites da sala de aula (2013, p. 21)

Neste sentido, e considerando as muitas exigências do Ensino Religioso, no processo de escolarização, é fundamental e indispensável que o professor desse componente esteja sempre em uma formação que o habilite e qualifique nessa área do conhecimento. Neste contexto, daremos sequência ao terceiro capítulo, que traz considerações a respeito da epistemologia para o Ensino Religioso pautado pelas Ciências da Religião e aponta a finalidade do ER, por sua vez o evidencia como área de conhecimento, bem como seu objeto de estudo à luz das ciências que podem pôr fim às indefinições e ambiguidades deste componente.

2 ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo discorrer a respeito das políticas públicas para formação de docentes à compreensão do Ensino Religioso no Brasil. Destaca marcos da política pública nos sistemas de ensino a partir da concepção de diferentes autores e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata da nova compreensão de Ensino Religioso a partir de 1997 e descreve a formação de professores de Ensino Religioso entre 1990-2012, no sentido de colaborar com as reflexões sobre Ensino Religioso e com a formação dos professores.

Nas últimas duas décadas, a formação dos profissionais da educação é uma temática que vem sendo discutida intensamente de várias formas e com inúmeros objetivos pela literatura educacional, sob variados ângulos e critérios⁴³, e conta com um vasto movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado formação de professores.

Nesse contexto, entendemos que as reflexões sobre a formação de professores tornam-se necessárias, tendo em vista as políticas de formação da legislação vigente, no que tange à formação desses profissionais na tentativa de construir uma pedagogia que prima pela formação de cidadãos, sujeitos da vida social.

Assim, pensar a formação docente hoje é urgente e necessário. O professor deve estar sempre em atitude de busca, em atitude de esvaziamento interior, e isso não é ignorância quanto ao que ele deve profissionalmente saber, mas humildade socrática, diante do pouco que sabe sobre o tamanho da educação. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo. Seguir em atitude de aprendizagem e, enfim, ter consciência da incompletude e da beleza desta condição.

Freire vem somar a essa concepção de aprendizagem e formação, nos lembrando de que: “[...] o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompleticidade,

⁴³ O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, no período de 21 anos de sua existência, nas suas diferentes linhas de pesquisa, produziu 33 dissertações problematizando e investigando o tema da formação de professores.

busca ser mais. E, se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, da inconclusão dos homens” (1989, p. 59).

Nesse sentido, a formação dos professores que exercem a docência, e particularmente no componente curricular Ensino Religioso, tem um significado importante, pois possibilita ao profissional construir diálogos com outros campos do saber sem perder sua identidade epistemológica. O ensino religioso deve ser observado como campo disciplinar complexo e, portanto, necessita de formação específica para sua efetiva realização, desconstruindo tendências proselitistas decorrentes da ausência de formação do profissional.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: BASE LEGAL

A formação é um processo coletivo de apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e didáticos que elege como ponto de partida e referência, o espaço da escola, o espaço da sala de aula ou qualquer outro espaço onde convivam pessoas (ESCARIÃO, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, a formação docente associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Para Caron (2007, p. 170) pensar na formação e na profissionalização do docente é pensar na especificidade que esta profissão comporta, considerando que o professor precisa colocar, de modo racional, seus conhecimentos em prática em qualquer situação. Isto é, ser capaz de refletir em ação, ser crítico, pragmático; em suma, ser responsável e autônomo nas suas ações.

O Parecer nº 01/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente na modalidade normal em nível médio, no Art. 1º:

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei nº 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na LDB, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais.

O Parecer nº 17/97, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica define as Diretrizes Operacionais para a educação profissional em nível nacional, dizendo que,

Pela primeira vez, consta em uma lei geral da educação brasileira um capítulo sobre a educação profissional que se integre e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (voto da relatora p. 84). Sabemos que nos dias atuais torna-se cada vez mais necessária uma sólida qualificação profissional, constantemente atualizada por meio de programas de requalificação e de educação continuada. A vida profissional do cidadão está sujeita às alterações profundas e rápidas em termos de qualificação, de emprego e de renda, decorrência das inovações tecnológicas e das mudanças.

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Nesse aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui como lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, entendemos que a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é um ser profissional da educação que trabalha com pessoas.

Aqui cabe lembrar Freire (1996) ao manifestar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E também seguindo o pensamento de Demo (2002), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

A Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 2006, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido. Vale verificar a antiga orientação *in verbis*:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, percebe-se que a LDB adotou os termos *formação de profissionais da educação* e *formação de docentes*, salientando também que cabe aos sistemas de ensino promover o aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e aproveitamento anterior como fundamento da formação dos profissionais da educação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em 30 de janeiro de 2009, é publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento destaca que há na educação básica a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, como também a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2009). Nesse sentido, os termos *formação* e *profissionalização* em alguns momentos são sinônimos, em outros são complementares.

Ainda no ano de 2009, a Lei nº 12.014, de 6 de agosto fez alteração no artigo 61 da LDB. Seu objetivo era diferenciar as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Dentre os princípios nacionais da educação está a valorização do profissional da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer nº 7/2010:

§ 1º- A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Nessa perspectiva, a formação deve ser redimensionada a partir de uma profunda e permanente reflexão crítica sobre as ações de capacitação, de modo que haja o resgate da escola como espaço mais significativo dos educadores realizarem os seus processos de formação. Enquanto processo dialógico e interdisciplinar, a formação deverá envolver os professores nos momentos da formação (ESCARIÃO, 2013, p. 21).

2.1.1 Formação do professor de Ensino Religioso

Antes da década de 1990, a formação dos professores de Ensino Religioso era organizada, em quase sua totalidade, pelas instituições religiosas cristãs. Para Caron (1997) e Junqueira (2002), a formação de docentes⁴⁴ para o Ensino Religioso no Brasil,

⁴⁴ A formação de professores para o Ensino Religioso está trabalhada em CARON, Lurdes. Políticas públicas para formação de professores para a educação Básica. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo & OLIVEIRA, Lilian Blanch (Orgs). *Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 99-117, e CARON, Lurdes. *Experiências e propostas de educação continuada*. I Fórum de Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura e Faculdade Católica de Tocantins, (2005, p. 19-20).

até a década de 1990, era orientada pelas denominações religiosas cristãs. Há experiências sobre essa formação ser desenvolvida em parceria e/ou articulações religiosas, sistemas de ensino e Instituições de Ensino Superior (IES).

Ainda segundo Caron (1997), registra-se que para atender à necessidade da contínua formação de professores de Ensino Religioso no Brasil, eram desenvolvidos cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. Os dados confirmaram-se no estudo realizado em 1997 sobre a formação de professores de ER no Brasil⁴⁵. Por parte de igrejas, esta formação ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou recursos do próprio professor. Dentre as formações destacam-se as experiências do Curso Superior em Ensino Religioso do Pará, de Pedagogia Religiosa do Paraná e de Aprofundamento para Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina.

Vale salientar que essas propostas não graduavam os professores em conformidade com os demais profissionais de outras disciplinas, causando impasses e dificuldades na vida funcional dos mesmos, uma vez que os outros professores tinham graduações reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação), dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em consequência, de seguir plano de carreira funcional. Já os professores de Ensino Religioso, embora muitas vezes formados por cursos de caráter teológico, não tinham reconhecimento por parte do MEC. Por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo apenas permitida a contratação de seus serviços em caráter temporário (JUNQUEIRA, 2002, p. 15).

Nessas circunstâncias, os direitos trabalhistas desses professores eram subtraídos por não terem direito a prestarem concursos públicos. Isso se deve ao fato de ainda não existirem políticas nacionais para a formação de docentes nessa área de conhecimento, e por não estarem instituídas as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação em

⁴⁵ A pesquisa sobre formação de professores foi realizada em abril de 1997 e apresentada na 36ª Assembleia Geral dos Bispos do Brasil, em maio do mesmo ano, e revelou que “os conteúdos desenvolvidos nos cursos de formação básica, licenciatura ou pós-graduação, para a formação de professores de ER partem de eixos Pedagógicos, Teológicos e Antropológicos”. Contudo, há um esforço nacional para serem criados cursos com um programa coerente com os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. (CARON, 2007, p. 185)

Ensino Religioso, abrindo-se, assim, lacunas para tais procedimentos (JUNQUEIRA, op. cit., p. 15).

Somente a partir de 1970 é que podemos perceber tentativas de estabelecer a profissionalização dessa área de conhecimento. A partir da segunda metade dos anos noventa o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes, que culminou com a sua homologação, a organização do FONAPER (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso), a alteração do artigo 33 da LDBEN e a busca de uma discussão acerca da profissionalização docente.

A partir de 1997, o Ensino Religioso brasileiro experimenta mudanças de paradigma, com a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao Art.33 de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por esta Lei, a admissão, habilitação e capacitação do docente de Ensino Religioso é atribuída aos sistemas de ensino.

Conforme Caron (2007, p. 185), no ano de 1997, o Setor de Ensino Religioso da CNBB⁴⁶ apresentou na 36ª Assembleia Geral dos bispos do Brasil um estudo mostrando a situação da formação de docentes de Ensino Religioso. Os resultados da pesquisa evidenciaram um universo de inúmeras tentativas entre cursos de graduação, pós-graduação, especialização, seminários, encontros e outras modalidades, para sanar a ausência de políticas públicas, objetivando a formação dos docentes dessa área de conhecimento do currículo⁴⁷. Tais fatos reforçam a discussão acerca da profissionalização docente.

Para compreendermos melhor essa discussão é importante rever o caminho construído a partir de 1995 na formação docente do Ensino Religioso conforme documento do FONAPER (2004)⁴⁸:

⁴⁶ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil é a instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja Católica no País.

⁴⁷ Sobre cursos de formação de professores pode-se aprofundar a leitura em CNBB a partir de Ensino Religioso na escola pública.

⁴⁸ FONTE: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. In: Revista de Estudos da Religião junho/2010 / pp. 62-84 ISSN 1677-1222

- Discussões, estudos e reflexões nacionais envolvendo as questões pertinentes à formação de professores (MEC, CNE, ANPED, ENDIPE, FONAPER entre outros);
- organização do histórico de estudos e reflexões envolvendo a formação de professores de Ensino Religioso como área de conhecimento, coordenada pelo FONAPER;
- Seminários Nacionais para a capacitação de docentes para o Ensino Religioso como área de conhecimento nas IES promovidos pela Comissão de Formação Docente do FONAPER;
- construção da proposta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na área do Ensino Religioso encaminhadas ao MEC em quinze dias de julho de 1998,
- acompanhamento pelo FONAPER, dos projetos de Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso (autorizados e/ou reconhecidos) oriundos dos diferentes Estados da Federação; Pesquisa sobre Ensino Religioso desenvolvida pelo FONAPER em Estados brasileiros no ano de 2001 e 2002;
- reuniões nacionais das universidades brasileiras envolvidas com a formação continuada de professores de Ensino Religioso e particularmente com as licenciaturas de graduação plena em Ensino Religioso com o FONAPER;
- reunião com o presidente em exercício do Conselho Nacional de Educação, Prof. Francisco Aparecido Cordão, em abril de 2004 na cidade de São Paulo;
- elaboração de um dossiê sobre a formação de professores no Brasil, em 2004, encaminhado para o Conselho Nacional de Educação;
- discussão de uma nova versão para as Diretrizes de Formação de Professores para o Ensino Religioso iniciado em 2008, durante o X

Seminário de Formação de Professores, realizado na Universidade Católica de Brasília; rediscussão do texto, em 2009, no V Congresso Nacional de Ensino Religioso, com o tema “Docência em formação e ensino religioso: contextos e práticas”, na Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (o texto foi encaminhado ao CNE).

Nesse contexto, a situação da formação de profissionais para o Ensino Religioso, especialmente a partir de meados da década de noventa, mobilizou um significativo processo de organização de diversos cursos nos mais distintos Estados do país oriundos da necessidade de capacitação dos profissionais dessa área de conhecimento.

2.1.2 A profissionalização docente para o Ensino Religioso: propostas e encaminhamentos pela CONAE

A formação dos profissionais que exercem a docência, e em particular no componente curricular Ensino Religioso, tem um significado importante, pois possibilita ao profissional construir diálogos com outros campos do saber sem perder sua identidade epistemológica. O Ensino Religioso deve ser observado como campo disciplinar complexo e, portanto, necessita de formação específica para sua efetiva realização, direito garantido pela CONAE (2010/2014) no Eixo IV- Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e no Eixo VI- Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. A II Conferência Nacional da Educação (Conae/2014), será realizada no mês de fevereiro de 2014, em Brasília-DF.

A I Conferência Nacional de educação (CONAE) aconteceu de 29 de março a 1 de abril de 2010, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, com o tópico: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A CONAE foi precedida pelas Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais, durante o ano de 2009, por todo território nacional. Durante os quatro dias da conferência foi discutida a criação de um sistema nacional de

educação e sugeridas diretrizes e estratégias para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que vai valer de 2011 a 2020.

A organização da estrutura da CONAE se deu a partir de seis eixos assim distribuídos:

- Papel do Estado, Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação;
- Financiamento da Educação e Controle Social;
- Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Segundo Amaral (2010) a Conferência constituiu um acontecimento singular na história da educação brasileira, pois reuniu cerca de mil participantes, entre representantes de entidades de classe, profissionais da educação, gestores públicos, estudantes, pais e mães, para discutir a melhoria da educação.

No documento final – Conferência Nacional de Educação/2010 – que recomenda um Sistema Articulado de Educação, a centralidade do tema diz respeito à compreensão de educação democrática que orienta o documento e, assim, ele pode ser visto e considerado como o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais.

Objetiva-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, do trabalho e à diversidade façam-se presentes nas várias instituições educacionais e em todos os níveis e modalidades educacionais (AMARAL, 2010, p. 61). Neste documento existe um espaço para o Ensino Religioso e a Diversidade Religiosa que perpassa as diferentes áreas.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) expôs destaque em cinco emendas relacionadas ao eixo Justiça Social, Educação e Trabalho:

Inclusão, Diversidade e Igualdade, estas foram aprovadas e farão parte do documento final da CONAE.

As emendas aprovadas foram:

_Emenda 1.357 – Inserir, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de maneira explícita, a orientação para a introdução da diversidade cultural-religiosa.

_Emenda 1.358 – Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, garantindo a compreensão da formação da identidade brasileira.

_Emenda 1.359 – Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas.

_Emenda 1.360 – Ampliar os editais voltados para a pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa dotando-os de financiamento.

_Emenda 1.363 – O ensino público deve pautar-se na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, o respeito e o conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.

Estas medidas foram aprovadas no intuito de contribuir para a efetivação do Ensino Religioso como área de conhecimento em verdadeiro espírito democrático e no respeito à grande pluralidade cultural-religiosa existente no Brasil.

2.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Exercer a docência não é uma tarefa fácil, os desafios são constantes, cuja formação demanda e implica uma forte disposição para aprendizagem e a pesquisa, uma vez que estamos linearmente envolvidos com os processos formativos dos atores sociais responsáveis pela dinâmica da socialização cultural e, portanto, da própria definição de

sociedade. Dessa forma, as definições curriculares precisam necessariamente discutir o processo epistemológico, pois as escolhas dos currículos são forjadas a partir dos lugares socioculturais e teóricos que ocupamos.

A redação desta seção é originada por três questões motrizes, que se interconectam num sentido de formar uma argumentação, aspecto que está na base do pensamento científico, questionar e fomentar as teses, ou seja, para a ciência:

[...] o envelhecimento das teorias científicas é sem dúvida incrível. As teorias se desatualizam e ainda assim a ciência continua! É que a verdade científica não está na certeza teórica. Uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada [...] isto é, uma teoria científica não é o substituto, num mundo laico, da verdade teológica e religiosa. É o contrário (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 3)

Dessa forma, o espaço de interlocução/interação que a escola proporciona e compreende é privilegiado para debatermos conhecimentos. Portanto, temos os seguintes questionamentos: por que refletir sobre epistemologia? Quais as contribuições desta reflexão para a prática do Ensino Religioso? Quais as implicações teóricas na área de conhecimento denominada de Ciências da Religião?

A reflexão epistemológica requer dos sujeitos paciência, pois sua construção é realizada gradativamente. Podemos comparar a mesma com o trabalho do tecelão, do maestro e do poeta, pois os mesmos sabem perceber as sutilezas de suas atividades, e suas produções são um misto de técnica e inspiração.

Segundo Passos (2006), os desafios apontados para o ER tem uma relação direta com os estudos da religião, ou Ciências da Religião em nosso país. Não havendo base epistemológica, não há o que ensinar numa área de conhecimento. Nesse sentido, a reflexão epistemológica solicita dos sujeitos paciência, pois sua construção é um processo lento. O domínio desse exercício traz contribuições para o fazer pedagógico da escola, pois temos que entendê-la como produtora de saber qualificado demonstrado pela ordem epistemológica, isto é, o estudo da religião como uma área de conhecimento autônoma na teoria e na prática dentro das instituições laicas, sem causar danos à laicidade.

A expressão “epistemologia” deriva das palavras “episteme”, que significa “ciência”, e “logia” que significa “estudo”, podendo ser definida em sua etimologia

como “o estudo da ciência”. Em nosso caso particular, a ciência em questão é a das Religiões, composta por um espectro disciplinar complexo, delineado por disciplinas como: história das religiões, antropologia das religiões, sociologia das religiões, psicologia das religiões, geografia das religiões, estética das religiões, entre outras.

De modo geral a epistemologia, ou teoria do conhecimento, estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, motivo pelo qual também é tipicamente conhecida por filosofia do conhecimento. Seu grande desafio é responder “o que é” e “como” conseguir o conhecimento. Por sua vez, a nomenclatura epistemológica é um tanto polissêmica, podendo indicar práticas distintas e até antagônicas. Na sua ambiguidade compreendemos que a extinção do estudo da religião no espaço escolar liberta de uma conotação de confessionalidade.

O desafio é, portanto, assumir o Ensino Religioso como área de conhecimento. Isso implica uma inversão sutil na dinâmica didática, ou seja, a religião não vai à escola, é ela que interpela os sistemas religiosos a partir de um instrumento teórico-mitológico próprio das Ciências da Religião, pois estamos tratando de um campo disciplinar e não de um exercício de fé.

2.2.1 Ciências da Religião e Ensino Religioso

O paradigma das Ciências da Religião interrompe os modelos até então impostos nas escolas que hoje se encontram no campo da comunidade científica. Esse novo paradigma, não muito especificado, porém, introduzido nas mais recentes propostas de fundamentação do Ensino Religioso, busca afirmar o direito de cidadão a uma confissão religiosa, como também uma declaração de fé na sua diversidade, respeitando o mundo plural religioso.

Nessa perspectiva, o estudo científico da religião vem assumindo proporções significativas que exige dos seus pesquisadores um inerente conhecimento capaz de assumir novas perspectivas metodológicas considerando que um novo caminho, quando eficaz, colabora na identificação de outros aspectos de uma realidade humana inserida

em dados históricos diversos que nos leve a reflexão. Neste sentido citamos alguns apreços de Filoramo & Prandi nas seguintes colocações:

O que se dá a conhecer ao estudioso dos fenômenos religiosos não é nem uma “religião” no estado puro, nem só a psique ou a cultura ou a sociedade, mas um entrelaçamento concreto, historicamente dado, entre determinadas “individualidades” religiosas com sua particular lógica e estrutura e determinados contextos histórico-sociais (1999, p. 20).

É importante ressaltar que se trata de reconhecer a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados dentre as demais áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, pois, segundo Passos (2006):

O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino submetido às mesmas exigências das outras disciplinas que compõem o currículo escolar (p. 98).

As Ciências da Religião contribuem com a base teórica e metodológica para abordar cientificamente a dimensão religiosa nos mais variados aspectos e manifestações do seu teor. No complexo e fragmentado mundo contemporâneo, discorrer sobre o fenômeno religioso é uma necessidade imprescindível do tempo. Tal necessidade se manifesta desde os gregos clássicos a partir do século V, onde nos textos pré-socráticos estão referências à importância do universo religioso no entendimento das sociedades e, principalmente, às implicações metafísicas da experiência religiosa; “[...] para Parmênides e Empedocles os deuses eram a personificação das forças da natureza” (ELIADE, 1992, p. 3).

Para Eliade (1992), entendido como um dos precursores das Ciências da Religião, os estudos clássicos estão coligados em tendências que se preocupam por questões contrárias do mesmo objeto, o fenômeno religioso: 1) as descrições dos cultos estrangeiros e as comparações dos fatos religiosos nacionais; 2) a crítica filosófica à religião tradicional. Essa tipologia dos estudos gregos colocada pelo autor considera os aspectos tematizados pelos clássicos. São essas colocações que sinalizam a importância do estudo das manifestações religiosas no mundo.

Seguindo o pensamento de Redyson (2011), sobre os fundamentos de Eliade no tocante às Ciências da Religião, o autor entende que um dos grandes fundamentos aqui que separa o cientista da religião dos teólogos, por exemplo, é que a teologia explica e

afirma sua fé, enquanto que o cientista da religião, conforme Eliade escreve, analisa as religiões se detendo a uma ou duas que por excelência se transformam em seu objeto de estudo.

Nesse contexto, a religião nunca deixou de estar presente na vida dos seres humanos, de suas culturas, de suas crenças e lutas. O diferencial encontra-se nos diversos olhares, em relação aos nossos valores, códigos e também da maneira como nos aproximamos desses fenômenos.

Na trajetória dos estudos sobre as religiões, o Ocidente vai aprofundar seu interesse pelas chamadas religiões estrangeiras⁴⁹ principalmente na Idade Média, provocado pela extensão islâmica em direção ao Ocidente cristianizado. Neste período, o Islã já produzia obras fundamentais em relação às religiões pagãs. Durante o período da Idade Média o Clero ocupava o mais alto escalão na sociedade; nos mosteiros estavam a grande maioria das bibliotecas onde se arquivava livros manuscritos, cópias de obras de caráter religioso de autores cristãos.

A principal característica da cultura medieval era a religiosidade, controlada pela Igreja Católica, sobretudo no monopólio dos acervos bibliográficos, chegando a interpretar os fenômenos naturais, sociais e econômicos. Essa cultura recebeu o nome de teocêntrica⁵⁰ por considerar que os acontecimentos negativos eram consequências dos castigos de Deus para com o povo, e os casos positivos eram bênçãos divinas.

No que diz respeito aos humanos do Renascimento e as cogitações em relação ao fenômeno religioso, estes “[...] supunham a existência de uma tradição comum a todas as religiões, sustentando que o conhecimento desta bastava para a salvação e que, em suma, todas as religiões eram equivalentes” (ELIADE, 1992, p. 9).

⁴⁹ Termo utilizado por Eliade para designar as manifestações religiosas exteriores ao campo religioso ocidental.

⁵⁰ Atitude de colocar Deus e aqueles investidos da autoridade religiosa no centro de qualquer visão do mundo e de qualquer interpretação da história.

Até então, os estudos das religiões nas cátedras ocidentais têm sido vistos como subáreas da Antropologia e da Sociologia. Nos últimos tempos a introdução das Ciências da Religião no Brasil tem chamado muita atenção. O fenômeno religioso tem sido foco do mundo acadêmico como elemento importante para o entendimento do fazer do homem enquanto ser cultural e simbólico, e a presença das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia) nesta área é significativa (CAMURÇA, 2008), uma trajetória consolidada nos departamentos de Ciências Sociais (CS) da Religião na Universidade Pública Brasileira, história que tem influenciado e impactado as Ciências da Religião (CR), no caso do Brasil, que se apropria dos instrumentais teórico-metodológicos das CS para compreender seu objeto e formar um campo de saber próprio.

Segundo Passos (2006) o ER é herdeiro de uma história defasada. Sua consolidação plena passa pelo enfrentamento concomitante do epistemológico e do político, por certo em fases e em frentes a serem planejadas estratégias e gradativamente pelos sujeitos responsáveis no âmbito acadêmico e governamental.

Compreendemos aqui que a relação das duas áreas de conhecimento acontece com movimentos de contestações e defesas dos campos de pesquisa. Mediante esse cenário caracterizado pela relação de poder, apontamos algumas questões instigadas por Marcelo Camurça⁵¹ (2008, p. 10) como:

- Quais são as instâncias de validação para o conhecimento produzido pelas Ciências da Religião quando utilizam a teoria das Ciências Sociais, os fóruns científicos da Sociologia e Antropologia ou os da Ciência da Religião?
- Qual a vantagem de fazer cursos de Ciências da Religião diante daqueles de Ciências Sociais onde pode pesquisar o tema da religião?
- Qual a identidade dos formandos destes cursos, cientistas sociais ou cientistas da religião?

Essas colocações acima expostas são importantes para que os Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião reflitam, tendo em vista que as respostas traçam uma identidade para área, uma vez que a mesma encontra-se num estado neófito no

⁵¹ Doutor em Antropologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Leciona e Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, no campo das Ciências Sociais da Religião.

âmbito da ciência no Brasil, interligadas ao perfil do profissional que assumirá as salas do Ensino Religioso.

Dessa forma, as Ciências da Religião, ao se constituírem como uma das bases epistemológicas para o Ensino Religioso, contribuíram para a compreensão do humano, enquanto ser, aberto à transcendência e histórico-culturalmente situado dentro de referências religiosas, influenciadas por elas de múltiplas maneiras e, muitas vezes agindo a partir delas.

2.3 CURSOS DE FORMAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO

A formação de professores para o Ensino Religioso só começou a se concretizar em 1997, direcionada aos sistemas de ensino. Cada estado e município passou a definir o perfil e o processo formador dos profissionais para atuarem junto a este componente curricular que traz em seu bojo questões complexas, uma vez que no seu processo histórico toma como referência pressupostos e princípios de religião(ões), sendo que no Brasil a primazia é do catolicismo.

Para atender a demanda de formação dos professores habilitados para ministrar o Ensino Religioso, despontaram em vários Estados da Federação iniciativas de criação de cursos de licenciatura, de graduação plena e pós-graduação. Vale salientar que o Estado de Santa Catarina foi o primeiro Estado da Federação a criar e autorizar, em 1996, o Curso de Graduação em Ciências da Religião e em Ensino Religioso, seguido posteriormente por outros Estados, a saber: Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

Pela primeira vez na história brasileira, a formação de docentes para o Ensino Religioso seguiria os mesmos trâmites previstos para a formação de profissionais das demais áreas do conhecimento, assegurando aos seus egressos o acesso à carreira do Magistério e disponibilizando à sociedade brasileira, por meio do estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural, o pleno desenvolvimento de seus educandos (JUNQUEIRA, 2010, p. 42).

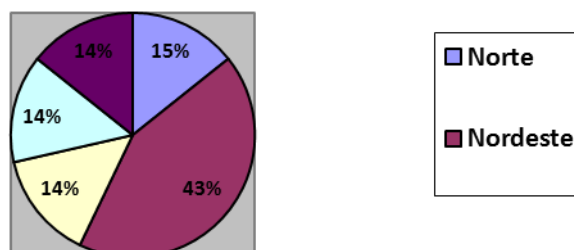
Nesse horizonte, a formação específica em nível superior, em cursos de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, constitui os pressupostos das Ciências da Religião e da área da Educação, a fim de que o licenciado venha a trabalhar pedagogicamente numa perspectiva plurirreligiosa, enfocando o fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural.

Nesse contexto, faz-se necessário a emissão de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, para qualificar docentes com competência para interatuarem nos processos educacionais de forma interdisciplinar, com habilidades exigidas pela complexidade sociocultural da questão religiosa e pelas especificidades pedagógicas deste componente curricular.

2.3.1 Perfis dos cursos de formação de professores em Ensino Religioso

Nesta seção apresentaremos os cursos de formação identificados pela pesquisa realizada no período de janeiro a abril de 2013 conforme dados do GPER⁵² e do MEC⁵³ nos mais distintos segmentos do Ensino Superior: graduação, pós-graduação-especialização, programas de mestrado e doutorado. A pesquisa realizada diagnosticou um grande quantitativo de cursos de formação em Ensino Religioso disseminados nas cinco regiões do Brasil, conforme demonstrado no Gráfico 1.

IES Brasil com Graduação-Bacharelado em ER



⁵² Grupo de Pesquisa Educação e Religião.

⁵³ Ministério da Educação.

Gráfico 1 - IES Brasil com Graduação-Bacharelado em ER (%)

Inicialmente, identificamos dez instituições com curso de Graduação-Bacharelado na área de Ensino Religioso, sendo uma destas na modalidade EAD e nove na modalidade presencial em todo território nacional, conforme demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - IES Brasil com Graduação- Bacharelado em ER

Título	Instituição	Região	Tipologia
1-Ciênc. (s) da Religião	IESPES/Santarém (PA)	Norte	Presencial
2-Ciênc. (s) da Religião	CUC/ Batatais (SP)	Sudeste	EAD
3-Ciênc. (s) da Religião	FAC/São Paulo (SP)	Sudeste	Graduação-Presencial
4-Ciênc. (s) da Religião	FSBA/ Salvador (BA)	Nordeste	Graduação-Presencial
5-Ciênc. (s)Religiosas	IESPES/ São Luís (MA)	Nordeste	Graduação-Presencial
6-Educ. Religiosa	STBE/ Belém (PA)	Norte	Graduação-Presencial
7-Ens. Religioso	ESTESIBI/Brasília (DF)	Centro-Oeste	Graduação- Presencial
8-Ciênc. (s) das Religiões	UFPB/João Pessoa (PB)	Nordeste	Presencial
9-Ciênc. (s) da Religião-Bacharelado em Ensino Religioso	USJ/Santa Catarina (RS)	Sul	Presencial
10-Ciênc. (s) da Religião	FSBRJ/Rio de Janeiro (RJ)	Sudeste	Presencial

Fonte: Arquivo da autora (2013)

Cabe ressaltar que a escolha da fonte de pesquisa (GPER) e MEC foi motivada principalmente pelo acesso e disponibilidade de informações do site.

Os cursos estão assim compreendidos:

- Região Norte: dos seis Estados encontramos material de um Estado – Pará;

- Região Nordeste: dos nove estados, encontramos material de três Estados – Bahia, Maranhão e Paraíba;
- Região Centro-Oeste: dos quatro Estados, foi possível obter material de um Estado – Distrito Federal;
- Região Sudeste: dos quatro Estados foram encontrados material de um Estado – São Paulo;
- Região Sul; dos três Estados, encontramos material de um Estado – Santa Catarina.

Observa-se que as instituições pesquisadas são de natureza pública e privada e na sua maioria presenciais, o que nos leva a constatar que a iniciativa privada vem investindo acirradamente no segmento de educação continuada, o que sugere que há demanda que implica num bom desempenho de atuação no mercado.

