

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

Narjara Lins de Araújo

O CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DO
DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO

JOÃO PESSOA

Julho de 2014

Narjara Lins de Araújo

**O CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DO DOCENTE DO
ENSINO RELIGIOSO**

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

Orientador: Profº Dr. Marinilson Barbosa Silva

**João Pessoa
Julho/2014**

Narjara Lins de Araújo

“O CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DO DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO”

Dissertação apresentada a banca examinadora constituída pelos seguintes professores

Prof^o Dr. Marinilson Barbosa Silva

Orientador

Prof^a Dr^a Elisa Pereira Gonsalves

Membro

Prof^a Dr^a Eunice Simões Lins Gomes

Membro

Ao meu marido Rodrigo, pelo carinho, força, apoio e incentivo para a realização deste sonho.

Aos meus filhos Caio e Pedro que me estimulam a ser feliz e a buscar cada vez mais ser uma pessoa melhor e realizada.

Aos meus pais Jorge e Gorete que acreditam e se orgulham do meu esforço diário para que os meus objetivos de vida sejam alcançados.

Aos meus irmãos Janaína, Adriana, Sara e Diêgo pelo exemplo fé, garra e determinação.

Ao meu orientador Marinilson que tem se dedicado a formação docente para o Ensino Religioso. Por ter me guiado nessa caminhada e pelas oportunidades acadêmicas proporcionadas.

Aos professores do Ensino Religioso, que acreditam no seu papel de educador e transformador social por intermédio dos ensinamentos dos valores humanos.

Dedico

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. ”

(Paulo Freire)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capítulo I- 1.6.1 As fases iniciais da carreira docente: primeira fase ‘Sobrevivências e Descobertas’

QUADRO 1- Principais características das fases iniciais do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992) 16

Capítulo I- 1.6.2 A entrada no ‘meio- da- carreira’ docente: terceira fase ‘Diversificação/Pôr- se em Questão

QUADRO 2- Principais características fases que compõem o meio do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992) 19

Capítulo I- 1.6.3 O final da carreira: quinta fase ‘Desinvestimento/ Recuo e Interiorização’

QUADRO 3- - Principais características das fases finais do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992) 21

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Demonstrativo por intervalos e porcentagem do campo de atuação, sexo, idade e formação inicial dos sujeitos da pesquisa 56

TABELA 2 – Demonstrativo por frequência e porcentagem das fases do ciclo a partir dos sujeitos em foco 61

LISTA DE GRÁFICOS

1 – A relação professor e aluno na fase de Sobrevivência e Descoberta	63
2 - A relação professor e aluno na fase de Estabilização	64
3 - A relação professor e aluno na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	66
4- A relação com a equipe escolar na fase de Sobrevivência e Descoberta	68
5 - A relação com a equipe escolar na fase de Estabilização	69
6- A relação com a equipe escolar na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	70
7- O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Sobrevivência e Descoberta	72
8- O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Estabilização	73
9 - O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Diversificação e/ou Pôr- se em Questão	74
10- As mudanças ocorridas ao longo da fase de Sobrevivência e Descoberta	77
11- As mudanças ocorridas ao longo da fase de Estabilização	78
12- As mudanças ocorridas ao longo da fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão.....	80
13- As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Sobrevivência e Descoberta	82
14 – As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Estabilização	83
15 – As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	84
16- Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivência e Descoberta	86
17 - Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização	87
18 - Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	88
19 - O significado do ser professor se Ensino Religioso na fase de Sobrevivência e Descoberta	90
20 - O significado do ser professor se Ensino Religioso na fase de Estabilização	92

21 - O significado do ser professor se Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão	93
22 - As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB/96 na fase de Sobrevivência e Descoberta	95
23 - As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB/96 na fase de Estabilização	96
24 - As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB/96 na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão	97

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Questionário aos professores 108

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre para a pesquisa 111

LISTA DE SIGLAS

ER – Ensino Religioso

PCNER- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBER – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Religioso

MEC – Ministério da Educação

PROLICEN – Programa de Apoio as Licenciaturas

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

De acordo com a teoria do Ciclo de vida da Carreira Profissional Docente na perspectiva de Huberman (1992) existem cinco possíveis fases que os professores podem vivenciar ao longo da profissão docente. Com isso, tem-se como objetivo geral desse estudo consiste em compreender o Ciclo de Vida da Carreira Profissional de Professores do Ensino Religioso de acordo com Huberman (1992). E como objetivo específico, verificar entre os professores de ensino religioso os conflitos e dilemas presentes no seu processo de construção de identidade pessoal e profissional a partir da dinâmica da pluralidade de crenças e valores religiosos. Esta é uma pesquisa de campo, qualitativa, exploratória e descritiva. O instrumento usado para coletar os dados da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada e questões referentes aos dados de identificação dos sujeitos. Os dados foram tratados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Este trabalho traz algo novo no contexto do Ensino Religioso, ou seja, a ideia do ciclo de vida da carreira profissional docente do professor desse componente curricular. Este trabalho traz uma visão das fases que o caracterizam, dos desafios pedagógicos e dos conflitos psicológicos existentes durante esse ciclo. Mediante aos resultados obtidos na pesquisa, o Ciclo de Vida da Carreira Profissional do Professor de Ensino Religioso no que concerne aos sujeitos desta pesquisa é formado por três fases, das cinco existentes dentro da teoria de Huberman (1992). Parece claro afirmar, que uma característica bastante específica entre os sujeitos pertencentes as três fases deste ciclo, foi a ocorrência de mudanças na própria religiosidade dos professores ao lecionarem o Ensino Religioso; alguns alegam ter adquirido um maior autoconhecimento religioso, seja se aprofundando na sua própria religião, seja se permitindo frequentar outros credos religiosos.

Palavras- chaves: O ciclo de vida da carreira profissional docente – Ensino Religioso – dilemas – dificuldades – perfil pedagógico.

RESUMEN

De acuerdo con la teoría del ciclo de vida profesional de Carrera Docente en perspectiva Huberman (1992) hay cinco fases posibles que los maestros pueden experimentar a lo largo de la profesión docente. Por lo tanto, se piensa objetivo general de este estudio es comprender el ciclo de vida de la Formación Maestro de Educación Profesional religiosa de acuerdo con Huberman (1992). Y como un objetivo específico, la evaluación de los profesores que enseñan los conflictos religiosos y dilemas presentes en su proceso de construcción de la identidad personal y profesional de la dinámica de la pluralidad de creencias y valores religiosos. Se trata de una investigación de campo, cualitativo, exploratorio y descriptivo. El instrumento utilizado para recoger los datos de la encuesta era una entrevista y preguntas semi- estructurada con respecto a los datos de identificación de los sujetos. Los datos fueron procesados y analizados en base a la técnica de análisis de contenido de Bardin (1997). Este trabajo aporta algo nuevo en el contexto de la educación religiosa, o la idea del ciclo de vida del maestro carrera enseñando este componente curricular. Este artículo presenta una visión de las etapas que caracterizan, y los desafíos pedagógicos de conflictos psicológicos existentes durante este ciclo. Por los resultados obtenidos en la investigación, el Ciclo de Vida Profesional Profesor de Carrera de Educación Religiosa en relación con los sujetos de esta investigación consiste en tres fases, los cinco existentes dentro de la teoría de Huberman (1992). Parece claro afirmar que una característica muy específica entre las personas que pertenecen a las tres fases de este ciclo fue la aparición de cambios en la propia religiosidad lecionarem Educación Religiosa de los profesores; algunos afirman haber ganado una mayor autonomía religiosa, está ahondando en su propia religión, o permitir que otras religiones que asisten.

Palabras- clave: El ciclo de vida de la carrera docente- educación religiosa- dilemas- dificultades- perfil pedagógico

ABSTRACT

According to the theory of life cycle Professional Teaching Career in perspective Huberman (1992) there are five possible phases that teachers can experience along the teaching profession. Thus, it is thought overall objective of this study is to understand the life cycle of Vocational Teacher of Religious Education Career according to Huberman (1992). And as a specific objective, evaluating among teachers teaching the religious conflicts and dilemmas present in its construction process of personal and professional identity from the dynamics of the plurality of religious beliefs and values. This is a field research, qualitative, exploratory and descriptive. The instrument used to collect the survey data it was a semi-structured interview and questions regarding the identification data of the subjects. Data were processed and analyzed based on the technique of content analysis of Bardin (1997). This work brings something new in the context of Religious Education, or the idea of the life cycle of the career teacher teaching this curriculum component. This paper presents a vision of the stages that characterize, and pedagogical challenges of existing psychological conflicts during this cycle. By the results obtained in the research, the Lifecycle Professional Career Professor of Religious Education with regard to the subjects of this research consists of three phases, the five existing within the theory of Huberman (1992). It seems clear to state that a very specific characteristic among individuals belonging to the three phases of this cycle was the occurrence of changes in the teachers' own religiosity lecionarem Religious Education; some claim to have gained greater religious self, is delving into their own religion, or allowing other faiths to attend.

Key- Words: The life cycle of the teaching career; religious education; dilemmas; difficulties; pedagogical profile.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
 1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRELADA AO CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL	5
1.1 Fundamentando o conceito de identidade	5
1.2 As influências dos avanços tecnológicos e sociais na construção da identidade do professor de Ensino Religioso	6
1.3 As propostas de Ensino Religioso: condutoras da prática em sala de aula	10
1.4 O perfil do professor de Ensino Religioso	10
1.5 Desafios na constituição do ser professor de Ensino Religioso	11
1.6 Conceituando o Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente	12
1.6.1 As fases iniciais da carreira docente: primeira fase ‘Sobrevivência e Descoberta’	14
1.6.1.1 A segunda fase: Estabilização	15
1.6.2 A entrada no ‘meio da carreira’ docente: terceira fase ‘Diversificação/ Pôr-se em questão’	17
1.6.2.1 A quarta fase: Serenidade e Distanciamento afetivo e/ou Conservadorismo e Lamentações	18
1.6.3 O final da carreira: quinta fase ‘Desinvestimento/ Recuo e Interiorização’	20
1.6.4 Outras reflexões acerca do Ciclo de Vida Profissional Docente	22
 2. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NA PARAÍBA: DISTORÇÕES E PROGRESSOS DA CATEQUESE A COMPONENTE CURRICULAR	23
2.1 Explanando o contexto histórico e legislativo do Ensino Religioso	23
2.1.1 Nova fase do Ensino Religioso: componente curricular das escolas públicas.....	25
2.1.1.1 Crise pedagógica no Ensino Religioso e o surgimento de novas concepções de currículo	26
2.1.1.2 Perspectivas e dificuldades na escolarização do Ensino Religioso	29

2.2 As propostas de Ensino Religioso como condutoras da prática em sala de aula	31
2.2.1 O Ensino Religioso Confessional	31
2.2.2 O Ensino Religioso Inter- Confessional	31
2.2.3 O Ensino Religioso Supra- Confessional	32
2.2.4 O Ensino Religioso como Disciplina Curricular	32
2.3 Conjuntura do Ensino Religioso no âmbito das escolas brasileiras	32
2.3.1 Os objetivos do Ensino Religioso	34
2.3.2 Os Procedimentos Didáticos e Pedagógicos	36
2.3.3 O Fazer Metodológico	39
2.3.4 A linguagem curricular: visão ampliada e específica	41
2.3.4.1 Discursão em torno de teorias curriculares: currículo acadêmico	42
2.3.4.1.1 Currículo Humanístico	42
2.3.4.1.2 Currículo Tecnológico	42
2.3.4.1.3 Currículo Reconstrucionista Social	42
2.3.4.2 A linguagem curricular empregada no Ensino Religioso	43
2.3.5 Definição dos conteúdos com base nos eixos elaborados pelo Fonaper	44
2.3.5.1 Eixo: Culturas e Tradições Religiosas	46
2.3.5.2 Eixo: Teologias	46
2.3.5.3 Eixo: Textos Sagrados e Tradições Orais	46
2.3.5.4 Eixo: Ritos	47
2.3.5.5 Eixo: Ethos	47
2.3.6 Procedimento Avaliativo	47
2.4 Pensando a Formação Docente para lecionar o Ensino Religioso	48
2.5 A construção do Ensino Religioso no Estado da Paraíba	53
3. PROCEDIMENTO TEÓRICO- METODOLOGICO	56
3.1 Descrições do universo da pesquisa: professores de Ensino Religioso	56
3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	58
3.3 A coleta dos dados da pesquisa	59
3.3.1 Tratamento e análise dos dados	59
3.3.1.1 Pré- categorização e subcategorização dos dados para análise	59
3.4 Resultados: definição das fases que compõem o ciclo de vida da carreira profissional do professor de Ensino Religioso a partir dos sujeitos em foco	60

3.4.1 Leitura flutuante das unidades de análise derivadas dos resultados da pesquisa	61
3.4.1.1 A relação professor e aluno entre os grupos de professores de Ensino Religioso	62
3.4.1.1.1 A relação professor e aluno na fase de Sobrevivências e Descobertas	62
3.4.1.1.2 A relação professor e aluno na fase de Estabilização	64
3.4.1.1.3 A relação professor e aluno na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	65
3.4.1.2 A relação com a equipe escolar entre os grupos de professores de Ensino Religioso	67
3.4.1.2.1 A relação com a equipe escolar na fase de Sobrevivências e Descobertas	67
3.4.1.2.2 A relação com a equipe escolar na fase de Estabilização	68
3.4.1.2.3 A relação com a equipe escolar na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	69
3.4.1.3 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos (conteúdos, ato de ensinar, mediação pedagógica, avaliação, etc.) entre os grupos de professores de Ensino Religioso	71
3.4.1.3.1 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Sobrevivências e Descobertas	71
3.4.1.3.2 O domínio dos procedimentos didáticos na fase de Estabilização	72
3.4.1.3.3 O domínio dos procedimentos didáticos na fase de Diversificação/Pôr- se em Questão	73
3.4.1.4 Possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no Ensino Religioso	76
3.4.1.4.1 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Sobrevivências e Descobertas....	76
3.4.1.4.2 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Estabilização	78
3.4.1.4.3 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	79
3.4.1.5 Perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso	81
3.4.1.5.1 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas	81
3.4.1.5.2 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Estabilização	82

3.4.1.5.3 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	83
3.4.1.6 Desafios de ser professor de Ensino Religioso	85
3.4.1.6.1 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas	85
3.4.1.6.2 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização	87
3.4.1.6.3 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Diversificação/Pôr-se em Questão	88
3.4.1.7 O significado de ser professor de Ensino Religioso	90
3.4.1.7.1 O significado de ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas	90
3.4.1.7.2 O significado de ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização	91
3.4.1.7.3 O significado de ser professor de Ensino Religioso na fase Diversificação/ Pôr-se em Questão	93
3.4.1.8 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)	94
3.4.1.8.1 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Sobrevivência e descoberta.....	94
3.4.1.8.2 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Estabilização	95
3.4.1.8.3 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Diversificação/ Pôr- se em Questão	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE	108
ANEXO	111

INTRODUÇÃO

A temática que envolve este trabalho de dissertação é referente à Identidade Docente para o Ensino Religioso. Comecei a despertar o interesse por esta temática ao participar, durante a graduação em pedagogia, como bolsista por três anos de um projeto de pesquisa dentro do PIBIC e do PROLICEN, cujas temáticas envolviam a Formação Docente e as Representações Sociais.

Desse modo, compreendendo a complexidade da formação docente em diversas licenciaturas e que as representações sociais que estes grupos de professores trazem em relação a sua profissão, influem diretamente na sua prática em sala de aula.

Em meio a estes estudos me deparei com uma das problemáticas que envolvem a formação docente para o Ensino Religioso na atualidade, que é a indefinição de uma identidade pedagógica e profissional para este componente curricular. Pois, sabe-se que até então, o Ensino Religioso era ministrado por padres e mais tarde também por representantes de outras crenças religiosas, porém acontecia de forma proselitista e catequética.

Esta problemática decorre da promulgação do artigo 11 da Lei nº 9.394/96 em que o Ensino Religioso deve abranger em seu currículo a pluralidade religiosa existente no Brasil e da Lei nº 9.475/97 que afirma que o professor deste componente curricular deve demonstrar capacidade de atender a essa pluralidade cultural e religiosa, sem proselitismo. Em razão dessas novas leis direcionadas ao Ensino Religioso foram exigidas mudanças radicais nos procedimentos epistemológicos- didáticos e pedagógicos para este componente curricular.

Nesse sentido, esse trabalho espera contribuir para um melhor qualidade dos cursos de formação inicial e continuada específicos para os professores de Ensino Religioso através dos levantamentos de dificuldades e dilemas tanto relacionados ao contexto da profissão quanto a dilemas psicológicos que podem variar de acordo com cada fase do ciclo; visa contribuir ainda para o autoconhecimento dos professores de Ensino Religioso quanto a sua identidade profissional; ajudar a traçar um perfil pedagógico para este componente curricular e contribuir com 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 passou a valer no ano

letivo 2013 em algumas cidades do Estado da Paraíba. Segundo esta lei a disciplina Ensino Religioso, deve abranger a pluralidade religiosa em sua complexidade; a formação docente deve 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.

Nesse contexto, ao pesquisar, descobri que atualmente a área de conhecimento que melhor compreende esses aspectos para a formação docente, para a leitura pedagógica e a transposição didática para o Ensino Religioso é a Ciências das Religiões. Neste sentido, Junqueira (2011) defende que o ER deve abordar a questão religiosa a partir da Ciência da Religião, segundo ele só assim será possível compreender todas as dimensões presentes que a religião infere na sociedade inserida no cotidiano, posturas e discursos.

Diante disso, resolvi participar do mestrado em Ciências das Religiões ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de direcionar meus estudos de forma a contribuir como pesquisadora na compreensão de aspectos que dão forma a identidade docente para o Ensino Religioso e dos dilemas e dificuldades existentes ao longo desta carreira profissional. Tendo em vista, que as representações construídas ao longo da carreira profissional podem influenciar na forma de agir em sala de aula.

Com isso, visando estudar mais detalhadamente estes aspectos tomei como base a teoria do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de Huberman (1992). De acordo com essa teoria todo docente passa por fases dentro de sua profissão que são constituídas por perspectivas e dificuldades específicas, tanto práticas como psicológicas, e que interferem diretamente na forma de lidar com as necessidades presentes no contexto de sala de aula.

Isto posto, tenho como objetivo geral deste trabalho compreender o Ciclo de Vida da Carreira Profissional de Professores do Ensino Religioso de acordo com Huberman (1992). E como objetivo específico, verificar entre os professores de Ensino Religioso os conflitos e dilemas presentes no seu processo de construção de identidade pessoal e profissional a partir da dinâmica da pluralidade de crenças e valores religiosos.

Dessa maneira, para abordar a temática deste trabalho senti necessidade de me aprofundar em teorias voltadas para a construção da Identidade. Por tanto, o corpus teórico deste trabalho aborda inicialmente no primeiro capítulo teóricos como Melucci (2004), que traz uma visão mais ampla desse processo. Em seguida o tema vai ficando mais específico com as contribuições de Nóvoa (1995) que aborda a construção da Identidade Docente de forma geral. Logo após, destaco Silva (2011) que abarca em seus estudos os dilemas e dificuldades vivenciados pelos professores de Ensino religioso, entre esses a problemática relacionada à indefinição de um perfil para este docente. E para finalizar, este capítulo ainda compreende a Teoria do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de Huberman (1992), onde descrevo as características gerais das fases existentes na carreira docente de acordo com essa teoria.

Em função dos teóricos estudados no primeiro capítulo foi possível perceber a importância do contexto da formação pessoal e profissional para a compreensão dos aspectos que dão forma a identidade de um docente. Por isso destaco no segundo capítulo o contexto histórico, legislativo e escolar, que envolvem o campo de atuação dos professores de Ensino Religioso. Diante disso, abordo a discussão acerca das características do currículo escolar adotado para este componente curricular em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER. Para tanto destaco autores como Junqueira; (2011); Oliveira (2007); Wagner (2011) entre outros.

Já no terceiro capítulo apresento o procedimento teórico e metodológico da pesquisa, que tem como base a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Este capítulo compreende a caracterização da pesquisa, o tratamento e a análise dos dados levantados, e por fim os resultados encontrados.

Nesse caso, o universo da pesquisa é composto por professores de Ensino Religioso da rede estadual e municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB que estão em fases distintas dentro do Ciclo de vida da Carreira Profissional Docente. (HUBERMAN, 1992). Os dados serão coletados durante um curso de extensão ministrado pela professora de Ensino Religioso e mestre em Ciências das Religiões, Maria José Holmes.

No que se refere ao instrumento para a coleta dos dados, foi usado um questionário semiestruturado envolvendo perguntas direcionadas para as questões que envolvem o Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente e questões relacionadas aos dados de identificação dos sujeitos, que abordam aspectos mais pessoais.

É importante ainda frisar, que está é uma pesquisa de campo e descritiva, pois busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir descrevendo apenas o que ocorre na realidade. É quantitativa pois visou compreender o máximo de sujeitos possível, visando obter melhores resultados. E é qualitativa, pois, busca delinear ou analisar as características de um determinado fenômeno, compreendendo e interpretando as informações por meio dos dados obtidos (CAMPOS, 2001, P.48-57).

Com relação a análise dos dados foi usado a técnica conhecida como Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979). Nesse caso, busquei categorizar as unidades das respostas (palavras, frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. A partir disso, foram classificados os elementos analisados segundo suas semelhanças e por diferenciação, que serão reagrupados, de acordo com as características comuns. E por fim, pude compreender o pensamento do sujeito através das perguntas direcionadas do questionário.

1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRELADA AO CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL

1.1 Fundamentando o conceito de identidade

De acordo com Melucci (2004, p.44) falar da identidade tanto no que se refere a um indivíduo, como também da identidade de um grupo específico, é se referir a três características: [...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido. Nesse sentido, é difícil falar em identidade sem fazer referência as suas raízes sociais e relacionais.

Desse modo é impossível separar rigidamente os aspectos individuais e os aspectos relacionais e sociais (coletivos) da identidade. Pois, na “história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva a autonomia do sujeito” (MELUCCI, 2004, p.45-46). Na verdade, as muitas experiências possibilitam o desenvolvimento da capacidade para resolver os problemas advindos do ambiente e uma independência nas relações.

Neste mesmo sentido Dubar (2005, p.136) afirma que a identidade é “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem instituições”. Ele nos ajuda nessa discussão sobre identidade, explicando que ela se apresenta como resultado e como extremos, uma vez que é um jogo entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, constituído a partir dos papéis sociais que se assumem por meio dos processos de socialização. Em suma, é mediante a socialização que o indivíduo se insere no que o autor chama de mundo vivido, mundo este que é, ao mesmo tempo, um universo simbólico e cultural e um saber sobre esse mundo.

Nessa direção, Silva (2010, p.45) acrescenta que a identidade, além de ser simultaneamente estável e provisório, individual, e coletivo, subjetivo e objetivo é também “biográfico e estrutural” dos diversos processos de socialização.

Uma vez que, é no processo da ação do indivíduo que a identidade coletiva se estrutura. Para tanto, os indivíduos interagem, influenciam- se negociam no interior

desses sistemas e produzem quadros cognitivos e motivacionais necessários para a ação. (MELUCCI, (2001, p.67).

De forma geral, a nossa identidade é um “sistema de representações”, estes sistemas possuem diferentes graus de complexidade, que vai depender das muitas identidades que nos formam, como por exemplo, “a identidade pessoal, a familiar, a social”. Desse modo, o que diferencia é o “sistema de relações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento” (MELUCCI, 2004, p.47- 48).

Na verdade, conflitos decorrentes de novas situações e do ingresso a um novo sistema de normas, podem comprometer a identidade. A solução segundo Melucci (2007, p.51) é:

[...] reestruturar a ação, com o apoio de novas orientações, ou segmentando as esferas de vida para cultivar certa consistência, ao menos no interior de cada segmento; pois, a identidade é composta por processos sociais e, uma vez cristalizada, é nutrida, modificada ou mesmo remodelada na formação e conservação da identidade são determinados pelas relações sociais. (MELUCCI, 2007, p. 51)

A partir disso, torna-se claro a importante função da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente. Como também da qualidade destes cursos, e a coerência com as necessidades de aprendizagem da realidade social na qual o professor esta inserido.

1.2 As influências dos avanços tecnológicos e sociais na construção da identidade do professor de Ensino Religioso

Com isso, podemos perceber que a nossa sociedade atual vivencia rápidas transformações no mundo do trabalho e avanços tecnológicos formando uma sociedade virtual onde os meios de comunicação e de informação excitam de forma direta na escola, com isso os desafios são enormes para torná-la democrática efetiva.

Dessa maneira, o grande desafio é educar as crianças e jovens, para que tenham pleno desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de forma que saibam enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Isto posto, “é exigido uma dedicação constante de todos os professores e de toda a comunidade escolar e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados” (OLIVEIRA, 2007, p.10).

Com isso, é preciso grandes investimentos na área de formação e desenvolvimento profissional de professores com a finalidade de contribuir na evolução da qualidade social da escola, através dos seus saberes, seus valores, suas experiências. De modo similar, da democratização do ensino, que envolve entre outras coisas a valorização da formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional.

É preciso acentuar o ponto de vista de Esteve (1991) ao afirmar que as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas na vida dos professores são comparadas por ele a um grupo de teatro, vestido com roupas de certa época, que tem seu cenário modificado no decorrer de sua atuação frente ao público. Segundo o autor não há dúvidas que o sentimento seria de mal-estar por estar fazendo o papel ridículo diante das circunstâncias a que foram expostos. Isso faz crer que é este mal-estar que os professores enfrentam diante de mudanças que lhe foram impostas e com as quais, em muitos casos, não sabem ainda lidar. Fica demonstrado segundo Esteve (1991) que esse mal-estar docente é o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Em função do pensamento de Esteve (1991), Isaia (2006) aponta que estas reações adversas afetam diretamente a personalidade do professor que não encontrando soluções para os problemas que se delineiam, sentem-se incapazes e desvalorizados o que resulta em crise de identidade pessoal e profissional.

Neste sentido, García (1999) aponta para a necessidade de programas de formação de professores que levem em conta as mudanças e inovações contínuas que ocorrem nas instituições de ensino possibilitando ao professor em formação inicial ou permanente uma relação maior entre a formação recebida e àquela que lhe será cobrada

Por tudo isso, é importante considerar a formação identitária docente como:

[...] epistemológica, isto quer dizer que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos- pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática educacional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados a explicação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (OLIVEIRA, 2007, p.11)

Pode-se concluir que essa formação identitária é profissional, pois, a docência compõe um campo específico de intervenções profissionais na prática social. E para que aconteçam as transformações necessárias nas práticas destes docentes “é preciso que pesquisem o cotidiano em sala de aula e produzam novos conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade e sobre a prática de ensinar” (OLIVEIRA, 2007, p.11).

O que indica o entendimento do professor sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo. Por sua vez, é preciso que o professor analise e compreenda os contextos históricos, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente.

Por tudo isso, deve haver a ressignificação da identidade do professor, como descreve Oliveira (2007):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (OLIVEIRA, 2007, p. 12):

Torna-se evidente que o professor tem como suporte nesse processo os conhecimentos advindos das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação para problematizar e analisar as situações da prática social de ensinar, possibilitando uma maior apreensão da realidade.

Além do mais, ao estudar a identidade profissional de um docente é importante considerar a sua ação educativa e a formação do professor. Pois, segundo Lima (2008, p.137) “nestes aspectos é preciso escolher um modo dinâmico de perceber a realidade social e em consequência a educacional”. Para tanto, é fundamental investigar os saberes práticos dos professores, para que se possa compreender a prática pedagógica e as propostas mais coerentes de formação para este profissional.

Com isso é importante compreender que os saberes dos professores não se limitam a sala de aula, mas estão imbricados num todo complexo com muitas relações; ou seja, esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo também com as representações de suas experiências como alunos. (LIMA, 2008, p.138)

Desse modo Pimenta (1999) afirma que a identidade profissional:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida de professor. (PIMENTA, 1999, p.19)

Assim sendo, não podemos pensar o processo de identificação com a docência apenas pela formação inicial ou pelas práticas de ensino. Visto que, é necessário direcionar o olhar para a subjetividade, para a vida do professor, compreendendo-o como pessoa e como profissional, que tem seu jeito próprio de ser, que nem mesmo a racionalização e a uniformização impostas pelas instituições podem velar.

De acordo com Lüdke e Boing (2004), “o processo de construção identitária é temporal e dá-se na interação”. Cabe frisar o pensamento de Isaia (2006) ao ampliar esta discussão abordando o processo identitário docente como sendo:

[...] constituído pelas dimensões pessoais e profissionais, onde o aspecto pessoal diz respeito à organização identitária que perpassa a vida, enquanto que o aspecto profissional está relacionado aos espaços percorridos pelo docente e as relações e compartilhamentos que estabelece na sua trajetória docente. (ISAIA, 2006, p. 66)

Presume-se que, a identidade não é estável, “é sim um lugar de lutas e conflitos constantes, onde a cada momento ou fase que compõem o ciclo de vida docente se desenvolvem maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). Assim, para que ocorram as devidas mudanças neste processo é preciso tempo, pois só assim as identidades serão refeitas e inovadas.

Isso permite afirmar que esse processo identitário evolui quando o professor desenvolver o seu trabalho com autonomia. Nesse sentido Nóvoa (1992) afirma:

[...] o modo de agir de cada professor em sala de aula é próprio, é uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de casos, até, que se concretizem gestos, rotinas, comportamentos, isto é, modos pedagógicos com os quais nos identificamos como professores. (NÓVOA, 1992, p.16)

Nesse contexto, o professor precisa de um espaço pedagógico no qual possa agir com autonomia. Com liberdade para experimentar, errar, refletir e corrigir, ou seja, formar e conhecer a sua própria identidade profissional.

1.3 As propostas de Ensino Religioso: condutoras da prática em sala de aula

De acordo com as três principais propostas de ensino religioso conhecidas, isto é a Catequética, a Teológica e a das Ciências das Religiões é possível perceber a complexidade de conceituações de formas e implicações epistemológicas e pedagógicas sobre o ser professor de Ensino Religioso.

Isto posto existem, alguns aspectos que caracterizam o ser professor do Ensino Religioso, de acordo com as propostas destacadas. Segundo Silva (2010, p.21) “por trás de toda e qualquer prática de ser professor de Ensino Religioso, encontram-se subjacentes a essas práticas, visões e modelos pedagógicos e epistemológicos”.

Em suma, existem propostas mais tradicionais, como a Catequética e a Confessional e outras mais atuais, como a Interconfessional e a das Ciências das Religiões. Porém, independente da proposta adotada o professor deste componente curricular deve ter consciência que a sua principal função consiste em “conhecer os assuntos relativos aos conteúdos doutrinários e confessionais de que vão tratar, com entendimento, possibilitando a transferência destes conhecimentos para os alunos da forma mais objetiva e clara possível” (SILVA, 2010, p.21).

1.4 O perfil do professor de Ensino Religioso

Em linhas gerais pensar atualmente na identidade pedagógica que dá forma ao Ser Professor de Ensino Religioso se resume segundo Silva (2010) em:

[...] refletir sobre a dimensão humana do ponto de vista existencial, fenomenológico, idiossincrático, contextual, reflexivo e crítico resgatando a pessoa do ‘ser- professor’ e, conseqüentemente, suas relações com uma perspectiva de construção identitária pedagógica intimamente interligada com a educação. (SILVA, 2010, p.21)

Com efeito, a proposta que abrange essa dimensão e seus pontos de vista, esta vinculada a proposta mais recente, a das Ciências das Religiões. Visto que, está proposta vai “além de uma perspectiva reducionista e linear” (SILVA, 2010, p.22). Uma vez que esta coerente com a proposta curricular construída sobre a base da teoria pós-crítica de currículo.

A partir disso deve-se levar em consideração nos processos de construção de identidades individuais e coletivas dos professores de Ensino Religioso “as suas

histórias de vida, suas experiências de fé, vivenciadas no cotidiano, e a busca de transcendência, de percepções e sentidos” (SILVA, 2010, p.63). Sem esquecer que este processo só acontece através de relações socioculturais.

É preciso ressaltar que tanto o processo de construção de identidades individuais e coletivas dos professores de Ensino Religioso “é em última instância, a relação processual e dialética entre o processo de continuidades *versus* descontinuidades, de conservação e de mudanças que ocorrem ao longo da trajetória de vida de professores”. Presume-se que seja necessário que o professor “tenha plena consciência de sua individualização é um encontrar- se consigo mesmo na direção da alteridade”. Com efeito é uma forma de dar um novo significado a sua própria práxis em relação ao Ensino Religioso (SILVA, 2010, p.65).

E para que o professor consiga aderir a essa identidade pedagógica é preciso haver uma assimilação de seu saber e seu fazer e que a sua prática seja “aquela que consegue ir além das necessidades imediatas do dia-a-dia para alcançar às práxis – prática pensada e refletida” (LIMA, 2008, p.136).

Nesse caso, não há lugar melhor do que a sala- de- aula para aprender a ser professor, porém de forma intuitiva, por meio de erros e acertos, o que torna possível a reflexão. Neste espaço, tudo acontece “as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os desacertos” (LIMA, 2008, p.139).

1.5 Desafios na constituição do ser professor de Ensino Religioso

Cabe frisar que apesar da grande gama de trabalhos e pesquisas acadêmicas a respeito da construção de identidades, sente-se por parte de pesquisadores e de educadores, uma necessidade e carência de maiores aprofundamentos e especificações desses referidos temas interligados as dinâmicas sobre formação de professores e, em especial, afirma Silva (2010, p.19) “sobre o significado do ser professor da área do Ensino Religioso, hoje”.