IES Brasil com Graduação- Licenciatura em ER

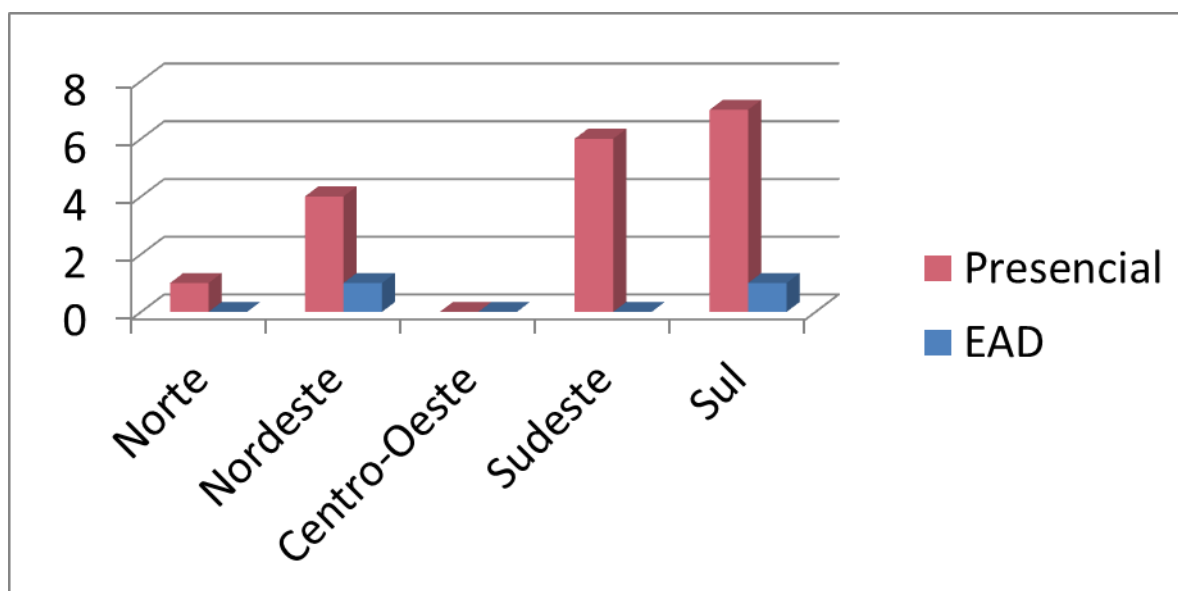


Gráfico 2 - IES Brasil com Graduação- Licenciatura em ER (%)

Foram identificados dezenove (19) cursos de Graduação-Licenciatura em Ensino Religioso, conforme detalhamento na Tabela 2.

Tabela 2 - IES Brasil com Graduação-Licenciatura em ER

Título	Instituição	Região	Tipologia
1-Ciênc. da Religião	UNC/ Canoinhas (SC)	Sul	Graduação-Presencial
2-Ciênc. da Religião	UNIASSELVI/Blumenau (SC)	Sul	EAD
3-Ciênc. da Religião	UNIVILLE/ Joinville (SC)	Sul	Graduação-Presencial
4-Ciênc. (s) da Religião	UNIMEP/Piracicaba (SP)	Sudeste	Graduação-Presencial
5-Ciênc. (s) da Religião	UNIMONTES/ Montes Claros (MG)	Sudeste	Graduação-Presencial
6-Ciênc. (s) da Religião	UNEC/ Caratinga (MG)	Sudeste	Graduação-Presencial
7- Ciênc. (s) da Religião	UNOCHAPECÓ/ Chapecó(SC)	Sul	Graduação-Presencial
8-Ciênc. (s)da Religião	UEPA/Belém (PA)	Norte	Graduação-Presencial
9- Ciênc. (s) da Religião	UERN/ Natal (RN)	Nordeste	Graduação-Presencial
10- Ciênc. (s) da Religião	UEMA/ São Luís (MA)	Nordeste	EAD
11- Ciênc. (s) da Religião	UVA/ Sobral (CE)	Nordeste	Graduação-Presencial
12- - Ciênc. da Religião	UNIMEP (SP)/São Paulo	Sudeste	Graduação-Presencial
13- Ciênc. (s) da Religião/Ensino	USJ/ São José (SC)	Sul	Graduação-Presencial

religioso			
14- Ciênc. (s) da Religião- Lic/Ensino Religioso	FURB/ Blumenau (SC)	Sul	Graduação-Presencial
15-Ciênc. (s) da Religião	UOESC/ São Miguel (SC)	Sul	Graduação- Licenciatura- Presencial
16-Ciênc. (s) das Religiões	UEPB/João Pessoa (PB)	Nordeste	Graduação-Presencial
17- Ped. com ênfase no Ensino Religioso	PUC/ Belo Horizonte (MG)	Sudeste	Graduação-Presencial
18-Ciênc. (s) da Religião	UNISUL/Içara (SC)	Sudeste	Presencial
19-Ciênc. (s) da Religião	FURB/Blumenau (SC)	Sul	Presencial

Fonte: Arquivo da autora, 2013

Constata-se que a maioria dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso encontra-se na Região Sul, seguida pelas Regiões Nordeste e Sudeste; e pela Região Norte. Quanto à tipologia dos cursos de licenciatura, dos dezenove cursos encontrados dois são na modalidade educação a distância, e dezessete na modalidade presencial, com a carga horária bastante diversificada.

2.3.2 Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso

A pesquisa demonstra certo grau desenfreio dos cursos de Especialização em Ensino Religioso, o que vem a constatar a necessidade de formação e capacitação docente a nível superior instituída e fortalecida pela LDBEN 9394/96. Um primeiro elemento para compreender a construção dos cursos de Especialização de Ensino Religioso é a sua nomenclatura, pois não há uma legislação federal que oriente a

formação do profissional para atuar com este componente curricular. Apenas o primeiro parágrafo do Artigo 33, alterado em 1997 com a Lei 9475 (BRASIL, 1997), afirma que a definição de conteúdo e a formação docente são de competência dos diferentes Estados da federação.

Foi possível identificar um total de trinta e cinco instituições com cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Ensino Religioso a nível nacional, sendo vinte e nove na modalidade presencial e apenas seis na modalidade EAD, representando 100% dos cursos de Especialização do Ensino Religioso no Brasil, onde podemos constatar diferentes denominações para os cursos, conforme o Gráfico 3, seguido pela Tabela 3.

O Gráfico 3 apresenta um levantamento das IES que oferecem cursos de Especialização em Ensino Religioso.

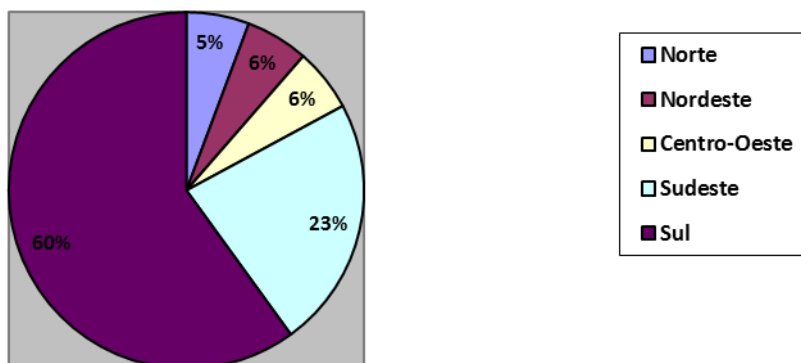
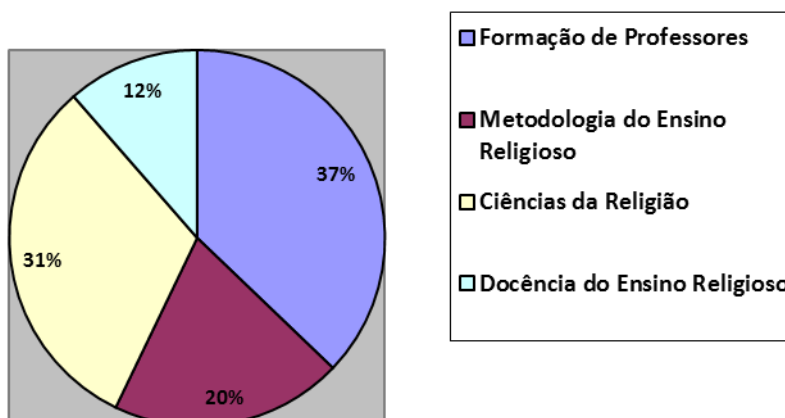


Gráfico 3 - IES Brasil com Especialização em ER (%)

Fonte: Arquivo da autora, 2013

Tabela 3 - IES Brasil com Especialização em ER

Título	Instituição	Região	Tipologia
1-Ensino Religioso	PUCRS/ Porto Alegre (RS)	Sul	Presencial
2-Form. do Professor para o Ensino Religioso	PUCPR/Curitiba/(PR)	Sul	Semipresencial
3-Hist. das Religiões	UEM- Maringá (PR)	Sul	Presencial
4-Ensino Religioso	CESUCA/ Cachoeirinha/(RS)	Sul	Presencial
5-Docência do Ensino Religioso	URCAMP- /Agé(RS)	Sul	Presencial
6- Docência do Ensino Religioso	FTBP/Curitiba(PR)	Sul	Presencial
7- Form. de Professores em Ensino Religioso	UCS/Petrópolis (RS)	Sul	Presencial
8-Ciência da Religião	UIVALI- Camboriú(SC)	Sul	Presencial
9-Ensino Religioso	UNISC/ Santa Cruz do Sul(RS)	Sul	Presencial
10-Met. do Ensino Religioso	ITCNE-Curitiba(PR)	Sul	Presencial
11-Fund. e Met. do Ensino Religioso	UNIVILLE/ Joinville(SC)	Sul	Presencial
12-Met. do Ensino Religioso	URI/ Erechim(RS)	Sul	Presencial
13-Met. do Ensino Religioso	ITEPA/Passo Fundo(RS)	Sul	Presencial
14-Ensino Religioso	EST /São Leopoldo/(RS)	Sul	Presencial
15-Ensino Religioso	FAPAS / Santa Maria(RS)	Sul	Presencial
16-Doc. em Ensino Religioso	OPET- Curitiba(PR)	Sul	Presencial
17-Met. do Ensino Religioso	BAGOZZI/ Curitiba(PR)	Sul	Presencial
18-Met. do Ensino Religioso	FACEL/Curitiba(PR)	Sul	EAD
19-Fun. e Met. do Ens. Religioso em Ciências da Religião	FURB/ Blumenau(SC)	Sul	Presencial

20-Met. do Ensino Religioso	FACINTER/Curitiba/(PR)	Sul	EAD
21-Ciências da Religião	UNIDA/ Vitória(ES)	Sudeste	Presencial
22—Met. do Ensino Religioso	EADCON/ Campo Grande(MS)	Centro-Oeste	EAD
23-Ensino Religioso	UNILASSALLE/ Canoas/RS	Sul	EAD
24- Ciências da Religião	PUCSP/ São Paulo (SP)	Sudeste	Presencial
25- Ciências da Religião	FATEBE/ Belém (PA)	Norte	Presencial
26-Ciências da Religião	FATIN/ Igarassu (PE)	Nordeste	Presencial
27- Ciências da Religião	IESP/ Santarém (PA)	Norte	Presencial
28- Ciências da Religião	UFJF/ Juiz de Fora (MG)	Sudeste	Presencial
29- Ciência da Religião	FATEH/ Vitória do Mearim (MA)	Nordeste	Presencial
30-Ciências Da Religião	FSBRJ/ Rio de Janeiro (RJ)	Sudeste	Presencial
31-Ensino Religioso Escolar	FAC/ São Paulo (SP)	Sudeste	EAD
32- Ciências da Religião	CUC/ São Paulo (SP)	Sudeste	Presencial
33-Docencia do Ensino Religioso	UNASP/ Engenheiro Coelho (SP)	Sudeste	Presencial
34-Ed. Relig. Escolar e Teologia Comparada	ESAB/ Vila Velha (ES)	Sudeste	EAD
35-Ensino Religioso	UCDB/ Campo Grande (MS)	Centro-Oeste	Presencial

Fonte : Arquivo da autora, 2013

Observa-se que os cursos de Pós-Graduação são, na sua grande maioria, na modalidade presencial, motivados por uma exigência legal. Verifica-se ainda que mesmo nos cursos de educação a distância é obrigada a presença em pelo menos dois encontros, para fins de orientações e apresentação de trabalho de conclusão de curso.

Quanto às denominações dos cursos analisados, observa-se uma vasta diversidade em suas nomenclaturas, o que reflete a discussão de compreensão desta área. Verifica-se que das trinta e cinco instituições pesquisadas:

- Treze (13), que representam 38% da amostra, empregam denominações variadas que expressam intencionalidades de formação de professores, fundamentos para a pesquisa e diversidade cultural e Religião em Contextos Educativos;
- Sete (07), que representam 20% da amostra, empregam a denominação: Metodologia do Ensino Religioso, o que nos leva a suposição da intencionalidade em propiciar um método pedagógico e qualificação aos interessados no curso;
- Onze (11), que representam 31% da amostra, empregam a denominação: Ciências da Religião, que traz em sua essência o Ensino Religioso como área de conhecimento conforme a LDBN 9394/96;
- Quatro (4), que representam 11% da amostra, empregam a denominação: Docência do Ensino Religioso. Esse título demonstra a intencionalidade de qualificação de profissionais supostamente qualificados para exercer a docência de Ensino Religioso nas escolas.

Quanto à localização geográfica dos cursos de Especialização em Ensino Religioso, constata-se que estes estão distribuídos da seguinte forma;

- 59% (21) das instituições encontram-se localizadas na Região Sul, assim distribuídas: dez (10) instituições no Estado Rio Grandes do Sul, oito (08) no Estado do Paraná e três (3) no Estado de Santa Catarina;
- 23% (8) das instituições encontram-se localizadas nos quatro Estados da Região Sudeste, sendo quatro (4) no Estado de São Paulo, uma (1) no Estado do Rio de Janeiro, duas (2) no Estado do Espírito Santo e uma (1) no estado de Minas Gerais;
- 6% (2) das instituições encontram-se na Região Nordeste, sendo uma (1) no Estado de Pernambuco e outra no Estado do Maranhão;
- 6% (02) das instituições encontram-se localizadas na região Norte, no estado do Pará

- 6% (02) das instituições encontram-se na região Centro-Oeste, distribuídas no Estado do Mato Grosso do Sul.

Observa-se que há uma predominância das instituições de ensino superior que oferecem Especialização em Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Sul e, respectivamente, no Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

No que diz respeito à carga horária dos trinta e cinco (35) cursos pesquisados, esta varia de um mínimo de 360 h/a até o máximo de 432 h/a. Vale ressaltar que, além da carga horária mínima proposta pelo curso, acrescenta-se seis (6) meses para a construção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

2.3.3 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino Religioso

Com relação aos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área do Ensino Religioso pelo GPER foi identificado um total de nove cursos localizados em quatro regiões do Brasil, conforme demonstrados no Gráfico 4.

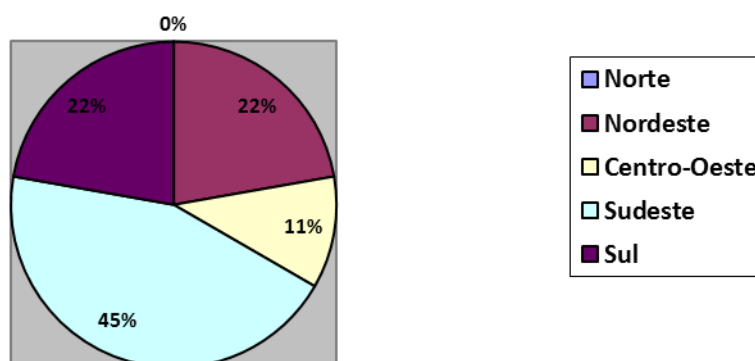


Gráfico 4 - IES Brasil com *Stricto Sensu* em ER (%)
Fonte: Arquivo da autora, 2013

Tabela 4 - IES Brasil com Mestrado e Doutorado em ER

Título	Instituição	Região	Tipologia
1-Prog.Ciênc. (s) da Religião (Mest. e Dout.)	PUC/São Paulo (SP)	Sudeste	Presencial
2- Prog. de Ciênc. (s) das Relig. (s) (Mest.)	UFPB/João Pessoa (PB)	Nordeste	Presencial
3-Progr. de Teologia (Mest/ Dout.)	EST/São Leopoldo (RS)	Sul	Presencial
4-Prog. de Teologia (Mest.)	PUCPR/Curitiba (PR)	Sul	Presencial
5-Ciênc. da Relig. (Mest. E Dout.)	UFJF/Juiz de Fora (MG)	Sudeste	Presencial
6-Ciênc. (s) da Religião (Mest.)	UNICAP//Recife (PE)	Nordeste	Presencial
7-Ciênc. (s) da Relig. (Mest. E Dout.)	UMESP/ São Bernardo do Campo (SP)	Sudeste	Presencial
8-Ciênc.(s) da Relig. (Mest.)	UPM /São Paulo (SP)	Sudeste	Presencial
9-Ciênc. (s) da Relig. Mest. Dout.)	UCG/Goiânia (GO)	Centro-Oeste	Presencial

Fonte: Elaboração da autora – 2013

Observa-se que são oferecidos apenas nove (9) cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino Religioso no Brasil, dos quais sete (7) são de natureza privada e apenas dois (02) de natureza pública/federal, distribuídos em quatro das cinco regiões do país.

Os cursos estão assim compreendidos:

- Região Sudeste: dos quatro Estados, encontramos material de dois Estados – São Paulo e Minas Gerais;
- Região Nordeste: dos nove Estados, foi possível encontrar material de dois Estado – Paraíba e Pernambuco;

- Região Sul: dos três Estados foi possível encontrar material de dois Estados – Paraná e Rio Grande do Sul;
- Região Centro-Oeste: dos quatro Estados encontramos material de apenas um Estado – Goiás.

Interessa-nos na pesquisa a formação docente e o quanto esta modalidade apresentada de educação continuada pode cooperar para a sua formação, pois para conceber um bom professor é necessária uma formação inicial fundamentada em pressupostos teóricos e pedagógicos, em cursos de Licenciatura e, no exercício de seu ofício, uma formação continuada que favoreçam o aprendizado de novas formas de produzir conhecimentos e pesquisas.

Esse levantamento de ofertas de cursos tem como objetivo a intensidade e preocupação com a formação docente do profissional de ensino religioso, onde pudemos verificar, a partir da institucionalização por parte das diferentes instituições de ensino superior em todo Brasil, uma nova configuração para a formação desses professores.

É, portanto, na perspectiva de revelar uma nova extensão da prática pedagógica, como contexto de resignificação do saber docente e da trajetória profissional dos professores de Ensino Religioso, que apresentamos, no capítulo seguinte, a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo apresenta os resultados desta pesquisa realizada junto aos professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de João Pessoa. Aqui nos propomos a confrontar a reflexão já feita nos capítulos anteriores, com a experiência profissional de docentes da área, com o objetivo de identificar possíveis pontos em comum, assim como novos questionamentos e desafios postos à formação para os profissionais dessa área de conhecimento.

Para alcançar os objetivos que já foram propostos, o estudo organizado deste capítulo foi apoiado por: Ricoeur (1996), Nóvoa (1992, 1997), Freire (1996, 1997, 1987), Barbosa (2010), Hollmes (2010), Lustosa (2006), Cândido (2005), Shön (2002), Sena (2005), Tardiff (2002), entre outros autores pesquisadores do tema em estudo.

Esse confronto teve como objetivo fazer interferências que forneçam pistas para o trabalho com a formação dos professores de Ensino Religioso da rede pública. Para a sua realização foi possível contar com um total de 10 (dez) professores que atuam nesta área, como foi dito na Introdução, que responderam a uma entrevista orientada por um roteiro, bem como produziram um pequeno memorial narrando suas trajetórias de vida e profissional.

Segundo Ricoeur (1996), narrar as próprias histórias é uma autointerpretação do que somos e do que poderemos vir a ser. Dessa forma, entendemos que a contação de história de vida profissional e pessoal favorece o conhecimento dos processos de formação e tem, também, um efeito formador a partir da reflexão que os próprios sujeitos fazem de sua história. É na reflexão que os sentimentos ocupam um lugar de relevo, assim como as influências, as decisões que os sujeitos tiveram que tomar no seu caminhar, a acomodação a situações que surgem e que necessitam fazer. Em suma, o ato de refletir é um processo de formação e o questionamento faz esse processo prosseguir.

É nesse sentido que compreendemos que a formação docente e o desempenho profissional têm deixado em evidência que as preocupações dos professores, no curso de suas trajetórias profissionais, passam por mudanças significativas. Concordamos,

pois, com Nóvoa (1992) ao afirmar que o eu pessoal é inseparável do eu profissional, portanto, conhecer os diversos momentos de desenvolvimento da trajetória de vida dos professores colabora no pensar a prática, e, obviamente, insuflar inovações e mudanças na prática pedagógica.

Ainda para Nóvoa (op.cit.), as trajetórias de vida integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. Nesse sentido, a formação apresenta um segmento da vida.

Vale ressaltar que a formação de professores inclui um presente componente pessoal, mas não exime as influências externas estimuladas pelas experiências e aprendizados adquiridas no decurso da vida. Assim, a formação do professor deve, obrigatoriamente, colaborar na formação do sujeito, percebendo a sua responsabilidade no desempenho da escola e da sociedade, adquirindo uma postura ativa e reflexiva no que diz respeito ao ato de aprender a ser professor.

Freire (1996) se referiu à formação como um fazer permanente e que se faz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida de muitas ajudas.

Compreendemos, enfim, que a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar, aprendem a programar mudanças em suas ações, aprendem a lidar com os dilemas da profissão e aprendem a desenvolver sua competência profissional, levando em consideração que a formação, para Garcia, “[...] promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (1999, p. 21).

Baseados nessas reflexões, e tendo como principal referência os achados de nossa investigação, nesta parte do trabalho apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, indicando as categorias desse estudo, delineadas a partir da leitura e da releitura dos dados produzidos. Este capítulo, portanto, apresenta os dados produzidos nesta investigação, sistematizados em algumas categorias por compreendermos que o processo de categorização é uma tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise (MINAYO, 2007, p. 88). Dessa forma, como meio de

mantermos a objetividade é que apresentamos os dados em quatro categorias gerais, cada uma com subcategorias.

Vale salientar que essas categorias não foram estabelecidas *a priori* para o desenvolvimento da investigação, mas delinearam-se no percurso da pesquisa de campo. O dimensionamento categorial deste estudo está desvelado na Figura03:



Figura 3 - Categorias de análise dos dados da pesquisa

3.1 CATEGORIA 01 – OS PROFESSORES E O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

Para chegarmos ao processo de construção sobre a percepção dos professores de Ensino Religioso sobre a formação continuada foi fundamental perceber as motivações

ocultas por trás da escolha pela docência. A partir do que foi narrado nos memoriais e nas entrevistas, buscamos perceber as intenções, os desejos de ser ou não professores.

Nesta seção da pesquisa demos procedimentos à análise dos dados, descortinando os mais diversos sentimentos que os professores-parceiros desta pesquisa experimentaram no encontro com a profissão escolhida. Destacamos, inclusive, os fatores que contribuíram para a escolha e ingresso na profissão, analisando as experiências de grande relevância nesse percurso da trajetória profissional e as suas relações com a docência.

3.1.1 Perfil dos Professores-Parceiros da Pesquisa

Nesta primeira seção das subcategorias procuramos apresentar os dados relativos ao perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Aqui apresentamos um relato dos aspectos referentes ao sexo, faixa etária, formação acadêmica, incluindo a pós-graduação, que nos revelam detalhes importantes para a compreensão do objeto de estudo, uma vez que tais aspectos podem interferir na construção da formação do professor.

Um dos dados que nos chamou a atenção diz respeito ao gênero. Conforme podemos identificar no Quadro, dos 10 (dez) professores envolvidos na pesquisa, 80% são do sexo feminino e apenas 20%, do sexo masculino.

Quadro 1- Perfil dos Professores

Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Pós-Graduação
Feminino	54	Historia	Especialização
Feminino	37	Ciências Religiosas	-
Feminino	37	Artes	-
Masculino	39	Historia	Mestrado
Masculino	29	Historia	-
Feminino	55	Historia	Especialização

Feminino	51	Historia	-
Feminino	48	Historia	Mestrado
Feminino	49	Educação Religiosa	-
Feminino	45	Pedagogia	Mestrado

Quadro 1 - Perfil dos professores envolvidos na pesquisa

Percebe-se que a presença feminina ainda é muito forte no contexto da profissão docente. Autores como Novaes (1984), Apple (1995) e Arce (1997), ao buscar uma resposta para o porquê do magistério ter se tornado um campo de trabalho feminino, relataram que este campo foi um dos primeiros a se abrir para as mulheres sob a aprovação da sociedade. Contudo, para os autores, o que empurrou as mulheres para este trabalho foi, na verdade, a tarefa educativa materna.

Segundo Novaes,

Não é só pelo problema financeiro, da baixa remuneração, que os homens não buscam o Magistério. Vejo mais como um preconceito, um estereótipo social. Existem homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de segundo grau, trabalhando no comércio ou escritório que, considerando a sua jornada de trabalho, tem salário inferior ao das professoras. Não é que eu considere o salário das professoras alto, não há como pensar assim. O problema é que os homens não buscam o magistério porque, tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, “lidar com criança é serviço de mulher”, em casa e na escola. É assim que pensam, na sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres (1984, p. 96).

Quanto à formação acadêmica, observamos ainda no Quadro 1 que dos 10 (dez) professores participantes da pesquisa, 05 (cinco) não possuem pós-graduação. Eles reconhecem a necessidade de dar continuidade aos seus estudos por entenderem que o aprendizado é um processo contínuo, contudo, a falta de tempo ainda é um empecilho para quem tem que trabalhar em mais de uma escola para complementação de carga horária, tendo em vista que o Ensino Religioso só tem uma aula semanal, o que implica em cansaço e até mesmo desmotivação para buscar cursar uma Pós-Graduação no momento.

É importante ressaltar que dos 10 (dez) professores entrevistados, 07 (sete) são professores titulares da sua graduação e complementam a carga horária com o Ensino Religioso, e apenas 03 (três) tem suas 20 horas semanais dedicadas a este Componente Curricular.

3.1.2 Escolha da Profissão Docente

A escolha da profissão é para a maioria das pessoas um momento complexo, já que a escolha profissional sofre influências tanto do mundo em que a pessoa vive como pela forma como a pessoa compreende o mundo. Pode-se dizer que existem fatores subjetivos, emocionais e pessoais que estão envolvidos na escolha da futura profissão. É dessa forma que a relação entre o homem e o mundo é determinante nas diversas escolhas, dentre elas, a própria escolha da profissão, que nem sempre é resultante de uma opção pela vocação.

Segundo Luz (2010), a escolha profissional assume grande importância no plano individual, pois envolve a definição de quem quer ser, ou seja, a definição do sujeito. Essa escolha exige do sujeito um autoconceito/autoconhecimento, sobre si mesmo, ou seja, o sujeito se autopercebe nas suas vontades, aptidões, valores, competências e sentimentos, para que venha distinguir seu projeto pessoal de sua identidade profissional, e ainda, diferenciar-se das expectativas e desejos das outras pessoas que o cercam e das demais influências externas, como mídia, escola, entre outros.

Na opinião de Müller (1988), fazer uma escolha profissional requer um processo de tomada de consciência de si mesmo e da possibilidade de fazer um projeto, imaginando-se cumpridor de um papel social e ocupacional. Ao mesmo tempo, a escolha deve ser feita levando em conta o conhecimento das condições e oportunidades educativas e de trabalho. Não existem receitas prontas, universais, que sirvam como roteiro para a tomada de decisão profissional.

Nesse sentido, partindo dos dados obtidos, pudemos identificar que as razões para a escolha pela profissão docente resultam de aspectos diferenciados. Os motivos

que levaram os professores envolvidos nesta pesquisa a sua escolha referem-se a aspectos diversos, como: sonho de infância, vocação, dificuldade financeira, facilidade de conseguir emprego, influência familiar, dentre outros. Nos relatos obtidos pelos memoriais e nas entrevistas pudemos verificar essa realidade, conforme observamos nas falas dos nossos interlocutores:

Foi um sonho de infância. Achava uma bela profissão, daí escolhi prestar vestibular para o curso de História. (P1)

Desde os doze anos ajudava minha tia a dar reforço. Meu início na docência aconteceu numa escola de freira, fui observando que essa era de fato a profissão que eu queria seguir (P2).

Gostava desde a adolescência, quando então optei por fazer o antigo pedagógico. (P6)

Sempre me identifiquei com a docência, então fiz Licenciatura em Educação Religiosa no ano de 2002. (P9)

Nos relatos de P1, P2, P6 e P9, observamos a presença da vocação como sendo a razão que determinou a opção profissional, uma vez que desde a infância eles já tinham o sonho de se tornarem professores. O fator vocação entendida como algo inato, surge com muita força no momento de tomada de decisão na hora da escolha da profissão. Uma motivação semelhante teve P3, que cultivou esse sonho desde a infância, o desejo de se tornar uma professora:

Desde a infância, sempre imaginei que no futuro seria uma educadora. Tudo começou pelo fato de sempre ser monitora em algumas disciplinas que cursava. Durante o período de faculdade sempre era escolhida por um professor(a) para monitorar a disciplina, sempre ficava observando os professores atentamente. Muitas vezes, ajudava e até tentava imitá-los e desde então decidi que realmente queria seguir esta profissão. (P3)

A professora P3 alimentou desde a infância, assim como outros professores, o desejo de ser professora de profissão. Portanto, sua escolha parece ser livre e inspirada nas práticas de professores que passaram pelo seu processo formativo, deixando marcas significativas. Nesse sentido, notamos que a escolha da profissão, assim como as aprendizagens relevantes em suas trajetórias, resulta das experiências escolares anteriores e que relações determinantes com professores contribuem também para fortalecer a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

Diferente dos relatos anteriores, observamos o surgimento de outros fatores, dentre os quais, a questão da sobrevivência e também como meio mais fácil e mais rápido para ingressar no mercado de trabalho, conforme revelam nossos interlocutores:

Por dificuldade financeira achei que qualquer coisa me servia, então surgiu a minha entrada no Ensino Religioso que modificou minha vida, estou até hoje. (P7)

Meus pais eram humildes. Nasci numa família de 06 (seis) irmãos. Na época eu sempre escutava o meu pai falar que ser professor era uma profissão que arranjava logo um emprego e eu sentia a necessidade de ajudá-lo de alguma forma. Com 15 (quinze) anos comecei a dar reforço escolar para ganhar algum dinheiro, foi então que escutei as palavras do meu pai e resolvi fazer o pedagógico, mas na verdade eu queria o científico. Ao ingressar no magistério fui percebendo que estava gostando e com 16 (dezesseis) anos me ofereceram uma vaga de professora numa escola de João Pessoa. Ao assumir a sala de aula descobri minha verdadeira vocação. (P10)

A dificuldade financeira, segundo P7, foi o grande motivo que o fez optar pela profissão docente. Neste caso, percebemos que praticamente não houve uma escolha livre e consciente da profissão. A questão da sobrevivência foi a justificativa para a escolha da profissão, como meio mais fácil e mais rápido para o ingresso no mercado de trabalho.

Conforme o relato de P10, a escolha da profissão docente foi motivada pela estrutura familiar. Por ser de uma família humilde, P10 sentia necessidade de ajudar seus pais. A precisão de arranjar emprego era urgente, ao afirmar: “[...] de repente, me vi dando reforço para umas vizinhas para ganhar algum dinheiro para ajudar pelo menos com alguma despesa minha”. Neste caso, a escolha da profissão docente parecia ser realmente a forma mais rápida de ingressar no mercado de trabalho. A opção pelo magistério foi graças a sua condição financeira que não oferecia saídas para a escolha de outra profissão que não ofertasse o acesso imediato ao trabalho.

O quesito da escolha da profissão, no caso dos parceiros desta pesquisa, está sendo evidenciado como decorrente de fatores de naturezas diversas, conforme já comentado. Dessa forma, a opção profissional surge ora como imposição do contexto político e sócio-político, ora como opção pessoal consciente.

Observamos, portanto, que a escolha pelo magistério, para nossos interlocutores, neste estudo, revelou-se como um processo de construção social, delineado por

interesses pessoais, vocação e, ainda, marcado pela influência familiar e de bons professores no percurso da vida estudantil. Além disso, para outros colaboradores da nossa pesquisa, a escolha da profissão foi consequência da urgência de ingressar no mercado de trabalho por questões financeiras, para quem vivia em meio a uma sociedade onde as opções de emprego na época não eram muitas.

3.1.3 Início na profissão docente

Após a análise dos aspectos relacionados à escolha da profissão docente, nos deparamos com outro aspecto que consideramos relevante para o processo de construção da profissão do professor: o início da profissão docente. Em suas narrativas nossos parceiros revelam que esse ingresso na profissão se deu de forma tranquila, ora marcado por alguns sentimentos de inquietações, angústias e medo, ora de insegurança por ser o início de uma profissão ainda nova para eles, conforme podemos verificar na fala de um dos nossos colaboradores:

O início foi um pouco difícil. Não tinha muita segurança, mas enfrentei o medo, procurei ajuda de alguns amigos que já lecionavam para me orientar, pois na época não existia formação continuada como existe hoje para nos dar um norte. (P1)

No caso do professor P1, o início na docência foi marcado pelo medo, contudo, a vontade de exercer a docência foi mais forte, o que o levou a buscar ajuda e orientação com pessoas mais experientes. Segundo a sua história, foi um período difícil já que na época não havia cursos que o capacitasse para orientar sua prática, como é o caso das formações continuadas existentes nos dias atuais, que vêm contribuir para reflexão e melhoria da sua escolha profissional.

O relato seguinte, do professor P2, indica sua iniciação na profissão docente desde a adolescência, demonstrando uma vocação natural, como ele mesmo informa:

Gostava muito de dar reforço escolar na casa da minha tia que era professora, ajudando-a com as crianças. Na ocasião ainda era adolescente. Meu gosto pela docência ia aumentando cada vez mais. Decidi então fazer Ciências Religiosas, uma extensão do curso da PUC do Paraná, no Marista de Natal-RN. Ao terminar o curso voltei para minha cidade. Como já tinha grande jeito de ensinar, e todo mundo dizia isso, uma amiga da minha mãe soube que

eu tinha o curso de Ciências Religiosas e me convidou para lecionar Ensino Religioso na escola onde estudei. Fiquei encantada com a disciplina e estou até hoje.

A narrativa do P2 nos revela que o início da docência aconteceu de forma tranquila após concluir a licenciatura em Ciências Religiosas na cidade de Natal, que só veio a colaborar com a sua entrada no mercado de trabalho, exercendo a docência na escola onde ela já tinha estudado e na área em que se formara. Esse detalhe, segundo ele, colaborou com sua prática, por já estar habilitado para a área em que iria atuar.

O colaborador P3, através do seu relato, mostra que seu início na profissão efetivou-se numa escola particular por intermédio de amizades. Sua fala deixa claro que não foi muito fácil, que as dificuldades surgiram, mas que ela deu continuidade conforme podemos constatar:

No ano de 1997, por intermédio de um professor, consegui o meu primeiro estágio. Foi numa escola particular, Fundamental II, para lecionar. No ano de 2000 aconteceram minhas primeiras formaturas, em direito e comunicação, e em 2002 me formei em artes. No início de 2008 consegui um contrato numa faculdade particular. No começo foi um pouco complicado, tudo era de muita responsabilidade, afinal estava lidando com uma turma de alunos de classe social muito alta, na qual eu não tinha experiência. (P3)

Conforme o relato de P3, o início na docência aconteceu quando o mesmo ainda não tinha uma graduação. Essa informação revela a razão que leva muitos professores a se sentirem inseguros ao iniciar a docência. A falta de uma habilitação específica é um dos motivos causadores da insegurança na hora de enfrentar uma sala de aula. Só no ano de 2002 é que P3 termina o curso de Artes. Nesse caso, entendemos ser um choque o encontro com a realidade escolar, especificamente no que se refere à assimilação de uma realidade complexa, que se apresenta incessantemente no momento em que está iniciando as funções na profissão docente.

Uma característica comum encontrada nos demais professores parceiros da pesquisa é o fato deles já iniciarem a docência com uma licenciatura, na sua maioria o curso de História. Contudo, nenhuma delas na área das Ciências da Religião onde atuam como docentes nas escolas municipais de João Pessoa, conforme podemos constatar em suas falas:

Nos anos de 1996-1997 ensinei Teologia nas igrejas. Em 2006 iniciei no Ensino Religioso, numa escola de João Pessoa, já tinha o curso de Teologia, pois gostava muito de assuntos relacionados com as religiões, e também a licenciatura em História (P4).

O início se deu em 2009, pelo encaminhamento da Prefeitura de João Pessoa para ser professor de Ensino Religioso. Na época já tinha licenciatura no curso de História (P5).

Aconteceu por meio de concurso público. Foi muito gratificante, logo que percebi que o aluno tinha aprendido a ler. Eu tinha a licenciatura em História. (P6)

O início foi muito difícil, pois eu tinha terminado História e não sabia atuar com Ensino Religioso. Como estava em dificuldades financeiras, aceitei o trabalho e hoje vejo que tenho esse dom e ele floresce. (P7)

No ano de 2000 fui convidada para lecionar a disciplina de História e Ensino Religioso. Só assim tinha minha carga horária completa. Já era licenciada e bacharelada em História (P8)

Eu já havia terminado o meu curso de Licenciatura em Educação Religiosa no ano de 2002 e estava trabalhando em outra área, quando recebi um convite para o Ensino Religioso numa escola de João Pessoa onde acabara de ser implantado (P9)

Iniciei na profissão docente no ano de 1985 numa escola do extinto Mutirão Escolar, que foi a minha entrada no mercado de trabalho. Na ocasião cursava o 1º ano Pedagógico que me permitiu atuar como professora. Desde o início percebi o quanto me identificava com a sala de aula. As dificuldades foram grandes principalmente pelo fato de eu ser ainda muito jovem, mesmo assim fui me adaptando conforme os dias iam se passando. Logo em seguida arranjei mais um trabalho como professora, desta vez numa escola particular, pois o salário era muito pouco e eu precisava ajudar com as despesas em casa. Ao terminar o pedagógico prestei vestibular para o curso de Pedagogia onde fui adquirindo mais habilidade para exercer a função. Hoje estou cursando a 2ª Pós-Graduação e vejo a necessidade de continuar meus estudos para me qualificar mais mesmo após 29 anos de profissão (P10).

O professor P4 informa que iniciou a docência como professor de Teologia em igrejas por já ter uma formação em Teologia. Mais tarde, começou a trabalhar com o Ensino Religioso, já habilitado no curso de História, que veio realçar sua escolha por se identificar com assuntos relacionados com religiões.

O relato de P5 mostra que o início da profissão docente foi facilitado por ter concluído o curso de História. Ter uma Licenciatura é uma exigência do Município para exercer a docência em Ensino Religioso.

O início na docência de P6 foi de gratificação ao perceber que seus objetivos estavam sendo alcançados. Também iniciou em sala de aula com Licenciatura em

História, o que demonstra mais uma vez que a formação específica para trabalhar com o Ensino Religioso não existia.

Conforme narra P6, o início na docência não foi fácil. Graduada em História, começou suas aulas com Ensino Religioso porque estava em dificuldades financeiras e precisava trabalhar. Por não ter uma formação na área de atuação, ao ingressar na docência, não sabia como atuar. Nas suas palavras percebemos que na vivência da prática docente descobriu que ser professora era um dom ainda não descoberto e que vem fluindo com o passar dos tempos.

O professor P8 ingressou na docência atuando em duas áreas distintas, História e Ensino Religioso. No seu relato, o motivo que o levou a trabalhar com duas áreas diferentes foi à complementação de carga horária, “[...] as turmas de História não completavam minha carga horária, então a diretora me ofereceu a complementação com as aulas de Ensino Religioso. Então aceitei”. Quanto a sua formação, este já era licenciado e bacharelado em História. O próprio relato de P8 demonstra a complexidade da docência, que exige do profissional uma postura ética para enfrentar os desafios que lhes são impostos.

O percurso de P9 é semelhante aos dos demais colaboradores. Segundo seu relato, já tinha licenciatura em Educação Religiosa quando recebeu um convite para atuar no Ensino Religioso, uma nova área que acabara de ser implantada nas escolas de João Pessoa. É importante destacar que P9 já trabalhava, contudo, em uma área diferente da docência.

Logo que iniciou o curso Pedagógico, P10 ingressou no magistério numa escola pública. Na época, cursar o Pedagógico já era o suficiente para iniciar na docência nas séries iniciais. O professor P10 relata as dificuldades encontradas em sala de aula pelo fato de ainda ser muito jovem e não ter experiência com a docência ou com outro trabalho. Embora muito jovem, com apenas 16 (dezesseis) anos, por questões financeiras desfavoráveis, o mesmo foi obrigado a trabalhar em mais outra escola, pois o salário era pouco e precisava ajudar sua família. Segundo ele, “[...] a minha pouca idade me fazia sentir muita insegurança, mas eu precisava. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Me sentia muito cansada”.

Esse contexto do início da sua trajetória docente, segundo sua fala, foi uma fase difícil, mas muito rica de experiência, pois ao cursar Pedagogia suas habilidades foram fluindo e hoje se encontra dando continuidade a sua formação que segundo ele, é fundamental para a prática docente de qualquer profissional comprometido com sua profissão.

Através das narrativas dos nossos interlocutores, é possível perceber as dificuldades enfrentadas por eles na fase inicial da docência. Para estes profissionais, essa fase foi delineada por dúvidas, medos e insegurança. Foi possível perceber também que as maiores dificuldades encontradas estavam relacionadas com a não formação específica para a área em que estava iniciando. Aos poucos, a especificidade e complexidade da docência vão sendo compreendidas/aprendidas pelos professores através das vivências cotidianas em sala de aula.

Neste contexto, Nóvoa (1992) faz alusão à aprendizagem da docência, especialmente a dos anos iniciais da profissão, como uma fase de muita importância para o encontro e a relação do professor com a docência. Para o autor,

A fase de iniciação é fundamental para a definição profissional porque é nela que se faz a transição de aluno para professor, e porque é bastante significativa para a aquisição da identidade docente na medida em que marca a passagem do eu pessoal para o eu profissional. A identidade não é estática, “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (NÓVOA, op.cit. p. 67)

Diante do exposto, percebe-se que os professores em início de carreira vivenciam um período de intenso aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor requer um acolhimento adequado para seu desenvolvimento profissional. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Compreendemos assim, que o ingresso na profissão docente leva os professores a vivenciarem situações difíceis e complexas, em contextos desconhecidos para uma boa parte deles. Vale lembrar que as dificuldades encontradas pelos professores são

peculiares a esse momento, porém, não é unicamente nessa fase inicial que surgem as dificuldades. Para ilustrar essas análises sobre esta categoria apresentamos a Figura 4:

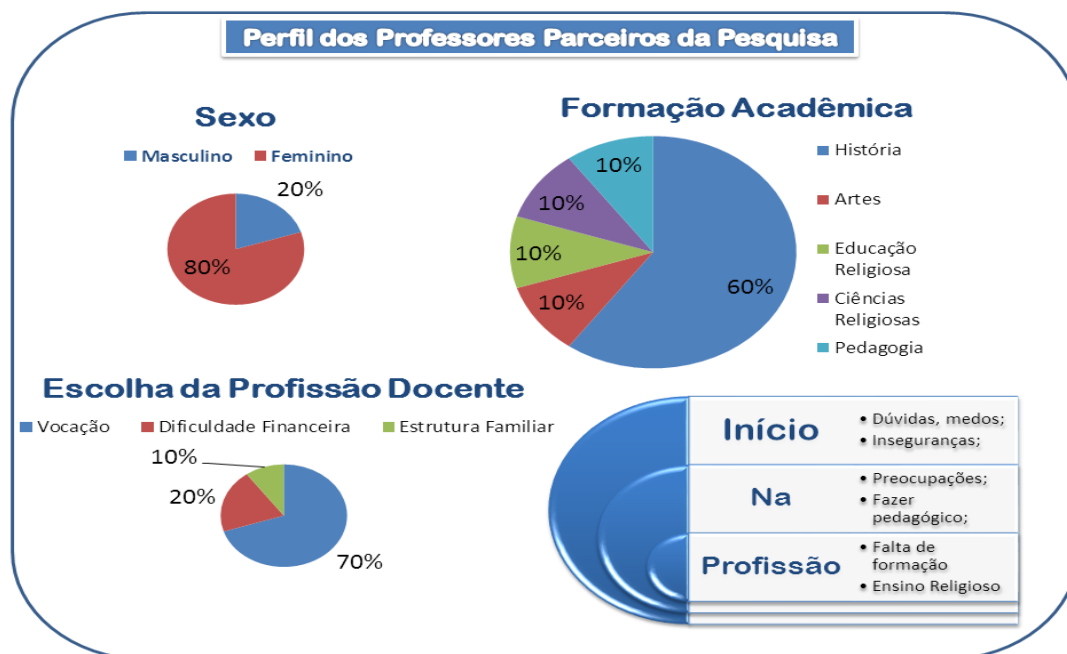


Figura 4 - Marcas do Início na Docência

3.2 CATEGORIA 02 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO DOCENTE

Compreendemos a formação como um método que promove acesso aos conhecimentos acumulados pela cultura humana, método esse, que é ao mesmo tempo intelectual e histórico. Na nova sociedade, esse método de formação se concretizam como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão que está introduzida no contexto social. Assim, a formação do profissional docente, neste caso o professor de Ensino religioso, configura-se como movimento de constante inserção no coletivo da profissão.

Nesse sentido, passamos então a analisar a forma como ocorreu ou ocorre a trajetória profissional dos nossos interlocutores desta pesquisa, procurando dar ênfase

aos aspectos relativos ao processo de caminhada e afinidade com a profissão escolhida para exercer.

Assim, todas as trajetórias narradas nos memoriais e nas entrevistas apresentam os caminhos trilhados pelos colaboradores da pesquisa no decorrer da sua vida profissional e sua relação com a profissão. Nesse indicativo, apresentamos a visão que os interlocutores possuem acerca de sua trajetória profissional. Essa visão é fundamental para nos mostrar o pensamento dos mesmos sobre os caminhos trilhados durante a permanência na docência.

3.2.1 Experiências Notáveis na Trajetória Profissional

Ao analisar as narrativas dos professores no que se refere às experiências notáveis durante as trajetórias profissionais e de vida percebemos que estas são indicadoras de que todo o conjunto dessas experiências foi muito significativo em seus percursos na profissão docente.

A esse respeito, ao abordar esta questão, P1 relata a importância de ter iniciado numa profissão cujas experiências a levaram a aquisição de novos conhecimentos, onde os bons relacionamentos a tornaram uma profissional mais experiente e melhor. Neste sentido, declara:

As grandes experiências foram sem dúvida os conhecimentos adquiridos, os bons relacionamentos e aprendizagens que me fizeram ver que eu estava na profissão certa. (P1)

Este dado também vai reaparecer nos depoimentos de outros professores que responderam ao questionário e produziram seus memoriais. São dados que evidenciam a satisfação dos professores com sua área de atuação. Pudemos observar que, apesar de possuírem motivações diferenciadas durante a escolha da profissão, todos foram enfáticos em afirmar que gostam do que fazem e que se descobriram professores.

As reflexões de P2 sobre as experiências relevantes em sua trajetória profissional apontam que cada experiência vivenciada pelo professor possui um sentido formativo

muito especial por oportunizar a busca de novas aprendizagens. Neste contexto, P2 revela:

O meu aperfeiçoamento a cada dia e a cada ano em sala de aula é minha grande experiência, pois o trabalho de educador é todo dia um apelo por mudança que nos faz aprender sempre mais. (P2)

Nota-se que o exercício da docência é um campo em que as experiências vão se solidificando com o passar dos tempos, e que o processo de mudança instiga o professor a buscar novos conhecimentos e aprendizagens significativas para realizar um trabalho mais consistente que venha atender às necessidades do dia a dia.

O relato a seguir, de P3, aponta outros aspectos que são significativos quando se trata das experiências relevantes na trajetória do docente. Reiteramos a partir do que relata P3, que todas as experiências iniciais no começo de uma trajetória, são relevantes no processo de aprender a aprender, portanto, na construção de habilidades, competências e saberes da profissão P3 lembra que:

O bom de tudo foi o aprendizado mútuo com os colegas e no final tudo dá certo, pois o início foi difícil porque sofri muito preconceito antes de ser professor por acharem que eu não tinha potencial para permanecer na empresa em que eu trabalhava. Quando comecei a lecionar, voltei a me sentir útil, valorizei a mim e a minha vida. (P3)

Percebemos no relato de P3 que as circunstâncias cotidianas de uma profissão desafiam o profissional na construção de saberes para responder aos desafios e à complexidade de seu trabalho. Neste caso específico, a profissão docente do professor foi uma alavanca para desconstruir conceitos inferiores a sua respeito. O professor P3 ainda indica que a vivência na docência contribuiu para sua autovalorização e compreensão da sua capacidade pessoal e profissional. A esse respeito, de fato, as reflexões de Nóvoa (1992) são pertinentes, quando ressalta que o eu pessoal é inseparável do eu profissional e que a formação de professores tem negado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos nos seus processos formativos e trajetória profissional.

Na sua narrativa pessoal sobre as experiências notáveis na trajetória profissional, P4 faz um desabafo comum entre os professores de Ensino Religioso: a falta de reconhecimento e descaso de professores de áreas distintas. Sabemos que o não

reconhecimento do trabalho dos docentes de Ensino Religioso ainda causa críticas, que este profissional nem sempre tem da escola uma valorização igual a dos demais colegas de trabalho. Segundo ela:

A cada ano que se passa adquirimos mais experiência, aprendemos a lidar com algumas situações adversas, mediar debates calorosos, ajudar no coletivo e no individual, lidar com os descasos dos colegas de profissão e entender o que é ser professor. (P4)

O relato de P4 é também um desabafo veemente da situação vivenciada pelos professores de Ensino Religioso neste país e reitera que não apenas os fatores internos à escola marcam os percursos profissionais dos docentes. Entendemos a fala de P4, por ser inaceitável o não reconhecimento do trabalho do docente de Ensino Religioso que quer realizar seu trabalho livre de preconceitos, de forma respeitosa. Nesse sentido, Barbosa (2010), é enfático ao assinalar que o professor de ensino Religioso é, na escola e na sua comunidade, um mediador da própria questão religiosa, da espiritualidade, sendo assim, um promotor do diálogo interreligioso e da busca pela ética e pela paz. São essas vivências e reflexões que possibilitam a construção de uma sabedoria da prática e emerge como possibilidade de transformações pessoais e profissionais.

O exercício da profissão, isto é, as experiências que o professor vivencia na profissão, simbolizam muito no processo de estabilização da docência em face do valor que o professor atribui ao saber da sua prática. Os relatos dos professores P5, P6, P7, P8 e P9 reforçam essa concepção e indicam o significado da experiência no estabelecimento da trajetória profissional:

Ao longo dos tempos vamos adquirindo experiência e ao mesmo tempo aprendendo através dos erros e acertos um jeito próprio de conduzir a prática docente. A formação continuada ajuda muito no dia a dia. (P5)

A minha vontade de aprender é muito grande e nesse caminhar trago como experiência relevante, o verdadeiro significado de ser professor. (P6)

Toda experiência foi marcante e continua sendo, pois todos os dias temos algo de novo a aprender e ensinar no cotidiano com meus alunos, entender a realidade de cada um deles é muito importante para poder dar uma melhor contribuição naquilo que faço como professor de Ensino Religioso. (P7)

A experiência do dia a dia em sala de aula é mesmo muito rica e é quem faz o profissional. As formações ajudam muito, mas não adianta a teoria sem a prática, com isso mudei muito como profissional. (P8)

Semelhante ao que já foi referido, todo início de profissão é delineado por algumas dificuldades, neste caso, o exercício da docência. Assim, constatamos que vários são os fatores limitantes e as dificuldades colocadas no início da profissão docente. E esses fatores, aliados aos erros e acertos do fazer pedagógico, colaboram para que este professor supervalorize sua prática e a experiência dos seus pares. Segundo Lustosa (2006), neste percurso o apoio e as trocas com os pares são fundamentalmente importantes para atenuar os problemas advindos da sala de aula e das relações que são estabelecidas dentro e fora dela.

As reflexões do nosso interlocutor P10 revelam como experiências notáveis todos os relacionamentos e aprendizagens ao longo dos seus 29 (vinte e nove) anos de profissão docente. Na sua fala fica expressa que trilhar o caminho docente é acima de tudo enfrentar as dificuldades e não ter medo de desafios. P10 ressalta, de forma amorosa, as experiências no seu cotidiano pessoal como desafiadoras para investimentos na trajetória profissional. Nesse sentido, relata:

Trago como experiências marcantes todos os meus relacionamentos criados ao longo desses 29 anos de sala de aula. A minha maior emoção foi sentir que eu precisava dos meus alunos muito mais do que eles precisavam de mim. Nem sempre me sentia bem emocionalmente, mas ao me deparar com meus alunos, esperando pela minha aula, me fazia buscar forças para enfrentar os desafios impostos a cada dia. Tive momentos de alegria, raiva, descontentamento, falta de respeito, desvalorização, descaso, mas nunca por parte dos meus alunos, e sim, por profissionais que se dizem educadores e não respeitam o próprio colega de trabalho. Mas foi no Ensino Religioso que me descobri mais forte do que pensava. Aos poucos fui desmistificando a visão de professor de catequese, de religião e construí uma trajetória hoje muito respeitada por onde passo como professora de ER. A formação continuada colaborou muito com a melhoria do meu fazer pedagógico, o que faz eu me sentir cada vez mais preparada para continuar nessa missão que abracei há tantos anos. (P10)

No relato acima, percebemos que P10 vivenciou dificuldades como professor de Ensino Religioso, contudo, seus ideais não se deixaram abater por desafios impostos no seu cotidiano. Foram as dificuldades que a levaram a não recuar e buscar fortalecer sua prática a cada dia, participando das formações continuadas, motivo que a fez conseguir o respeito e consideração até mesmo dos que não a respeitavam.

Na exploração das experiências que marcaram a trajetória profissional dos nossos interlocutores, o principal objetivo é refletir e apresentar nossa compreensão

sobre a formação e sobre o lugar que nela ocupam as exigências ao longo das quais se forma e se transformam as identidades e as subjetividades dos professores.

Foi nessa análise que descobrimos a importância das práticas nos caminhos formativos e profissionais dos nossos parceiros. São as experiências que caracterizam o percurso de muitas aprendizagens, a partir de situações conflitivas em alguns momentos, mas também de muitas alegrias pela parceria com os pares, pelo convívio com os alunos, enfim, pelas aprendizagens vividas/adquiridas.

Analisando as experiências narradas pelos nossos professores, parceiros desta pesquisa, percebemos a articulação entre o percurso das experiências vividas e o processo de amadurecimento da profissão docente por eles vivenciado. Assim, todas as experiências serviram de alicerce para uma aprendizagem significativo na trajetória desses profissionais.

Com base nas narrativas de nossos interlocutores e na interface com o pensamento de Nóvoa (2002) entendemos que grande parte do saber dos professores sobre sua prática é resultante de sua própria história de vida pessoal e profissional. Observamos, ainda, que os saberes contraídos no percurso profissional têm um peso relevante no entendimento da natureza da profissão, do saber-fazer e do saber ser professor.

Através das narrativas, percebemos ainda as dificuldades impostas aos docentes no encontro com a docência. Para a grande parte dos colaboradores foi uma fase difícil e delineada de insegurança, medos, incertezas, principalmente por não serem habilitados para exercerem a docência no Ensino Religioso. Esses sentimentos são perfeitamente compreensíveis no início da vida profissional docente. No decorrer do exercício da prática docente, essas dificuldades iniciais vão sendo compreendidas e superadas pelos professores por meio da experiência cotidiana.

3.2.2 Investimentos Pessoais no Processo Formativo Inicial e Continuado

O movimentado processo do conhecimento nos impõe a considerar a necessidade da formação dos professores como campo de possibilidades de manter viva e atual as aprendizagens, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação. Compreendemos que os professores, por meio de investimentos nas trajetórias profissionais, através de capacitações, estarão bem mais qualificados para dar novos conceitos para suas experiências pedagógicas.

Autores como Nóvoa (2002) e Rosemberg (2000), entre outros, vêm discutindo e analisando a formação de professores no âmbito destas questões por considerarem como um relevante fator que pode contribuir de forma eficaz para se pensar na efetivação de um projeto de mudanças educacionais, portanto, para se pensar em mudanças efetivas no curso da história dos processos formativos e das práticas dos professores.

O objetivo deste tópico é apresentar a pesquisa realizada com professores de Ensino Religioso no que se refere aos investimentos pessoais no processo formativo no decorrer do exercício da profissão através das narrativas de nossos interlocutores, descrevendo e analisando histórias de percursos formativos destes profissionais, assim como as razões que os motivaram para esses investimentos na formação e na construção da docência.

Relatar nossa história de vida é um processo de reflexão sobre nós mesmos. É por meio das revelações de nossas histórias que configuramos a construção/reconstrução de um novo processo de formação. São através dessas histórias que percebemos a importância de fazermos uma reflexão sobre as histórias da formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso, parceiros desta pesquisa, demonstrando como foram se delineando seus processos formativos, os investimentos na formação, bem como, esclarecer as motivações para tais investimentos.

No que se refere às histórias de formação profissional, entendemos que muitos aspectos relacionados às trajetórias de vida pessoal e profissional podem estar entrelaçados, delimitando a formação docente. Nesta direção, um dos nossos interlocutores assim se manifesta:

Sempre gostei de estudar. Desde a infância minha mãe percebeu que eu tinha um gosto pelos estudos e assim fui. Cresci sendo uma boa aluna em todas as escolas por onde passava. Ao terminar o Ensino Médio fiz vestibular e cursei

a universidade por quatro anos diurnos. À medida que o tempo passava ia percebendo minha relação com a docência, então arranjei logo um trabalho como professora. Ao exercer a docência fui percebendo que eu precisava estar me atualizando para acompanhar as mudanças que surgiam imediatas, então resolvi fazer uma Pós-Graduação, que veio melhorar ainda mais meu desempenho em sala de aula. Até hoje procuro fazer curso de extensão e participo assiduamente da formação continuada para professores de Ensino Religioso que contribui muito com o meu fazer em sala de aula. (P1)

A história dos investimentos na formação inicial e continuada de P1 demonstra uma grande vontade de aprender. Seu desejo contínuo de buscar conhecimentos para tornar mais eficaz sua prática é uma dos motivos que a leva a buscar conhecimentos inovadores motivados pela vontade de estudar e contribuir cada vez mais com a profissão docente, com o ser professor de Ensino Religioso. Para melhor eficiência na sua prática como docente, P1 cursou uma especialização e procura realizar cursos de extensão, o que a faz se sentir mais preparada para exercer a profissão. No momento faz parte da formação continuada para professores de Ensino Religioso oferecida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, o que segundo seu relato, vem a contribuir com o seu fazer em sala de aula.

O professor P2 demonstra em seu relato a importância de se buscar mais conhecimentos, tendo em vista as mudanças que vêm acontecendo no mundo. Este fato é para nosso interlocutor a maior razão de estar atualizado e preparado para enfrentar os reflexos na escola. Segundo P2:

A necessidade diária de capacitação me fez procurar por mais conhecimentos, pela realidade de sala de aula hoje em meio às mudanças que surgem é imprescindível que estejamos preparados. Além das dificuldades normais da profissão, pois ser docente exige um permanente aprendizado, já que todos os dias têm algo de novo seja em sala de aula ou até mesmo em nossas vidas. É tanta coisa acontecendo no mundo e é claro que tudo isso afeta a relação escolar. É exatamente por isso que busco mais e mais formação e mesmo assim, às vezes tenho a impressão que estou atrasada. Para mim, estar permanentemente atualizado é a principal razão da melhoria do que faço.

O interesse e satisfação pela busca de mais saberes de P2 mostram uma preocupação e respeito na construção da docência que exige do nosso interlocutor uma constante atualização. É também um testemunho enérgico de que a complexidade do trabalho de professor, aliada às peculiaridades da escola pública, pode estabelecer desafios transponíveis no processo do tornar-se professor de profissão.

Podemos, ainda, consolidar essa análise através dos seguintes relatos:

O aprendizado é ilimitado, sinto fome de aprender e por isso busco mais aperfeiçoamento na minha área, uma especialização, extensão, formação continuada ou outras formas de cursos que me tragam mais aprendizado. (P3).