Outro problema ainda bastante recorrente é o fato do Ensino Religioso na prática ainda seguir modelos confessionais, administrando muitas vezes, pelas igrejas, ou entregues aos professores de outras disciplinas, sem a formação específica para

ministrarem aulas nessa área de conhecimento e este fato não permite se aprofundar na complexidade do fenômeno religioso.

É preciso ressaltar que, o significado do Ser professor de Ensino Religioso na sociedade atual é ainda bastante inexplorado. E as dificuldades encontradas para o desenvolvimento desse conceito são ainda “amplas e desafiadoras, pois envolvem em grande parte aspectos e discussões de natureza política, cultural, eclesial e teórica” (SILVA, (2010, p.17)

1.6 Conceituando o Ciclos de Vida da Carreira Profissional Docente

Com base em investigações realizadas por Barone et al. (1996), Gonçalves (1995), Huberman (1992), Nascimento & Graça (1998) e Stroot (1996) para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificam o desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor.

Para tanto, Huberman (1992) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. Stroot (1996) e Barone et al. (1996) utilizam a terminologia de estágios de desenvolvimento profissional e finalmente, Gonçalves (1995), Nascimento & Graça (1998) utilizam a terminologia de fases ou etapas.

Assim sendo, a investigação considerada pioneira nesta área e geradora de novos estudos foi desenvolvida por Huberman (1992). O autor preocupou-se em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes, denominando-as como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional.

Apesar de existirem vários tipos de conceitos acerca do ciclo de vida profissional dos professores, este trabalho delimita-se a perspectiva da “carreira” de acordo com Huberman (1992). Apesar de que está “não seja a mais difundida nos últimos anos” como afirma García (1999), foi com certeza “uma das que trouxeram contribuições significativas para o estudo da formação de professores” (CANDAU, 1997, p. 58)

Há de convir que são poucos os trabalhos que criticam o modelo do ciclo de vida docente proposto por Huberman (1992), sobretudo no âmbito da literatura em Ensino Religioso. Acredita-se que a pouca produção no país está relacionada ao fato do tema ser relativamente recente na nossa literatura.

Nesse sentido, de acordo com essa teoria do Ciclo da Carreira Profissional Docente, é possível encontrar segundo Huberman (1992):

[...] uma série de ‘seqüências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as viviam todas. (HUBERMAN, 1992, p.37).

Uma vez que, “estudar o conceito de ‘carreira’ possibilita focar mais especificamente nos tempos psicológicos e sociológicos” (HUBERMAN, 1992, p.38). E apesar de já existirem vários estudos e investigações sobre o ciclo de vida, a que esta relacionada à docência é recente.

Com isso, peguemos como exemplo, as seqüências conhecidas como “de exploração” e de “estabilização”, que freqüentemente ocorrem no início de uma carreira. Em relação a essas seqüências Huberman (1992) afirma:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou lucrativas. (HUBERMAN, 1992, p.37)

Conforme essa seqüência há pessoas que “estabilizam” mais cedo do que outras, existem outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizem, para depois desestabilizar logo em seguida que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode ser linear, mas para outros, há patamares, becos sem saída. (HUBERMAN, 1992, p.38)

A partir disso, é importante perceber que a relação entre “idade cronológica” e “fase inicial da carreira” é clara, porém não é nem completa e nem homogênea. Até por que, o termo “exploração” tem vários tipos, vários momentos e saídas para a exploração, ou seja, a “estabilização” é a penas uma das saídas. (HUBERMAN, 1992, p.38)

1.6.1 As fases iniciais da carreira docente: primeira fase ‘Sobrevivência e Descoberta’

O início da carreira docente é conhecido como ‘Sobrevivência’ e ‘Descoberta’. E vai da introdução na carreira até os 03 anos de docência. Sabe-se que não é nada simples, “como pode parecer aos não- iniciados”. Pois antes de nos tornarmos professores, fomos estudantes, por isso imaginamos que sabemos, muito, da profissão que acabamos de ingressar. O que acontece é que estamos em outra posição que nos “impõe situações, responsabilidades e experiências novas” (MARIANO, 2006, p. 17).

Por isso, a passagem do estado de estudante para o estado de professor nos permite segundo Mariano (2006):

Estabelecer algumas comparações com o teatro. É como se saíssemos da platéia e subíssemos ao palco. Mesmo que tenhamos assistido a aquela peça milhares de vezes, nunca conseguiremos saber de toda a preparação que os atores e a equipe de direção têm de ter para que o espetáculo aconteça. (MARIANO, 2006, p.17)

Portanto, este autor compara em certa medida, a profissão de professor com a de artista, por imaginarmos o que esperamos encontrar, apesar de que na maioria das vezes usamos improvisos. Segundo ele existe uma diferença no planejamento da sequência de cenas que compõem a docência do que constrói uma peça teatral:

[...] no primeiro caso, a sequência de cenas podem não obedecer à sequência na qual foram pensados. É muito comum que todos – ou alguns deles- sejam vivenciados ao mesmo tempo, pois o espetáculo da docência não pode ser reduzido a uma série de sequências cronológicas. (MARIANO, 2006, p.18)

Ou melhor, no aspecto da “sobrevivência” se caracteriza como o “choque do real”, isto é:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou- me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p.39)

Desta forma, o que balanceia este aspecto da “sobrevivência” é outro aspecto que surge em paralelo e que permite vivenciar o primeiro, é a “descoberta”, este traduz o encanto inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de

responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992, p.39)

Em razão disso, Huberman (1992, p. 36) afirma que podem existir professores iniciantes, em que predomine apenas um destes aspectos (a sobrevivência ou a descoberta), ou com perfis que tenham outras características, como: a indiferença ou o quanto- pior- melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção à formação ou as motivações iniciais).

Em certa medida, todos estes perfis “vivenciam o tema ‘exploração’, ou seja, pode ser sistemática ou aleatória, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 1992, p.39). No entanto muitas vezes a ação em sala de aula, a exploração é definida pelo sistema escolar. Esta fase pode ser mais longa, ou mais curta, vai depender de um futuro compromisso definitivo.

1.6.1.1 A segunda fase: Estabilização

Já a segunda fase desta seqüência geral é conhecida como a “fase de estabilização”. É o ciclo da carreira profissional entre os 4 e 6 anos de experiência docente. É caracterizada pela necessidade da afirmação do *eu*, do fortalecimento da identidade profissional. E quanto mais tarde for estabelecida esta identidade, mais chances estes sujeitos terão de ter uma “dispersão de papeis” e assim uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. Esse tempo decorre de uma escolha pessoal e se concretiza ao assumirem de forma definitiva a sua profissão, descartando outras possibilidades. (HUBERMAN, 1992, p.40)

Com isso, sabe-se que por mais que seja uma escolha temporária, elas estarão se responsabilizando pela aquela função no mínimo por um período de 8 a 10 anos. Desta forma a estabilização no ensino trata-se de:

[...] um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. Como se vê pelos registros, nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”. (HUBERMAN, 1992, p.40)

Nesse processo, também é normal ter um sentimento de pertença a um grupo profissional e de independência. Assumindo a sua identidade profissional para os colegas com mais tempo de experiência, para autoridades e até para si mesmo.

Visto que, nessa fase um sentimento de “competência” pedagógica que é paralelo a um sentimento de confiança, o professor passa a ter um estilo próprio de ensino. Gerando uma preocupação menor consigo mesmas e uma maior preocupação com os objetivos didáticos. “O professor se sente com mais liberdade para situações novas e mais complexas, com mais habilidades para fazer uso de recursos técnicos”. (HUBERMAN, 1992, p.41)

A partir disso, Huberman (1992, p. 41) afirma que no caso de professores que não tiveram uma boa preparação pedagógica, o aspecto de “libertação” e da “afirmação” é ainda mais complexo, chegando mesmo a ser violento. Daí, a importância de participar de formações continuadas, além de uma boa formação inicial.

Por um lado, surge durante essa fase, temas colaterais como os termos “flexibilidade”, “prazer”, “humor” em consequência do domínio da situação pedagógica gerando uma sensação de liberdade. A autoridade fica algo mais “natural”. Os limites são colocados de uma forma tão espontânea e seguros, que os alunos passam a respeitá-los sem grandes excitações (HUBERMAN, 1992, p.41).

Quadro 1- Principais características das fases iniciais do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992).

Início da Carreira Profissional Docente (Dos 0 aos 6 anos de carreira)
PRIMEIRA FASE - 0 aos 03 anos de carreira. <u>Sobrevivência:</u> confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; a preocupação consigo próprio; a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em fazer face e de forma simultânea na relação pedagógica e a transmissão do conhecimento; a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; dificuldades com a indisciplina dos alunos, com o material didático inadequado, etc. <u>Descoberta:</u> encanto inicial com o contexto da profissão; a experimentação; a responsabilidade; o fazer parte de um determinado corpo profissional.

É normal entre os professores iniciantes que predomine apenas um destes aspectos. Como também podem surgir outros perfis, como:

Indiferença ou Quanto- pior- melhor: aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisionariamente.

Serenidade: aqueles que têm já muita experiência.

Frustração: aqueles que se apresentam com um caderno de encargos inadequado.

Todos esses perfis vivenciam o tema “exploração” que pode ser sistemática ou aleatória, concludente ou enganadora.

SEGUNDA FASE – 4 aos 6 anos de carreira.

Estabilização: necessidade de afirmação do *eu*, ou seja, do fortalecimento da identidade profissional; sentimento de “competência pedagógica; sentimento de confiança; preocupação menor consigo mesmas; maior preocupação com os objetivos didáticos; autoridade mais natural.

Durante essa fase podem surgir temas colaterais, como: flexibilidade, “prazer”, “humor”. Decorrentes do domínio da situação pedagógica. Os aspectos de “libertação” e da “afirmação” podem ser prejudicados caso os professores não tenham tido uma boa preparação pedagógica. Por isso, também é importante participar de formações continuadas.

1.6.2 A entrada no ‘meio- da- carreira’ docente: terceira fase ‘Diversificação/ Pôr-se em Questão’

A terceira é a *Fase de Diversificação*, esta é caracterizada pelo percurso mais individual. É o ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência. “São inseridas as respostas e observações elaboradas ao longo das experiências profissionais do próprio professor” (HUBERMAN, 1992, p.41). Nesta fase há mais ousadia, experimentações e diversificações de suas práticas pedagógicas.

De acordo com Huberman (1992, p.42) “não há confirmações empíricas que a grande maioria dos professores passe por esta fase, mas os que passam estão em busca de novos desafios para não emergir na rotina”. Geralmente ficam mais motivados, ambiciosos a trabalhos administrativos e criativos no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em equipes.

Desse modo, o *Pôr-se em questão*, que é vista por alguns estudiosos como uma fase específica dentro desse ciclo, seguida dessa fase de Diversificação, tem suas

origens e características difíceis de perceber. Visto que, geralmente esta fase surge em virtude dos muitos casos que foram surgindo durante a fase anterior, de diversificação, como por exemplo, os que estão relacionados “ao monotonismo de sala de aula; o desencanto diante os fracassos das experiências de luta. Como os professores não tinham respostas claras ficavam a se por em questão” (HUBERMAN, 1992, p.43).

Não obstante, esta atitude gera o desenvolvimento de vários sintomas, que podem ir desde “uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira”. Já para outros nota-se o desenvolvimento de forma mais progressiva de uma “sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma actividade inovadora significativa”. (HUBERMAN, 1992, p.43)

Uma vez que esta é uma fase com múltiplos aspectos e tentar reduzi-la dentro de uma concepção se torna tarefa impossível. Até porque este é o período que decorre aproximadamente no “meio da carreira”, os professores passam a refletir mais sobre a sua vida profissional, e dependendo da situação pode causar certo pânico ao deduzir que lhe restaria pouco tempo, caso quisesse seguir outras carreiras.

Assim sendo, *pôr-se em questão*, afirma Huberman (1992):

Corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica (s)” da vida, durante a (s) qual (s) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso. (HUBERMAN, 1992, p.43)

Por fim, Huberman (1992) conclui seu pensamento a cerca desta fase afirmando que estes questionamentos são vivenciados de forma diferentes por homens e mulheres. Sendo mais elevado nos homens quando são mais jovens; nas mulheres aparecem mais tarde.

1.6.2.1 A quarta fase: Serenidade e Distanciamento afetivo e/ou Conservadorismo e Lamentações

Após passar pela quarta fase, a dos questionamentos, vem à fase da *Serenidade e Distanciamento afectivo*. É o quarto ciclo entre os 25 e 35 anos de experiência. É interessante notar que a grande maioria dos professores não chega lá, mas os que chegam podem ser por diversos caminhos. (HUBERMAN, 1992, p.44)

Presume-se que estes professores apresentam muita serenidade, pois, prevêm o que vai acontecer em situação de sala de aula e já têm as respostas prontas. Tão menos importância a avaliação dos alunos, e dos colegas de profissão. É preciso ressaltar que os professores dessa fase falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem (HUBERMAN, 1992, p.44).

Enquanto isso, “o nível de ambição diminui e conseqüentemente o nível de investimento, pois não precisam ficar provando nada a ninguém, nem a si mesma” (HUBERMAN, 1992, p.44). Este fato faz com que a sensação de confiança e de serenidade se eleve, e voltem seu tempo para investimento em projetos futuros.

Cabe frisar que nessa fase do *Conservadorismo* e das *Lamentações*, alguns estudiosos também a vêem como uma fase específica dentro desse ciclo de vida profissional docente. Nessa os professores ficam mais resmungões e se queixam constantemente da bagunça e desmotivação dos alunos. Huberman (1992) afirma que nessa fase há uma maior:

[...] descredibilidade da política educacional; da incompetência dos profissionais recém chegados. As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a idéia de que as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema. (HUBERMAN, 1992, p.45)

É preciso ressaltar que uma das coisas que levam os professores a não passarem por esta fase é decorrente da “evolução da escola secundária. Porém, os mais conservadores são os mais jovens, estes podem chegar a esta fase por vários caminhos, por estarem mais freqüentemente influenciados pelos meios sociais e políticos” (HUBERMAN, 1992, p.45).

Tem-se que os que são mais velhos na idade e que se encontram nesta fase têm a maior tendência “a uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme as inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc.” (HUBERMAN, 1992, p.46).

Quadro 2- Principais características das fases que compõem o meio Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992).

Meio da Carreira (Dos 7 aos 35 anos de carreira)
--

TERCEIRA FASE – 7 aos 25 anos de carreira

Diversificação: percurso mais individual; mais ousadia; experimentações e diversificações nas práticas pedagógicas; novos desafios; fogem da rotina; mais motivados e ambiciosos; mais envolvidos em trabalhos pedagógicos em equipe.

Pôr-se em questão: monotonismo de sala de aula; desencantos; sensação de rotina; crise existencial efetiva face a prossecução da carreira;

Para que os professores não entrem nessa fase, é importante que passem por atividades inovadoras significativas. O pôr-se em questão é uma fase vivenciada de forma diferente por homens e mulheres. Nos homens ocorre de forma mais intensa quando são jovens; nas mulheres quando são mais maduras.

QUARTA FASE – 25 aos 35 anos de carreira

Serenidade e Distanciamento Afetivo: muita serenidade; domínio da situação disciplinar dos alunos e didático- pedagógica; tão menos importância à avaliação dos alunos e dos colegas de profissão; maior investimento em projetos futuros;

Conservadorismo e Lamentações: ficam mais resmungões; se queixam constantemente da bagunça e desmotivação dos alunos.

Este último perfil pode ser considerado como uma fase específica dentro do Ciclo Profissional Docente. Nota-se que os mais conservadores são os mais jovens, geralmente influenciados pelos meios sociais e políticos. Ou os mais velhos na idade, em que predomina “uma maior rigidez e dogmatismo” e uma forte resistência a inovações.

1.6.3 O final da carreira: quinta fase ‘Desinvestimento/ Recuo e Interiorização’

Chega-se finalmente a última fase do ciclo de vida da carreira profissional docente, sendo descrita por vários autores como “o desinvestimento”. Este ciclo se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Nesta fase acontece constantemente do “professor ser mais introspectivo recuar para o seu interior, de forma positiva, sem lamentações. Voltam-se mais para assuntos externos a escola como uma vida social repleta de muita reflexão filosófica” (HUBERMAN, 1992, p.46).

Existe a possibilidade de muitos docentes que não chegaram a esta fase é porque desistiram no meio da carreira, devido às dificuldades encontradas. Em relação a este fato, afirma Huberman (1992):

(...) são docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. (HUBERMAN, 1992, p.46)

Supõe-se que os professores nesta fase, assim como qualquer profissional no final de sua carreira, “estão sujeitos a mesma evolução fisiológica e as mesmas pressões sociais, como por exemplo, acreditam que não dão mais conta do trabalho e que este deve ser passado para um profissional mais jovem” (HUBERMAN, 1992, p.46).