Sinto-me fomentado a cada dia, pois estamos em constante aprendizado. Procuro participar de formações, adquirir livros, usar redes sociais, participar de congressos e seminários, o que me dão mais respaldo para fortalecer minha profissão docente. (P4)

Procuro investir em livros que abordem conteúdos sobre o Ensino Religioso e sua problemática. Participo ainda de palestras, faço cursos que venham aprimorar minha prática, sempre que posso estou participando de congresso e acima de tudo, frequento a formação continuada que vem somar efetivamente com minha prática em sala de aula. (P5).

Participo de congressos, seminários, palestras e formação continuada desde que entrei na docência. Não me vejo longe das formações, pois sei que estar atualizado é muito importante para quem é formador de opinião. (P6)

Não perco nenhuma formação, leio e pesquiso, pois não sei muito ou quase nada, sempre estou buscando me qualificar na área em que estou atuando, no caso ER. (P7)

Participo de várias formações. Fiz especialização e mestrado em Ciências das Religiões e estou quase terminando a graduação da mesma área. Como o ER é uma área muito complexa, não consigo parar de buscar mais informações e conhecimentos. Isso me deixa mais preparada para desempenhar com mais segurança minha profissão de professor. (P8).

Tenho participado de congressos, seminários, oficinas para área de Ensino Religioso e formação continuada que o município oferece para nós professores de ER. (P9).

Pelos relatos dos nossos interlocutores acima citados podemos observar que todos eles têm uma visão positiva sobre a importância de investir na formação profissional. As falas dos professores indicam ainda o entusiasmo e interesse pela busca contínua de saberes, demonstrando preocupação e respeito na construção da docência. As trajetórias formativas destes professores é também um testemunho de que a profissão docente exige uma constante busca por novos conhecimentos e neste caso, o docente de Ensino Religioso, por não possuir uma formação estruturada pela falta de uma licenciatura específica, que é o caso da maioria dos nossos interlocutores, requer deste profissional mais empenho na busca por formação.

Vale ressaltar que, nas diferentes falas, nossos interlocutores indicam a compreensão de que é necessário e importante investir no processo de formação continuada. A exemplo disso o relato de P6 é bem ilustrativo:

Desde que fiz a graduação percebi que o conhecimento é ilimitado, e que só a graduação não seria suficiente para que eu desse de conta dos meus afazeres docentes. Por isso é que não fico sem participar de eventos relacionados com a área do Ensino Religioso que vem favorecer o meu cotidiano em sala de aula na medida em que compreendo cada vez mais que o professor de ER é um profissional diferente dos outros docentes de áreas diferentes, pois quando se tem uma licenciatura diferente da área em que atua, não é fácil. Isso me faz estar investindo cada vez mais em formações.

Os relatos de P4, P7 e P9 demonstram que o papel do professor transcende ao de mero transmissor de conhecimentos. Investir em livros, pesquisas e participar de seminários e congressos é uma afirmação da dimensão formativa em suas experiências. Provam que estes investimentos contribuem para os seus aprendizados nos seus fazeres pedagógicos.

Conforme o relato de P8, a construção de saberes na área em que atua é muito rica. Segundo sua fala,

[...] no decorrer da minha trajetória como professor de Ensino Religioso, sempre gostei de participar dos cursos que são oferecidos, pois nesses cursos tenho a oportunidade de construir mais saberes e adquirir experiências que levo para a minha prática em sala de aula [...].

A percepção de P8 acerca de construir saberes no cotidiano de sua prática pedagógica converge com os postulados de Tardif (2002), sobre a condição do professor como ator racional, ou seja, como um profissional que busca construir e ampliar a formação. Essa formação, quando atende às demandas da prática pedagógica do docente, resulta no redimensionamento de prática como docente.

Os investimentos nas formações continuadas são para P10 uma forma de dar continuidade a sua formação inicial por compreender o percurso formativo docente como um processo ininterrupto, que se desenvolve por toda sua vida profissional. P10 é bastante enfática ao relatar que:

Como pedagoga, sinto necessidade de prosseguir com meu processo formativo uma vez que atuo como docente. Ser professor de Ensino Religioso exige do profissional grandes investimentos já que não temos ainda uma licenciatura específica, pois a maioria dos meus colegas de profissão é

graduada em licenciaturas diferentes. Sou consciente de que minha trajetória profissional depende das minhas investidas. Ser um profissional de qualidade passa por essa busca de formação e por isso invisto em cursos que venham somar a minha prática. No decorrer de minha vida profissional sempre gostei de participar de todos os cursos que são oferecidos pelos mais diversos segmentos, sejam particulares ou públicos, principalmente na área de Ensino Religioso, que é uma das minhas grandes realizações enquanto profissional. Não gosto de ficar parada, faço curso de inglês, espanhol e outros que venham fortalecer minha prática como docente.

O relato de P10 revela uma curiosidade mais ampla. Além dos cursos dirigidos à construção da docência, também se interessa em estudar línguas. Segundo sua fala, “[...] sempre faço algum curso, no momento estou fazendo um curso de inglês, on-line, mais uma forma de formação [...]”, o que demonstra que nosso interlocutor, no decorrer de sua trajetória profissional, não se esqueceu de sua formação, de seu desenvolvimento profissional/pessoal. Este relato revela a preocupação de P10 com o seu processo formativo, principalmente no que diz respeito às formações na área em que atua como professor de Ensino Religioso, que segundo ela é uma das suas grandes realizações.

A rigor, por meio das narrativas, nossos interlocutores provam perceber a importância de investir no processo formativo que vem refletir no seu crescimento profissional/pessoal, para viabilizar novos sentidos à prática pedagógica. Através da análise das distintas narrativas acerca da construção da docência percebemos que nossos parceiros valorizam a reflexão e o trabalho enquanto profissionais. Suas falas expressam, através das investidas em novos saberes, vontade de fazer a diferença enquanto docentes de Ensino Religioso comprometidos com o processo de aprender a ensinar e de aprender a serem professores de profissão. Entendemos assim que o desempenho do profissional está intrinsecamente ligado ao seu desempenho pessoal.

3.2.3 Fatores que fomentaram/fomentam os investimentos na formação docentes

Conforme nosso acompanhamento nas histórias dos processos de formação dos professores percebe-se os grandes esforços analíticos no sentido de entender os fatores que fomentaram/fomentam os seus investimentos pessoais no percurso de suas trajetórias profissionais.

Através dos seus relatos, podemos perceber que estes profissionais têm investido nos seus processos formativos enquanto docentes. Nesse sentido perguntamos: que fatores fomentaram/fomentam suas investidas em formações? Que motivos os despertaram para as situações teóricas e práticas que dão novos sentidos à profissão docente?

Essas investigações são suficientemente produtivas e fazem conhecer que a formação do profissional docente tende a se consolidar, não somente como responsabilidade institucional, mas, de modo especial, como responsabilidade pessoal do professor comprometido com a qualidade do seu fazer pedagógico. Nesse contexto iniciamos com a fala de P1 ao narrar que:

O curso de graduação é pouco para quem sente necessidade diária de aprender. A capacitação me faz procurar ser um professor cada vez melhor, mais preparado para lidar com as situações do dia a dia, assim eu vou sentindo mais e mais necessidade de estudar, ter novos conhecimentos e me consolidar como professor.

As necessidades diárias do docente em sala de aula são fatores que parecem ter contribuído com as investidas do professor na formação, especialmente como meio de se tornar um profissional mais capacitado. Observamos que dentre os aspectos que colaboraram para os investimentos pessoais dos nossos interlocutores na busca pelas formações está a vontade de reconhecimento profissional enquanto professores de Ensino Religioso e enquanto seres humanos, com todos os pormenores e necessidades que os fazem humanos. Para ilustrar nosso pensamento, nos apoiamos no relato de P3 ao colocar que seus investimentos estão relacionados “[...] ao grande desejo de ser reconhecido como um profissional de qualidade e isso me faz buscar aprender mais e mais”.

Os relatos evidenciam que exercer a docência implica comportar modificações em face de sua natureza dinâmica e requer, particularmente, a ressignificação dos processos de formação do profissional docente. Esta condição está clara no seguinte relato:

Ser professor exige uma permanente busca pelo conhecimento e para melhorar minha prática sinto essa necessidade de ir à busca de novos aprendizados para me sentir mais seguro com meus alunos. Sempre que sinto essa necessidade procuro participar de cursos que venham satisfazer e

preencher essa lacuna que irá refletir naquilo que faço como docente e como pessoa. (P2)

Pelo relato de P2, observamos que a própria natureza da prática docente estabelece a necessidade de buscar novos investimentos na formação profissional para que venha suprir as necessidades dos educandos, revelando que este é o fator relevante nos seus investimentos pessoais em formações. Pelo relato de P2 percebemos que não é possível construir significado para as experiências profissionais/pessoais desconsiderando que o profissional é, também, um ser pessoal e interpessoal e que a docência é uma profissão. Compreendemos, pois, acompanhando o pensamento de Nóvoa (1992), que as mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação e valorização profissional. E que, dependem desses sujeitos, dentre outros aspectos, a transformação das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula.

Dessa forma, compreendemos que é de relevância o investimento na pessoa do docente e em sua experiência e existência como instrumentos que lhe abrem espaços para reconstruir os sentidos do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos e aprendizagens implica investimentos nas mudanças objetivas e subjetivas de sua existência, por fim, investimentos nas condições concretas de sobrevivência pessoal e de vivência da profissão.

Nos relatos que seguem observamos a necessidade dos professores de ressaltarem as inquietações pela busca de novos saberes e pelo cuidado com a profissão como fatores que influenciaram seus investimentos pessoais nos caminhos formativos.

Eu sinto o desejo de aperfeiçoar mais o que faço como docente, pois estamos sempre aprendendo. O ser professor necessita de novos conhecimentos e vejo que a saída é buscar mais formações, o que requer, na maioria das vezes, um alto custo financeiro, mas que temos que realizar, já que precisamos ser cada vez melhores no que fazemos. (P4)

Invisto em formações como seminários e congressos porque sei que ter conhecimento teórico acerca do Ensino Religioso é muito importante para quem está em sala de aula, onde muitas vezes somos surpreendidos com questionamentos que exigem respostas e para isso é necessário fazermos mais cursos que venham nos dar esse suporte de novos conhecimentos. (P5)

A maior razão para eu buscar novas formações são as mudanças que ocorrem com o passar dos tempos. Não posso me conformar com uma graduação de anos atrás, tenho que ter consciência que é necessário romper o tradicionalismo e avançar no que diz respeito aos novos acontecimentos. Ser professor exige essa tarefa de estar sempre se atualizando. (P6).

Quero fazer mais uma graduação. O motivo que me faz ter essa vontade é que sinto que preciso estar me reciclando para atender minhas dificuldades. Não posso ficar parada quando tenho que atuar num cenário chamado escola, onde existem as mais diversas situações. Para que eu esteja mais preparada é preciso investir em formações principalmente por ser professor de ER que não é bem aceito ainda nas escolas pelos próprios colegas de trabalho. (P7)

Busco capacitações pelo fato de querer aprender e atender a demanda da diversidade religiosa em sala de aula. (P8)

Conforme o relato de P4, o fator fomentador das suas investidas foi o desejo de melhorar como profissional docente, que exige uma gama de saberes que vem através dos cursos de formações. O professor ainda analisa o lado financeiro deixando em evidência que não tem como separar o eu profissional do eu pessoal, pois ambos estão inter-relacionados.

A inquietação de P5 está relacionada com o ser professor de Ensino Religioso, para o que, segundo sua fala, precisa-se de muitos conhecimentos teóricos, tendo em vista que o universo da sala de aula surpreende este profissional com questionamentos que vão além dos conhecimentos de uma simples graduação,

[...] o professor de Ensino Religioso é surpreendido com perguntas que deixam os alunos inquietos. Eles têm muitas curiosidades principalmente sobre vida e morte, então eu preciso estar preparada para dar as respostas que venham suprir esses questionamentos.

Observamos nas palavras de P5 o seu respeito pela profissão que exerce; revela, ainda, o cuidado com a aprendizagem dos seus alunos como motivação para seus investimentos.

No relato de P6 observamos uma preocupação com as mudanças que ocorrem no cotidiano que, segundo seu relato, não dá para acompanhar com o estudo de uma simples graduação de anos passados. Nesse sentido, a principal razão pela busca de formações é o rompimento com o tradicionalismo, com a visão de tempos modernos onde as mudanças são rápidas e requerem avanços significativos que só serão possíveis na medida em que se busca novos aprendizados. Para P6 “[...] ser professor é uma tarefa que exige atualizações, novos saberes, novas formas de ver as coisas”. O professor P6 deixa emergir do seu relato sua preocupação e consciência de que é necessário investir na formação frente às mudanças que surgem. Essa consciência é pertinente, porque as

mudanças estão presentes no nosso viver e no nosso fazer, e impõem um novo paradigma de formação de professores.

O professor P7 pontua que está constantemente buscando investir na sua formação profissional/pessoal por sentir que precisa estar se reciclando, se renovando, para atender suas dificuldades. A formação é para P7 uma forma de investir na sua qualificação profissional e que para isso é necessário arranjar tempo, pois a escola é um espaço de construção de conhecimento e todo conhecimento precisa de modificações. P7 amplia sua concepção a respeito da importância de investimentos na profissão quando declara:

Hoje, vejo com mais clareza a importância de estar em formação. Ser professor de Ensino Religioso não é uma profissão bem aceita pelos nossos colegas de trabalho que se julgam mais capacitados do que nós. Eu preciso estar bem preparada para mostrar que sei o que faço e porque faço.

Pelo relato acima, percebemos que P7 é fomentada pelo desejo de se qualificar mais por ser professor de Ensino Religioso, que, segundo seu relato, enfrenta muitos desafios, entre eles, a falta de reconhecimento no ambiente de trabalho.

Segundo o relato de P8, a grande motivação para investir em formações é o fato de estar querendo aprender e atender à demanda religiosa existente em sala de aula. Esse fato é relevante considerando que numa sala de aula temos diferentes crenças e religiões, o que exige do professor da área de conhecimento uma maior clareza do princípio de laicidade, uma vez que o Ensino Religioso trabalha o fenômeno religioso nas diversas tradições e culturas religiosas. Assim, como forma de corroborar o exposto, destacamos um trecho do depoimento de P9 que nos relata:

Em minha opinião, um professor é um pesquisador e, como tal, deve ser consciente da necessidade de estar em constante “movimento”, onde lhe tratará informações que o ajudarão no dia a dia. Eu como professora de Ensino Religioso sei que vou para um espaço onde encontrarei vários tipos de opiniões sobre religiões e crenças, esse fato me faz entender que devo estar me atualizando constantemente já que o Brasil é um país laico e que não deve haver proselitismo em sala de aula.

Nesta direção, P9 compreende o processo do conhecimento e a urgência da procura contínua de formação por novos saberes, por novos espaços formativos para subsidiar a prática pedagógica. Compreendemos assim que o processo de formação de

professores se insere no campo das possibilidades de mantermos vivas e atuais as informações e aprendizagens adquiridas no tempo, de construir e desconstruir o conhecimento no âmbito de um processo histórico em constante mutação.

Entendemos que diante da demanda de informações do mundo globalizado, é importante que o professor esteja em meio a esse dinamismo de construção e desconstrução do aprender a fazer melhor, para ter consciência do que está fazendo de fato, como nos inspira nosso colaborador P10:

Desde que comecei a exercer a docência me propus a realizar um trabalho consistente, pautado em novos saberes para ter a certeza de que estava fazendo um trabalho cada vez melhor. Ao longo desses longos anos de docência investi muito no processo formativo. Não dou parada prolongada, estudo e leio muito, pois sei que preciso estar em constante aprendizado. Procuro desconstruir e construir novos aprendizados, pois sei que é uma dinâmica que vai me fazer crescer como pessoa e como profissional. Sempre que decido investir numa nova formação é porque sinto a necessidade de me renovar, de adquirir novas formas de trabalhar o velho acreditando no novo. Sei que enfrentei muitas dificuldades ao longo desses anos todos, mas me realizo quando entro numa sala de aula seja para dar aulas, seja para aprender. Meu fator motivador pela busca de investimentos é meu aluno. Fico muito feliz quando percebo que eles estão aprendendo de forma significativa. Como professor de Ensino Religioso já me vi em situações difíceis, contudo, ao investir em novas formações, fui percebendo o quanto venho crescendo e o quanto é necessário investir cada vez mais na minha qualidade profissional que passa pela formação. Daí eu sinto que tudo melhora. Melhora o mundo, melhora a vida.

O relato de P10 parece esclarecer que vivenciamos um tempo novo de construção do mundo, um processo dinâmico e, portanto, inseparável do histórico de vida, do processo de viver. Percebe que os investimentos pessoais do professor está na proposta de realizar um trabalho consistente, pautado em novos saberes, está na concepção de “[...] ter a certeza de que estava fazendo um trabalho cada vez melhor [...] procuro desconstruir e construir novos aprendizados, pois sei que é uma dinâmica que vai me fazer crescer como pessoa e como profissional”. Consciente de que estar em meio a essa relação de congruência e co-criação, P10 nos faz sentir que a estagnação não deve fazer parte desse universo de construções de saberes, de novos conhecimentos, de novos fazeres.

Sua fala relata ainda as dificuldades enfrentadas como professor de Ensino Religioso e que as formações foram determinantes no seu crescimento profissional. Nesse contexto de fazer-se professor de Ensino Religioso, nos revela que o fator

motivador das suas investidas em formações é o aluno. Na sua fala percebemos sua paixão pelo que faz e sua satisfação em ver que trabalha para uma aprendizagem significativa dos seus alunos, com sua garra e compromisso com a ressignificação dos saberes, pontua:

Sou muito curiosa, gosto de aprender coisas novas, gosto de dar sentido ao que aprendo e procuro trocar com meus alunos esse novo aprender, essas novas experiências que vivencio ao participar de novas aprendizagens nas formações. (P10)

Segundo o relato acima, a curiosidade é também um fomentador, é a sedução de querer aprender, de querer compreender e superar os desafios próprios da ação docente. É importante destacar que a curiosidade é um aspecto relevante no percurso formativo do docente. Segundo Freire (1967, p. 96) o importante é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Nesse sentido, compreendemos a curiosidade pedagógica como instrumento necessário no processo do autoconhecimento que insere o professor na busca do conhecimento e na tarefa da retradução do saber ensinar. P10, segundo seus relatos, é movida por essa curiosidade epistemológica para aprender, para trabalhar com as exigências postas no fazer em sala de aula.

Diante dos relatos, percebemos que se faz necessário a valorização do processo formativo, de modo que se valorize a participação do professor como sujeito ativo no processo educativo. Foi possível perceber, inclusive, a necessidade da autonomia e oportunidade para os investimentos pessoais/institucionais e, claro, o exercício da indagação e da reflexão no processo de construção do conhecimento necessário ao conjunto de escolhas e decisões que caracterizam o fazer pedagógico dos nossos interlocutores parceiros nesta pesquisa.

Para ilustrar nossas reflexões acerca do processo de mobilização e articulação de saberes da formação com os desafios postos à prática cotidiana do professor, apresentamos a Figura 5 que resume nossa análise:



Figura 5 - Trajetória da formação docente

3.3 CATEGORIA 3 – O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: A PROCURA DE NOVOS SENTIDOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Nesta categoria foi solicitado aos nossos interlocutores que explicitassem o processo de consolidação de suas trajetórias profissionais, considerando que esta questão é uma abordagem significativa e pertinente ao propósito desta pesquisa. Buscamos trilhar por caminhos de socialização das histórias narradas por nossos parceiros acerca de como foram consolidando seus caminhos na busca de novas aprendizagens e novos sentidos para a prática docente. Procuramos limitar esta categoria por dois indicadores relacionados ao espaço de formação da prática docente, aos saberes da ação e reflexão na tarefa de ensinar, no seu jeito de ser, saber e fazer da profissão escolhida.

Temos como desígnio fazer uma apreciação, oportunizando aos nossos interlocutores um espaço para expressarem o modo de construção de suas práticas pedagógicas, construindo conhecimentos e novos aprendizados por meio de suas experiências como docentes, em meio a reflexões no tangente à ação docente.

3.3.1 Aprendizados Construídos na Experiência Docente

O processo de edificação do aprendizado da docência se dá em meio ao dinamismo e socialização de conhecimentos, assim como pela contextualização e construção de novos conhecimentos entre os profissionais docentes, partindo de experiências em contextos e momentos diversos no caminho da profissão.

Conforme dados apresentados nesta pesquisa, nossos parceiros manifestam posições sobre a importância da experiência profissional no seu crescimento e de suas ações em sala de aula. Em suas falas, eles discutem sobre habilidades para lidar com as diversidades e aprendizados no processo de construção do aprender a ser professor.

Nesse sentido, oportunizar aos parceiros desta pesquisa o direito de se expressarem, demonstrando seus sentimentos acerca dos seus aprendizados ao longo dos seus caminhos como profissionais, é facilitar a meditação crítica sobre o ser docente. O professor P1, a este respeito, assim se coloca:

Acredito que meu maior aprendizado foi perceber que a cada amanhecer temos sempre algo a aprender. Não importa se teremos desafios ou frustrações, temos que enfrentar e ter consciência de que o ser professor todos os dias vai dar de encontro com novas emoções que fazem parte do cotidiano da ação docente.

Pelo relato de P1, percebemos a valorização do aprendizado, do novo como contribuição para seu crescimento profissional. Sua fala evidencia a importância de viver todas as emoções inerentes à profissão docente e vivenciá-las como um processo de amadurecimento. Todas essas emoções próprias da prática docente são importantes, pois segundo Nóvoa (1992), a prática pedagógica comporta situações complexas, incertas, imprevistas, que apresentam características singulares e exigem respostas únicas. Assim, compreendemos a prática pedagógica como um processo de aprendizagem, onde se formula saberes através da experiência pela qual o professor constrói seu aprendizado docente.

Cientes de que a aprendizagem do docente é formulada tanto nos processos de formação como no meio das experiências vivenciadas no seu cotidiano profissional, é que P2 constrói o seguinte relato:

Todos os dias me fortaleço na profissão docente. Acho que ninguém é perfeito, ninguém é 100%. Busco a cada dia essa consolidação e espero

alcançá-la. Nesses 8 (oito) anos como professor de Ensino Religioso aprendi muito com meus alunos e com meus erros e acertos.

A aprendizagem progressiva no trabalho pedagógico dá espaços aos redimensionamentos dos saberes adquiridos. As experiências próprias da ação docente conduzem ao fortalecimento da profissão. Assim, quando P2 relata “[...] aprendi muito com meus alunos”, observamos que essa aprendizagem o fez crescer enquanto profissional em meio aos seus erros e acertos, o que é natural em qualquer profissão. Essa consciência de aprendizagem na trajetória profissional docente é muito relevante por tornar todos os conhecimentos mais flexíveis.

Exercer a docência é uma tarefa que viabiliza uma leitura da prática pedagógica e nesse caminho, em que aprender a fazer leva o docente a outorgar novos sentidos aos seus aprendizados, o profissional se consolida, como podemos observar no pensamento de nosso interlocutor P3, ao relatar:

Na minha caminhada como professor aprendi que gosto muito do que faço a cada ano. Vejo que minha aprendizagem vai fluindo com o passar dos tempos e aos poucos vou observando as mudanças na minha forma de ensinar e também de aprender, vou dando novos significados ao que eu faço e assim aprendo mais sobre o que é ser professor no dia a dia.

O depoente demonstra de uma forma franca que sua aprendizagem vai acontecendo conforme os tempos vão passando. Esse processo demonstra que o conhecimento é inacabado e que a experiência do docente vai se consolidando através da sua prática em sala de aula, através do seu fazer cotidiano. Sua simplicidade é fundamental no processo de consciência de que o aprender se dá no processo de aquisição de conhecimentos, assim como aceitar que seu aprendizado é incompleto e que todos os dias têm algo para se buscar.

O professor P4, através do seu relato, vem demonstrar que através da sua experiência profissional vem construindo o aprendizado necessário à ação docente.

Venho no dia a dia consolidando minha ação docente com aprendizados significativos. Procuro aprender com humildade, com vontade de conhecer sempre mais, e lutar pelos meus objetivos e principalmente a aprender a confiar nos meus amigos, na minha família, na coordenadora do Ensino Religioso, Maria José, e aprender a ter mais amor pelo que faço como professor para que meu trabalho venha a ser mais produtivo.

Pelo relato acima podemos observar a importância que nosso colaborador dá as relações existentes no seu fazer docente. O professor dá ênfase ao sentimento de humildade e amor no espaço da sua profissão. Com esse pensamento, nos reportamos a Freire (1997), ao citar que existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Trabalhar com amor é sinônimo de que as relações entre professor e aluno se fortaleçam e juntos possam aprender e ensinar, inquietar-se e superar os desafios que se interpõem ao exercício da docência.

A rigor, temos observado nos relatos seguintes os laços fortes de construção do saber aprender e ensinar nas palavras de P5, P6 e P7, quando fazem os seguintes relatos:

Sinto que aprendi muito. No início tinha a convicção de que o professor era detentor do saber em sala de aula. Hoje já tenho outra visão. Com meus alunos construí laços afetivos de diálogo e com isso venho adquirindo experiência não só profissional, mas também pessoal. Percebi meu erro ao pensar que sabia muito, e através desse erro, busquei um jeito próprio de conduzir a prática docente. (P5)

Procurro com a experiência consolidar minha ação docente através das relações que crio. No meio da minha profissão é possível estabelecer relações com pessoas diversas. Temos alunos, pais, colegas de profissão que vão ao longo dos tempos trocando experiências conosco e isso nos faz sentir mais firmeza no que estamos fazendo. Com essas pessoas aprendo muito. (P6)

Nessa minha profissão de educar as aprendizagens foram muitas e estas foram importantes para fortalecer minha prática. Trago comigo muitos aprendizados, mas o maior deles é a convivência com meus alunos, com a realidade de cada um deles que me faz crescer muito como pessoa e como profissional. (P7)

O professor P5, em sua fala, realça a importância de enveredar pela busca de novos saberes na medida em que se adquire maturidade para compreender que o processo de aprendizagem se dá a todo o momento, em diversas situações, quando enfatiza “[...] com meus alunos construí laços afetivos e com isso venho adquirindo mais experiências não só profissional, mas também pessoal”. No seu relato, podemos concluir que o diálogo pode ser construído na relação professor-aluno na sala de aula e que as relações se fortalecem. Aqui vale lembrar a concepção de educação de Freire. Para o autor (1987), a finalidade da educação está atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas que se efetiva através do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização. Nesse sentido, entendemos

que o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora⁵⁴ e se constitui como um fenômeno essencialmente humano em que as pessoas se transformam por meio da ação-reflexão.

Mais uma vez observamos nos relatos dos nossos interlocutores que as relações criadas no percurso da trajetória profissional são os maiores aprendizados. Nos relatos de P5, P6 e P7, testemunhamos os encantos ao relatarem a riqueza de experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias. Nas suas falas observamos a valorização dos seus saberes docentes abertos aos desafios e às novas experiências nos ensaios de suas práticas; revelam, particularmente, que a natureza da prática pedagógica possibilita a ressignificação dos saberes da formação inicial, pois o professor, ao se defrontar com a realidade das práticas de ensinar, mobiliza e retraduz os saberes profissionais de seu processo formativo (TARDIF, 2002).

Os relatos a seguir, a exemplo dos demais, explicam a importância dos aprendizados docentes, resultantes das experiências profissionais, na consolidação do ser professor:

Não saberia enumerar quantos foram os aprendizados, mas sei que todo o meu caminho foi e continua sendo consolidado a cada dia com a busca de novas experiências. (P8)

Aprendo algo aqui, algo ali, com os meus colegas de trabalho, com meus alunos e sinto que ao participar das formações minha prática vem se fortalecendo a cada dia. (P9).

As falas de P8 e P9 expressam o entendimento de que o aprendizado docente é um processo de construção que se realiza no dia a dia da experiência profissional. Seus depoimentos nos deixam transparecer que o trabalho coletivo é importante para as trocas com seus pares, assim como na pesquisa e na reflexão para aprender a construir novos sentidos para a prática docente. P9 revela ainda a importância das formações continuadas em seu processo de aprendizagem profissional como fator significativo para sua trajetória docente.

⁵⁴ Freire (1996) expõe duas viabilidades possíveis de estar no mundo: a humanização e desumanização, como possibilidades dos seres humanos, inconclusos e conscientes de sua inconclusão. A Humanização é a vocação inata das pessoas como ser mais, às vezes negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores e a desumanização como a distorção da humanização, não como destino dado, mas como resultado de uma ordem que gera muitas desigualdades.

O relato de P10 acompanha os mesmos raciocínios dos demais interlocutores ao afirmar que todo aprendizado docente é um caminho que se constrói ao longo das suas experiências da profissão docente, como podemos constatar pelo seu depoimento:

Ao longo da minha profissão docente fui aprendendo por meio dos estudos, das observações, das trocas de conhecimentos com meus parceiros, alunos e colegas de profissão. Aprendi a valorizar a troca de experiências, a força do trabalho coletivo, a relevância do investimento pessoal na profissão. Hoje tenho observado que cresci muito. Penso que entre os meus aprendizados, o maior de todos foi buscar aquilo que acredito, que uma educação de qualidade também passa pelas relações que criamos nos caminhos que trilhamos, e assim vamos crescendo mais e mais, e assim vamos estabelecendo valores na nossa prática como profissional dentro e fora da sala de aula.

No relato acima, percebemos que é atribuído um papel fundamental às experiências vividas no coletivo. Isso significa que nas relações profissionais não existe um saber acabado e definitivo, mas construído junto entre professor, aluno e todos os sujeitos envolvidos nessa trajetória. Assim, o docente deve ter na sua concepção que o seu papel está atrelado à compreensão de que na sua trajetória docente o ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para sua construção, reconhecendo que essa construção se dá através das relações, das vivências e do sentido que atribui a sua profissão.

A análise dos dados coletados por meios da entrevista dos memoriais respondidos pelos nossos professores permitiu discriminar atributos ligados aos aprendizados construídos nas suas trajetórias profissionais.

3.3.2 Mudanças significativas na trajetória profissional: o jeito de ser, saber e fazer da profissão docente.

Ao falarmos da formação profissional docente não queremos nos reportar apenas à preparação acadêmica, mas declarar que a formação docente não acontece exclusivamente no campo acadêmico. Assim, procuramos analisar nesta subcategoria as considerações dos nossos interlocutores acerca das suas trajetórias e como estes tecem

seus conhecimentos, como pensam, sentem, agem e redimensionam suas formas de ação.

Nesse sentido, procuramos dialogar com nossos colaboradores, com suas histórias de vida, observando e analisando as mudanças que ocorreram ao longo de suas trajetórias profissionais, por acreditarmos que a própria experiência de vida nos torna inconclusos, dispostos às mudanças, ou seja, as mudanças vêm se constituindo a partir dos nossos desejos de modificarmos nossas práticas. Imaginamos as mudanças como processos de renovações que nos permitem transformar o velho no novo. Significa, ainda, mudança de propósitos perante o estabelecido e consolidado.

Estar aberto a mudanças não significa seguir modismos sem levar em consideração nossos princípios éticos. A mudança é uma atitude diferenciada frente ao saber, ao ser e ao fazer. O professor P1 reporta aos momentos de formações como fator primordial para as mudanças significativas na sua ação docente, segundo seu relato:

Durante meu caminhar aprendi muito. As participações nas formações continuadas me fizeram ver o quanto eu tinha para melhorar na prática docente. Houve uma mudança interior que me fez crescer. Hoje sinto que realizo meu trabalho bem mais segura em sala de aula.

O relato de P1 faz menção a sua participação nos cursos de formação continuada como relevante para que as mudanças na sua prática viessem a acontecer, fortalecendo sua trajetória profissional, uma vez que, segundo sua análise, participar de cursos de formação continuada promove mudanças de paradigmas no seu cotidiano docente. Compreendemos assim que a busca de novos saberes, na vivência de P1, significou uma alteração de postura perante o desapego a práticas instituídas ou cristalizadas, indicando assim que a busca por mudanças é, sem dúvida, concepção potencializada de construir uma nova forma de pensar, aprender e ensinar.

Dentre as mudanças significativas na trajetória profissional de P2, podemos citar a paixão pelos seus alunos, que veio durante a caminhada, conforme observamos no seu relato:

Quando comecei foi meio que jogado na jaula dos leões, mas depois acabei me apaixonando por tudo, pelos meus alunos, pelo meu trabalho. Hoje continuo na profissão, apesar de tantas dificuldades, mas quando vejo o brilho nos olhos dos meus alunos sinto o conforto que eu posso dar enquanto educadora. Acredito que quando se trabalha com gente, a mudança faz parte

do cotidiano. Posso dizer que, enquanto meus colegas de outras áreas se fecham para a educação, nós de ER nos abrimos mais para o mundo, para o amor.

No relato de P2 observamos que o início na sua profissão não foi muito fácil como ele mesmo afirma: “foi meio que jogado na jaula dos leões”. Essa afirmação demonstra que a afinidade com seus alunos foi o fator principal para ela “ficar apaixonada” e permanecer na profissão. Ainda na sua fala, P2 refere-se ao Ensino Religioso como uma área de conhecimento que dá abertura para que as mudanças aconteçam e dessa forma as pessoas se abram para o amor.

Nos próximos relatos os professores destacam as formações continuadas como subsídios importantes nas suas mudanças profissionais e pessoais. Referem-se, por exemplo, que no início da profissão as dificuldades foram grandes por falta de experiência e mais conhecimentos, conforme se pode observar nas falas que seguem:

O início na docência não foi fácil pela falta de experiência, contudo, com meu envolvimento nas formações e nos eventos relacionados com minha profissão fui crescendo enquanto profissional e como pessoa principalmente, pois minhas relações se consolidaram (P3)

No meu percurso profissional fui aprendendo que nossas conquistas vêm gradativamente, aprendi a lutar pelos meus objetivos e ir em busca de ser um profissional cada vez melhor, mais comprometido como o meu fazer e por isso procuro acompanhar as formações que são oferecidas pelo município, pois sinto que elas me dão subsídios para estar mais segura em sala de aula. (P4)

Ao longo dos tempos venho melhorando no que diz respeito à docência, o que só é possível graças a minha melhoria enquanto pessoa, e isso foi também fruto do meu empenho em buscar mais qualificação na minha área de atuação. (P5)

Mudei muito desde que comecei a ver as formações como espaço de aprendizagem (P6)

Diante dos relatos acima citados, percebemos que as formações possibilitaram aos nossos interlocutores um processo formativo produzindo conhecimentos para vivenciarem a prática de sala de aula estabelecendo as mudanças nos seus fazeres e, com ousadia, tomando novos rumos na construção de novos aprendizados, envolvendo processos mais amplos.

Destacamos que as mudanças que fizeram sentido em suas trajetórias profissionais são decorrentes da busca de saberes da formação e do convívio com os

colegas no espaço da prática pedagógica. Toda atitude de abertura a mudanças exige o exercício da busca diária frente ao saber, exige um processo de aceitação da formação e da prática como um projeto em construção e o compromisso com a incerteza e a transitoriedade.

Os relatos de P7, P8 e P9 refletem acerca da vivência cotidiana com seus alunos que têm evidenciado a necessidade de retradução da sua prática docente, assim como de sua formação profissional, motivando a ressignificação dos conceitos sobre o aprender/ensinar:

Minhas mudanças dizem respeito em eu querer sempre o melhor para passar para meus alunos. Trabalhar com adolescentes me fez enxergar o mundo de outra forma. Mudei minha forma de pensar quando me vi diante de suas histórias. (P7)

A maior mudança foi a satisfação de estar em sala de aula com alunos tão diferentes e que ao mesmo tempo me fez perceber a grandeza de aprender com eles a cada dia. (P8)

Exercer a docência me trona cada vez mais capacitada à medida que os anos vão se passando. Isso se deve ao fato da minha busca por melhores condições de trabalho, no que diz respeito às minhas constantes formações, que me faz ficar mais preparada para trabalhar com meus alunos, que todo dia me renovam com suas histórias e com seus saberes. (P9)

A convivência com os alunos é enfatizada nos relatos dos nossos interlocutores P7, P8 e P9. A convivência com os pares, descobrindo-se autores de conhecimentos, cada um trazendo seus recortes, suas leituras, seus olhares. Nesse convívio, o professor aprende a partilhar conhecimentos e compartilhar descobertas, o que é bastante enriquecedor para o profissional docente. É importante ressaltar que o espaço da experiência vivenciada no chão da sala de aula emerge como fonte de aprendizados significativos na profissão docente. Esses aprendizados referem-se a saberes da experiência resultantes do conhecimento e da vivência, que vão dando significados ao percurso profissional/pessoal do ser professor de profissão.

O professor P10 percebeu-se neste processo significativo de aprendizagem, de mudança, quando decidiu ir à busca de novas formas de aprendizagem, das capacitações e formações, foi assim que se sentiu valorizada no seu jeito de ser e agir como docente:

As mudanças foram acontecendo na medida em que eu fui à busca de novos cursos, novas formações. Só a graduação era muito pouco pra mim, que

sentia necessidade de aprender mais, pois estar em sala de aula requer novos conhecimentos, novos aprendizados. Os cursos eram de grande importância, pois aprendia sempre algo novo para levar pra sala de aula, para a realidade dos meus alunos. Esse algo novo, proveniente das formações, me faziam e me fazem sentir sempre melhor, pois sei que tenho o compromisso de passar para meus alunos o melhor que eu possa oferecer. (P10)

Acordar para a busca do conhecimento é algo novo que resulta de uma leitura crítica da prática, dando ânimo ao professor a querer mudar, a transformar sua prática pedagógica, a acreditar na educação como prática social. P10 nos apresenta talvez o grande desafio do professor, ser agenciador da inquietação, do desconforto causado quando o seu olhar encontra o mundo do aluno e dele mesmo: “[...] os cursos eram de grande importância, pois aprendia sempre algo novo para levar pra sala de aula, para a realidade dos meus alunos”. Essa realidade mostra a necessidade formativa do professor no decorrer de sua trajetória profissional e revela que os saberes da formação parecem não dar conta das exigências do fazer docente. A urgência de novos saberes que venham propiciar uma visão maior dos processos de aprendizagens e da realidade social dos alunos, e dele mesmo, leva o professor a contrair compromissos com o seu fazer.

É, sobretudo, reparando para o olhar e o gesto do outro que se constrói uma visão maior e melhor da vida e do fazer pedagógico; é pelo olhar que o sujeito ergue-se como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo. E é com o olhar crítico que se deve atentar para o fazer docente, como meio de apropriação/produção de novos saberes para a consolidação da prática e desenvolvimento da trajetória profissional.

As falas dos nossos interlocutores revelam um claro entendimento de que é necessário investir no processo formativo para atender aos aspectos que se inserem intrinsecamente no fazer da docência. A prática docente se insere, como enfatiza Pérez-Gomes (1990), dentro de um espaço imprevisível das incertezas, das adversidades e dos problemas surgidos nesse espaço do fazer docente que, pela complexidade, não podem ser reduzidos a meros problemas instrumentais.

No desempenho de suas atividades docentes nossos interlocutores vivenciaram as dimensões que compõem, segundo Schön (2002), o pensamento prático do professor, que quer desenvolver suas atividades na busca de uma prática educativa mais eficaz.

Nesse sentido, vale ressaltar que cada professor, do seu jeito, detém um conhecimento que emerge da reflexão e da capacidade profissional de fazer e saber pensar criticamente sobre o seu fazer. O que nos leva a acreditar que cada um deles sabe pensar criticamente sobre o que faz, enquanto faz refletir sobre seu trabalho, dialogar com as situações problemáticas que se apresentam no cotidiano do seu fazer.

Percebe-se, que nossos colaboradores atentam para novos olhares sobre sua prática. É, sobretudo, atentando para o olhar do outro que construímos uma dimensão maior da vida e do fazer pedagógico, é através do olhar que o sujeito ergue-se como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo.

Compreendemos assim, que é através desse olhar crítico que se deve refletir sobre o saber docente, como contexto de apropriação/produção de novos saberes para consolidação da prática e crescimento da trajetória profissional. Essa trajetória, conforme ilustra a Figure 6, dialeticamente está permeada por diferentes aspectos:

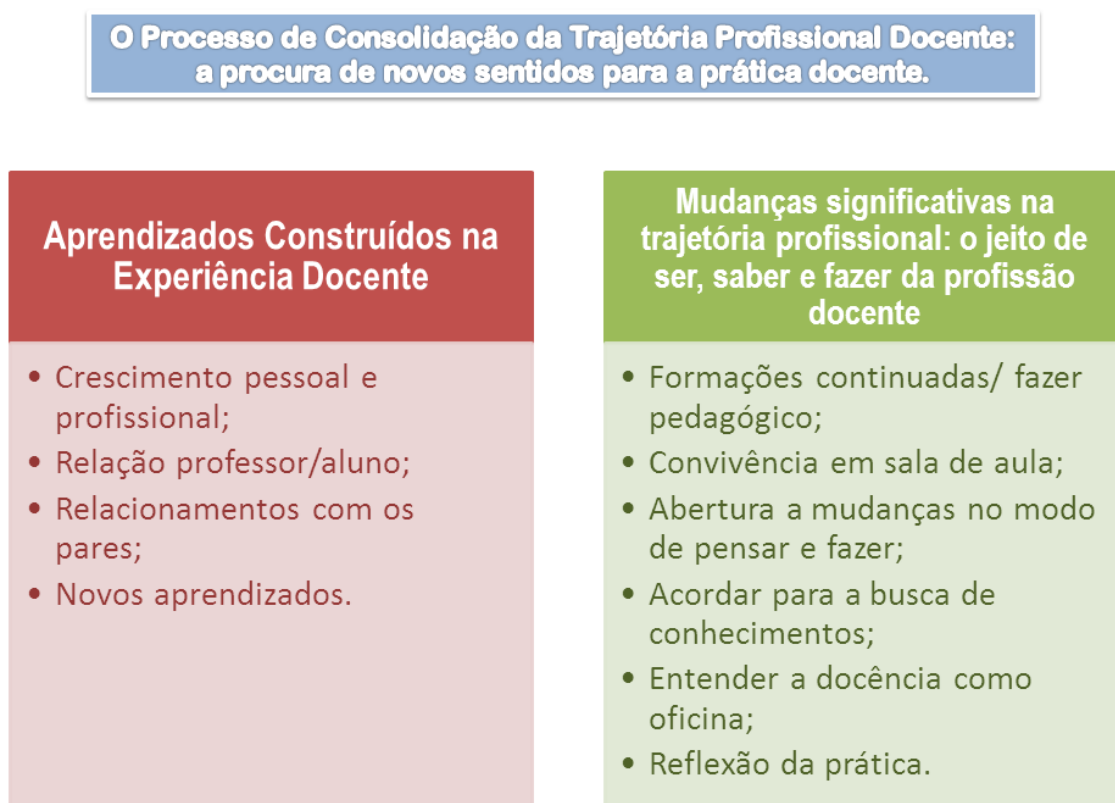


Figura 6 - Consolidação da trajetória profissional

3.4 CATEGORIA 4 – CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Como o objeto de pesquisa desta categoria é apresentar em dados gerais as concepções dos professores que atuam na área do Ensino Religioso na rede Municipal de João Pessoa, buscou-se como atores os professores que atuam no segmento pesquisado, como já foi dito na introdução deste estudo sobre a docência e a formação para o professor nesta área de conhecimento.

Os resultados obtidos pela ação desenvolvida junto aos sujeitos partícipes, foram significativos, com alguns momentos paradoxais observados pelo pesquisador. A apresentação detalhada dos resultados está dividida por tópicos, para melhor entendimento.

A partir das entrevistas e da produção dos memoriais, foram identificadas quatro subcategorias de discussão: importância do Ensino Religioso no currículo escolar; ser professor de Ensino Religioso; desafios/ dificuldades experimentadas na trajetória como docente de Ensino Religioso; formação continuada de professores de Ensino Religioso; concepção do professor.

3.4.1 Importância do Ensino Religioso no Currículo Escolar

Nesta subcategoria, solicitamos dos nossos interlocutores suas opiniões sobre a importância do Ensino Religioso no Currículo Escolar, levando em consideração o artigo 33 da Lei 9.475/97, que cita:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, 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.

Perguntados sobre a importância do Ensino Religioso no currículo escolar, foi possível perceber que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa consideram esta área de conhecimento tão importante quanto as demais áreas, uma vez que contribui no

desenvolvimento da capacidade de aprender, conforme podemos detectar nos relatos apresentados abaixo:

O Ensino Religioso tem sua importância porque prepara o cidadão para a vida. Leva os alunos a encontrarem o sentido da vida, vivenciando valores éticos e morais. O grande problema do ER é que ele não é obrigatório como as outras disciplinas, e por ser facultativo, nossos alunos não se preocupam muito. (P1)

O Ensino Religioso é uma disciplina de suma importância na grade curricular, isto é fato. Do jeito que o mundo está precisamos refletir e discutir sobre tudo que é diferente e que nos cerca, por isso o ER vem somar para diminuir a questão dos preconceitos e da intolerância. (P2)

A importância do ER se dá em ensinar os valores. Não temos como objetivo ensinar o aluno a ler a Bíblia na aula. O aluno aprende os valores de como se comportar diante das diferenças existentes em seu meio. Vai aprender que somos diferentes e são essas diferenças que nos tornam belos. Acho que precisamos rever o artigo 33 para a retirada do facultativo. (P3)

Acho o Ensino Religioso muito importante, haja vista que desde os primórdios as religiões fazem parte da história da humanidade e não é apenas uma religião, são várias. O Ensino Religioso está aí para que nossos alunos possam não só identificar, mas também aprender a respeitar todas as religiões existentes. (P4)

É importante pelo seu caráter de privilegiar o ser humano em toda sua essência humana, inclusive no seu aspecto religioso. Deveria ser obrigatório, já que não vamos ensinar religião para ninguém, pelo contrário, os alunos vão aprender a diversidade religiosa existente. (P5)

Fundamental como as demais áreas de conhecimento. Estuda o fenômeno religioso nas diferentes culturas. Só o que atrapalha é o fato dele ser facultativo (P6)

Acho que é importante, mas deve ser obrigatória como as outras disciplinas. O facultativo ainda é um problema para a disciplina. (P7)

A importância do Ensino Religioso se dá a partir do momento em que o docente dessa área aplica com competência. Essa competência só é possível com formação adequada. Temos colegas que ainda fazem proselitismo em sala de aula e isso não é bom para nós que já não somos tão bem vistos pelos colegas de outras áreas. (P8)

Gosto de trabalhar com o Ensino Religioso e acho que ele é tão importante como as demais áreas, mas ainda precisa ser mais valorizado para que sejamos vistos igualmente como os outros professores. O termo facultativo é um entrave, os alunos nem sempre sentem vontade de participar porque não tem notas. (P9).

Sempre gostei muito de ensinar, mas quando iniciei com as aulas de Ensino Religioso percebi que gostava mais ainda. O ER é muito importante, trabalhamos com as diferenças de crenças e de religiões existentes no mundo, claro que não dá para trabalharmos com todas, mas procuramos apresentar, levar ao conhecimento do alunado, o maior número que podemos para que nossos alunos percebam, conheçam e valorizem o que é do outro e não fique acreditando que apenas a sua religião é a melhor. A partir do momento em que nossos alunos aprendem a respeitar a religião do outro, outros respeitos

fluirão, assim como as diferenças de cor, de raça e de sexo. O Ensino Religioso proporciona o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das diferenças religiosas que temos em sala de aula sem qualquer forma de proselitismo. Infelizmente, por ser facultativo, muitos não dão o devido valor que o ER merece, um problema que enfrentamos no cotidiano. (P10)

Destacamos dos enunciados dos sujeitos acima as concepções de que o Ensino Religioso é importante. Sua importância está em auxiliar o educando a construir um referencial de vida, baseado em princípios humanitários. Para concretizar essa concepção, o Ensino religioso deve ser o mediador do diálogo do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, promovendo, de acordo com Moraes (2004, p. 111),

Ambientes de aprendizagens nos quais as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano, para a busca e as descobertas de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorizar as questões pedagógicas, de facilitar o resgate do potencial humano.

Conforme os posicionamentos dos nossos interlocutores, o Ensino religioso não se constitui em ensinar um saber pelo saber, mas como uma área de conhecimento que deve oportunizar o saber de si e, conseqüentemente, os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso para o educando compreender a sua busca em direção ao transcendente. Um Ensino Religioso constituído na experiência e na formação de valores e atitudes.

Podemos observar ainda que os professores consideram que o papel desta área de conhecimento, em apreço, seria o de trabalhar a formação de atitudes se colocando frente às diferenças. Nos relatos, existiu uma aproximação, não com a religião em si. Percebe-se, assim, a preocupação com a formação do ser humano do educando, a fim de ajudá-lo a tomar consciência de si e do outro, e a poder se situar melhor no contexto da sociedade e da escola.

O Ensino Religioso, na concepção de Cândido,

[...] ao tratar das respostas aos questionamentos existenciais, a concepção de mundo seria a instância capaz de ordenar os conhecimentos recebidos como respostas e possibilitar uma visão global do mundo. A tradição religiosa, a política, a ideologia são apresentadas como estruturantes da concepção de mundo (2005, p. 26)

Outro colaborador (P10), a partir de sua experiência em sala de aula, considera que é importante trabalhar a diversidade religiosa sem qualquer forma de proselitismo, sem priorizar uma determinada religião, assim diz: “[...] O Ensino Religioso proporciona o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das diferenças religiosas que temos em sala de aula, sem qualquer forma de proselitismo”.

O Ensino religioso, segundo Sena (2005), não pode ser entendido como mera informação a respeito de religiões, ou manifestações religiosas, mas através do conhecimento das grandes experiências religiosas da humanidade e das expressões, em busca do sentido da vida, devendo favorecer o autoconhecimento do educando e seu posicionamento diante da vida, na inter-relação respeitosa com os demais.

Pelos relatos, percebemos que nossos interlocutores, privilegiam um modelo de Ensino Religioso na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais, e não sobre argumentações religiosas, ainda que estas sejam legítimas e importantes para o ser humano, a partir das diferentes áreas de conhecimento, integradas às Ciências da Religião.

Ainda analisando os relatos dos nossos colaboradores docentes de Ensino Religioso, percebemos, na sua maioria, 06 citações em que o termo facultativo aparece como um forte desafio para quem está no exercício da docência desse componente curricular. É, de fato, uma lacuna deixada pela Lei 9.475/97 que causa polêmicas e controvérsias, uma vez que os educandos, infelizmente, priorizam as notas, o quantitativo.

Contudo, devemos refletir, pois uma vez que a lei preconiza o facultativo para o educando, a escola não deve ficar à deriva e simplesmente deixar esses educandos fora de sala. Faz-se necessário, portanto, criar condições para que o mesmo esteja realizando outra atividade educativa, ou até mesmo uma mudança na metodologia utilizada em sala de aula.

Esse desafio com o qual os educadores se deparam, são questionamentos sobre os quais precisamos refletir, uma vez que cada Estado e Município da Federação necessitam repensar sobre a visão que tem deste componente curricular, portanto, partir

para a construção de suas propostas, numa perspectiva de inclusão no Projeto Educativo da escola (HOLLMES, 2010, p. 138).

Para nossos colaboradores, a importância do Ensino Religioso está em auxiliar o educando a construir um referencial de vida, baseado em princípios humanitários, permeado pelo diálogo do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, criando, de acordo com Moraes,

Ambientes de aprendizagens nos quais as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano, para a busca e as descobertas de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorizar as questões pedagógicas, de facilitar o resgate do potencial humano (2004, p. 111)

Para corroborar com nossas análises o Gráfico 5 demonstra a importância do Ensino Religioso no currículo escolar apontada pelos nossos colaboradores:

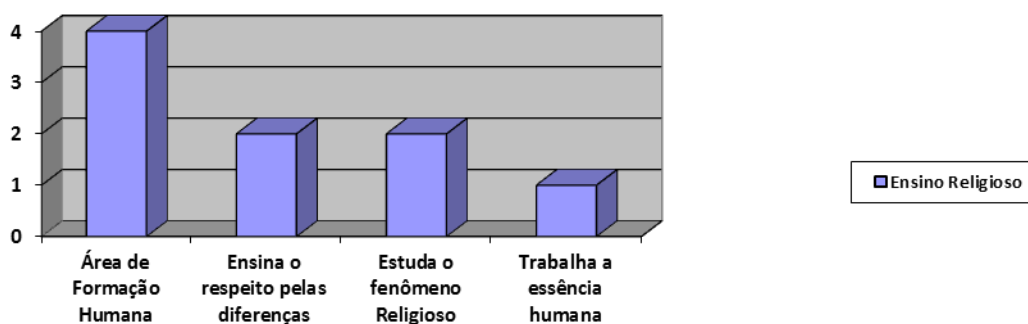


Gráfico 5 - Importância do Ensino Religioso no Currículo Escolar

Por estes relatos, pode-se inferir que a maior contribuição do Ensino Religioso concentra-se na tarefa de formar integralmente o aluno, o que inclui aspectos tais como: autoconhecimento, indagação sobre o sentido da vida, socialização, cidadania e ética. Outro destaque foi à reflexão e formação no campo da religiosidade ou das religiões. Sendo assim, pode-se dizer que o Ensino Religioso, compreendido e vivenciado por nossos interlocutores, tem um caráter universalizante, ou seja, faria parte da natureza desta área de conhecimento atentar para a tarefa última e sempre atual da educação e da escola: a humanização da pessoa e da sociedade.

3.4.2 Ser professor de Ensino Religioso

Nesta subcategoria procuramos analisar, através dos relatos produzidos nos memoriais e nas entrevistas autobiográficas, o significado de ser professor de Ensino Religioso para nossos colaboradores:

Iniciei as aulas de Ensino Religioso como complemento de carga horária numa escola municipal de João Pessoa e permaneço até hoje. Embora eu tenha mais aulas de História, me vejo mais realizado como professor de ER, que me faz sentir realizado, feliz. (P1)

O relato de P1 demonstra uma satisfação em atuar no Ensino Religioso. Para ele a sua realização não está na sua disciplina titular, a saber, História. É o Ensino Religioso responsável pela sua realização como profissional. A complementação de carga horária com o Ensino Religioso é um dado relevante que observamos nos relatos dos nossos interlocutores, como podemos conferir nas falas de P4 e P6:

Comecei como professor de História. Infelizmente não tinha turmas para completar a carga horária, então o diretor me ofereceu as turmas de Ensino Religioso. No começo fiquei um pouco inseguro, mas eu precisava de 20 horas aula, aceitei. Confesso que no início tive dificuldades, mas com o tempo fui gostando. Hoje se você me perguntar se gosto mais de uma ou outra vou dizer com certeza que me sinto mais realizado como professor de Ensino Religioso. Não estou dizendo que é fácil, que é tudo maravilhoso, pelo contrário, o professor de ER enfrenta muitos descasos, mas eu vou em frente, pois gosto do que faço. (P4)

Gosto do que faço. Ser professor de Ensino Religioso é ter a coragem de enfrentar a falta de valorização e mesmo assim seguir em frente. No início eu aceitei pelo fato de na escola onde eu trabalhava não tinha todas as turmas de História para completar minha carga horária o que acontece até hoje, e como eu não achava viável ter que procurar uma escola longe da minha casa, aceitei dar aulas de ER. Achei meio complicado no começo, mas depois fui me acostumando. Ainda hoje complemento a carga horária com ER, mas digo a você que gosto e me sinto realizado com essa disciplina. (P6)

Percebe-se pelas falas dos nossos interlocutores que o Ensino Religioso, por ter uma carga horária reduzida, se faz complementar com outra área de conhecimento. Essa situação acaba tendo desdobramentos no trabalho do professor de ER, contribuindo de alguma forma para que ele, em alguns momentos, se sinta desvalorizado em relação às outras áreas de conhecimento, como podemos observar na fala a seguir:

Posso dizer que me sinto bem, mas não satisfeito. Estou procurando mais valorização. O ER embora seja, de fato, envolvente, é uma área de

conhecimento mais complicada, já que não possui um valor igual às demais áreas. Temos que estar em mais de uma escola para ter 20 horas/aula e isso dificulta nosso trabalho. As pessoas não valorizam o profissional de ER, que é visto muitas vezes como tapa buraco, como um professor que só vai passar tempo com os alunos, e isso me deixa muito triste. (P8)

O relato de P8 apela pelo reconhecimento social do professor no contexto da escola. A carga horária e o próprio desprestígio do Ensino Religioso, em relação às outras áreas, dificultam a prática docente, que poderia ser mais interpessoal, efetiva e integradora. O professor apresenta ainda alguns fatores que denigrem a imagem do ER, afetando-o como área de conhecimento que se consubstancia na postura, muitas vezes equivocada, do professor frente à condução da área e na falta de vocação, uma vez que pode lhe ser atribuída como complementação de carga horária e de embasamento, tendo em vista que o docente não se encontra qualificado para ministrá-la.

Embora haja os problemas enfrentados, os relatos a seguir demonstram que embora tenha havido dificuldades nossos interlocutores construíram uma relação de afeto com esta área de conhecimento. Pelos seus relatos, observamos certa paixão pelo ser professor de Ensino Religioso. Nossos interlocutores atribuem um valor significativo ao ER em suas trajetórias profissionais:

Gosto muito do que faço e como já disse, faço por e com amor, porém, às vezes tenho a impressão de que precisamos valorizar mais a disciplina. Acredito que ainda vamos galgar mais degraus, onde construiremos credibilidade e apoio acerca da disciplina de Ensino Religioso. Sou também professor de História e complemento com ER, mas meu foco mesmo é essa disciplina que amo muito. Sinto-me realizada embora tenha que conviver com muitos desafios. (P2)

Não saberia responder se gosto mais de Artes ou de Ensino Religioso, são duas áreas que me fascinam porque instigam a pensar e refletir sobre os limites que podemos ultrapassar, sobre algo além de nós. Amo Artes e Ensino Religioso. (P3)

Sinto-me satisfeito porque trabalho com um aspecto peculiar do ser humano, que é a necessidade de transcender o presente nas diferentes culturas. (P5)

Como professor de Ensino Religioso me sinto um ser melhor e mais capacitado em melhorar meus alunos na medida em que levo para eles a construção de um mundo em que o respeito às diferenças é fundamenta. (P7)

Gosto do que faço, mas sinto que tenho muito que aprender. O ER vem me dando a oportunidade de crescer mais como profissional, pois é uma disciplina que tem formação desde o início do ano e isso ajuda muito o meu fazer em sala de aula. (P9)

Pelos relatos acima nossos interlocutores demonstram uma satisfação em serem docentes de Ensino Religioso. Suas falas deixam transparecer que ciaram uma relação de afeto com esta área de conhecimento, já que em vários momentos relatam que o ER transformou em alguns aspectos suas vidas profissional e pessoal.

O relato a seguir compartilha a gratificação de ser professor de Ensino Religioso. Ao mesmo tempo apresenta as dificuldades que este profissional enfrenta no cotidiano de sua prática.

Ser professor de Ensino Religioso é muito gratificante. Não quero com isto dizer que é fácil, não é. Sempre temos que estar mostrando serviço nas escolas. As pessoas não acreditam muito no professor de ER como profissional capacitado, isto pelo fato de não termos uma graduação específica e também por acharem que o ER é aula de religião como antigamente. Mesmo assim sou muito apaixonada pelo que faço e percebo que meus alunos gostam das aulas, são instigados a participarem e isso é gratificante. Tenho prazer em dialogar com meus alunos, sei que nem todos os colegas de outras áreas se preocupam em parar suas aulas para ouvirem seus alunos e isso eu faço porque sei que é através do diálogo que posso conquistar e construir uma relação de respeito com meus educandos. (P10)

P10 é enfática ao dizer: “[...] as pessoas não acreditam muito no professor de ER como profissional capacitado, isto pelo fato de não termos uma graduação específica e também por acharem que o ER é aula de religião como antigamente”. Essas palavras nos remetem ao fato de que o Ensino Religioso ainda causa muitas polêmicas pelo estigma que carrega da confessionalidade. Ainda percebemos que falta esclarecimento sobre essa área de conhecimento que se encontra em processo de construção. A falta de uma Licenciatura específica também é motivo para a falta de credibilidade desse profissional segundo seu relato.

Um dado interessante que o relato de P10 nos revelou está relacionado com a capacidade de dialogar, que o professor de Ensino Religioso tem, com o aluno. O diálogo é para Freire (1987, p. 93) o encontro entre os homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. O autor desenvolve uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade. Para Freire, a essência de uma educação problematizadora, humanística e crítica pode ser construída pelo compromisso entre as pessoas, que se efetiva pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança, pelo pensar crítico, pela conscientização crítica da realidade.