Desta forma, Huberman (1992) faz uma reflexão em relação ao ciclo de vida profissional docente:

[...] ocorre uma evolução progressiva que vai acelerando com a idade, o que torna possível perceber o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se referem de forma específica aos professores por meio de uma característica comum, isto é, reportam-se a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes mesmo a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto. (HUBERMAN, 1992, p.47)

Porém, é importante ressaltar mais uma vez que esse processo não é linear. Vai depender das experiências vividas no meio pessoal e das qualificações no meio profissional. Podendo ainda ter influência da idade cronológica e das suas perspectivas em relação à profissão.

Quadro 3- Principais características das fases finais do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de acordo com Huberman (1992).

Final da Carreira (Dos 35 - 40 anos de carreira)
QUINTA FASE – 35 aos 40 anos de carreira <u>Desinvestimento/ recuo e interiorização:</u> tendência a introspecção; otimismo; sem lamentações; voltam-se mais para assuntos externos a escola; reflexões filosóficas; começam a acreditar que não dão mais conta do trabalho

1.6.4 Outras reflexões acerca do Ciclo de Vida Profissional Docente

Cavaco (1999) também estudou o desenvolvimento da vida pessoal e do profissional docente. A autora apresenta como principais constatações que o início da carreira representa insegurança, instabilidade, caracterizando-se, especialmente, como fase de sobrevivência; que a estrutura da carreira docente não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal, fazendo com que a carreira não se ajuste à evolução da estrutura da vida, mas identificou duas linhas orientadoras, uma caracterizada pela *continuidade e aceitação* e outra pela *inovação e diversidade*; e, por fim, que a felicidade na profissão parece vir do fato do professor aceitar aventuras, riscos, desafios, prosseguir grandes metas, manter certo grau de liberdade, reconhecer o valor dos acertos e erros a partir da análise da própria experiência, escutar/reconhecer os outros, repensar sua vida e reviver cada dia.

Nesse contexto, outros autores apontam para a necessidade de desenvolvimento de políticas institucionais de valorização da profissão docente ao longo da profissão. Segundo Moreira (2010) é preciso a implementação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de ganho financeiro quanto o investimento pessoal por meio da capacitação periódica dos professores.

É ainda importante o que afirma Vigotski (1988) em que as mudanças pelas quais o homem passa ocorrem na medida em que este é inserido na sociedade, uma vez que tais mudanças dependem das relações estabelecidas com outros sujeitos, com o mundo. Portanto, o desenvolvimento do homem (assim como do *ser professor*) se dá mediante sua inserção no meio social, cultural e histórico e, assim sendo, embora o corpo profissional apresente semelhanças numa determinada fase da carreira docente, o percurso de cada sujeito/docente tem suas singularidades.

Já Chakur (2005) destaca que não se pode contestar o fato de que as pressões e constrangimentos das condições de trabalho e dos contextos institucional, cultural e histórico deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso do coletivo de docentes.

2. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NA PARAÍBA: DISTORÇÕES E PROGRESSOS DA CATEQUESE A COMPONENTE CURRICULAR

2.1 Explanando o contexto histórico e legislativo do Ensino Religioso

O Ensino da religião cristã teve início nas terras brasileiras, com a chegada dos Portugueses, que em virtude do modo de vida dos povos que ali habitavam, os viam como selvagens. Segundo afirma Oliveira (2007, p.49) os portugueses afirmavam que era preciso “salvá-los” provavelmente, “dos costumes diferentes dos reconhecidos pelos europeus como adequados e corretos, numa perspectiva moral apoiada nos conceitos sobre o que consistia pecado e virtude para a época” dentro de uma determinada tradição religiosa.

Até então, esse povo nativo viva uma espiritualidade própria, conectada com a natureza e com o clima tropical do Brasil. Muito diferente da espiritualidade advinda dos povos europeus, que já estava entranhada a um grande sistema religioso, possuidor de regras morais e éticas ligadas ao cristianismo. Mas, segundo afirma Boff (2001, p.66) a nossa espiritualidade tem a ver “com a realidade como um todo”.

Para esse autor, espiritualidade tem a ver com:

[...] a experiência, não com doutrina, não com dogmas, não com ritos, não com celebrações, que são apenas caminhos institucionais capazes de nos ajudar na espiritualidade, mas que são posteriores a espiritualidade. Nasceram da espiritualidade, podem conter a espiritualidade, mas não são espiritualidade. São água canalizada, não a fonte da água cristalina. (BOFF, 2001, p.66)

Lamentavelmente, essa espiritualidade própria dos indígenas brasileiros começou a se perder durante o processo de colonização. Para tanto, foram trazidos os evangelizadores, conhecido como Jesuítas, que tinham a missão de educar esse povo, de acordo com os princípios cristãos e uma “educação humanística, cuja principal característica é o individualismo, focado em valores advindos do Renascimento e favorável a ideologia predominante, que adota métodos tradicionais de ensino”. (JUNQUEIRA e WAGNER, 2011, p.37)

O motivo pelo qual os jesuítas educavam por meio de um princípio religioso, era pelo fato da “religião no decorrer do período colonial e imperial ter tido poder de governo, por prevalecer o regime de padroado”. Porém, com o desenvolvimento do

Estado, de sua auto- compreensão e das consequentes opções políticas, o Ensino Religioso, sofre um “lento processo de alteração”. (JUNQUEIRA, 2011, p.50)

Deste modo, é a partir desse ponto, em que a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, que os Jesuítas são expulsos. E o “ensino da religião passa pela análise da inquisição e caracteriza- se como catequese voltada para os índios, escravos e ao povo em geral”. (JUNQUEIRA, 2011, p.37)

Assim, no ano de 1824 a religião católica torna-se oficial na Constituição Federal e o Ensino Religioso, se caracteriza pelo ensino de religião, através do “método da catequese” e era mais de “caráter privativo e doméstico”. Por isso, a tentativa para a “escolarização da religião” só veio mais tarde, com a Lei elaborada em 15 de outubro de 1827, que regulamenta o inciso 32 do artigo 179 da Constituição Imperial, mais conhecida como “Lei Complementar”, no seu artigo 6º. (JUNQUEIRA E WAGNER, 2011, p.38)

Nesse contexto, com a Proclamação da República, alguns intelectuais começam a tomar liberdade de ação, foi assim que o positivista Rui Barbosa, ao propor algumas mudanças na “construção do processo educacional brasileiro”. O que inclui uma Igreja livre em um Estado Livre, destacando ainda que “as instituições religiosas deveriam possuir ampla liberdade de culto, mas em local próprio e fora das escolas”. A escola era vista como pertencente à comunidade no geral e não a um determinado grupo religioso. (OLIVEIRA, 2007, p.50)

Cabe frisar, que esses confrontos entre a Igreja e o Estado que tiveram início desde a Primeira República, se intensificaram ainda mais com a Constituição de 1891, no seu artigo 72, § 6º. Pois, “está trouxe a disposição de que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo, laico, profano e secular”. Este fato fez o Episcopado “tomar uma posição de defesa em relação ao ensino da religião como consequência da liberdade religiosa, da liberdade de consciência”. (JUNQUEIRA, 2011, p. 39)

Convém ressaltar que em virtude desses últimos acontecimentos, que impulsionou o decreto conhecido como Independência da República, de 30 de abril de 1931, foi que “as aulas de religião retornam as escolas, de acordo com a confissão do aluno ou os interesses da família”. E para não recair no mesmo erro, foi criado o projeto da Lei

Orgânica de 1941 que “diferenciou o culto religioso das aulas de Ensino Religioso”. (OLIVEIRA, 2007, p.52)

Parece claro afirmar, que os progressos no âmbito do Ensino Religioso, o tornou obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos. Contudo, existem muitos desafios a serem superados. Como, por exemplo, os de “natureza pedagógica e administrativa, e a busca de uma identidade específica para o Ensino Religioso no contexto escolar”. (JUNQUEIRA E WAGNER, 2011, p.39)

2.1.1 Nova fase do Ensino Religioso: componente curricular das escolas públicas

Compreende-se que nessa nova fase pelo qual o Ensino Religioso passa, os desafios são outros, porém dentro do que foi almejado pelos estudiosos e movimentos ligados ao assunto. Ou seja, o Ensino Religioso como um componente escolar e não por meio da catequese. Para tanto, era preciso a formulação específica de características epistemológicas- metodológicas- didático-pedagógicos, assim como os demais componentes curriculares.

Parece acertado que esse novo momento se concretizou com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente em seu artigo 33, que determina que o Ensino Religioso, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários das escolas oficiais, porém de matrícula facultativa para os alunos. Nesse contexto, “as aulas deveriam ser ministradas pelas Igrejas sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa dos alunos, independentemente do número de vagas preenchidas”. (OLIVEIRA, 2007, p. 52)

Assim, quando tudo parecia está progredindo, vem o impacto do Governo militar de 1964, que põe por “água a baixo” as conquistas do Movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, iniciado em 1920. Nesse novo governo, o “regime democrático foi substituído por uma ditadura que desconsiderou grande parte dessa legislação entre elas as que envolviam a educação brasileira”. Até que por fim, em 1971, esse “regime autoritário da ditadura, promulga a Lei de 5. 692/71, desconsiderando totalmente a LDB de 1961” (OLIVEIRA, 2007, p.53).

A partir disso, os militares visando obter apoio para suas determinações reinserem o Ensino Religioso nos horários regulares das escolas, objetivando “a formação dos

alunos para um civismo e uma moral vinculada aos interesses dos militares”. Essa proposta deu abertura para o surgimento de uma “perspectiva ecumênica, com base nas tradições cristãs”. (OLIVEIRA, 2007, p.54)

Isto posto, os resultados dessa experiência fizeram surgir aos poucos uma nova ideia de Ensino Religioso, de uma disciplina:

Com um caráter social e político gerador de muitos questionamentos e debates que assumiam identidades diferenciadas que abrangia desde a aceitação dos militares até a formação de agente que eram contra a ditadura. (OLIVEIRA, 2007, p.54)

2.1.1.1 Crise pedagógica no Ensino Religioso e o surgimento de novas concepções de currículo.

Em consequência a essa nova ideia de Ensino Religioso, foi iniciada uma “crise na prática pedagógica desse conteúdo na escola” que era realizada por meio da catequese. Surgindo assim, a necessidade de uma renovação dessa prática, de forma que abrangesse a “manifestação do pluralismo religioso”. Pois, sabe-se que não é mais admissível aceitar um “corpo no currículo de doutrine” que não der abertura a uma visão mais vasta do ser humano. (JUNQUEIRA E WAGNER, 2011, p.40)

Assim sendo, esse movimento em estímulo a Manifestação do Pluralismo Religioso nas práticas pedagógicas, na elaboração curricular e na formação docente abrangia todas as disciplinas escolares e o Ensino Religioso não poderia ser diferente. Ou seja, as questões multiculturais no currículo escolar foram aos poucos conquistando espaço nas discussões teóricas e como temática a ser abordada nas escolas, vinculadas as teorias críticas e pós- críticas do currículo.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas a dinâmicas de classe. (...) Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, (...) [mas] depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2005, p.90)

Por isso, “tornou-se lugar- comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2005, p.85). As questões culturais se estabelecem uma tentativa de incluir o processo de construção das diferenças dentro da diversidade

cultural que se desenvolvem em sociedades plurais, no intuito de driblar preconceitos e reducionismos culturais.

Por sua vez, essas teorias são contrárias às ideias tradicionais de currículo, por elas enfatizarem apenas a competitividade e visando a produtividade. De acordo com Silva (2005, p.12) o currículo tradicional “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos”.

Por um lado, as teorias críticas surgem contrapondo-se a ideia do currículo tradicional. Iniciando um período de muitos questionamentos dos critérios adotados para a seleção dos conhecimentos escolares. Ou melhor, “as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2005, p.30). Especificamente no Brasil, essas teorias começam a se desenvolver por volta da década de 1980, estimulada pela abertura democrática que nasce no país.

Nesse sentido, Silva (2005, p.35) afirma que as teorias tradicionais de currículo também são questionadas pelas teorias pós- críticas, que se “caracterizam por apoiarem-se numa visão pós- moderna e pós- estruturalista de análise e compreensão das relações sociais e da cultura. Nas teorias pós- críticas estão centradas as questões multiculturais do currículo entre outras”.

No entanto, o problema da perspectiva moderna de currículo é que ela apresenta a cultura como única, singular e absoluta. Por isso, se firma no período em que as ideias modernas dominaram, foi ignorado outras formas de manifestação não guiadas necessariamente pelo pensamento lógico racional, pelo cientificismo, pela exatidão matemática e pelo empirismo. Crenças, mitos, lendas contos populares e formas míticas de interpretar fenômenos naturais e sociais foram impiedosamente negados quanto a sua condição de cultura.

Por esta razão, não é mais aceitável um Ensino Religioso que doutrine. É necessário que este seja desenvolvido com um perfil de disciplina ancorada em teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Outra preocupação, que surge nessa nova fase do Ensino Religioso, é quanto à formação superior e pedagógica dos professores, pois, sabe-se que antes a “definição, o acompanhamento e a avaliação destes profissionais eram de responsabilidade das

organizações religiosas” (OLIVEIRA, 2007, p.54). Atualmente existe a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Religioso (LDBEN) de nº 9.475/97 que regulamenta esse procedimento.

No Brasil a perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar se materializa no documento enunciado pelo Ministério da Educação (MEC) – Os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desta forma, levando-se em consideração às temáticas transversais existentes nesses Parâmetros Curriculares, é notável que a situação social atual do país, as necessidades de convivência e transformação, tem como objetivo proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos, a fim de desenvolver atitudes de cidadania, contribuindo, assim para uma educação crítica de teor político e social.

Para isso, perpassam as disciplinas, transmitindo entre os conteúdos escolares, contextualizando- os, ou seja, situando-os em realidades particulares. As questões culturais são contempladas nos PCN através do tema transversal denominado Pluralidade Cultural. Constitui, assim, a proposta curricular dos parâmetros quanto ao tratamento da diversidade cultural no país. Esta é, portanto, uma iniciativa fundamentada em uma perspectiva multicultural do ensino. Elencam como objetivos além da valorização as distintas manifestações culturais, a importância da diversidade como princípio organizativo da configuração social do país.

Assim, visando buscar soluções para estes problemas foi criado um importante movimento, cujo objetivo, afirma Oliveira (2007, p.55), era “repensar o Ensino Religioso em uma perspectiva pedagógica e com princípios que lhe dessem identidade própria”. Este movimento ganha força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois essa ementa constitucional para o Ensino Religioso foi a “segunda maior ementa popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, com 78 mil assinaturas”. (JUNQUEIRA E WAGNER, 2011, p.40)

Estimulado por esse movimento, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) tinha o propósito de orientar a estruturação do componente curricular por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) tendo como base o multiculturalismo. Para tanto passou a reunir professores, estudiosos e pesquisadores da área, representantes de diversas tradições religiosas, sistemas de ensino e universidades e pessoas interessadas em discutir a natureza e a finalidade desse componente curricular.

Estes parâmetros indicam aos professores um itinerário que perpassa o nível da leitura cultural- religiosa, utilizando textos sagrados de tradição oral e escrita, os ritos e o *ethos* das diferentes matrizes religiosas, a fim de ajudar e auxiliar os estudantes na busca de possíveis respostas norteadoras para seus questionamentos existenciais e sociais.

Presume-se que a teoria curricular adotada na elaboração do PCNER pelo fonaper foi com o foco nas novas teorias do currículo, as pós- críticas, mais especificamente ancorada na perspectiva fenomenologia, que critica as propostas consideradas tradicionais, assim como as perspectivas marxistas, hermenêuticas ou mesmo de perspectivas ecléticas e inspiradas em fontes das mais variadas (como a escola Frankfurt, as teorias da reprodutividade, as pedagogias autonomistas, etc.). Pois, como veremos mais a frente, o principal objetivo do Ensino Religioso como componente curricular é decodificar o fenômeno religioso existente nas experiências religiosas.

No geral, os resultados advindos do Fonaper foram positivos, o que impulsionou no dia 22 de julho de 1997, a alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996. De acordo com essa nova redação, a disciplina seria oferecida e ministrada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e cabendo aos sistemas regionais a regulamentação dos conteúdos e das normas para a habilitação dos professores.

2.1.1.2 Perspectivas e dificuldades na escolarização do Ensino Religioso

Assim, com o Parecer 97/99 surge na história do Ensino Religioso o primeiro imperativo legal, indicando a elaboração de uma proposta formal, a ser organizada em nível nacional, com referências a formação de professores e aos conteúdos da disciplina,

estes exigem novos olhares e leituras para a elaboração de instrumentos didáticos de apoio. Como também, atenção política e competência teórico- pedagógica e deverá ser posta em prática de forma progressiva no contexto da educação brasileira

Contudo, o Ensino Religioso só passa a ser visto como uma perspectiva de escolarização a partir do momento que o Conselho Nacional de Educação juntamente com os professores abriu a discussão que ver necessário o Ensino Religioso como uma área de conhecimento, com padrões estruturados de leitura e interpretação da realidade essencial para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos. (OLIVEIRA, 2007, p.56)

Nesse processo, Oliveira (2007, p.56) argumenta que é fundamental o debate acadêmico e o estabelecimento de legislações que expressem os anseios dos grupos envolvidos, deliberando os princípios capazes de tornar possível a consolidação de uma cultura para o Ensino Religioso.