Nesse sentido, Paulo Freire refere-se ao amor: ao próximo, à vida, ao mundo, como elemento fundamental para que haja o diálogo, essencialmente realizado na tarefa entre sujeitos, pautado por uma relação harmoniosa, livre de qualquer tipo de dominação, opressão, injustiça e de manipulação.

Ainda na concepção de Freire (1987, p. 93): a relação educador e educando, acontece quando o “diálogo é uma exigência existencial. [...], ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”.

Nesse contexto, para haver diálogo se faz necessário que o educador tenha conhecimento da realidade do aluno, e seja comprometido político e profissionalmente, assim como que suas emoções floresçam e se manifestem de forma afetiva e efetiva na busca de passar para estes alunos a alegria de construir um ambiente favorável para uma aprendizagem significativa.

O gráfico 6 apresenta o nível de satisfação dos nossos colaboradores em serem professores de ensino religioso.

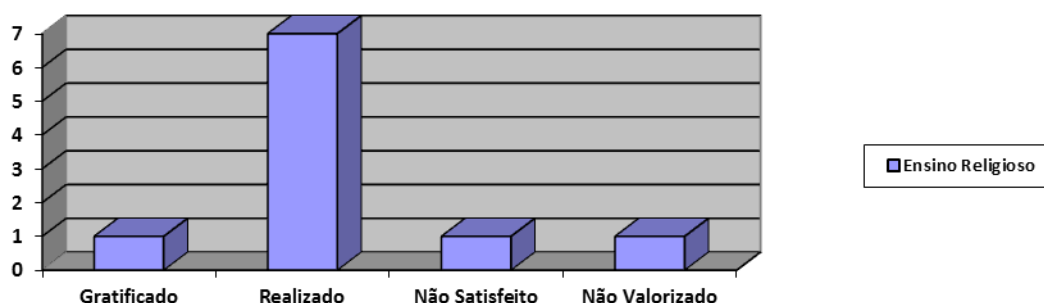


Gráfico 6 - Nível de satisfação dos nossos colaboradores em serem professores de ER

A maioria dos nossos colaboradores mostrou-se realizada como docente na área de conhecimento do Ensino Religioso, utilizando-se de expressões tais como: “feliz e apaixonada pelo que faço”, “gosto muito do ER”, “estou realizada com o que faço”, “acredito no ER e gosto de dar essas aulas”, “amo o ER e isso também fortalece minha prática”. Outros professores pesquisados, embora relatarem o gostar de ser professor de Ensino Religioso deixaram evidente em suas falas uma insatisfação pela falta de valorização do profissional da área em estudo.

3.4.3 Desafios/dificuldades na trajetória como docente de Ensino Religioso

Nesta subcategoria, a intenção é, dando voz aos nossos interlocutores, explicitar os desafios/dificuldades que estes enfrentaram/enfrentam como docentes de Ensino Religioso. A intenção é refletir como nossos colaboradores vêm procurando avançar na construção/desconstrução da profissão e problematizar alguns aspectos da prática que nos parecem fundamentais no sentido de melhoria do trabalho docente.

Compreendemos, pois, que nas suas trajetórias os docentes de Ensino Religioso enfrentam mais desafios/dificuldades do que os outros docentes de áreas diferentes, uma vez que este profissional ainda é visto como o professor inferior aos demais professores de áreas diferentes por iniciarem o trabalho sem uma profissão específica, em nível superior, carecendo, assim, de uma fundamentação adequada ao magistério, da mencionada disciplina. A esse respeito o professor P1 relata:

Os desafios são grandes. Deparamo-nos com o preconceito, a rejeição e a intolerância dos próprios colegas de trabalho que ainda insistem em ver o Ensino Religioso como uma catequese e aproveitam para nos diminuir. As pessoas não dão muita credibilidade ao Ensino Religioso, nem mesmo na escola onde trabalhamos, e isso é muito triste.

O relato de P1, “[...] as pessoas não dão muita credibilidade ao Ensino Religioso, nem mesmo na escola onde trabalhamos [...]”, coincide com a preocupação de outros narradores, com a situação de desânimo e insatisfação dos professores que atuam na área de Ensino Religioso e que sentem no cotidiano que esta é uma área que ainda precisa ser mais reconhecida, mais valorizada. Para alguns, isso afeta o estado de espírito tanto do profissional quanto dos alunos, o que não contribui com o fortalecimento da área.

De forma correlata, o professor P2 retraduz sua opinião refletindo sobre sua vivência como docente de Ensino Religioso, conforme seu relato:

A falta de valorização por parte da direção, a não reprovação por não ser exigida uma nota, e a não reprovação, deixa o professor de Ensino Religioso desacreditado e isso me deixa triste. Gosto muito do que faço, mas sinto que

a direção da escola não contribui para que sejamos vistos como os outros professores, pois sempre que tem uma reunião de pais o professor de ER quase não é citado; também, não reprova: os pais não se preocupam.

O relato que vimos acima, a exemplo de outros relatos, registra o apelo pelo reconhecimento social do professor no contexto da escola. Pelos relatos observamos que a desvalorização deste profissional, a falta de credibilidade perante a comunidade escolar, é um desafio constante que dificulta a prática docente, que poderia ser mais interpessoal, efetiva e integradora. Essa situação acaba contribuindo para que o docente de Ensino Religioso se sinta marginalizado perante os demais colegas de profissão.

Diante do exposto, cremos que o fortalecimento do Ensino Religioso no espaço da escola acontecerá a partir de uma proposta pedagógica que aprecie o desenvolvimento da formação de um profissional qualificado e que este possa se identificar com a docência do ER.

A formação continuada é, segundo Nóvoa, (1991), Freire, (1991), e Melo (1994), saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto contemporâneo; é recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistentes, provavelmente, ainda em processo. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão tão desgastada em nossos dias.

Um profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe mostra caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade, o resto é por sua conta. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, compreendemos que o ser humano, enquanto ser vivo constrói-se a cada dia e assim vai dominando cada vez mais o seu espaço. A formação continuada é o espaço onde o professor vai se construindo como educador.

Segundo outro interlocutor da nossa pesquisa, a prática do professor de Ensino Religioso é bastante questionada, conforme suas palavras:

Ainda temos o desafio de precisar mostrar a todo tempo nossa capacidade para lidar com o ER hoje, diferente de aulas de religião. As pessoas geralmente pedem para que eu reze com os alunos trabalhosos, e para mostrar que eu não sou professor de religião tenho que, em todas as aulas, mostrar

uma prática nova e também passar um bom tempo explicado o que vem a ser o Ensino Religioso hoje, mas parece que não entendem. (P3)

Percebemos no relato do professor P3 a dificuldade de veicular o Ensino Religioso na escola. Percebe-se, daí, que não há uma visualização da abrangência do Ensino Religioso como área de conhecimento. Deduz-se disso, como é importante levar o corpo docente a refletir sobre a concepção de Ensino Religioso, seu significado, como área de conhecimento, para que se consiga suscitar mudanças na área, rompendo com a concepção do estudo de uma religião ou das religiões, da catequese, e, assim, no enfoque centrado na antropologia religiosa.

O nosso interlocutor P4, em sua fala, também confirma que a falta de reconhecimento é um problema, bem como o desafio de se ministrar um componente curricular cuja carga horária é de uma hora/aula semanal, como está verbalizado em seu relato:

O desafio é lutar sempre pelo espaço da disciplina, o reconhecimento por parte de todos, com a falta de recursos, ministrar uma aula por semana, o que implica num maior número de turmas para completar a carga horária. As dificuldades são o descaso com a disciplina até mesmo dos companheiros de profissão, muitas vezes da própria escola, a falta de livros didáticos.

O depoente reconhece que o Componente Curricular de ER ainda precisa ocupar um espaço de valorização, que se comparada com outras áreas, é bem menor. Cita ainda como dificuldades a falta de recursos didáticos, principalmente o livro didático, e a carga horária semanal. Percebemos na sua fala que o espaço ocupado pelo Ensino Religioso na grade curricular deveria ser maior e não apenas uma aula semanal, que foi justificado como insuficiente e que, com isso, o professor fica sobrecarregado, pois, no cumprimento de sua carga horária semanal (vinte horas) sempre assume várias turmas.

No relato a seguir, o nosso interlocutor P5 cita como desafio/dificuldade a questão do preconceito e da intolerância em relação às diferentes crenças. Para ele, “[...] vencer o preconceito existente em relação à diversidade de crenças existente é muito complicado, assim como desmitificar a ideia do ER como formação religiosa”. Com base no relato do nosso colaborador P5, entendemos que o Ensino religioso ainda é concebido como aula de religião. Para os educadores que apresentaram suas dificuldades isto acontece em virtude do preconceito em relação ao componente.

Na sequência, percebemos nos relatos dos nossos colaboradores que as dificuldades encontradas em seus fazeres docentes são semelhantes, como podemos conferir em seus depoimentos:

Por ser uma disciplina optativa e muito difícil tenho que levar o aluno a ter responsabilidade com a mesma. Mesmo assim sinto-me feliz e apaixonada pelo que faço. (P6)

Tive muitos desafios e dificuldades no início. Sentia-me um peixe fora d'água, mas com as formações fui aprendendo a ter mais segurança no meu trabalho. Ainda enfrento a falta de compromissos dos alunos pela falta de notas. O alunado só pensa em números. A sorte é que gosto muito do ER para enfrentar essas dificuldades. (P7)

O tempo é muito pouco. Uma aula por semana deixa um pouco a desejar. Há ainda a falta de investimentos nos profissionais por parte de alguns segmentos e isso não é bom. Todos os outros professores de outras disciplinas são citados nas reuniões, quando é o de ER, ninguém fala nada. Mesmo assim, estou realizada com o que faço. (P8)

O maior desafio é ter que trabalhar com uma disciplina que é obrigatória para a escola e em contrapartida, é facultativa para o aluno que só visa as notas. Procuro realizar atividades diversificadas para prender a atenção deles, pois acredito no ER e gosto de dar essas aulas. (P9)

Acredito que os desafios são muitos. Dar aula uma vez por semana é pouco. Passamos uma semana sem ver nossos alunos que não têm muito compromisso com esta área de conhecimento. Também vejo como dificuldade a falta de uma formação inicial, o que causa certa insegurança no começo. Felizmente, as formações continuadas nos ajudam a ter mais segurança e isso é positivo. Amo o ER e isso também fortalece meu fazer em sala de aula. (P10)

Reconhecemos as críticas devido às condições desfavoráveis de trabalho e a falta de reconhecimento do lugar da disciplina na escola. É recorrente aqui a insatisfação quanto à carga horária semanal de uma hora/aula, a falta de compromisso dos alunos com as aulas de ER proveniente da não obrigatoriedade de notas, a falta de formação inicial como razão para insegurança no fazer pedagógico, a falta de reconhecimento do ER e do profissional da área, por parte de outros professores, direção, alunos e pais.

Entendemos, assim, que esses desafios/dificuldades enfrentados por nossos colaboradores comprometem a qualidade do trabalho docente, principalmente no tocante aos direitos trabalhistas⁵⁵, considerando o fato de não são serem do quadro efetivo da escola.

⁵⁵ Todos os colaboradores desta pesquisa não são efetivos na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Nunca houve um concurso público para professor de Ensino Religioso. Esta condição não lhes garante

Os professores revelam ainda a importância dos cursos de formação continuada em seus processos de aprendizagem profissional, ressaltando que esses cursos são veículos que proporcionam adquirir e ampliar saberes científicos e pedagógicos necessários ao bom andamento do fazer docente. Por fim, demonstram construir uma análise crítica quanto aos desafios e dificuldades enfrentadas em suas trajetórias como professores de Ensino Religioso.

3.4.4 Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor.

Na busca por analisar a concepção do professor de Ensino Religioso sobre a formação continuada, apresentamos nesta seção a interpretação dos dados obtidos com a pesquisa. Nesta análise, apresentamos uma síntese das falas dos nossos interlocutores utilizadas nos memoriais, pois acreditamos que por meio das suas narrativas foi possível realizar uma reflexão acerca de suas opiniões, concepções, seu olhar, que para nós é fundamental para o entendimento do processo de construção da sua formação, sendo entendido como um processo dialético de construção que ocorre ao longo de toda vida, intrinsecamente relacionado com as interações feitas neste percurso.

Sobre a formação continuada para os professores de Ensino Religioso, é importante ressaltar a importância dada pelos nossos interlocutores, como podemos observar no seguinte relato:

A formação é importante em todas as áreas, contudo, para o ER é indispensável, tendo em vista que nem todos os professores têm uma formação inicial em Ciências das Religiões para adquirirem mais conhecimentos sobre o assunto, que é complexo e requer preparo específico do facilitador. (P1)

O relato do nosso colaborador P1 enfatiza a necessidade da formação como indispensável para todas as áreas, mas para o ER é uma condição emergente já que não são todos os professores desta área que têm uma formação inicial em Ciências da Religião, tendo em vista que este modelo oferece consistência teórica e metodológica

estabilidade no emprego como também não lhes permite o acesso a garantias sociais conquistadas pela categoria, tais como adicional de férias. E FGTS

pautadas em âmbito acadêmico, como ocorre com as demais áreas de conhecimento. E também porque,

Só assim se consegue desembaralhar, na teoria e na sala de aula, a confusão entre educação da religiosidade e educação do cidadão. A esta última cabe, graças a uma adequada formação docente em Ciência da Religião, não a tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas. (SOARES, 2009, p. 114).

Nesse sentido, a opção formativa para os professores de Ensino Religioso, que melhor atenderia à realidade enfrentada no cotidiano, seria a graduação em Ciências da Religião.

O relato a seguir demonstra mais uma vez a percepção positiva dos nossos interlocutores em relação à formação docente em exercício. Percebemos neste relato que a formação continuada emerge como fonte de aprendizados significativos na profissão docente, conforme a fala de P2:

Ainda faltam muitas coisas para que o ER se fortaleça, mas as formações que temos na Rede Municipal são maravilhosas e nos mantém nutridos a cada quinze dias, para realizarmos nossas atividades com segurança e mais criatividade em sala de aula sem proselitismo.

A formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa foi lembrada pelo nosso colaborador P2 como um espaço importante de intercâmbio de experiências e atualização de atividades para os conteúdos propostos. Nestas formações são oferecidos parâmetros para evitar o proselitismo, como relata a professora: [...] “as formações que temos nos mantém nutridos para realizarmos nossas atividades sem proselitismo”. Percebemos assim que as formações são consideradas fundamentais para ajudar os professores a se manterem capacitados no seu fazer em sala de aula.

Vale ressaltar que dos dez (10) professores colaboradores desta pesquisa, apenas dois (02) iniciaram no Ensino Religioso com uma graduação/extensão na área de atuação.

No relato a seguir, o professor reafirma a importância da formação continuada na construção de aprendizados significativos na trajetória profissional e pessoal do docente:

A formação possibilita um novo caminho para conduzir o ER em sala de aula, já que minha graduação não é em Ciências da Religião. Vejo como grande aliada para o meu crescimento profissional e pessoal, pois os cursos que fazemos modifica a gente e a nossa prática, porque é um novo aprendizado, são informações que vêm somar em nossas práticas, proporcionando mudanças na aprendizagem diária. (P3)

Percebemos, no relato de P3, que as formações continuadas de Ensino Religioso contribuem para mudanças significativas no seu fazer pedagógico, que vai se efetivando através das relações do coletivo e da reflexão que, sem dúvida, são espaços fundamentais de construção de novos aprendizados.

Compreendemos, assim, que esses aprendizados referem-se a saberes da experiência resultante do conhecimento e da vivência cotidiana, que vão dando significados ao percurso profissional/pessoal do ser professor de profissão.

O professor P4, em busca de novas formas de pensar e fazer, vivenciou angústias e inseguranças na sua prática docente. E para superar a insegurança, como ele mesmo confirma, foi fundamental participar do curso de formação para professores de Ensino Religioso, buscando o convívio com os colegas, socializando conhecimentos e experiências. Foi assim que se sentiu mais capacitado, mais valorizado no seu jeito de ser e agir como docente:

Eu comecei a perceber mudanças na minha prática quando iniciei nas formações com a coordenadora Maria José que sempre nos deixa atualizados dos fatos recentes referentes ao Ensino Religioso. O material que é usado nas formações é rico, as palestras são de grandes incentivo para continuarmos no ER, embora sem a formação inicial, que me causou angústias e inseguranças no começo. Participo de congressos, seminários, enfim, tudo está dentro das minhas possibilidades, pois acredito que o professor de ER precisa mesmo dessas formações para melhorar a sua prática no dia a dia.

Pelo relato acima, percebemos a necessidade do nosso colaborador de se apropriar de saberes que possam lhe dar uma visão mais ampla dos conhecimentos relacionados a sua área de atuação. Despertar para a busca do conhecimento é algo novo que resulta de uma leitura crítica da prática dando ânimo ao professor a querer mudar, a transformar sua prática pedagógica, a acreditar na educação como prática social. Esses novos saberes são encontrados pelo nosso colaborador nos cursos de formações que segundo ele, são momentos de aprendizado relevantes para sua prática.

Entendemos que o fato dos colaboradores não terem uma formação iniciada em Ciências da Religião os impulsiona a buscar e priorizar as formações continuadas na área em estudo. Fica claro por parte dos mesmos um esforço em buscar formação e capacitação por meio de cursos.

Nesse sentido, a formação continuada pode exercer um papel importante, no sentido de atenuar a carência de formação inicial desses professores e de possibilitar sua capacitação teórica e prática.

Segundo Nóvoa,

[...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

[...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas do trabalho constitui também um factor decisivo da socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (1997, p. 26).

O ato de refletir deve se constituir como parte inerente ao desempenho do educador. Segundo Schon (1997), um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, ele reformula uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Diante das constantes mudanças, sobretudo de valores, os professores P5 e P6 valorizam os espaços de formações. Para eles, as formações continuadas são referências fundamentais para a melhoria da prática docente. P5 e P6 vão aprendendo e dando novos significados ao seu fazer como professores de Ensino Religioso:

Percebo as formações como fundamentais para melhorarmos nossas práticas. Precisamos melhorar sempre e, diante de tantas mudanças que ocorrem tão rápido, é necessário que estejamos em constantes buscas de novos aprendizados. (P5)

As formações são necessárias em todas as áreas. Em relação ao ER, vejo que não podemos esperar muito, temos que nos atualizar para não nos sentirmos inseguros diante dos nossos alunos que estão aí, numa sociedade onde os valores estão esquecidos. (P6)

Esses relatos nos remetem a outros temas correlatos, como o da rapidez das informações e o da consequente efemeridade do cotidiano, o que faz a tarefa do docente um constante desafio, seja quanto ao discernimento dos conteúdos e técnicas mais adequadas e atuais, seja quanto à autoformação e formações continuadas desses profissionais.

A respeito das formações continuadas, os PCNS do Ministério da Educação fazem as seguintes considerações e falam sobre o desafio da tematização da ética:

Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança. A discussão sobre ética necessita ser constantemente contemplada e acompanhar de perto o trabalho que se faz com os alunos, uma vez que se trata de uma proposta nova, como processo sistemático e explícito, necessitando aprofundamento, leituras e discussões, levantando situações a serem experienciadas com os alunos etc (BRASIL, 1998, p. 32).

As respostas dos nossos interlocutores apresentam mais uma vez a importância das formações continuadas como espaços de construções de conhecimentos e intercâmbio de experiências, um processo rico que tem como objetivo a melhoria do fazer pedagógico dos docentes. As formações são para nossos colaboradores referências fundamentais para o saber docente.

Nos próximos relatos podemos observar que nossos interlocutores enfatizam a questão da necessidade das formações continuadas. É relevante mencionar que os dados da pesquisa apontam para uma preocupação que o professor de Ensino Religioso da Rede Municipal apresenta em não ter uma formação inicial para o ER. Segundo seus relatos,

A formação não pode deixar de existir, já que sem ela fica difícil conduzir as aulas, pois não tenho graduação na área específica. (P7).

Sem as formações a vida dos professores de ER fica complicada. Sabemos que nem todos tem ainda um discernimento sobre o ER como área de conhecimento, o que pode levá-los ao proselitismo em sala de aula, o que não deve acontecer, pois o ER é uma área de conhecimento que trabalha o fenômeno religioso nas diversas culturas religiosas e não uma catequese. (P8)

Fundamenta, pois o professor precisa desse alimento para se manter sempre atualizado e conseguir acompanhar o dia a dia do alunado. Sei das nossas dificuldades por não termos uma graduação inicial no Ensino Religioso e as

formações são espaços para que possamos adquirir novos conhecimentos.
(P9)

Os relatos acima apresentam as dificuldades e desafios que os professores de Ensino Religioso enfrentam em relação à falta de uma formação inicial. As declarações demonstram que é notória a preocupação desses profissionais em se manterem se capacitando para levarem para as salas de aula um conhecimento mais consistente daquilo que eles se propõem a construir com seus alunos.

Nossos interlocutores sentem que precisam de formações para exercer suas funções com mais embasamento pedagógico para o Componente Curricular do Ensino Religioso. Podemos observar ainda que o docente de Ensino Religioso sente a necessidade de novos aprendizados para seu cotidiano. Para esse grupo as formações são vitais para o desenvolvimento do docente de Ensino Religioso.

Vale ressaltar nesta pesquisa a seguinte pergunta: qual a sua concepção sobre a formação continuada para professores de Ensino Religioso? Ao analisarmos essa questão percebemos que a resposta foi unânime: necessária, pela falta de uma formação inicial.

O relato de P10 demonstra uma preocupação com alguns fatores que denigrem a imagem do professor de Ensino Religioso, afetando-o como área de conhecimento. Apesar dos problemas enfrentados, P10 demonstra uma satisfação em participar das formações, uma vez que ele pode se qualificar com mais embasamento para realizar suas atividades com segurança. Segundo P10:

Sempre me preocupei com a minha prática docente e para isso venho buscando reforço nas formações realizadas pelo município a cada quinze dias. O professor que se preocupa em ser um profissional preparado deve ter a consciência de que só uma graduação é pouco para exercer seu papel com eficácia. Não vejo outra saída para quem está em constante exercício da prática. Sei que todas as formações são úteis para meu crescimento e por isso procuro estar presente nesses espaços de construção de conhecimentos, que são as formações de professores de Ensino Religioso.

Esses dados revelam que as formações possibilitam a aquisição de novas formas de pensar e fazer em sala de aula. Segundo o relato do nosso interlocutor, a consolidação da sua prática se dá por meio de suas participações nas formações. Nosso interlocutor se coloca ainda na posição de aprendiz e, além disso, está atento para a necessidade de se aprofundar nas temáticas relacionadas a sua área de trabalho na

perspectiva de tornar o seu fazer mais significativo. Assim, nosso colaborador assume a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Pelos relatos, podemos afirmar que todos os nossos colaboradores foram capazes de potencializar e atribuir a importância da formação continuada para se fortalecerem, ou melhor, para se qualificarem e transformarem o seu fazer como docente de Ensino Religioso uma prática mais sólida, como podemos identificar na demonstração exposta na Figura 7:

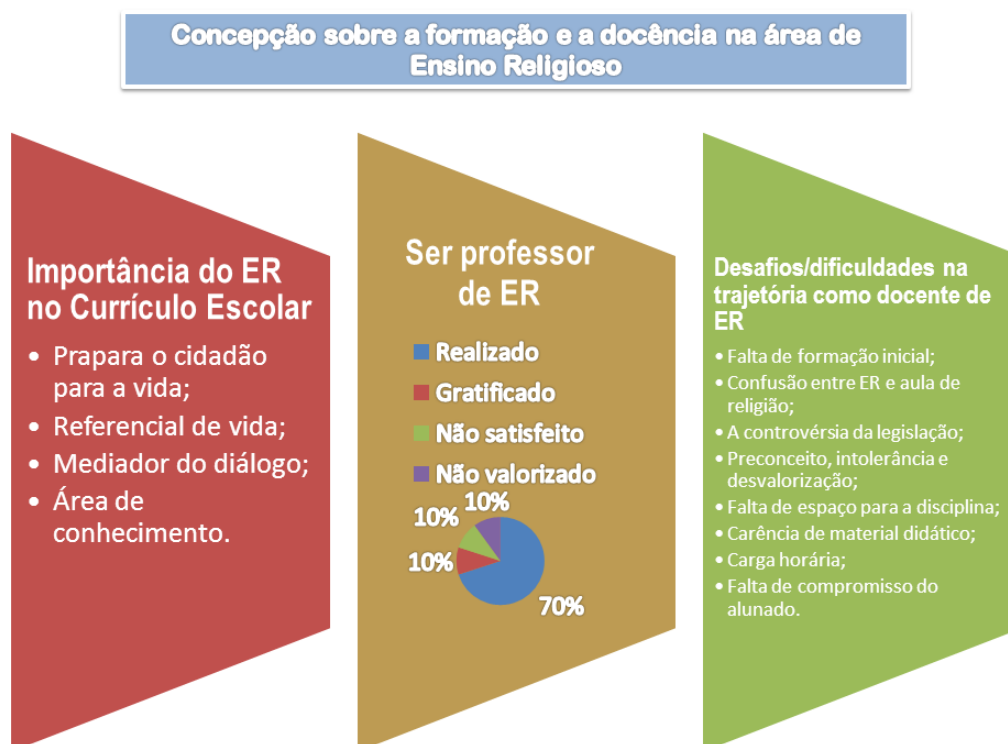


Figura 7 - Formação continuada de professores: concepção do professor

Do ponto de vista da formação dos professores, nota-se que há unanimidade a respeito de que o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões) é necessário para este profissional, assim como para o reconhecimento do Ensino Religioso como área de conhecimento por todos os profissionais da escola e da sociedade.

Os relatos dos nossos colaboradores indicam as formações como locais de aprendizagem, indicam uma diversidade de olhares e saberes que os envolvem numa dinâmica de busca do conhecimento para adquirir as competências necessárias ao saber-

fazer e ao saber ser professor de Ensino Religioso ante aos desafios impostos ao ofício da docência hoje. Como observamos na Figura 8:

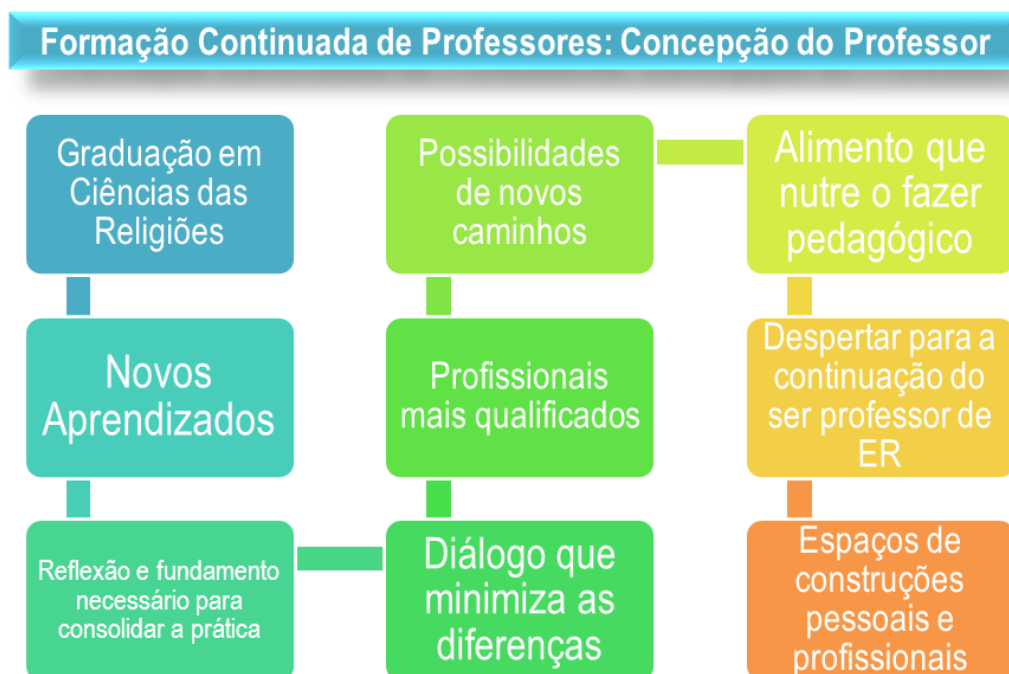


Figura 8 - Formação Continuada de Professores: Concepção do Professor

Ouvir as histórias que compõem as trajetórias profissionais e de vida de nossos colaboradores é uma oportunidade para refletirmos. Esses momentos de reflexões são importantes tanto para nós, enquanto professores e pesquisadores deste estudo, quanto para nossos colaboradores, no sentido de descortinar alternativas que possam contribuir em seus processos formativos e de outros professores. Mas vale ressaltar que não é suficiente apenas ouvir o professor, se faz necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que construíram essa formação.

Através das narrativas dos nossos interlocutores foi possível desvelar aspectos que constituem o pensar, o sentir e o agir do professor de Ensino Religioso, como na realidade ele se constrói e se reconstrói num constante vir a ser professor e ser humano, que através do ato da tomada de consciência opera-se através da palavra, do refletir sobre o seu discurso.

Assim, pudemos compreender que o professor de Ensino Religioso ao narrar seu percurso de vida e profissional foi desvelando os caminhos trilhados para a construção da sua formação pessoal e profissional, retomando alguns sentidos atribuídos ao longo dessa trajetória e, conseqüentemente, passou a refletir sobre esses sentidos atribuídos e redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a dar sentidos para essa construção histórica.

CONSIDERAÇÕES

Investir na educação e na formação de professores é uma forma de inaugurar a maior revolução que se poderá realizar na história, a revolução da consciência que se abre para o mundo, a sua complexidade e aos desafios de ordenação que apresenta. Investir na educação é fundar a autonomia de um povo e garantir-lhe as bases permanentes de seu refazimento [...]. Investir na educação é investir na qualidade de vida social e espiritual do povo, investir na educação é investir em mão-de-obra qualificada. (BOFF, 200, p. 83-84)

Estamos concluindo a nossa jornada e ao pararmos para revisitar o nosso caminhar não é possível deixar de vislumbrar o tamanho do percurso que trilhamos para chegarmos até aqui. Ao longo da gestação deste trabalho de pesquisa fomos observando que não podemos falar em conclusão, em final. A conclusão de um trabalho pode ser sinônimo de um recomeço, uma reflexão sobre aquilo que tínhamos no início. Assim, somos instigados a nos questionar: o que nos fez desenvolver esta pesquisa? O que pretendemos ao analisar a concepção do professor de Ensino Religioso sobre a formação continuada?