No geral, segundo o artigo 33 da LDB/97 é tarefa das instituições de ensino superior orientar o perfil do componente curricular e a habilitação do corpo docente de Ensino Religioso, por meio do ensino, pesquisa e extensão, podem formar professores habilitados, pedagógica e didaticamente, para essa área do conhecimento. (OLIVEIRA, 2007, p.56)

Visando estimular esse momento a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB/1998) afirma que se o Ensino Religioso for bem compreendido, será organizado e realizado a partir de um projeto pedagógico abrangente e eficiente. Será fundamentado a partir dos princípios e critérios democráticos, onde a liberdade religiosa e o respeito são salvaguardados. Favorecerá a educação da cidadania e a socialização dos valores humanos necessários no âmbito da escola, da família e da sociedade.

Apesar dos estímulos advindos da LDB/97 e dos PCNER, o Ensino Religioso como “área de conhecimento” enfrenta vários desafios para a sua escolarização, entre estes assumir uma nova concepção diferente da anterior que era teológica, e adotar um perfil pedagógico de re-leitura das questões religiosas da sociedade. Pois, o que ainda se percebe na prática, é que muitos profissionais da disciplina ainda desenvolvem suas aulas com base na proposta interconfessional cristã, acrescentando a estas poucas informações sobre outras tradições de matriz oriental, africana e indígena e não fazem a

devida articulação dos conteúdos propostos com a natureza do sagrado. (OLIVEIRA, 2007, p.58)

É preciso entender que esse perfil conservador é estimulado por diferentes fatores, como por exemplo, as dificuldades de ordem política, epistemológica e pedagógica em instituir e/ou implementar cursos de atualizações e/ou de habilitações para professores na perspectiva de um ensino que tem como objetivo de estudo a releitura do fenômeno religioso presente no cotidiano escolar e social e as diferentes tessituras e inferências do sagrado nas histórias dos humanos. Outro grande problema que afeta a demora de efetivação das mudanças é o fato dos professores ainda não conseguirem se distanciar da sua formação inicial de base confessional e a elaboração de uma visão plural e inclusiva do componente curricular de Ensino Religioso. (OLIVEIRA, 2007, p.58-59)

2.2 As propostas de Ensino Religioso como condutoras da prática em sala de aula

Em certo sentido, a proposta aderida para o desenvolvimento do Ensino Religioso na prática de sala de aula; a seleção e organização dos conteúdos; a pedagogia utilizada e a formação dos professores que atuam nessa área vão depender “das condições legais, e, especialmente, da concepção que se tenha desse componente curricular e da interpretação que se faz do artigo 33 da LDB” (SENA, 2005). Dependendo destas escolhas, as propostas a serem seguidas podem ser resumidas em cinco, caracterizadas a seguir.

2.2.1 O Ensino Religioso Confessional

Ofertado em coerência com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável e ministrado por professores qualificados pelas respectivas entidades religiosas.

2.2.2 O Ensino Religioso Inter- Confessional

A partir daí, o ensino religioso passa a ser ministrado mediante um acordo estabelecido entre os diversos grupos religiosos de confissões cristãs. Tem como objetivo destacar o que é comum às diferentes Igrejas ou confissões e respeita as

características especificidade de cada uma e o conteúdo que servira de base é fundamentado na Bíblia.

2.2.3 O Ensino Religioso Supra- Confessional

É ministrado nas escolas públicas, não aceitam qualquer tipo de proselitismo religioso, preconceito ou manifestação em desarmonia com o direito individual dos alunos e de suas famílias de seguir um credo religioso ou mesmo o de não seguir nenhum, garantindo o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e tomando como base princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais existentes em todas as religiões.

2.2.4 O Ensino Religioso como Disciplina Curricular

Nesse modelo o Ensino Religioso é visto como área de conhecimento, a ênfase não é nas crenças ou religiões, mas no seu objeto de estudo, o fenômeno religioso. Tem como principal objetivo desenvolver o humanismo e o respeito às liberdades individuais e a questão da tolerância para com os que explanam crenças diferentes a favor da pluralidade étnica e cultural da nação brasileira.

2.3 Conjuntura do Ensino Religioso no âmbito das escolas brasileiras

Cabe frisar que a sociedade brasileira é marcada por sua diversidade, que é composta por etnias indígenas, descendentes de povos africanos e de diferentes continentes, tradições culturais e religiosos. Por isso, “existem diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao sagrado diversificando o substrato cultural da população brasileira” (OLIVEIRA, 2007, p.20). E o cotidiano escolar é um espaço que abarca a presença do religioso em um contexto pluricultural.

Diante disto a escola pode se tornar um terreno fértil para muitos problemas relacionados à expressão religioso dos alunos, caso não sejam adequadamente orientados. Como descreve Oliveira (2007):

[...] discriminação ética, cultura e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras multiplicadoras de ambiguidades nas falas e nas atitudes,

alimentando preconceitos, para serem trazidas a luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo. Aprender a conhecer a fim de compreender as diferenças étnicas, culturais e religiosas como um fator de riqueza e identidade na multiplicidade de interações e (re) construções desenvolvidas pelos seres humanos constitui constante exercício pedagógico de e na alteridade. (OLIVEIRA, 2007, p.20)

É preciso entender que devido ao fundamental papel da religião dentro das sociedades humanas como expressão da religiosidade, a educação nos dias de hoje não pode excluir a educação da religiosidade e o estudo do fenômeno religioso, objeto da disciplina de Ensino Religioso. Diante de “situações-limite”, do incompreensível, como o sofrimento e a morte, surgem perguntas existenciais para as quais a ciência não tem respostas. “Essa a razão pela qual assistimos hoje o retorno da sensibilidade ao sagrado, a busca do misticismo de várias formas, a valorização do mistério, a busca de espiritualidade” (SENA, 2005). O fenômeno religioso se coloca como um aspecto inseparável da vida humana, por isso seu estudo não pode ficar fora da escola.

Desta forma, compreende-se que a principal função da instituição escolar é “fornecer instrumentos de leitura da realidade, capacitando o educando para compreender melhor a si mesmo e ao mundo, e criar condições para a convivência entre pessoas” (SENA, 2005).

Assim sendo, o Ensino Religioso na atualidade:

[...] está inserido na perspectiva de “uma educação integral, que considera o ser humano na totalidade do seu ser, a religiosidade e suas diferentes expressões se apresentam hoje como uma dimensão humana relevante, manifestando os níveis mais criativos e profundos do ser humano. (SENA, 2005)

Por isso, um dos grandes desafios do Ensino Religioso incide em organizar uma proposta educativa, que inclua referências teóricas- epistemológicas e pedagógicas – didáticos e abranja os diferentes grupos nacionais e que transcenda a estrutura institucional das tradições religiosas e que seja capaz de entender o ser humano além das dimensões biológicas, sociais, psicológicas e transcendentais, mas como uma pessoa singular.

Nesse sentido, Oliveira (2007, p.20) afirma que “esses novos referências fornecerá meios próprios e independentes na construção de processos de autonomia e liberdade, proporcionando espaços e lugares de fraternidade, reconciliação e emancipação”.

2.3.1 Os objetivos do Ensino Religioso

Cabe frisar que o objetivo do Ensino Religioso não se reduza a identificação do fenômeno, mas “propõe a gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social”. É preciso que esse componente disciplinar se volte para uma educação com ações transformadoras numa “perspectiva de planetariedade”. E não seja entendido como o ensino de uma religião ou como ensino das religiões nas escolas, mas, sim, como um componente curricular focado na “antropologia religiosa”. (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

Isso faz supor que, no Ensino Religioso, o conceito de religião está atrelado ao latim *religio*, na forma de sua derivação: *relegere*, que em português significa “reler”. Ou seja, a religião neste sentido pode servir como auxílio para o ser humano definir-se no mundo e em relação a seus semelhantes e emprestar-lhe um sentido de vida. Ou ainda, “constituindo-se em uma fonte de informação para seus fiéis e os orientam, em suas ações, em questões relacionadas à origem, destino e sentido de existência. Ela também pode fornecer respostas às ameaças que pesam sobre toda a vida dos seres humanos” (OLIVEIRA, 2007, p. 103).

Fica demonstrado que, o Ensino Religioso na escola brasileira, tem como objetivo “estudar e interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social dos alunos, constituindo-o objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa do Brasil” (OLIVEIRA, 2007, p.103). Além de, contribuir na procura de respostas aos questionamentos existenciais dos estudantes, no conhecimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico perante a vida e a transcendência.

É importante ainda destacar que para compreender o fenômeno religioso no contexto do Ensino Religioso requer, entre outros pontos:

O uso de exercícios de análise da constância, das construções e da permeabilidade de determinados valores ou credos ao longo do tempo; a utilização de documentos primários e de leituras interculturais desses documentos; responsabilidade e compromisso ético além da técnica, com o intuito de evitar qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica proselitista. (OLIVEIRA, 2007, p. 103-104)

Fica evidente que o conhecimento religioso, suas construções e reconstruções fazem parte do fundamento cultural dos diferentes grupos sociais. Por isso, o Ensino

Religioso, valorizando a diversidade cultural- religiosa brasileira e consciente da função social da educação no atual contexto histórico- cultural, “busca auxiliar na compreensão das diferentes formas de exprimir o transcendente na superação da finitude humana, as quais, de modo subjacente, podem determinar o processo histórico da humanidade” (OLIVEIRA, 2007, p.106).

Desta forma, de acordo com o Fonaper o Ensino Religioso, como componente curricular apresenta- se na escola como um de seus muitos interlocutores e objetiva: proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, tomando como princípio as experiências religiosas percebidas no contexto dos estudantes; subsidiar os estudantes na formulação do questionamento existencial em profundidade, para darem sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações culturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir sobre o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimento sobre o direito a diferença na construção de estruturas sociais que tenham na liberdade seu valor inalienável; promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade.

Isso demonstra que, todos estes aspectos são ponderados e acionados à medida que o contexto de origem dos alunos e a formulação de seus questionamentos existenciais agregam e mobilizam o conjunto de atividades pedagógico- didáticas desenvolvidas no exercício formador.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Religioso (LDBER 9.394/96, ART.2º) compreende o Ensino Religioso, como componente curricular que abrange uma educação orientada pelos princípios democráticos, que visa o pleno desenvolvimento do ser humano. E que abrange alunos de diferentes tradições e/ou denominações religiosas, como também aqueles que não pertencem a nenhuma delas e os que dizem não professar crença alguma.

2.3.2 Os Procedimento Didático e Pedagógico

É preciso acentuar que, a partir da década de 80 do século XX uma nova cosmovisão influencia o mundo e consequentemente também influenciou o contexto do Ensino Religioso, em “um processo revisionista e emancipador discutiam a identidade desse componente curricular, tendo em vista maior abertura de seus referenciais e efetiva integração e contribuição no contexto escolar” (OLIVEIRA, 2007, p.27). E que anos mais tarde, já no século XXI propõe-se como uma área de conhecimento a auxiliar estudos e reflexões sobre alguns dos desafios e acendimentos apresentados pelas religiões e pela ciência, mediante a releitura do fenômeno religioso presente na diversidade cultural.

Para tanto, busca-se de forma progressiva envolver de forma mais clara, a extensão religiosa como elemento constituinte do ser humano, ao levar em conta que as realidades internas e externas das pessoas são conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina. Assim como explica Oliveira:

Contextos situações e sentimento tais como alegria, sofrimento, miséria, exclusão e problemas sociais, psicológicos, passado, presente e futuro, tudo colabora para o estudante identificar e formular, profundamente, os questionamentos na ordem do religioso e, de forma gradual, buscar e organizar respostas num processo de construção de autonomia, com responsabilidade na alteridade. (OLIVEIRA, 2007, p.109)

Nesse caso, cultivar a multiculturalidade, saberes e conhecimentos na escola demanda uma tomada de consciência sobre o significado e a direção de suas diretrizes e propostas curriculares. E criam desafios relacionados à criação de esquemas conceituais e modelos pedagógicos adequados que mudem de um contexto para outro, o que exige mais do que apenas a elaboração de um conjunto de objetivos e ideias.

Por isso, o Ensino Religioso, como disciplina, ocupa-se do conhecimento dos componentes básicos do fenômeno religioso, e o tratamento didático de seus conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula. De acordo com Oliveira (2007, p.112) “estes conteúdos atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento dos estudantes”.

No entanto, existem muitos debates acerca do Ensino Religioso como componente curricular, quase sempre, ainda o “percebem como a banalização do religioso”, limitando-o a práticas ou dados que se apreendem, conhecem ou abdicam; ou ainda,

vendo nele a manutenção do dualismo “sagrado x profano”, utilizado na produção de esquemas para organizar discursos sobre formação de professores e na produção de manuais próprios para guiar processos de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p.108)

Portanto, a inserção do Ensino Religioso no currículo escolar, como disciplina e área de conhecimento, visa desenvolver a espiritualidade presente no contexto espiritual “preenchendo o vazio deixado por uma educação com predominância quase exclusiva no racional, no desenvolvimento científico e tecnológico do educando, deixando de lado as razões e as finalidades últimas da existência” (SENA, 2005).

Na verdade, para pensar e organizar um programa de Ensino Religioso que considere a pluralidade de possibilidades e de diferenças acumuladas pela humanidade exige conhecer as pessoas envolvidas no contexto educativo. Para tanto, afirma Oliveira:

[...] é fundamental entender a natureza desses seres humanos e abranger respostas e explicações que gerem conforto e bem-estar; ou seja, é necessário refletir sobre a religiosidade do ser humano, valorizando sua capacidade de transcender e historicizar, inserido num contexto sociocultural. (OLIVEIRA, 2007, p.33)

Apesar de que ao longo do tempo já terem sido iniciados alguns passos nessa direção, e neste trabalho destaca-se as reflexões e indicações para as práticas do Ensino Religioso como disciplina escolar, direcionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam as diretrizes gerais para orientação e a organização do ensino, constituindo sinais de saída, e não de chegada.

Presume-se que o Ensino Religioso enquanto componente curricular, assim como as demais áreas de conhecimento pertencentes ao currículo escolar, é preciso considerar, segundo Oliveira:

[...] a influência exercida pela formação religiosa que as pessoas trazem de sua infância e de seu entorno, visto que elas possuem conhecimentos e convicções com as quais constroem as condições necessárias para viverem em comunidade e atuarem como indivíduos e profissionais. Dessa forma, deve-se dar relevância a presença de uma pluralidade religiosa em nível planetário. No contexto nacional, não se poderia deixar de levar em conta o referencial indígena, africano e europeu- cristão que historicamente influenciou a cultura e a civilização brasileira. O Ensino Religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais. (OLIVEIRA, 2007, p.34)

Desta forma, o Ensino Religioso assume, necessariamente, em suas definições curriculares, “a crítica ao conhecimento tecnicista” que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade, “a crítica ao positivismo” que coloca a ciência como a variante da verdade e a “crítica à neutralidade das ciências como abordagem definitiva da realidade” (PASSOS, 2007, p.37-46).

Neste contexto, o ser humano e a religiosidade passam a serem vistos segundo Oliveira como:

[...] parte de uma totalidade, co-responsável pela vida como um todo. Não se percebe como ser destacado e privilegiado, mas, sim, comprometido e integrado com elementos que compõem a estrutura mais fina de uma cultura, defrontando-se com a diversidade de manifestações do fenômeno religioso, entre outras. A religiosidade, nessa abordagem, apresenta outra forma de interpretar o divino em relação ao ser humano e seu contexto sociocultural, à medida que o divino pode ser percebido como dinâmico e histórico, segundo as experiências diferenciadas de cada um. Nesse sentido, o ser humano perscruta o desconhecido em busca de respostas a seus questionamentos sobre o sagrado percebidos, presentes e diluídos no cotidiano. (OLIVEIRA, 2007, p.35)

Diante disto, o Ensino Religioso, na atualidade da educação brasileira cede espaço para que se debatam posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana. No entanto esta é uma das maiores dificuldades que a humanidade enfrenta, ou seja, “permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem” (OLIVEIRA, 2007, p.36).

Por isso, o Ensino Religioso como presente no contexto escolar, deve ter cuidado para essa questão, pois existem nas escolas, diferentes opções e dimensões de fé. Deste modo, é fundamental que saiba:

[...] respeitar o diferente e as diferenças e com eles interagir; não pode perder de vista a contextualização do ser humano no tempo e no espaço em que ele atua e existe, tanto como professor quanto aluno, já que a visão da pessoa influencia profundamente sua postura em face de sociedade e garante ou questiona a relação com a divindade. Este componente curricular encontra suporte epistemológico em teorias que percebem na religiosidade uma porta para a compreensão de parte da natureza humana. (OLIVEIRA, 2007, p.36)

Como também que, apresenta alguns aspectos que podem ser indicados como referenciais para a direção de uma proposta de Ensino Religioso que estude o fenômeno religioso na pluralidade cultural religiosa com base no cotidiano escolar.