Ao realizarmos esta pesquisa, fixamos o olhar em determinados aspectos de uma realidade bem maior: a formação continuada do professor de Ensino Religioso na concepção desse profissional. Nosso intuito foi a construção do perfil desses profissionais que se encontram realizando uma tarefa numa área de conhecimento que, com as Leis nº 9.394/96 e nº 9.475/97, passou a ser uma disciplina do currículo escolar, olhado e tratado especificamente pelos professores desse ensino, ajustado ao pedagógico e não mais em tradições religiosas que lhe foram conferidas ao longo da sua história.

Ao percorrermos o caminho da História da Educação Brasileira, constatamos que este ensino passou por significativas mudanças de concepção e a consequente formação de seus professores, que está em construção.

Nos primórdios da História da Educação Brasileira, o Ensino Religioso, denominado de Ensino da Religião, tinha como ministrantes os próprios jesuítas e religiosos estrangeiros que imigraram para o Brasil. O termo Ensino Religioso foi codificado pelo Decreto nº 19.941, de abril de 1931, e adotado na Constituição de 1934.

Posteriormente, este ensino está propagado nas demais constituições e legislações brasileiras que o assumiram com o legado de disciplina facultativa ao aluno.

O estudo realizado verificou que entre os anos 1934-1996 os sistemas de ensino não estabeleceram um plano de políticas públicas para a formação geral dos professores nem de Ensino Religioso. Não encontramos registros de políticas públicas para os professores dessa área de conhecimento. Na educação jesuítica os professores eram formados pelos próprios jesuítas para integrarem seus quadros, os grupos religiosos tinham seus próprios quadros de professores.

Ainda na República Velha, no término do século XIX, a educação atravessou um período de mudanças que implicou na separação entre Estado e Igreja; o ensino ministrado nas escolas públicas passou a ser leigo, portanto, não caberia o Ensino Religioso nem formação dos seus profissionais. Não foi encontrado registro de disciplinas facultativas entre as disciplinas convencionais obrigatórias no currículo escolar, só o Ensino Religioso, devido ao legado dos primórdios da História da Educação Brasileira, de ser aula de religião e, em seguida, à forte influência do Estado Republicano com a laicidade do ensino.

Entre o Ensino da Religião e o Ensino Religioso, as mudanças não foram relevantes por bastante tempo, pouco ou quase nada mudou na concepção de ensino da religião. O caminho percorrido mostrou o predomínio da influência da igreja católica e de denominações religiosas cristãs.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Ensino Religioso passou a ser um componente curricular da grade escolar, impondo uma leitura com enfoque no pedagógico, que solicita a definição de políticas para a formação de professores.

A então Lei 9.394/96, no seu 1º artigo, define a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais”, e a mesma Lei fala sobre a formação do ser humano por meio de uma educação de nível superior.

Até a década de 1990 os professores de Ensino Religioso ficaram marginalizados e excluídos do acesso a uma habilitação específica para este componente, assim como de ingressar no quadro do magistério público. Nos dias atuais ainda encontramos Estados e Municípios com dificuldades para encontrar um caminho que permita a habilitação docente e a consequente efetivação do professor no quadro do magistério público estadual/municipal, enquanto outros assumiram os docentes de Ensino Religioso, admitindo-os na modalidade de caráter temporário e com salários inferiores aos dos docentes habilitados em outras áreas.

Constatou-se que as inclusões desses docentes no magistério não o eximiram das exclusões por receberem um tratamento diferenciado e que só a partir da Constituição de 1988, LDB de 1996 e Lei nº 9.475 de 1997, o Ensino Religioso passou por amplos debates, ganhando espaço na sociedade, na mídia escrita, falada e televisionada. Quanto à capacitação dos docentes de Ensino Religioso, é deixada a cargo dos sistemas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal.

Na atualidade, conforme a Lei vigente, a formação dos docentes de Ensino Religioso é essencial, merece tratamento pedagógico já que o histórico das políticas adotadas à inclusão de Ensino Religioso nas legislações revela diferentes concepções e práticas em relação à compreensão, espaço, caráter epistemológico e o pedagógico desse ensino. No histórico da História do Ensino Religioso, a legislação deu um tratamento desigual ou especial a esse componente curricular, e consequentemente aos seus profissionais por não terem uma formação específica.

Identificou-se uma diversidade epistemológica nos cursos de formações para professores da área do Ensino Religioso. O diálogo estabelecido com os autores e atores da pesquisa nos Discursos dos Sujeitos Coletivos apontaram para a necessidade de uma base epistemológica comum para a formação em Ensino Religioso que requer a efetivação de políticas públicas para a formação de professores da área.

Cabe ressaltar que não foi fácil conseguir a adesão dos nossos colaboradores para participarem efetivamente da pesquisa. Muitos dos nossos convidados não demonstraram interesse apresentando como justificativa a falta de tempo, outros ainda relataram que deram prioridades a outras coisas mais relevantes causando certo

desconforto no caminhar inicial dos levantamentos de dados o que fez o convinte ser estendido a outro grupo de professores que, embora apresentando algumas dificuldades se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Ao se depararem com o complexo cotidiano do trabalho docente, caracterizado por falta de valorização, preconceito, falta de formação inicial, jornada de trabalho exaustiva, entre tantos outros fatores, os professores, constituintes e constituídos nas relações pedagógicas, podem sentir-se inquietos, inseguros, e com uma enorme necessidade de ampliação da capacidade intelectual.

No caso específico dos colaboradores desta pesquisa, todos esses sentimentos foram partilhados, contudo, os docentes foram impulsionados à resistência e apostaram em outras possibilidades, assumindo o desafio de transformar a realidade das práticas de ensinar/aprender, superando o sentimento inicial de angústia, de inquietação e de medo, identificando os espaços de contradição que tornaram possível a construção de um saber-fazer docente diferenciado, comprometido com o ser humano e com a vida em sua diversidade.

Nesta perspectiva, a concepção sobre a formação continuada para os professores colaboradores da pesquisa revelam o desejo contínuo de buscar conhecimentos, mais especificamente, motivados pelo encontro com as práticas de ensinar. De igual modo, as narrativas apontam que as oportunidades de formação continuada são bem aproveitadas e marcam a formação profissional de cada um deles, redimensionando a escola como espaço de ensinar/aprender.

O curso de Ciências da Religião foi apontado por nossos interlocutores como a Licenciatura necessária para o docente desse componente que enfrenta muitos desafios no seu cotidiano, e para acabar com as ambiguidades que norteiam o Ensino Religioso na sociedade e na escola.

Os relatos dos interlocutores destacaram a urgência de se regular o curso de Licenciatura para a docência em Ensino Religioso e constataram novas experiências, mudanças na compreensão e prática no cotidiano de sala de aula, consequências das formações continuadas que são necessárias para a prática desses docentes.

Em virtude do volume de dados, o tempo foi o limite para esta investigação, mas consideramos importante relevar que em determinados momentos da pesquisa sentimos um distanciamento entre as falas dos sujeitos e as produções dos memórias. Nosso colaborador ainda faz referência ao Ensino Religioso como uma disciplina da grade curricular e não como uma área de conhecimento como este se constitui no currículo escolar das escolas públicas de João Pessoa.

O estudo faz uma importante contribuição social no sentido de levantar questões pertinentes à urgente necessidade de formação de professores de Ensino Religioso; de oferecer subsídios para a reflexão e a possível definição de políticas para a continuidade da formação de docentes para o Ensino Religioso em João Pessoa, e por extensão, no Brasil.

A pesquisa não pretendeu esgotar a temática de formação de professores de Ensino Religioso, e sim, levantar questões para possíveis aprofundamentos, reflexões e novas pesquisas.

Com certeza, o Ensino Religioso necessita de profissionais qualificados, com formação apropriada ao desempenho de sua ação educativa com vasto campo de atuação e investigação do fenômeno religioso, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa, e que garanta a liberdade do seu aluno, sem proselitismo e/ou catequização.

Por fim, pode-se afirmar que a educação é um longo processo que se constrói a cada dia e envolve a participação de todos que fazem a sociedade. A formação docente para novos contextos sociais e culturais é imprescindível para a geração de vida nova a ser vivida com sabedoria na alegria da cultura da paz, solidariedade e preservação de um mundo mais justo para todos. Assim como dizia Freire (2006, p. 12),

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzoti. Ed. Crítica Maria do Carvalho Guedes. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2002.
- ALVES, Rosilene Avelino. **A história do ensino religioso no Estado da Paraíba: mudanças e implicações**. Dissertação de mestrado. João Pessoa. 2010.
- AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**. Vol. I, Brasília, Senado Federal, 2010.
- APPLE, M. **Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad**. Barcelona: Paidós, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989
- _____, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Vol. XIII, 3ª ed. São Paulo: Melhoramento, 1958.
- AZZI, Riolando. **A educação católica no período da romanização da igreja no Brasil: 1840-1960**. In: Convergência nº 229, ano 25. (Revista Mensal da Conferência dos Religiosos do Brasil- CRB). Rio de Janeiro: Vozes, jan./fev./ 1990^a, p. 48-64.
- AZZI, Riolando. **Educação e Evangelização; perspectivas históricas**. Revista de Educação AEC (Assoiação Católica do Brasil). Ano 21, nº 84, jul-set, 1992.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. In; Obras Completas, vol. IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O Ensino Monitoral/ Mutuo no Brasil (1827/1854). In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 34-35
- BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDENBURG, Laudi Erandi. **A interação pedagógica do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sindobal, 2004.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1827**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1827.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1835**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1835.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1851**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1851.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1857**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857a.

BRASIL. **Decreto nº 2006 de 24/10/1857**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857b.

BRASIL. **Decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Decretos nº 6 (19/11/1889) e nº 7 (20/11/1889)**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1889.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1890**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1890.

BRASIL. **Decreto nº 119/ A**, de janeiro de 1890.

BRASIL. **Decreto nº 16.789-A**, de janeiro de 1925.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de março. **Decreto nº 19.851**, 11 de abril. **Decreto nº 18.890**, de 18 de abril. **Decreto nº 19.941**, de 39 de abril. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril. **Decreto nº 20.158**, de 30 de julho. **Decreto 21.241**, de 14 de abril de 1931.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 1961.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1967**, 24 de janeiro de 1967/1969.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Textos e notas remissivas: OLIVEIRA, Juarez de. São Paulo; Saraiva, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989b.

BRASIL. **Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)**. Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. **Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997**. Brasília: Diário Oficial da União de 18/04/97- Seção I, 1997c, p. 1.852.

BRASIL. **Lei nº 9.475/97/22/07/1997**. Brasília: MEC/CNE, 1997.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez, 1996.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a Formação de Seus Professores: dificuldades e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. 2007.

CAMURÇA, Marcelo. **Ciências Sociais e Ciências da Religião: polêmicas e interlocuções**. São Paulo-SP: Paulinas, 2008.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. FONAPER – 10 anos de uma história que, em si mesma, já aponta para o futuro. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; OLIVEIRA, Lílían Blanck (orgs.). **O ensino religioso: memórias e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005.

CARDOSO, Lílían A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinado por meio do discurso científico-pedagógico. IN: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARON, Lurdes. **Cursos de Formação de Professores**. Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1997.

CARON, Lurdes. Políticas Públicas para a Formação de Professores para a Educação Básica. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; OLIVEIRA, Lilian Blanch (Org). **Ensino Religioso: memória e perspectiva**. Curitiba: Champgnat, 2007.

CASTANHA, A. P. **Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo**. Revista HISTEDBR On-line, n.32, Campinas, 2008. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1790/584>. Acesso em: maio de 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In FÁVERO, Osmar (Org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-54.

CNBB. **Ensino Religioso no cenário da Educação brasileira: aspectos históricos e sócio- político-culturais**. Brasília: CNBB, 2007.

CONAE. **Conferencia Nacional de Educação; Construindo o sistema nacional articulando de educação; o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de educação. Documento Final**. Brasília. CONAE, 2014.

CONAE, 2014. **Documento Referência – Conferencia Nacional de Educação**. Disponível em: www.fonaper.com.br/pc.php. Acesso em 20 de março de 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **O Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira**: aspectos históricos e sócio-político-cultural. São Paulo: CNBB, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**, aprovado em 7 de maio de 1997, Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 01/99**, aprovado em 29 de janeiro de 1999, Brasília, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4**, aprovado em 13 de julho de 2010, Brasília, 2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL ANOTADA. 10ª Edição. BULOS, Uadi Lammego, 2010.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Niterói; Cortez, 1999.

CURY, Carlos R. Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana e a Educação na Revisão Constitucional de 1926 In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação nas Constituições Brasileiras. In STEPHANOU, Maria, Bastos, Maria Helena Câmara (Org.). **História da Educação no Brasil**. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 19-29.

DALLABRIDA. Noberto. Das escolas paroquiais às PUCs; república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAMAS, Luiz Antônio Hunold. **A Preventividade na Educação Salesiana**: do carisma à institucionalização. Brasília: Universa, 2004.

DANTAS, Douglas Cabral. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG**: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência. 2002. 191 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1992.

ESCARIÃO, Glória. **Globalização, diversidade e religiosidade** (Org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

FONAPER. **Dossiê: Formação do Professor de Ensino Religioso** (2º semestre). Curitiba: Mimeo, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1987

_____, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

_____, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1996.

_____, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997a.

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

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995

_____, Anísia de Paulo. Ensino Religioso: da concepção à regulamentação. In: **Revista da Educação**. Brasília: AEC, Ano 35, nº 138, janeiro/março, 1996, p. 43-61.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das Religiões**. São Paulo- SP: Paulus, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

HOLLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. João Pessoa, 2010, 186f. Dissertação (Mestrado).

HORTA, José Silvério Baia. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúli Vargas, no Rio de Janeiro e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **A Constituinte de 1934: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (Org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 139-152.

JUNQUEIRA, Sérgio. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibplex, 2009.

_____, Sérgio. In: **Revista de Estudos da Religião**. junho/2010. p. 62-84. ISSN 1677-1222

KUENER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, nº 68, dez. 1988.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LIMA, Idelbrando Alves de. **Religiosidade na Parahyba Colonial**: o trabalho da catequese franciscana entre os nativos. João Pessoa, PB: CCJA/ A UNIÃO, 2010.

LIMA, M. da. G. S. Barbosa. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal-RN: UFRN, 2003 (Tese Doutorado).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUSTOSA, Georgina Quaresma. **Trajetórias de Vidas Profissionais**: Histórias de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2006, 177 f. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPI. Teresina, 2006.

LUZ, Tahizi Helena Barbosa e Silva. **Ser pedagogo**: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida. 2010. 165 f. Dissertação (mestrado).

MACHADO. Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo e no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, 91-103.

MARCOS, William Ramos. **Modelos de ensino religioso**: contribuições das ciências da religião para a superação da confessionalidade. Belo Horizonte, 2010. 150f.

MARTINS, Patrícia Carla de Melo. **Seminário Episcopal de São Paulo e o Paradigma Conservador do Século XIX**. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). São Paulo: PUC, 2006.

MATOS, Henrique **Cristiano José**. **Nossa história 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. Tomo 1. São Paulo: Paulinas, 2002.

MELO, Zuleide faria de A. A falácia do Discurso neoliberal. In: **Revista da AEC do Brasil: Neoliberalismo e educação**. Brasília: AEC, V. 25, nº 100, jul/set, 1994, p.9-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciências, técnica e arte: o deságio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: ANAMEC e Loyola, 2000.

MÜLLER, M. **Orientação vocacional: contribuições clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NERY, José Israel. **O ensino Religioso escolar no Brasil (ERE) no contexto da história das leis**. Revista de Educação, Brasília: AEC, 1993.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____, A. Os professores e as histórias de sua vida. IN: NÓVOA, A. **Vidas de Professores** – Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 2002.

OLIVEIRA. Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. Doutorado em Teologia. 2003, 230f. São Leopoldo: IEPG, 2003.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STHEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-92.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: **construção de uma proposta**. São Paulo, Paulinas, 2006.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. (Org.) **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007, p 21- 45.

PAULLY, Evaldo Luis. **O Dilema epistemológico do ensino religioso**. Revista Brasileira da Educação. São Paulo- SP, nº 27, set/out/nov/dez, 2004.

PETIT, Sandra H. Socio-poética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: **MATOS, K. S. de VASCONCELOS, J. G (Orgs.). Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR- UFC, 2002.

REDYSON, Deyve. **Introdução ao pensamento de Mircea Eliade**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RANQUETAT, César, Jr. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, São Paulo, nº 1, p. 163-180. 2007. Disponível em 10 de março de 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 19. Ed. Campinas: Autores associados, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. Madri: Sigilo XXI, 1996.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1937)**. 27. Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Unilasalle, 2005.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do Pensamento Único em Educação: Franciscanismo e jesuitismo na Educação Brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, D. A. **Educando o profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. 1998. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2005.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

SILVA, Jair Militão da. Políticas Públicas em educação e Formação de professores da Educação para a Administração de Sistemas municipais de ensino. IN Severino Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Políticas Educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003, p. 91-112.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, maio-ago, 2000, nº 14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOBIAS, José Antônio. História da Educação Brasileira. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VILELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão- Representações sobre a institucionalização da formação docente do século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 104-115.

SITES:

GPER. Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Disponível em:
<www.gper.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2013

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em
<<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 12/ de dezembro de 2012

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP
BLOCO ARNALDO TAVARES, 1º ANDAR/SALÇA 812. CAMPUS I
BAIRRO: CIDADE UNIVERSITÁRIA- JOÃO PESSOA- PB : 58059-900
FONE: (83) 3216-7791 FONE/FAX (83) 22167791
CNPJ: 24098477/0001-10
E-MAIL : eticaccsufpb@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **Formação Continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor**. Meu nome é Francisca Roseane Franco Ribeiro de Sousa, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Por ocasião da apresentação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador responsável nos telefones 3566-4573 ou 8765-6777 e o orientador da pesquisa Glória das Neves Dutra Escarião nos telefones: 3246-8778, e-mail gloriaescario@gmail.com. Trata-se de uma exploração nesta área de conhecimento, focalizando este Componente Curricular nas escolas Públicas Municipais de João Pessoa- PB, tendo em vista como ocorre o processo de formação continuada e quais as concepções e perspectivas do professor de Ensino Religioso para as práticas pedagógicas na área em que atua.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data _____, ____ de _____ de 20__

APÊNDICE B -



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões



ROTEIRO PARA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

Estimado professor (a):

O objetivo da nossa entrevista é colher dados relacionados com sua formação profissional como professor do componente curricular Ensino Religioso. Todos os informes coletados servirão de subsídios para nossa pesquisa sobre formação de professores dessa área. Com os dados produzidos, esperamos cooperar com as discussões que envolvem os processos formativos e sobre as práticas dos docentes.

1. Quando e como se deu sua entrada na docência e qual sua formação profissional à época da iniciação docente?
2. Durante teu caminhar, enquanto profissional, que investimentos você tem feito em seu processo formativo?
3. Que fatores fomentaram/fomentam seus investimentos em sua formação profissional?
4. Que mudanças expressivas aconteceram durante sua trajetória profissional? O que contribuiu/contribui para tais mudanças? Como ocorreram?
5. Quais fatores relevantes causaram mudanças qualitativas em sua trajetória profissional?
6. Em que aspectos essas mudanças fortaleceram suas atividades laborativas, dando um novo sentido à sua trajetória profissional e pessoal?
7. Com você foi consolidando a sua ação docente?

Muito obrigada.

APÊNDICE C -



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

Estimado (a) professor (a),

Solicitamos sua colaboração no sentido de elaborar um memorial sobre seu percurso profissional, assinalando as mudanças que ocorreram na sua prática docente, sua formação e seus conhecimentos profissionais. Enfatizando, ainda, fatos importantes na sua experiência profissional. Salientamos que as informações contidas neste documento servirão de auxílio para darmos sequência às nossas investigações sobre trajetórias de vida dos docentes de Ensino Religioso, com o objetivo de contribuir com as reflexões sobre os processos formativos e sobre a prática dos profissionais da área em estudo.

Reconstruindo sua memória, história e subjetividade

1. Identificação

1.1 Nome completo

Codinome:

1.2 Idade

1.3 Nacionalidade (país, estado, cidade)

1.4 Escolaridade

1.5 Atividade atual

2. Infância:

1.6 Recordações desse tempo?

1.7 Vivências significativas

3. Adolescência

3.1 Conjuntura familiar, escolar, social e outros

4. Idade adulta

- 4.1 Entrada no mercado de trabalho
- 4.2 Percurso profissional e competências adquiridas
- 4.3 Outras aprendizagens ocorridas enquanto adulto (a)
- 4.4 Reflexões sobre sua rede de relações e aprendizado com essas pessoas

5. História da formação:

- 5.1 Vivências no Ensino Religioso
- 5.2 História da formação inicial e contínua

6. História da trajetória Profissional

- 6.1 Escolha da profissão
- 6.2 Início na profissão: experiências notáveis
- 6.3 Mudanças qualitativas na trajetória profissional (fatores que motivaram)
- 6.4 Ações realizadas por iniciativa própria em razão da sua formação continuada.
- 6.5 Aspectos que motivam a busca por formação continuada.
- 6.6 Relevância das mudanças na trajetória profissional docente nos jeitos de ser, de saber e de fazer na profissão

7. Concepção sobre a formação e a docência na área de Ensino Religioso

- 7.1 Como se sente em ser professor de Ensino Religioso
- 7.2 Importância do ER no currículo escolar
- 7.3 Desafios ou dificuldades experimentadas como educador na área de ER
- 7.4 Auto percepção da prática
- 7. 4 Opinião sobre formação específica para docência na área de Ensino Religioso
- 7. 5 Aprendizados construídos ao longo da experiência profissional

8 História da relação com a profissão na atualidade

- 8.1 Percepção a cerca da profissão
- 8.2 Nível de satisfação com o exercício da docência

ANEXO 01- MEMORIAL- P-01

Memorial autobiográfico

P-01

Tenho 54 anos, brasileira, paraibana de São José de Lagoa Tapada, formada em História, com pós-graduação. Sou professora e guardo como recordações na infância os bons tempos no sítio, a minha estrutura familiar, orientação e união.

Sempre gostei de estudar. Desde a infância minha mãe percebeu que eu tinha um gosto pelos estudos e assim fui. Cresci sendo uma boa aluna em todas as escolas por onde passava. Ao terminar o Ensino Médio fiz vestibular e curse a universidade por quatro anos diurnos. À medida que o tempo passava ia percebendo minha relação com a docência, então arranjei um trabalho como professora. Ao exercer a docência fui percebendo que eu precisava estar mim atualizando para acompanhar as mudanças que surgiam imediatas, então resolvi fazer uma Pós-Graduação que veio melhorar ainda mais meu desempenho em sala de aula. Até hoje procuro fazer curso de extensão e participo assiduamente da formação continuada para professores de Ensino Religioso que contribui com o meu fazer em sala de aula.

Ser professora era um sonho de infância, achava uma bela profissão, daí escolhi prestar vestibular para o curso de história. Iniciei dando aulas de reforço, tirando licença de professora na rede estadual. O início foi um pouco difícil. Não tinha muita segurança, mas enfrentei o medo, procurei ajuda de alguns amigos que já lecionavam para me orientar, pois na época não existia formação continuada como existe hoje para nos dar um norte.

Tudo foi sempre encantador, mas as trocas com meus pares, à socialização e aprendizados foram muito importantes no meu caminhar.

Durante meu percurso profissional sempre procurei ter bons relacionamentos e aprendo. Inovo de acordo com as necessidades. As grandes experiências foram sem dúvida os conhecimentos adquiridos e aprendizagens que me fizeram ver que eu estava na profissão certa.

. Acredito que meu maior aprendizado foi perceber que cada amanhecer temos algo a aprender. Não importa se teremos desafios ou frustrações, temos enfrentar e ter consciência de que ser professor todos os dias vai dar de encontro com novas emoções que fazem parte do cotidiano da ação docente. O Ensino Religioso tem sua importância porque prepara o cidadão para a vida. Leva os alunos a encontrarem o sentido da vida, vivenciando valores éticos e morais. O grande problema é que ele não é obrigatório como as outras disciplinas e por ser facultativo, nossos alunos não se preocupam muito.

Iniciei como professora de Ensino Religioso como complemento de carga horária numa escola municipal de João Pessoa e permaneço até hoje. Embora eu tenha mais aulas de História, me vejo mais realizada como professora de ER que me faz sentir realizado, feliz. Os desafios são grandes. Deparamo-nos com o preconceito, a rejeição e a intolerância dos próprios colegas de trabalho que ainda insistem em ver o Ensino Religioso como uma catequese e aproveitam para nos diminuir. As pessoas não dão muita credibilidade ao Ensino Religioso nem mesmo na escola onde trabalhamos e isso é muito triste.

A formação é muito importante em todas as áreas, contudo, para o ER é indispensável tendo em vista que nem os todos os professores têm uma formação inicial em Ciências das Religiões para adquirirem mais conhecimentos sobre o assunto que é complexo e requer preparo específico do facilitador.

ANEXO 02- MEMORIAL- P02

Memorial autobiográfico

P-02

Tenho trinta e sete anos, nasci na cidade de Patos, Estado da Paraíba, tenho curso superior e sou professora de Ensino Religioso do Estado e da Prefeitura de João Pessoa.

Do tempo de infância tenho muitas recordações, das brincadeiras, amigos e familiares. Lembro-me que já na infância, brincava de ser professora dos meus tios. Ensinava-os a ler e escrever. E as tias mais velhas, eu tomava a lição. Lembro-me de curtir muito minha adolescência com grupos de jovens da igreja, de me engajar sempre em tudo que participava, principalmente na catequese.

Todo mundo já dizia que eu tinha vocação pra ensinar. Gostava muito de dar reforço escolar na casa da minha tia que era professora, ajudando-a com as crianças, na ocasião ainda era adolescente. Meu gosto pela docência ia aumentando cada vez mais. Decidi então fazer Ciências Religiosas, uma extensão do curso da PUC do Paraná, no Marista de Natal-RN. Ao terminar o curso voltei para minha cidade. Como já tinha grande jeito de ensinar, e todo mundo dizia isso, uma amiga da minha mãe soube que eu tinha o curso de Ciências Religiosas e me convidou para lecionar Ensino Religioso na escola onde estudei. Fiquei encantada com a disciplina e estou a oito anos como professora de ER. Cada etapa da vida aprendemos alguma coisa. Tenho certeza que levo comigo cada momento vivido em tudo. O meu aperfeiçoamento a cada dia e a cada ano em sala de aula é minha grande experiência, pois o trabalho de educador é todo dia um apelo por mudança que nos faz aprender sempre mais.

Quanto à escolha de ser professor de Ensino Religioso, digo que foi o ER que me escolheu e vejo a necessidade diária de capacitação buscar por mais conhecimento, pela realidade de sala de aula hoje em meio às mudanças que surgem é imprescindível que estejamos preparados. Além das dificuldades normais da profissão, pois ser docente exige um permanente aprendizado já que todos os dias tem algo de novo em sala de aula ou até mesmo em nossas vidas. É tanta coisa acontecendo no mundo e é claro que tudo isso afeta a relação escolar. É exatamente por isso que busco mais e mais formação e mesmo assim, às vezes tenho a impressão que estou atrasada. Para mim, estar permanentemente atualizados é a principal razão da melhoria do que faço. Ser professor exige uma permanente busca pelo conhecimento e para melhorar minha prática sinto essa necessidade de ir a busca de novos aprendizados para eu sentir mais segura com meus alunos. Sempre que sinto essa necessidade, procuro fazer cursos que venham satisfazer e preencher essa lacuna que irá refletir naquilo que faço como docente e como pessoa.

Todos os dias me fortaleço na profissão docente. Acho que ninguém é perfeito, ninguém é 100%. Busco a cada dia essa consolidação e espero alcança-la. Nesses 8(oito) anos como professora de Ensino religioso aprendi muito com meus alunos e com meus erros e acertos.

Quando comecei foi meio que jogada na jaula dos leões, mas depois acabei me apaixonando por tudo, pelos meus alunos, pelo meu trabalho. Hoje continuo na profissão, apesar de tantas dificuldades, mas quando vejo o brilho nos olhos dos meus alunos sinto o conforto que eu posso dar enquanto educadora. Acredito que quando se trabalha com gente, a mudança faz parte do cotidiano. Posso dizer que, enquanto meus colegas de outras áreas se fecham para a educação, nós de ER nos abrimos mais para o mundo, para o amor, pois o Ensino Religioso é uma disciplina de suma importância na grade curricular, isto é fato. Do jeito que o mundo está precisamos refletir e discutir sobre tudo que é diferente e que nos cerca, por isso o ER vem somar para diminuir a questão dos preconceitos e da intolerância.

Gosto muito do que faço e como já disse, faço por e com amor, porém, às vezes tenho a impressão de que precisamos valorizar mais a disciplina. Acredito que ainda vamos galgar mais degraus, onde construiremos credibilidade e apoio a cerca da disciplina de Ensino Religioso. Sou também professora de História e complemento com ER, mas eu foco mesmo é essa disciplina que amo muito. Sinto-me realizada embora tenha que conviver com muitos desafios como a falta de valorização por parte da direção, a não reprovação por não ser exigida uma nota e a não reprovação deixa o professor de Ensino Religioso desacreditado e isso me deixa triste. Gosto muito do que faço, mas sinto que a direção da escola não contribui para que sejamos como os outros professores, pois sempre que tem uma reunião de pais o professor de ER quase não é citado, também, não reprova os pais não se preocupa. Ainda falta muita coisa para que o ER se fortaleça, mas as formações que temos na Rede Municipal são maravilhosas e nos mantém nutridos a cada quinze dias para realizarmos nossas atividades com segurança e mais criatividade em sala de aula sem proselitismo.

ANEXO 03- MEMORIAL- P-03

Memorial autobiográfico

P-03

Venho de uma família de três irmãos (duas mulheres e um homem), sendo que eu sou a mais velha, ou seja, sempre a culpada por tudo. Meu pai é oficial do exército e minha mãe contadora. E com muito esforço sempre se preocupou em nos dar uma boa educação. Comecei a estudar exatamente aos quatro anos de idade, numa escola particular e lá comecei até terminar o antigo segundo grau. Desde minha infância, sempre imaginei que no futuro seria uma educadora. Tudo começou pelo fato de sempre ser monitora em algumas disciplinas que cursava. Durante o período de faculdade sempre era escolhida por um professor (a) para monitorar a disciplina, sempre ficava observando os professores atentamente, muitas vezes, ajudava e até tentava imitá-los e desde então decidi que realmente queria seguir esta profissão. No ano de 1979 por intermédio de um professor, consegui o meu primeiro estágio, foi numa escola particular, Fundamental II, para lecionar. No ano de 2000 aconteceram minhas primeiras formaturas, em Direito e Comunicação, foi uma experiência maravilhosa e satisfatória, estava dado o primeiro passo para o sucesso da minha profissão. e em 2002 me formei em Artes. No início de 2008 consegui um contrato numa faculdade particular. No começo foi um pouco complicado, tudo era de muita responsabilidade, afinal estava lidando com uma turma de alunos de classe social muito alta, na qual eu não tinha experiência.