De acordo com Oliveira (2007, p.45) estes se resumem em: formas de lidar com as estruturas sociais que possibilitam ao ser humano interagir com o objeto do conhecimento. No caso específico, com os aspectos que envolvam o fenômeno religioso; relações de autoridade. As experiências com a autoridade que excluem o autoritarismo e promovem o respeito, a aceitação das diferenças, a construção do coletivo e a confiança são importantes para a consolidação de uma concepção de *ethos* e de imagem de um transcendente libertador; Os limites de consciência social, vislumbrado como a consciência do possível nas relações com o outro. Os limites impostos pela convivência fazem o ser humano mais livre quanto o é não de circunstâncias, mas para realizar-se de forma comprometida com o outro; capacidade de viver e dialogar com respeito ao diferente e as diferenças na perspectiva do religioso. Isso se dá no exercício de pôr-se no lugar do outro para ouvi-lo, permitir sua manifestação e com ele conviver numa relação de mútuo respeito e aceitação; procedimentos éticos da alteridade, dimensão em que se instauram processos de diálogo com base nos conflitos e contradições identificadas, priorizando valores fundamentais como honestidade, confiança, paz e justiça; relações com os símbolos, percebidos como a presença – mediante a linguagem simbólica – de uma realidade ausente. Essa percepção é essencial nas atividades que envolvam a dimensão religiosa do ser humano, elaborando e escolhendo referenciais simbólicos por meio dos quais se procure expressar o que se sente, vive e deseja; Práticas pedagógicas inter e transdisciplinares que desafiem e possibilitem a construção de novas formas de ser/aprender/ensinar; Saberes que integrem os demais saberes acumulados historicamente pela humanidade e com eles interagem, para além dos próprios conteúdos específicos do componente curricular, em uma perspectiva humana e planetária.

2.3.3 O Fazer Metodológico

É preciso discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso, pois no percurso de sua história, ele não foi idealizado como elemento integrante de uma área maior como a educação. Por isso, “propor e discutir características pedagógicas para esse componente curricular significa analisá-lo e compreendê-lo segundo o conjunto de teorias e doutrinas da educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 99).

Pois, as investigações que historicamente se efetuou na área do Ensino Religioso tinham como fonte a legislação, e não as linhas educacionais. Porém, logo após a LDB/97, o Ensino Religioso, passa a ser visto como componente curricular; a partir desse ponto os estudiosos deste tema buscam, entre outras perspectivas de investigação, o que afirma Oliveira:

[...] identificar correntes pedagógicas subjacentes as diferentes formas de Ensino Religioso desenvolvidas no Brasil e as concepções de educação, escola, professor, currículo e processos de ensino-aprendizagem relacionados a essa disciplina, bem como seus impasses e desafios. (OLIVEIRA, 2007, p.99)

Por isso, o ensino religioso como área de conhecimento deve, “em seu fazer pedagógico partir de conhecimentos produzidos, acumulados e sistematizados historicamente de forma a possibilitar aos educandos conhecer o passado e o presente numa perspectiva de criar novos conhecimentos” (OLENIKI, 2005).

Desta forma, o fazer pedagógico no Ensino Religioso acontece segundo Oleniki:

[...] por meio do serviço ao educando, no diálogo inter-religioso com o propósito de gerar a informação, a interpretação do conhecimento acumulado, a resignificação de conteúdos e conceitos durante o processo de ensino-aprendizagem, em relação às diferenças, diversidades e pluralidade, numa ênfase histórica, que permite o entendimento de si e do outro, viabilizando a formação do cidadão. (OLENIKI, 2005)

Nesse sentido, o grande educador Paulo Freire (2011, p.31) complementa que qualquer área de conhecimento deve partir do ponto que “ensinar exige respeito aos saberes e experiências de vida dos educandos”. Sendo importante discutir com os alunos a relação conhecimento versus realidade ou saberes versus.

Logo, o Ensino Religioso que é reconhecido como área de conhecimento constituirá um referencial estruturado de leitura e interpretação da realidade “a partir do seu foco de ação, do seu objeto de estudo destacando os elementos essenciais para garantir a participação dos educandos como cidadãos na sociedade de forma autônoma” (OLENIKI, 2005).

Isso autoriza concluir que, os procedimentos metodológicos variam segundo a concepção de educação que se adote. De acordo com a atual definição de Ensino Religioso, e necessário, entretanto, assumir um referencial metodológico na perspectiva complexa do todo. Pois, nos dias atuais, já não é possível compreender uma “proposta educacional fragmentada e fragmentária, tudo se percebe interligado, inter-relacionado e interdependente”. (OLIVEIRA, 2007, p.116)

Por isso, o referencial metodológico usado no Ensino Religioso, deve possibilitar “a abertura para um ato de ensinar que exija respeito à autonomia do ser do educando, e este saber vai contra uma prática docente autoritária” (FREIRE, 2011, p.59). Que tira a liberdade do aluno, para tanto é preciso desenvolver uma prática baseada no diálogo.

Assim sendo, este processo será efetivado por meio de uma metodologia que permita a:

[...] releitura e compreensão do religioso na sociedade de acordo ‘com uma metodologia que permite realizar a partir dos conteúdos programáticos: a observação do fenômeno religioso em suas múltiplas dimensões, destacando-se desta observação à análise da ação, falta ou parte dela em seu contexto, e em suas relações para explorar e trabalhar os conceitos básicos do Ensino Religioso; a informação enquanto aproximação de um aspecto do conhecimento religioso a partir do qual se torna possível ao educando ampliar seu conhecimento para construir instrumentos que possibilitem referenciais de interpretação ou análise efetivando-se a resignificação de conceitos; reflexão como aspecto que oportuniza o confronto pedagógico do conhecimento teórico com a prática. (OLENIKI, 2005)

Ou seja, pode-se descrever o procedimento metodológico do Ensino Religioso como área de conhecimento a partir da caracterização do seu referencial teórico, do fazer pedagógico que se reúnem em torno de objetivos e conteúdos que remetem a metodologia de interação, entre os aspectos historicamente construídos nas diferentes tradições religiosas e a sua presença na cultura vigente. Sendo importante “o tratamento metodológico se concretizar na ação - reflexão - ação promovida pela observação - informação – reflexão” (OLENIKI, 2005).

Para tanto, pode-se tomar como parâmetro os princípios defendidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e os princípios e fins da Educação Nacional da lei nº 9.394/96 cujo principal fim é orientar as escolas na elaboração de suas ações pedagógicas.

2.3.4 A linguagem curricular: visão ampliada e específica

Cada componente curricular caracteriza-se por fazer uso de uma linguagem específica e favorecer a compreensão dos fenômenos próprios de sua área. O currículo é a “vinculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 1997, p.23). É na verdade um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social.

Fica claro que, um currículo pode transmitir várias mensagens, o que irá influenciar é o tipo de linguagem adotada pela escola, isto é, da abordagem. De acordo com McNeil (2001) existem quatro abordagens distintas, são elas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista.

2.3.4.1 Discursão em torno de teorias curriculares: currículo acadêmico

Segundo McNeil (2001) é a transmissão dos conhecimentos acolhidos pela humanidade como algo inquestionável e principalmente como uma verdade absoluta. O papel da escola é desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

2.3.4.1.1 Currículo Humanístico

O conteúdo disciplinar é desenvolvido com o foco no indivíduo. O aluno nesta abordagem é visto como um ser individual, com uma identidade pessoal que precisa ser explorada, desenvolvida e ensinada; e o currículo tem como papel principal propiciar experiências enriquecedoras, de forma que provoque uma evolução na sua consciência e como consequência a libertação e a auto- realização conquistada de forma autônoma. (MCNEIL, 2001)

2.3.4.1.2 Currículo Tecnológico

O currículo tecnológico, criado basicamente no método, tem como papel, identificar meios eficientes, programas e materiais com o objetivo de atingir resultados pré- determinados, por meio de: levantamento de necessidades, plano escolar de enfoque sistêmico, instrução programada, sequências instrucionais, ensino individual e avaliação por desempenho. (MCNEIL, 2001)

2.3.4.1.3 Currículo Reconstrucionista Social

De acordo com McNeil (2001) o currículo Reconstrucionista Social idealiza o homem e o mundo de maneira interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser

transformada a medida que o homem é incluído em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico, através da reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu destino.

2.3.4.2 A linguagem curricular empregada no Ensino Religioso

A maioria das escolas não segue unicamente uma abordagem curricular. Misturam características de duas ou mais e constroem os currículos para as suas disciplinas. O que vai influenciar são os objetivos e necessidades de cada disciplina.

No caso do Ensino Religioso, afirma Oliveira:

[...] é a leitura e a decodificação do fenômeno religioso que serve como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto à complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a educação e a religião. (OLIVEIRA, 2007, p.100)

Face ao exposto, compreende-se que a linguagem é uma construção do ser humano, mas só é possível na interação social, pois envolve a alteridade. Dependente de “fatores endógenos (desenvolvimento do pensamento e ‘exógeno’ (interferência significativa e estimulante do meio ambiente)”. É o sentido religioso que vai consentir a cada um, em princípio, descobrir a “própria linguagem verbal ou simbólica” para comunicar-se abertamente com o transcendente. Assim, “à medida que o ser humano desenvolve sua inserção na comunidade religiosa, está lhe permitirá a utilização significativa dos símbolos comuns da religião” (OLIVEIRA, 2007, p.118).

Em contrapartida a linguagem religiosa “é, por natureza, uma linguagem simbólico-evocativa, celebrativa, comunitária e narrativa”. Porém, a linguagem aponta a mentalidade subjacente ao discurso, às vezes de forma mais simples do que aquilo que se objetiva, utilizá-la; “é sintoma do pensar e viver de cada um” (OLIVEIRA, 2007, p.119). Por isso, é importante ao Ensino Religioso destacar os fundamentos humanos da questão religiosa, o que deve ficar claro na linguagem utilizada por seus interlocutores no processo educativo.

Cumprir frisar que na linguagem pedagógica do ensino religioso, podem ser observados os seguintes critérios e atitudes para a mudança e para a construção de valores, tais como:

A valorização das experiências religiosas previamente construídas pelos alunos e alunas, favorecendo a capacidade de vivenciar uma relação emancipada com as diferentes culturas, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; o exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática em sala de aula, a partir da articulação dos conhecimentos, das discussões, debate e do desenvolvimento com base nos princípios políticos, caracterizados pelos direitos e deveres da cidadania e do respeito ao diferente que se manifesta nas culturas e tradições religiosas; a criação de condições para que cada educando (a) construa sua identidade, para saber acolher, conhecer, conviver e aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência religiosa, tendo como referência os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade. (HOLANDA, 2005)

Desta forma, essa linguagem responde as grandes questões existenciais: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Diante dessas perguntas o ser humano “desenvolve competências para relacionar-se consigo, com a natureza, a sociedade e o transcendente, definindo seu projeto pessoal e coletivo de vida”. Por isso, a linguagem do ensino religioso está dentro da formação básica do cidadão e “alicerça nos princípios básicos da cidadania que se concretizam na formação integral do educando” (HOLANDA, 2005).

Sabe-se que, a linguagem existente nos eixos temáticos e nos blocos de conteúdo presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Destaca a interação entre quem aprende e quem ensina para construção do conhecimento histórico cultural, devido à importância de toda cultura. Sabe-se que essa linguagem estimula o diálogo, a tolerância e a convivência pacífica com as manifestações religiosas, respeitando a pluralidade cultural religiosa brasileira. (HOLANDA, 2005)

2.3.5 Definição dos conteúdos com base nos eixos temáticos elaborados pelo Fonaper

De acordo com a nova redação do art. 33 da LDB, com a sanção da Lei 9475/97, os sistemas de ensino terão maior responsabilidade na definição de conteúdos para o ensino religioso, incluindo as características como cultos, movimentos, grupos, filosofias de vida e outras que integram a uma sociedade pluralista, com as mais diversificadas tradições e manifestações culturais presentes no Brasil.

Os dois parágrafos contidos no art. 1º da Lei 9475/97 que destacam a definição das responsabilidades, referentes aos conteúdos do ensino religioso, são: § 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.

Ficou evidenciado que existem critérios que apontam linhas orientadoras para a organização e seleção dos conteúdos trabalhados em cada ciclo ou série do ensino fundamental. Na atualidade essas linhas orientadoras estão interligadas a “questão- guia do Ser (vida, existência e todas as suas manifestações) ante a ameaça do Não-Ser (morte em todos os seus níveis e sentidos) ”. Isso faz supor que, as respostas que a humanidade vem apresentando e planejando como possíveis, no sentido da vida e da morte, pronunciam-se segundo “as concepções de ancestralidade, reencarnação, ressurreição e nada” (OLIVEIRA, 2007, p.112).

Cumprir frisar que as quatro possíveis respostas enunciadas pela humanidade indicam ou permeiam os critérios para a organização e seleção dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Por tanto, esses conteúdos devem ser vistos como fontes de pesquisa e de reflexão e como oportunidades de conhecer a riqueza existente no relato da experiência e das práticas religiosas de cada tradição, e não como forma de determinar o valor ou a valia de uma delas. Por isso, é preciso considerar:

A caracterização do grupo de alunos, o contexto histórico-social a que estão circunscritos, as metas e objetivos de cada série ou ciclo, são propostos conteúdos relacionados às situações e acontecimentos do cotidiano. Conteúdos que favoreçam o exercício da sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, no trato cotidiano, o respeito à identidade na alteridade dos diferentes e as suas opções de fé, a admiração diante da delicadeza da organização das diferentes expressões religiosas, a conscientização dos professores e alunos, ao se flagrarem também como diferentes num universo de diferentes. (OLIVEIRA, 2007, p.114)

Desta forma, a seleção, a organização e as orientações pedagógicas- didáticas do cotidiano do Ensino Religioso acontecem de acordo com o “contexto social dos estudantes, de seu desenvolvimento pessoal e social, de sua bagagem cultural e religiosa, de seus conhecimentos anteriores e do currículo escolar” (OLIVEIRA, 2007, p.114). É necessário considerar a pluralidade religiosa do Brasil.

Isso permite afirmar que, a interação didática- pedagógico que compõem o percurso metodológico do Ensino Religioso, deve se estabelecer de forma “não linear pelo observar/refletir/informar”. Como também, uma forma de “direcionar e propor as relações com as culturas e tradições religiosas no cotidiano do Ensino Religioso”. No entanto, é fundamental partir do convívio social dos estudantes com a intenção de respeitar a tradição religiosa de sua família e cultivar a expressão religiosa de cada um (OLIVEIRA, 2007, p.115).

Partindo desse contexto, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) pensando na efetivação desta área do conhecimento, definiu cinco eixos e os respectivos conteúdos, que se encontram a seguir.

2.3.5.1 Eixo: Culturas e Tradições Religiosas

Desenvolve os temas decorrentes da relação entre cultura e tradição religiosa, tais como: a ideia Transcendente na visão tradicional e atual; a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; a função política das ideologias religiosas; e, as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.

2.3.5.2. Eixo: Teologias

Analisa as múltiplas concepções do Transcendente. Dentre os conteúdos destacam-se: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; o conjunto de muitas crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel nas tradições religiosas; e, as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada.

2.3.5.3 Eixo: Textos Sagrados e Tradições Orais

Aprofunda o significado da palavra sagrada no tempo e no espaço, com destaque para: a autoridade do discurso religioso fundamentado na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; o conhecimento

dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; a descrição do contexto sócio- político religioso determinante para a redação final dos textos sagrados; e, a análise e a hermenêutica atualizada dos textos sagrados.

2.3.5.4 Eixo: Ritos

Busca o entendimento das práticas celebrativas, por isso contempla: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu (s) significado (s); e, os estudos dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente conseguem mesmo, com os outros e com o mundo.

2.3.5.5 Eixo: Ethos

Analisa a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas, por isso considera: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; e, a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas. (Cf. FONAPER. Caderno Temático Ensino Religioso, nº. 1, p. 31-32).

Fica demonstrado que, tanto os eixos e como os conteúdos do Ensino Religioso foram elaborados a partir da concepção de que a atuação do ser humano não se limita às relações com o meio ambiente e as relações sociais, pois busca o transcendente.

2.3.6 Procedimento Avaliativo

O procedimento avaliativo no Ensino Religioso assim como nas demais disciplinas que compõe o currículo escolar, é visto como um elemento integrador da aprendizagem dos estudantes a atuação dos professores na construção coletivas do conhecimento. No caso específico do Ensino Religioso, é adotada segundo o Fonaper a avaliação processual, cujo objetivo é o diálogo. Proporcionando a todos “oportunidades

sobre um mesmo dado social, num constante processo de construção e reconstrução de conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p.116).

Isso demonstra que, a questão da avaliação na disciplina Ensino Religioso “estar relacionada à concepção de ensino aprendizagem construída na formação acadêmica e pedagógica de cada educador” (HOLANDA, 2005). Desta forma, é fundamental usá-la como ponto de partida para idealizar os questionamentos que são organizados em relação à avaliação que se almeja construir para a formação básica do cidadão.

Por isso, a avaliação deve ser usada como instrumento pedagógico de análise durante o processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de promover reflexões sobre as práticas e processos de aprendizagem, com intuito de conhecer onde os alunos têm mais dificuldade e não apenas para aprovar e reprovar os alunos.

É lícito supor que, para dar sentido ao processo de avaliação na disciplina ensino religioso é preciso definir os elementos essenciais durante o planejamento das aulas, como: os objetivos, os conteúdos e as práticas didáticas. Segundo Holanda:

Na pedagogia desses procedimentos incluem-se os princípios éticos, estéticos e políticos para a construção do pensamento crítico, criativo e sensível, de modo que cada educando construa sua identidade e autonomia. Só há avaliação quando ocorre o ensino, pois esta é parâmetro da aprendizagem dos educandos. (HOLANDA, 2005)

Assim sendo, no caso do ensino religioso para cada eixo temático há uma caracterização didática com encaminhamentos pra avaliação da aprendizagem conforme blocos de conteúdos trabalhados nesses eixos e explicitados como resultado da avaliação onde cada educando e educanda possam segundo aponta Holanda (2005): crescer no respeito às diferenças do outro, chegando a ser motivo de reverência; estabelecer o diálogo, convivendo de forma pacífica, aprofundando as razões históricas da sua própria tradição religiosa; construir seu entendimento sobre o fenômeno religioso; entender o sentido da vida a partir das respostas elaboradas pelas tradições religiosas, desenvolvendo o diálogo com segurança e sem proselitismo.

2.4 Pensando a Formação Docente para lecionar no Ensino Religioso

Ao longo da história desse componente curricular, sempre houve a preocupação com a formação docente específica, embora esta tenha sido marcada por conflitos

políticos e ideológicos em decorrência da dificuldade de definir com clareza a identidade pedagógica da disciplina.

A reflexão iniciada na década de 70, com a promulgação e aplicação da LDBEN 5.692/71, que apresentava o Ensino Religioso como oferta obrigatória por parte da unidade escolar, conferindo ao aluno o direito de opção, gerou um salto de qualidade na busca da identidade desse componente curricular, com distinção entre seu desenvolvimento na escola e a catequese na comunidade eclesial. Foram criados segundo Figueiredo:

Programas curriculares e de formação de professores em que aspectos antropológicos, sociológicos, pedagógicos e políticos foram evidenciados, deixando para trás conteúdos doutrinários e práticas da experiência científica e cultural. (FIGUEIREDO, 1996)

Em suma, a formação de docentes nessa área, até a década de 90, “era orientada, quase que em sua totalidade, pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, ocorriam em parceria com os sistemas de ensino”. O mesmo ocorria com a linha confessional e/ou interconfessional adotada pela disciplina, em acordo com a legislação dominante. “O interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores constituíram um movimento marcante na história da educação brasileira” (CARON, 1997).

Ne contexto, Oliveira (2007, p. 121) afirma que “a formação continuada de professores de Ensino Religioso, geralmente era financiada pela ajuda do exterior e/ou aos recursos do próprio professor”. O grande problema desse tipo de formação é que ele não era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desta forma não graduava os professores e nem dava o direito a prestar concurso público e, conseqüentemente, seguir plano de carreira funcional.

Por isso, visando desenvolver uma habilitação para os professores do Ensino Religioso de acordo com a legislação prevista, criaram-se “parcerias com as denominações religiosas, com a comunidade acadêmica e com os sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p.122).

Para tanto, os sistemas de ensino também ficaram com a função delimitada pela Lei 9.475/97 de regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Para tanto, as diferentes denominações religiosas, constituídas em entidade civil, seriam ouvidas pelos sistemas de ensino no tocante a definição dos conteúdos da disciplina.

Já as instituições de ensino superior, em conexão com os sistemas de ensino, têm a tarefa de habilitar o profissional correspondente, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Diante disso, foram elaborados e aprovados pela primeira vez no ano de 1996 pelas Universidades localizadas na região sul do Brasil projetos de criação de curso superior para essa área de conhecimento.

Em razão das mudanças no âmbito da formação docente “o Ensino Religioso no Brasil estaria de acordo com os trâmites previstos em legislação para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p.123).

Nesse sentido, houve também o comprometimento das secretarias de Educação, do Fonaper, de grupos educacionais, que “além da formação inicial destes profissionais se comprometeram em investirem propostas e ações de formação continuada e com pesquisas para essa área de conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 124).

Isso demonstra que o profissional de educação que vai atuar de acordo com a nova proposta para o Ensino religioso, deve ter as seguintes características:

[...] formação adequada ao desempenho de sua ação educativa, abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua; consciência e espírito sensível voltados a complexidade e pluralidade da questão religiosa; disposição ao diálogo, com a capacidade de articulá-lo a luz das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos estudantes; uma vivência de reverência a alteridade; capacidade de ser o interlocutor entre escola e comunidade, reconhecendo que a escola propicia a sociabilização do conhecimento religioso sistematizado, ao passo que a família e a comunidade religiosa são os espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé. (OLIVEIRA, 2007, p.124)

Por tudo isso, parece claro que para ser admitido para o exercício do magistério público para o ensino religioso, o professor precisa ter a licenciatura plena em qualquer ano do ensino fundamental, seguindo os seguintes critérios: portadores de licenciatura em ciências da religião; os licenciados em pedagogia, com habilitação para o magistério de 1º a 4º ano do ensino fundamental; os portadores de diploma de curso normal superior; os docentes licenciados portadores de curso de especialização lato- sensu em ensino religioso; os portadores de diploma de História, Filosofia, Ciências Sociais,

Psicologia; os portadores de diplomas em cursos de licenciatura plena para Formação de professores para o Ensino Religioso.

É preciso ainda que a formação básica deste profissional esteja em:

[...] conformidade com as concepções educativas e com as metodologias de ensino que compõe a formação educacional e o percurso profissional do professor, incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com o seu grupo social e as tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras públicas e privadas, na maioria dos casos, não aparece em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. (OLIVEIRA, 2007, p.119)

De acordo com esse contexto o Fonaper (1997) propôs alguns objetivos básicos para os cursos de licenciatura em Ensino Religioso: possibilitar ao profissional um referencial teórico- metodológico que propicie a leitura e a interpretação crítica e consciência do fenômeno religioso pluralista; habilitá-lo ao pleno exercício pedagógico mediante a busca da construção do conhecimento com base em categorias, conceitos, práticas e informação sobre o fenômeno religioso e suas conseqüências socioculturais no universo pluralista da educação; qualificá-lo pelo acesso ao conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso presente em todas as culturas, para o exercício pedagógico no âmbito social, cultural, antropológico, filosófico. Ético, pedagógico, científico e religioso; possibilitar-lhe o acesso aos direitos previstos nas legislações específicas do magistério.

Diante dos estudos, discussões e demais movimentos em busca da aprovação do MEC para um curso de licenciatura em Ensino Religioso, um destes foi finalmente aprovado nesse ano de 2013, o curso de graduação em Ciências das Religiões localizado na Universidade Federal da Paraíba- UFPB foi aprovado pelo MEC com nota quase máxima

Não obstante aos esforços para estruturar uma identidade para o Ensino Religioso e para a formação de profissionais para esse componente curricular, deve-se considerar que, desde o princípio, essas iniciativas se revestem de um caráter muito mais político do que pedagógico, favorecendo, uma disputa que não está nem perto de acabar.

Com base nos desafios no âmbito do Ensino Religioso, Oliveira (2007) exprime que, este componente curricular, vive:

[...] numa inconstância entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador. O importante mesmo é manter os princípios que, no encontro dos tempos, desnudos de suas roupagens contextuais e históricos, detêm o poder de denunciar, enunciar e desafiar outras perspectivas; promover vivências pedagógico-didáticas inovadoras; valorizar e respeitar o diferente e as diferenças. (OLIVEIRA, 2007, p.128)

Fica patente que uma das coisas que não é mais admissível é um professor para a disciplina ensino religioso, para complementar a carga horária do um professor (a) de outra disciplina, sem formação específica para dar andamento às aulas ou de um representante de denominações religiosas.

Pois, durante a formação específica para atuar no Ensino Religioso, o professor deve desenvolver algumas qualidades básicas, como as descritas pelo estudioso do tema, Boeing:

A sensibilidade e carisma para lidar com as diferentes dimensões da vida e com os antagonismos provenientes da diferença, sem pré-conceitos; amplie a cosmovisão a partir do conhecimento de outras linguagens dentro da multiplicidade dos sistemas e tradições religiosas; esteja aberto para elaborar junto com os alunos as respostas para a existência, respostas que dêem sentido à vida; crie empatia com os alunos e, a partir do diálogo respeitoso, seja referencial ético; respeite o processo dos educandos e não defina a priori o que os alunos devem ou não fazer; e, entenda que já tem uma experiência maior de vida, mas também está em busca. (BOEING, 2005)

Nesse sentido, Boeing (2005) continua seu pensamento afirmando que o professor de Ensino Religioso, ainda tem as funções de: auxiliar os alunos a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um; orientar para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir desde uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximação e de relação com as diferentes expressões religiosas.

Por isso, não são suficientes “leis, portarias, políticas e/ou normatizações se nada ou pouco for realizado com o intuito de reinstrumentalizar os professores, oferecendo-lhes um suporte teórico bem consolidado para essa prática educativa diferenciada” (OLIVEIRA, 2007, p. 61). Atualmente os cursos de Licenciatura em Ensino Religioso e os de Ciências da Religião são os mais indicados pelos estudiosos do assunto na decodificação do fenômeno religioso; na análise e pesquisa do campo religioso dentro de sua complexidade e a partir de um olhar interdisciplinar.

2.5 A construção do Ensino Religioso no Estado da Paraíba

No geral, o desenvolvimento profissional vai se dando por meio de ações intencionais e “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p.11). Pois, os anos de experiência, por si só, não bastam para promover desenvolvimento profissional.

Isso demonstra que a profissão docente “vai sendo moldada à medida que o professor articula o conhecimento teórico- acadêmico a cultura escolar e a reflexão sobre sua prática, objetivando superar o modelo da racionalidade técnica” (PASSOS, 2007, p.143). Desta forma, tanto as pesquisas, quanto os cursos de formação de professores precisam repensar as relações entre teoria e prática docente, objetivando identificar quais conhecimentos são necessários durante a ação e como estes influenciam nas tomadas de decisões, e desta forma na sua formação como professor.

É preciso acentuar que a formação docente para o Ensino Religioso no Estado da Paraíba passou a ganhar importância quando por volta de 1994 o Estado da Paraíba adotou a disciplina ER nas grades curriculares das escolas normatizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da resolução 119/94 com o apoio da Secretaria Estadual da Educação (SEC) e da Arquidiocese. E como era comum da época se voltava para o “ensino da religião” de forma confessional e catequética.

Cumprir frisar que o CEE visava criar uma comissão para o ER, composta por representantes das cinco dioceses da Paraíba e pelos representantes das igrejas evangélicas mais tradicionais como a Batista, Presbiteriana do Brasil, Congregacional, Assembleia de Deus e um dos Seminários Evangélicos do Betel Brasileiro. Existem algumas críticas em relação a esta composição, por ela só comportar religiões de origem cristã.

Para tanto, no ano de 1996 a proposta do CEE passou a ser definida como:

1- O Ensino Religioso é parte integrante da Educação, vista como pleno desenvolvimento da pessoa; 2- Os pais e os alunos têm o direito à educação de acordo com os princípios éticos e sociais coerentes com a sua fé, inclusive no âmbito escolar; 3- O ensino religioso, como disciplina, dispõe de horário normal nos estabelecimentos públicos de 1º a 2º graus (fundamental I e ensino médio); 4- Compete à autoridade religiosa declarar se o professor indicado pelas escolas da rede oficial é idônea para exercer a função, e encaminhar tal declaração a comissão de ensino religioso para o devido credenciamento. (SILVA A.; SILVA G.; HOLMES, 2008, p. 147)

A partir disso, houve um aperfeiçoamento destas propostas por meio de encontros com os gestores regionais e escolares da educação e com a capacitação de professores. Como por exemplo, a 1ª Capacitação para os professores de ER, com carga horária de 80 horas/aulas, englobando as doze Regionais de Ensino. Com esta iniciativa foi possível estabelecer um novo parâmetro para o ER, dentro de um contexto supra-confessional, valorizando a diversidade religiosa cristã da sociedade paraibana.

Com isso, outras iniciativas foram criadas com o desenvolvimento da LDB de nº 9.475/97, como por exemplo, “a nova capacitação realizada por meio do Curso a distância Capacitação Docente para o novo Milênio FONAPER. Este estava de acordo com os moldes do PCNER”. (HOLMES, 2010, p.92)

Porém, surgiram muitas dificuldades no andamento do curso, como o horário para a realização das aulas propostas pelo CNE. Com todas as mudanças decorrentes da LDB, as Propostas Curriculares das Escolas da Paraíba também sofreriam profundas transformações. “Tendo em vista as Resoluções do CNE, a nova Proposta Curricular propunha que o ER fosse oferecido aos sábados”. (SILVA, A; HOLMES; SILVA, G; 2008, p.148)

Assim sendo, no ano de 2005 foi dado início ao Curso de Especialização em Ciências das Religiões (PPGCR) para professores que trabalhavam com o ensino fundamental. E dando continuidade à capacitação destes profissionais foi iniciado no ano de 2007 o Curso de Mestrado, sendo este o primeiro mestrado em Ciências das Religiões de todo o Nordeste e o segundo dentro de uma Universidade Federal. Um ano mais tarde criou-se a primeira turma de Licenciatura e Bacharelado.

Em razão disso, foi publicado no dia 26 de janeiro de 2013 no Jornal da Paraíba (PB) que as Escolas da rede pública municipal de João Pessoa estão obrigadas, desde o dia 8 deste mês, a oferecer o Ensino religioso na grade curricular do Ensino fundamental. Mas, em coerência com LDB nº 9495/96 os alunos não são obrigados a fazer matrícula na disciplina.

Essa regra passou a vigorar 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 2013.

Fica claro que, com o art. 2º do documento, esse componente curricular vai subsidiar o estudante para compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas.

E ainda no parágrafo único do mesmo artigo, diz que, nas Escolas públicas municipais, não será admitido qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do estudante e de seus familiares, de assumir um credo religioso ou mesmo o de não praticar nenhum.

Como se pode perceber, fica firmado segundo a lei, no ato da matrícula, a instituição deverá comunicar ao estudante, ou aos pais, quando de menor idade, a oferta do Ensino religioso, bem como a faculdade de matricular-se no mesmo.

É preciso ressaltar que o conteúdo pedagógico, tem que ter caráter inter-religioso, distinto da catequese, onde deverá ajustar na contextualização do conhecimento, distinguindo 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. E ainda o Ensino religioso deverá ser oferecido no horário normal das Escolas públicas municipais de Ensino fundamental, adicionado ao mínimo de 800 horas anuais prevista na Lei 9.394/96.

Foi colocado ainda, que de acordo com a resolução publicada no semanário oficial, 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.

É preciso acentuar que uma boa formação inicial e continuada do Professor, é essencial neste momento pelo qual o ER atravessa. Ou seja “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”. Isso faz supor, ser algo essencial para a prática dessa docência.

Por fim, fica sobe a responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, através da Diretoria de Gestão Curricular, gerar cursos de capacitação para os Professores responsáveis pela docência do Ensino religioso.

3. PROCEDIMENTO TEÓRICO- METODOLOGICO

Esta é uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, quantitativo e descritivo, baseado na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997), conforme descreveremos mais adiante, pois busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir descrevendo apenas o que ocorre na realidade

3.1 Descrições do universo da pesquisa: professores do Ensino Religioso

O universo da pesquisa é formado por 31 professores (as) de Ensino Religioso que atuam na rede pública de ensino, sendo 15 do município e 16 do Estado. Entre estes, 23 são do sexo feminino, 07 do sexo masculino e 01 não identificou. Em relação à idade 07 estão entre 20- 39; 21 estão entre 40- 57 e 03 não responderam. E quanto à formação acadêmica inicial 01 não respondeu, 03 fizeram Teologia, 07 História, 01 Magistério, 09 Pedagogia, 04 Geografia, 01 Filosofia, 03 Letras, 01 Ciências das Religiões e 01 Biologia.

Tabela 1- Demonstrativo por intervalo e porcentagem do campo de atuação, sexo; idade, formação inicial dos sujeitos da pesquisa.