No ano de 2008, após as Eleições, o atual Prefeito começou a fazer concursos Públicos. Em um deles, fiz, passei, e esperei por quase três anos para ser convocada, e só comecei a trabalhar como professora quase três anos depois.

No ano de 2010, finalmente saí o edital de convocação, foi o incentivo que precisava naquele momento, quando comecei a lecionar novamente, voltei a me sentir útil, valorizei a mim e a minha vida. Passei a observar que meus alunos apesar de pequenos tinham problemas maiores que os meus, comecei a me dedicar mais ainda aos estudos, passei a ser elogiada. No período em que fui convidada a assumir a disciplina de ensino religioso, fiquei receosa, pois imaginava ser algo relacionado a doutrina, catequese, mas como sempre tive curiosidade e sempre que podia estava tendo algum tipo de conhecimento ou realizando trabalhos na área, então resolvi aceitar, no início foi algo como navegar a deriva, mas depois passei a frequentar as aulas de formação oferecidas pela PMJP, passei a ver um horizonte, então fui me dedicando cada vez mais, investigando, lendo e estudando sobre tudo relacionado a essa área. Na minha caminhada como professora aprendi que gosto muito do que faço a cada ano.

Vejo que minha aprendizagem vai fluindo com o passar dos tempos e aos poucos vou observando as mudanças na minha forma de ensinar e também de aprender, vou dando novos significados ao que eu faço e assim aprendo mais sobre o que é ser professor no dia a dia. O início não foi fácil, volto a dizer pela falta de experiência, contudo, com meu envolvimento nas formações e nos eventos relacionados com minha profissão fui crescendo enquanto profissional e como pessoa principalmente, pois minhas relações se consolidaram. A importância do ER se dá em ensinar os valores. Não temos como objetivo ensinar o aluno a ler a Bíblia na aula. O aluno aprende os valores, como se comportar diante das diferenças existentes em seu meio. Vai aprender que somos diferentes e são essas diferenças que nos tornam belos. Acho que precisamos rever o artigo 33 para retirada do facultativo. Não saberia responder se gosto mais de Arte ou de Ensino Religioso, são duas áreas que me fascinam porque instigam a pensar e refletir sobre os limites que podemos ultrapassar, sobre algo além de nós. Amo Arte e Ensino Religioso.

Ainda temo desafio de precisar mostrar a todo tempo nossa capacidade para lidar com o ER hoje diferente de religião. As pessoas geralmente pedem para que eu reze com os alunos trabalhosos e para mostrar que eu não sou professor de religião tenho que em todas as aulas mostrar uma prática nova e também passar um bom tempo explicando o que vem a ser o ER hoje, mas parece que não entendem. Quanto a formação ela possibilita um novo caminho para conduzir o ER em sala de aula já que minha graduação não é em Ciências da Religião. Vejo como grande aliada para o meu crescimento profissional e pessoal, pois os cursos que fazemos modifica a gente e a nossa prática, porque é um novo aprendizado, são informações que vêm somar

ANEXO 04- MEMORIAL- P-04

Memorial autobiográfico

P-04

Tenho 39 anos, brasileiro, nascido na cidade João Pessoa no estado da Paraíba. Tenho curso superior em História e tenho como atividade a docência. Guardo recordações da infância bastante significativas. Venho de uma conjuntura familiar bastante sólida. Aos quatorze anos já trabalhava. Fiz dois cursos o SENAI, trabalhei em lojas de calçados e supermercados. Ainda fiz cursos de Teologia, e atualmente cursando o Mestrado na UFPB, em Ciências das Religiões. Penso que todo aprendizado construídos em nossas redes de relações nos faz crescer como pessoa e profissional. Sempre gostei de assuntos referentes a religião, quando surgiu a oportunidade de ensinar no Ensino Religioso, caiu como uma luva. Nos anos de 1996-1997, ensinei Teologia nas igrejas. Em 2006 iniciei no Ensino Religioso, numa escola de João Pessoa, já tinha o curso de Teologia, pois gostava muito de assuntos relacionados com as religiões como já falei anteriormente e também fiz a licenciatura em História.

Percebo que a cada ano que se passa adquirimos mais experiência, aprendemos a lidar com algumas situações adversas, mediar debates calorosos, ajudar no coletivo e no individual, lidar com os descasos dos colegas de profissão e entender o que é ser professor. Sinto-me fomentado a cada dia, pois estamos em constante aprendizado. Procuro participar de formações, adquirir livros, usar redes sociais, participar de congressos e seminários o que me dão mais respaldo para fortalecer minha profissão docente, pois a vida é muito dinâmica para tanto é preciso ficar atento e buscarmos sempre melhorar, aperfeiçoar, crescer.

Eu sinto o desejo de aperfeiçoar mais o que faço como docente, pois estamos sempre aprendendo. O ser professor necessita de novos conhecimentos e vejo que a saída é buscar mais formações que requer na maioria das vezes um alto custo financeiro, mas que temos que realizar já que precisamos ser cada vez melhores no que fazemos.

Venho no dia a dia consolidando minha ação docente com aprendizados significativos. Procuro aprender com humildade, com vontade de conhecer sempre mais e lutar pelos meus objetivos e principalmente a aprender confiar nos meus amigos, na minha família, na coordenadora do Ensino Religioso, Maria José e aprender a ter mais amor pelo que faço como professor para que meu trabalho venha ser mais produtivo.

No meu curso profissional fui aprendendo que nossas conquistas vem gradativamente, aprendi a lutar pelos meus objetivos e ir em busca de ser um profissional cada vez melhor, mais comprometido com o meu fazer e por isso procuro acompanhar as formações que são oferecidas pelo município pois sinto que elas me dão subsídios para estar mais segura em sala de aula.

Em relação a importância do Ensino Religioso no currículo acho muito importante haja vista que desde os primórdios as religiões fazem parte da história da humanidade e não é apenas uma religião, são várias. O Ensino Religioso está aí para que nossos alunos possam não só identificar, mas também aprender a respeitar todas as religiões existente e por isso me sinto realizado em estar nessa área. Não posso esquecer que temos muitos desafios, temos que lutar sempre pelo espaço da disciplina, o reconhecimento por parte de todos, com a falta de recursos, ministrar uma aula por semana o que implica num maior número de turmas para completar a carga horária. As dificuldades são o descaso com a disciplina até mesmo dos companheiros de profissão, muitas vezes da própria escola, a falta de livros dísticos.

Eu comecei a perceber mudanças na minha prática quando iniciei nas formações com a coordenadora Maria José que sempre nos deixa atualizados dos fatos recentes referentes ao Ensino Religioso. O material que é usado nas formações é rico, as palestras são de grandes incentivo para continuarmos no ER embora sem a formação inicial que me causou angústias e inseguranças no começo. Participo de congressos, seminários, enfim, tudo está dentro das minhas possibilidades, pois acredito que o professor de ER precisa mesmo dessas formações para melhorar a sua prática no dia a dia.

ANEXO 05- MEMORIAL- P-05

Memorial autobiográfico

P-05

Sou brasileiro, paraibano de João Pessoa, 29 anos, 3º grau completo, professor da rede Municipal de João Pessoa, graduado em História. A minha infância foi um tempo feliz, sem preocupação. Mundo imaginário. Nas brincadeiras, nas descobertas, nos sonhos, nas ideias, na criação através da imaginação. Tive uma adolescência satisfatória, insatisfatória, oscilante. Na fase adulta não fui imediato. Tive experiências em estágios, palestras, eventos, cursos de especialização entre outros. Considero uma fase positiva por ter sido útil a minha vida profissional.

A minha história de formação foi significativa na contribuição da formação docente. Fiz a opção pela docência por que esta aborda as ações e a história do homem no contexto sociocultural favorecendo o diálogo pertinente para lidar com as diferentes situações que ocorrem em sala de aula. O início na docência aconteceu em 2005, pelo encaminhamento da prefeitura de João Pessoa para ser professor de Ensino Religioso. Na época já tinha licenciatura no curso de História. O início não foi muito fácil pela falta de experiência, mas ao longo dos tempos vamos adquirindo experiências e ao mesmo tempo aprendendo através dos erros e acertos um jeito próprio de conduzir a prática docente. A formação continuada ajuda muito no dia a dia.

Os meus investimentos pessoais nas formações são porque acredito que preciso estar me atualizando procuro investir em livros que abordem conteúdos sobre o Ensino religioso e sua problemática. Participo ainda de palestras, faço cursos que venham aprimorar minha prática, sempre que posso estou participando de congressos e acima de tudo, frequento a formação continuada que vem somar efetivamente com minha prática em sala de aula. Esses investimentos são necessários, porque sei que ter conhecimento teórico a cerca do Ensino Religioso é muito importante para quem está em sala de aula onde muitas vezes somos surpreendidos com questionamentos que exigem respostas e para isso é necessário fazermos mais cursos que venham nos dar esse suporte de novos conhecimentos.

Nesse percurso da trajetória sinto que aprendi muito. No inicio tinha a convicção de que o professor era detendo do saber em sala de aula. Hoje já tenho outra visão. Com meus alunos construí laços afetivos de diálogo e com isso venho adquirindo experiências não só profissional, mas também pessoal. Percebi meu erro ao pensar que sabia muito, e através desse erro, busquei um jeito próprio de conduzir a prática docente. Percebo que ao longo dos tempos venho melhorando no que diz respeito a docência o que só é possível graças a minha melhoria enquanto pessoa e isso foi também fruto do meu empenho em buscar mais qualificação na minha área de atuação.

O Ensino Religioso é importante pelo seu caráter de privilegiar o ser humano em toda a sua essência humana inclusive no seu aspecto religioso. Deveria ser obrigatório já que não vamos ensinar religião par ninguém, pelo contrário, os alunos vão aprender a diversidade religiosa existente. Nosso grande desafio é vencer o preconceito em relação à diversidade de crenças existente é muito complicado, assim como desmistificar a ideia do ER como formação religiosa.

No que diz respeito às formações percebo como fundamentais para melhorarmos nossas práticas. Precisamos melhorar sempre e diante de tantas mudanças que ocorrem tão rápido, é necessário que estejamos em constantes buscas de novos aprendizados.

ANEXO 06- MEMORIAL- P-06

Memorial autobiográfico

P-06

Sou de Guarabira no Estado da Paraíba, tenho 55 anos, formada em História, com Pós-Graduação. Sou professora desde 1983. Fiz minha escolha pela profissão na adolescência, quando optei para cursar o antigo pedagógico. Fiz o concurso público, fui aprovada e foi muito gratificante, logo que percebi que um aluno aprendera a ler. Na época eu tinha a licenciatura em História.

Desde o início na docência sinto que minha vontade de aprender é muito grande e nesse caminho trago com experiência relevante o verdadeiro significado de ser professor. Procuro participar dos congressos, seminários, palestras e formação continuada desde que entrei na docência. Não me vejo longe das formações, pois sei que estar atualizado é muito importante para quem é formador de opinião.

A maior razão para eu buscar novas formações são as mudanças que ocorrem com o passar dos tempos. Não posso me conformar com uma graduação de anos atrás, tenho que ter consciência que é necessário romper o tradicionalismo e avançar no que diz respeito aos novos conhecimentos. Ser professor exige essa tarefa de estar sempre se atualizando. Procuro com a experiência consolidar minha ação docente através das relações que crio. No meio da minha profissão é possível estabelecer relações com pessoas diversas. Temos alunos, pais, colegas de profissão que vão ao longo dos tempos trocando experiências conosco e isso nos faz sentir mais firmeza no que estamos fazendo. Com essas pessoas aprendo muito. Percebi que mudei muito desde que comecei a ver as formações como espaço de aprendizagem.

O Ensino religioso é fundamental como as demais áreas de conhecimento. Estuda o fenômeno religioso nas diferentes culturas. Só o que atrapalha é o fato de ser facultativo. O Ensino Religioso enfrenta dificuldades mas a cada dia vai conquistando seu espaço. Gosto do que faço ser professor de Ensino Religioso é ter coragem de enfrentar a falta de valorização e mesmo assim seguir em frente. No início eu aceitei pelo fato de na escola onde eu trabalhava não tinha todas as turmas de História para completar minha carga horária o que acontece até hoje, e como eu não achava viável ter que procurar outra escola longe da minha casa, aceitei dar aulas de ER. Achei muito complicado no começo, mas depois fui me acostumando. Ainda hoje complemento a carga horária com ER, mas digo a você que gosto e me sinto realizada com essa disciplina. Por ser uma disciplina optativa é muito difícil levar o aluno a ter responsabilidade com a mesma, mesmo assim sinto-me feliz e apaixonada pelo que faço.

As formações são necessárias em todas as áreas. Em relação ao Ensino Religioso, vejo que não podemos esperar muito, temos que nos atualizar para não nos sentirmos inseguros diante dos nossos alunos que estão aí, numa sociedade onde os valores estão esquecidos.

ANEXO 07- MEMORIAL- P-07

Memorial autobiográfico

P-07

Sou brasileira, nasci na cidade João Pessoa na Paraíba, tenho 51 anos, curso superior completo, graduação em História. Guardo algumas recordações do tempo de infância e lembro que foram bem significativas. Minha família sempre foi minha base para tudo. Minha entrada mercado de trabalho aconteceu há mais ou menos cinco anos por causa das dificuldades financeiras, então achei que qualquer coisa me servia, então surgiu a minha entrada no Ensino Religioso que modificou minha vida e estou até hoje.

O início foi muito difícil pois eu tinha terminado História e não sabia atuar com o Ensino religioso, como estava em dificuldades financeiras, aceitei o trabalho e hoje vejo que tenho esse dom e ele floresce.

Na minha trajetória toda experiência foi marcante e continua sendo, pois todos os dias têm algo de novo a aprender e ensinar no cotidiano com meus alunos, entender a realidade de cada um deles é muito importante para poder dar uma melhor contribuição naquilo que faço como professora de Ensino Religioso.

Investir no processo de formação é muito gratificante tendo em vista o nosso aprendizado. Não perco nenhuma formação, leio e pesquiso, pois não sei muito ou quase nada, sempre estou buscando me qualificar na área em que estou atuando, no caso ER. Ainda penso em fazer uma graduação. P motivo que me faz ter essa vontade é que sinto que preciso estar me reciclando para atender minhas dificuldades. Não posso ficar parada quando tenho que atuar num cenário chamado escola onde existem as mais diversas situações. Para que eu esteja mais preparada é preciso investir em formações principalmente por ser professor de ER que não é bem aceito ainda nas escolas pelos próprios colegas de trabalho.

Nessa profissão de educar as aprendizagens foram muitas e estas foram importantes para fortalecer minha prática. Trago comigo muitos aprendizados, mas o maior deles é a convivência com meus alunos, com a realidade de cada um deles que me faz crescer muito como pessoa e como profissional.

Sinto que mudei muito. Minhas mudanças dizem respeito em eu querer fazer sempre o melhor para passar para meus alunos. Trabalhar com adolescentes me fez enxergar o mundo de outra forma. Mudei minha forma de pensar quando me vi diante de suas histórias.

Acho que é importante ter o Ensino religioso na escola, mas deve ser obrigatório como as outras disciplinas. O facultativo ainda é um problema para a disciplina. Como professor de Ensino Religioso me sinto um ser melhor e mais capacitado em melhorar meus alunos na medida em que levo para eles a construção de um mundo em que o respeito às diferenças é fundamental.

Isso não quer dizer foi tudo fácil. No início tive muitos desafios e dificuldades. Sentia-me um peixe fora d'água, mas com as formações fui aprendendo a ter mais segurança no meu trabalho. Ainda enfrento a falta de compromisso dos alunos pela falta de notas. O alunado só pensa em números. A sorte é que gosto muito do ER para enfrentar essas dificuldades.

Em relação as formações, estas não podem deixar de existir já que sem elas fica difícil conduzir as aulas, pois não tenho graduação na área específica.

ANEXO 08- MEMORIAL- P-08

Memorial autobiográfico

P-08

Eu nasci na cidade de Solânea, no estado da Paraíba e tenho 48 (quarenta e oito) anos. Tenho o curso superior em História, mestrado em Ciências das Religiões e também especialização na mesma área. e atuo como professora de História e Ensino Religioso. Trago muitas recordações do tempo de infância que foram muito boas. Minha entrada no mercado de trabalho foi muito cedo onde pude ir adquirindo nas funções em que eu ocupava antes de ser professora.

A minha escolha pela profissão docente não foi uma prioridade. No ano de 2000, fui convidada para lecionar a disciplina de História e Ensino Religioso, só assim tinha minha carga horária completa. Já era licenciada e bacharelada em História.

A experiência do dia a dia em sala de aula é mesmo muito rica e é quem faz o profissional. As formações ajudam muito, mas não adianta a teoria sem a prática, com isso mudei muito como profissional. Participo de várias formações. Fiz especialização e mestrado em Ciências das Religiões e estou quase concluindo a graduação na mesma área. Como o ER é uma área muito complexa, não parar de buscar mais formações para desempenhar com mais segurança minha profissão de professor.

Busco capacitação pelo fato de querer aprender e atender a demanda da diversidade religiosa em sala de aula. Não saberia enumerar quantos foram os aprendizados, mas sei que todo o meu caminho foi e continua sendo consolidado a cada dia com a busca de novas experiências. A maior mudança que percebi foi à satisfação de estar em sala de aula com alunos tão diferentes e que ao mesmo tempo me fez perceber a grandeza de aprender com eles a cada dia.

O Ensino Religioso é importante. A importância se dá a partir do momento em que o docente dessa área aplica com competência. Essa competência só é possível com formação adequada. Temos colegas que ainda fazem proselitismo em sala de aula e isso não é bom para nós que já não somos tão bem vistos como os colegas de outras áreas.

Posso dizer que me sinto bem sendo professora de Ensino Religioso, mas não satisfeita. Estou procurando mais valorização. O ER embora seja de fato envolvente, é uma área de conhecimento mais complicada já que não possui um valor igual às demais áreas. Temos que estar em mais de uma escola para ter 20 horas aula e isso dificulta nosso trabalho. As pessoas não valorizam o profissional de ER que é visto como tapa buraco, como um professor que só vai passar tempo com os alunos e isso me deixa muito triste.

O tempo é muito pouco, uma aula por semana deixa um pouco a desejar. Há ainda a falta de investimentos nos profissionais por parte de alguns segmentos e isso não é bom. Todos os outros professores de outras disciplinas são citados nas reuniões, quando é o de ER, ninguém fala nada. Mesmo assim, estou realizada com o que faço.

Sem as formações a vida dos professores de ER fica complicada. Sabemos que nem todos tem ainda um discernimento sobre ER como área de conhecimento o que pode leva-los ao proselitismo em sala de aula, o que não deve acontecer, pois o ER é uma área de conhecimento que trabalha o fenômeno religioso nas diversas culturas religiosas e não uma catequese.

ANEXO 09- MEMORIAL- P-09**Memorial autobiográfico****P-09**

Sou professora de Ensino Religioso, tenho 49 (quarenta e nove) anos, brasileira, casada e graduada em Educação Religiosa. Eu já havia terminado o meu curso de Licenciatura em Educação Religiosa no ano de 2002, e estava trabalhando em outra área quando recebi um convite para ensinar em uma escola do município, já que o então prefeito de João Pessoa implantou a disciplina nas escolas.

A experiência no dia a dia em sala de aula é que faz o profissional. Não adianta a teoria sem a prática, com isso mudei como profissional. Entendi que o conceito de família não é mais o mesmo, que mesmo sem concordar com algumas doutrinas religiosas, preciso passa-las para meus alunos e vejo isso como um grande crescimento profissional.

É verdade que tenho participado de congressos, seminários, oficinas para área de Ensino Religioso e formação continuada que o município oferece para nós professores de ER pois precisamos estar nos atualizando e procurando melhorar. Os fatores que considero relevantes e causaram mudanças em minha trajetória profissional são sem dúvida os alunos, a família, os problemas que os acompanham, o meu desejo de ser cada dia uma profissional que está disposta a ouvir e entender as causas da rebeldia dos alunos.

Em minha opinião um professor é um pesquisador e como tal deve ser consciente da necessidade de estar em constante “movimento”, onde lhe tratará informações que o ajudarão no dia a dia. Eu como professora de Ensino religioso sei que vou para um espaço onde encontrarei vários tipos de opinião sobre religiões e crenças, esse fato me faz entender que devo estar me atualizando constantemente já que o Brasil é um país laico e que não deve haver proselitismo em sala de aula.

Sempre aprendo algo aqui, algo ali com os colegas de trabalho, com meus alunos e sinto que ao participar das formações minha prática vem se fortalecendo a cada dia, pois exercer a docência torna cada vez mais capacitada à medida que os anos vão se passando. Isso se deve ao fato da minha busca por melhores condições de trabalho no que diz respeito as minhas constantes formações que me faz ficar mais preparada para trabalhar com meus alunos que todo dia me renovam com suas histórias e com seus saberes.

Gosto de trabalhar com o Ensino Religioso e acho que ele é tão importante quanto as demais áreas, mas ainda precisa ser mais valorizado para que sejamos vistos igualmente como os outros professores. O termo facultativo é um entrave, os alunos nem sempre sentem vontade de participar porque não tem notas. Mesmo assim, gosto do que faço, mas sinto que tenho muito que aprender. O ER vem me dando a oportunidade de crescer mais como profissional, pois é uma disciplina que tem formação desde o início do ano e isso ajuda muito o meu fazer em sala de aula.

Vejo com maior desafio ter que trabalhar com uma disciplina que é obrigatória para escola e em contrapartida, é facultativa para o aluno que só visa as notas. Procuro realizar atividades diversificadas para prender a atenção deles, pois acredito no ER e gosto de dar essas aulas. Em relação as formações são fundamentais pois o professor precisa desse alimento para se manter sempre atualizado e conseguir acompanhar o dia a dia do alunado. Sei das nossas dificuldades por não termos uma graduação inicial no Ensino Religioso e as formações são espaço para que possamos adquirir novos conhecimentos.

ANEXO 10- MEMORIAL- P-10

Memorial autobiográfico

P-10

Nasci numa pequena cidade da Paraíba, Itaporanga. Sou casada, 45 (quarenta e cinco) anos, tenho filhos e esposo que são a razão da minha existência. Venho de uma família simples, meus pais eram humildes. Nasci numa família de 06 (seis) irmãos. Na época eu sempre escutava meu pai falar que ser professor era uma profissão que arranjava logo um emprego e eu sentia a necessidade de ajuda-lo de alguma forma. Com 15 (quinze) anos comecei a dar reforço escolar para ganhar algum dinheiro, foi então que escutei as palavras do meu pai e resolvi fazer o pedagógico, mas na verdade eu queria o científico. Ao ingressar no magistério fui percebendo que estava gostando e com 16 (dezesesseis) anos me ofereceram uma vaga numa escola de João Pessoa. Ao assumir a sala de aula descobri minha verdadeira vocação.

Iniciei minha profissão docente em 1985 numa escola do extinto Mutirão Escolar que foi a minha entrada no mercado de trabalho. Na ocasião cursava o 1º ano Pedagógico que me permitiu atuar como professora. Desde o inicio percebi o quanto me identificava com a sala de aula, as dificuldades foram grandes principalmente pelo fato de eu ser ainda muito jovem, mesmo assim fui me adaptando conforme os dias iam se passando. Logo em seguida arranjei mais um trabalho como professora, desta vez numa escola particular, pois o salário era muito pouco e eu precisava ajudar com as despesas em casa. a minha pouca idade me fazia sentir muita insegurança, mas eu precisava. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Me sentia muito cansada”.

Ao terminar o pedagógico prestei vestibular para o curso de Pedagogia onde fui adquirindo mais habilidade para exercer a função. Hoje estou cursando a 2ª Pós-Graduação e vejo a necessidade de continuar meus estudos para me qualificar mais, mesmo após 29 (vinte e nove) anos de profissão. As experiências na minha jornada profissional foram muitas, trago com experiências marcantes todos os meus relacionamentos criados ao longo desses 29 anos de sala de aula. A minha maior emoção foi sentir que eu precisava dos meus alunos muito mais do que eles precisavam de mim. Nem sempre me sentia bem emocionalmente, mas ao me deparar com meus alunos, esperando pela minha aula me fazia buscar forças para enfrentar os desafios impostos a cada dia.

Tive momentos de alegria, raiva, descontentamento, falta de respeito, desvalorização. Descaso, mas nunca por parte dos meus alunos, e sim, por profissionais que se dizem educadores e não respeitam o próprio colega de trabalho. Mas foi no Ensino Religioso que me descobri mais forte do que eu pensava. Aos poucos fui desmistificando a visão de professor de catequese, de religião e construí uma trajetória hoje muito respeitada por onde passo como professora de ER. A formação continuada colaborou muito com a melhoria do meu fazer pedagógico, o que faz eu me sentir cada vez mais preparada para continuar nessa missão que abracei há tantos anos.

Como pedagoga sinto necessidade de prosseguir com meu processo formativo uma vez que atuo como docente. Ser professor de Ensino Religioso exige do profissional grandes investimentos já que não temos ainda uma licenciatura especifica, pois a maioria dos meus colegas de profissão é graduada em licenciaturas diferentes. Sou consciente de que minha trajetória profissional depende das minhas investidas. Ser um profissional de qualidade passa pela busca de formação e por isso invisto em cursos que venham somar a minha pratica. No decorrer da minha vida profissional sempre gostei de participar de todos os cursos que são oferecidos pelos mais diversos segmentos, sejam particulares ou públicos, principalmente na área de Ensino Religioso que é uma das minhas grandes realizações enquanto profissional. Não gosto de ficar parada, faço curso de inglês, espanhol e outros que venham fortalecer minha prática como docente. Desde que comecei na docência me propus a realizar um trabalho consistente, pautado em novos saberes para ter a certeza de que estava fazendo um trabalho cada vez melhor. Ao longo desses longos anos de docência investi muito no processo formativo. Não dou parada prolongada, estudo, leio muito, pois sei que preciso estar em constante aprendizado.

Procuo desconstruir e construir novos aprendizados, pois sei que é uma dinâmica que vai me fazer crescer como pessoa e como profissional. Sempre que decido investir numa nova formação é porque sinto a necessidade de me renovar, de adquirir novas formas de trabalhar o velho acreditando no novo. Sei que enfrentei muitas dificuldades ao longo desses anos todos, mas me realizo quando entro numa sala de aula seja para dar aulas, seja par aprender. Meu fator motivador pela busca de investimentos é meu aluno. Fico muito feliz quando percebo que eles estão aprendendo de forma significativa. Como professor de Ensino Religioso já me vi em situações difíceis, contudo, ao investir em novas formações fui percebendo o quanto venho crescendo e o quanto é necessário investir cada vez mais na minha qualidade profissional que passa

Fui aprendendo na profissão docente por meio dos estudos, das observações, das trocas de conhecimento com meus parceiros alunos e colegas de profissão. Aprendi a valorizar a troca de experiência, a força do trabalho coletivo, a relevância do investimento pessoal na profissão. Hoje tenho observado que cresci muito. Penso que entre os meus aprendizados, o maior de todos foi buscar aquilo que acredito, acreditar que uma educação de qualidade também passa pelas relações que criamos nos caminhos que trilhamos e assim vamos crescendo mais e mais, e assim vamos estabelecendo valores a nossa prática como profissional dentro e fora da sala de aula.

As mudanças forma acontecendo na medida em que eu fui á busca de novas formações. Só a graduação eram muito pouco pra mim que sentia necessidade de aprender mais, pois estar em sala de aula requer novos conhecimentos, novo aprendizado. Os cursos eram de grande importância, pois aprendia sempre algo novo para levar para sala de aula, para a realidade dos meus alunos. Esse algo novo proveniente das formações me faziam e me fazem sentir sempre melhor, pois sei que tenho o compromisso de passar para meus alunos o melhor que eu possa oferecer. Sempre gostei muito ensinar, mas quando iniciei com as aulas de Ensino Religioso percebi que gostava muito mais ainda. O ER é muito importante, trabalhamos com as diferenças de crenças e de religiões existentes no mundo, claro que não dá para trabalharmos com todas, mas procuramos apresentar, levar ao conhecimento do alunado o maior número que podemos para que nossos alunos percebam, conheçam e valorizem o que é do outro e não fique acreditando que apenas a sua religião é melhor. A partir do momento em que nossos alunos aprendem a respeitar a religião do outro, outros respeitos fluirão assim como as diferenças de cor, de raça e de sexo. O Ensino Religioso proporciona o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das diferenças religiosas que temos em sala de aula sem qualquer forma de proselitismo. Infelizmente, por ser facultativo, muitos não dão o devido valor que o ER merece, um problema que enfrentamos no cotidiano.

Ser professor de Ensino Religioso é muito gratificante. Não quero com isso dizer que é fácil, não é. Sempre temos que estar mostrando serviço nas escolas. As pessoas não acreditam muito no professor de ER como profissional capacitado, isto pelo fato de não termos uma graduação específica e também por acharem que o ER é uma aula de religião como antigamente. Mesmo assim sou muito apaixonada pelo que faço e percebo que meus alunos gostam das aulas, são instigados a participarem e isso é gratificante. Tenho prazer em dialogar com meus alunos, sei que nem todos os colegas de outras áreas se preocupam em parar suas aulas para ouvirem seus alunos e isso eu faço porque sei que é através do diálogo que posso conquistar e construir uma relação de respeito com meus educando. Os desafios são grandes, acredito que dar uma aula uma vez por semana é pouco. Passamos uma semana sem ver nossos alunos que não tem muito compromisso com esta área de conhecimento. Também vejo como dificuldade a falta de uma formação inicial o que causa certa insegurança no começo. Felizmente, as formações continuadas nos ajudam a ter mais segurança e isso é positivo. Amo o ER, e isso também fortalece meu fazer em sala de aula.

Sempre me preocupei com minha prática docente e por isso venho buscando reforço nas formações realizadas pelo município a cada quinze dias. O professor que se preocupa em ser um profissional preparado deve ter consciência de que só uma graduação é pouco para exercer seu papel com eficácia. Não vejo outra saída para quem está em constante exercício da prática. Sei que todas as formações são úteis para meu crescimento e por isso procuro estar presente nesses espaços de construções de conhecimento que são as formações de professores de Ensino Religioso