VARIÁVEL	INTERVALO	TOTAL	%
Campo de atuação	Escolas do Município	15	48,4
	Escolas do Estado	16	51,6
		31	100%
Sexo			
	Masculino	07	22,6
	Feminino	23	74,2
	Não Respondeu	01	3,2
		31	100%

Idade	20- 39	07	22,6
	40- 57	21	67,8
	Não responderam	03	9,6
TOTAL		31	100%
Formação Inicial	Teologia	01	3,2
	Teologia\sociologia\Cursando	01	3,2
	Ciências das Religiões	01	3,2
	Teologia\pedagogia	06	19,4
	História	01	3,2
	História\pedagogia	01	3,2
	Magistério	09	29
	Pedagogia	04	12,9
	Geografia	01	3,3
	Filosofia\Cursando Ciências das Religiões	03	9,8
	Letras	01	3,2
	Ciências das Religiões	01	3,2
	Biologia	01	3,2
	Não respondeu	01	3,2
TOTAL		31	100%

* Pesquisa de Campo

3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Os dados foram coletados durante o Curso de Extensão voltado para professores do Ensino Religioso, ministrado pela professora mestre Maria José Holmes.

O instrumento usado para a coleta desses dados foi um questionário semi-estruturado, contendo perguntas direcionadas as questões deste trabalho e questões relacionadas aos dados de identificação dos sujeitos.

As questões foram construídas embasadas no objetivo geral e específico do trabalho, fundamentados de acordo com o embasamento teórico desse trabalho. Principalmente na teoria do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente de Huberman (1992, p.35).

Esta teoria levanta as seguintes questões: Será que há “fases ou estágios” no ensino? Será que uns grandes números de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises os mesmos acontecimentos- tipo, o mesmo termo de carreira, independente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento da carreira? Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das salas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? Estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise” de “desgaste”, que afectam uma parte importante da população? E, caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente? Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”? Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos? O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o

fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira?

3.3 A coleta dos dados da pesquisa

A coleta dos dados contou com a contribuição da professora mestre em Ciências das Religiões, Maria José Holmes, que cedeu um espaço durante o curso de extensão que ministrava, para que pudesse ser feita a pesquisa. Inicialmente foram distribuídos os questionários entre os professores. Em seguida pediu-se que cada um deles respondessem as questões de forma individual.

3.3.1 Tratamento e análise dos dados

O procedimento usado para o tratamento e análise dos dados, teve como apoio a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Esta técnica consta basicamente de três fases: pré- exploração do material ou de leituras flutuantes; a seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) e o processo de categorização e subcategorização.

De acordo com Bardin (1997) as categorias são grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, elucidar significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos. No caso deste estudo, está relacionada ao conhecimento dos aspectos, as dificuldades e dilemas que caracterizam as fases do ciclo de vida da carreira profissional do professor de Ensino Religioso.

3.3.1.1 Pré- categorização e subcategorização dos dados para análise

Assim, a categorização inicial dos temas foi através das categorias conhecidas como *priorísticas* ou *pré- definidas*, que foram criadas durante a construção das questões do instrumento de coleta de dados, que no caso deste trabalho foi um questionário. Essas categorias “*são de larga abrangência, abrindo espaço para subcategorias ou categorias não- apriorísticas*” que emergiram, no caso deste trabalho, das respostas dadas as perguntas do questionário e dos objetivos da pesquisa (BARDIN, 1997).

O primeiro passo, para a análise dos dados foi à transcrição digital de todos os dados levantados na pesquisa. Seguido de outra categorização que teve como critério o tempo de atuação no Ensino Religioso, em concordância com o tempo na carreira delineada por Huberman (1992) que poderia dar origem as cinco fases do ciclo de vida da carreira profissional docente.

Em seguida foram criadas as unidades de análise, que são palavras ou expressões que deram origem a novos temas ou subcategorias. Essas subcategorias ou *agrupamento das unidades de análise* como afirma Bardin (1997) emergiram de forma *quase-quantitativa*, ou seja, de conteúdos comuns a maioria dos sujeitos e por *relevância implícita*, isto é o surgimento de um tema importante que se repete no relato de um dos sujeitos e que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo.

Este último aspecto do agrupamento foi de fundamental importância na caracterização e análise dos aspectos psicológicos e profissionais dos sujeitos que compõem as três fases encontradas. Pois, segundo Huberman (1992) os professores que fazem parte de cada fase do ciclo de vida da carreira profissional docente apresentam reações psico- sociais diferenciadas em relação às situações e exigências do contexto profissional.

Essas subcategorias encontradas no terceiro passo já explanaram características distintas e próprias de cada grupo de professores, presentes nas fases localizadas. Mostrando além de aspectos psicológicos e pessoais; os atrelados aos profissionais, como por exemplo, o grau de importância dada às dificuldades e as perspectivas na profissão. Proporcionando uma análise mais detalhada de cada fase e já apontando as conclusões, ancoradas nos objetivos deste trabalho.

3.4 Resultados: definição das fases que compõem o ciclo de vida da carreira profissional do professor de Ensino Religioso a partir dos sujeitos em foco

A partir do segundo passo, já pode ser definido três grupos de professores que compõem as três primeiras fases desse ciclo, entre as cinco existentes de acordo com Huberman (1992). Neste caso: 15 professores fazem parte da fase *sobrevivência e descoberta* (primeira fase- 0 aos 3 anos de carreira); 7 professores fazem parte da fase de *estabilização* (segunda fase- 4 aos 6 anos de carreira) e 9 professores se encontram na fase de *diversificação e pôr-se- em- questão* (7 aos 25 anos de carreira). No caso

desta última fase, a professora com mais tempo de carreira, tem 16 anos atuando como professora do Ensino Religioso.

Tabela 2- Demonstrativo por frequência e porcentagem das fases do ciclo a partir dos sujeitos em foco.

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQUÊNCIA	%
Fases do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente no Ensino Religioso	Sobrevivência e Descoberta (Primeira fase- 0 aos 3 anos de carreira)	15	48,4
	Estabilização (segunda fase- 4 aos 6 anos de carreira)	07	22,6
	Diversificação e Pôr-se em questão (7 aos 25 anos de carreira).	09	29
	TOTAL	31	100%

* Pesquisa de campo

3.4.1 Leitura flutuante das unidades de análise derivadas dos resultados

O primeiro passo da análise dos dados propriamente dita começa através da *leitura flutuante*, ou seja, das respostas dadas no questionário por cada grupo de professores, o que requer um olhar mais subjetivo por parte do pesquisador, porém sempre ancorado nas teorias que fundamentam o trabalho e principalmente aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 1997).

3.4.1.1 A relação professor e aluno entre grupos de professores de Ensino Religioso

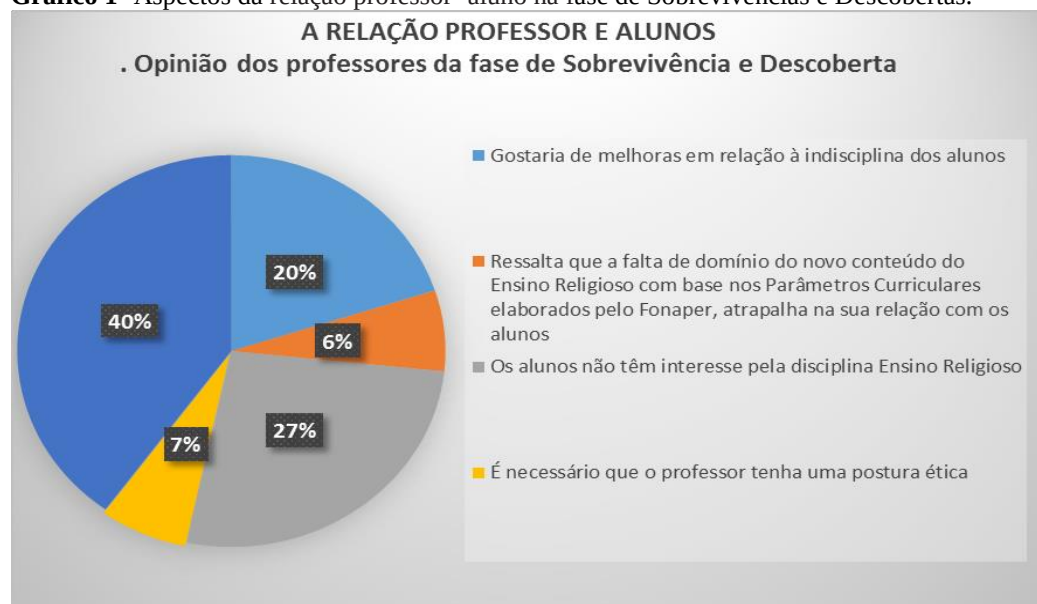
A letra **a** da primeira pergunta do questionário pede para o professor pensar na sua experiência pessoal e profissional enquanto professor de Ensino Religioso e responder, COMO É e o que MUDOU ao longo dos anos na sua *relação com os alunos*. Veja a seguir as opiniões de cada grupo de professores.

3.4.1.1.1 A relação professor e aluno na fase de Sobrevivências e Descobertas

“Vejo que há um processo de desvalorização do componente curricular, os alunos/as não vêm o ensino religioso como área do conhecimento científico”. “Minha experiência com os meus alunos é boa, mas só mudei um pouco, agora sou mais amiga e procuro conversar mais e saber de suas vidas”. “É muito prazerosa, pois como professora de Ensino Religioso tive a oportunidade de poder ouvir meus alunos e mostrar que religião é algo particular e que o ensino religioso não tem proselitismo”. “Mudou como todo, pois o Ensino Religioso me ensinou trabalhar com amor, até meu jeito de falar hoje compreendo melhor as situações do cotidiano e as ciladas que a vida nos prepara”. “Sempre procuro sondar os conhecimentos prévios dos meus alunos, expectativas. E no dia a dia vou apresentando a disciplina e criando laços afetivos tão fortes que mesmo como ex-alunos continuamos amigos”. “Minha relação com os alunos é aberta e tranquila, porém ao tempo que passamos juntos, eles percebem que o meu objetivo é trabalhar o Ensino Religioso”. “Vem mudando de maneira significativa, tenho como o passar dos anos sabendo relacionar melhor com os alunos”. “Só tenho a registrar aqui que tanto minha experiência pessoal como profissional, tem a cada dia melhorado, pois tive e tenho a oportunidade de ver com outros olhos nossos alunos”. “Eu passei a ser mais tolerante, a saber, ouvir mais meus alunos, a respeitá-los mais”. “É bastante satisfatório lecionar sobre a diversidade religiosa, enfatizando a história, ética e relevância das religiões para nossas vidas”. “A mudança está acontecendo gradativamente, temos uma pluralidade enorme na escola, existe mais harmonia entre os alunos”. “Pude notar que ao lecionar o Ensino Religioso e mostrar aos meus alunos a importância das diversas religiões, eles passaram a ter uma nova visão e a respeitar mais a tradição religiosa do outro”. “Como faz um ano que leciono o ER. Tive que mudar hoje visto que o ER exige que o professor tenha uma ética diferenciada dos demais profissionais”. “No início foi um pouco difícil, pois alguns alunos não tinham interesse em conhecer uma rotina religiosa diferente da sua, porém, ao longo de nossa caminhada pedagógica, puderam perceber sua importância”. “Desde o início tenho uma relação harmoniosa com os alunos e a cada dia com a convivência e experiência, consigo desempenhar melhor o meu papel”. “Bom, ao longo do tempo eu não sei; mas o pouco tempo que estou lecionando, minha relação com os alunos é ótima”. “Durante os anos, numa mesma escola: João Coureiro da Franca (município) venho fazendo um trabalho de conscientização de que Religião e Ensino Religioso existe uma grande diferença e vem dando certo. Tenho o respeito e permanência dos alunos em sala de aula”. “Antes de lecionar Ensino Religioso, eu já tinha uma relação boa com os alunos, eu sempre procurava conquistá-los e com a disciplina melhorou muito mais minha relação com eles”. “Com os alunos eu senti uma mudança de flexibilidade e compreensão devido o comportamento dele, pois antes eu não tinha a serenidade de hoje, após conhecer o ER”. “Desaceleração ao passar os conteúdos; maior preocupação com o seu futuro”. “Aprendi a respeitar as diferenças em todas

as áreas da vida cotidiana”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 1- Aspectos da relação professor- aluno na fase de Sobrevivências e Descobertas.



Fonte: Pesquisa de campo.

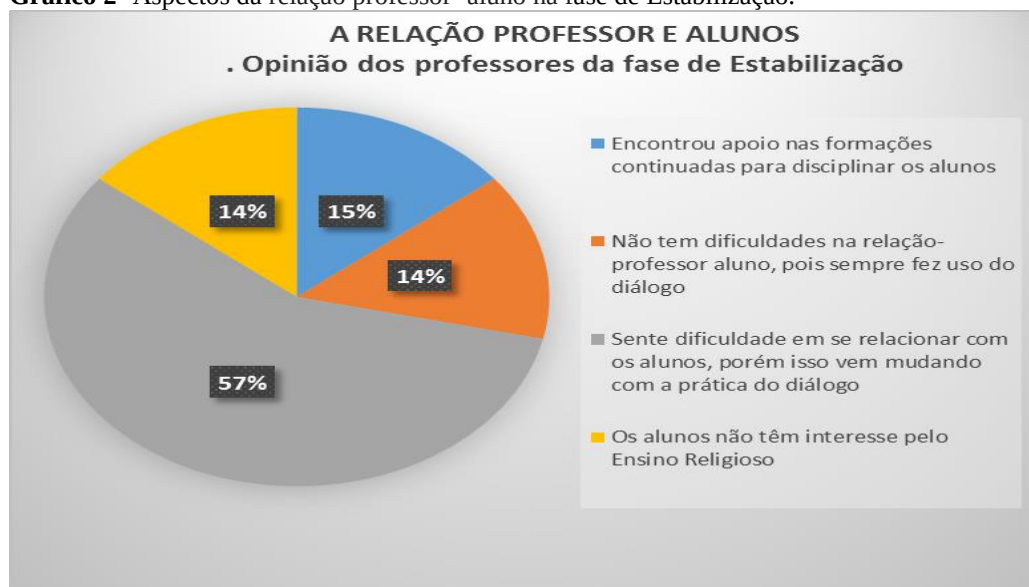
20% gostariam que houvessem melhoras em relação a indisciplinas dos alunos; 6,7% ressaltam que a falta de domínio dos novos conteúdos do Ensino Religioso com base nos PCNER, dificulta na relação com seus alunos. Outros 26,6% afirmam que os alunos não têm interesse pela disciplina Ensino Religioso; 6,7% que nessa relação o professor deve assumir uma postura ética. Por outro lado 40% destes professores afirmam que não existem dificuldades na relação com os alunos, apresentam boas perspectivas em relação ao Ensino Religioso.

Assim na relação professor- aluno entre esses sujeitos percebe-se que a dificuldade com a indisciplina dos alunos é latente no dia- a- dia desses professores. Dando maior ênfase no desinteresse dos alunos pelo Ensino Religioso. Apesar das dificuldades relatadas, os professores demonstraram boas perspectivas de mudanças. Outro ponto a ser observado é quanto o fazer ético do professor.

3.4.1.1.2 A relação professor e aluno na fase de Estabilização

“Vem mudando de maneira significativa, tenho como o passar dos anos sabendo relacionar melhor com os alunos”. “Só tenho a registrar aqui que tanto minha experiência pessoal como profissional, tem a cada dia melhorado, pois tive e tenho a oportunidade de ver com outros olhos nossos alunos”. “Eu passei a ser mais tolerante, a saber, ouvir mais meus alunos, a respeitá-los mais”. “É bastante satisfatório lecionar sobre a diversidade religiosa, enfatizando a história, ética e relevância das religiões para nossas vidas”. “A mudança está acontecendo gradativamente, temos uma pluralidade enorme na escola, existe mais harmonia entre os alunos”. “Pude notar que ao lecionar o Ensino Religioso e mostrar aos meus alunos a importância das diversas religiões, eles passaram a ter uma nova visão e a respeitar mais a tradição religiosa do outro”. “Como faz um ano que leciono o ER. Tive que mudar hoje visto que o ER exige que o professor tenha uma ética diferenciada dos demais profissionais”. “No início foi um pouco difícil, pois alguns alunos não tinham interesse em conhecer uma rotina religiosa diferente da sua, porém, ao longo de nossa caminhada pedagógica, puderam perceber sua importância”. “Desde o início tenho uma relação harmoniosa com os alunos e a cada dia com a convivência e experiência, consigo desempenha melhor o meu papel”. “Bom, ao longo do tempo eu não sei; mas o pouco tempo que estou lecionando, minha relação com os alunos é ótima”. “Durante os anos, numa mesma escola: João Coureiro da Franca (município) venho fazendo um trabalho de conscientização de que Religião e Ensino Religioso existe uma grande diferença e vem dando certo. Tenho o respeito e permanência dos alunos em sala de aula”. “Antes de lecionar Ensino Religioso, eu já tinha uma relação boa com os alunos, eu sempre procurava conquistá-los e com a disciplina melhorou muito mais minha relação com eles”. “Com os alunos eu senti uma mudança de flexibilidade e compreensão devido o comportamento dele, pois antes eu não tinha a serenidade de hoje, após conhecer o ER”. “Desaceleração ao passar os conteúdos; maior preocupação com o seu futuro”. “Aprendi a respeitar as diferenças em todas as áreas da vida cotidiana”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 2- Aspectos da relação professor- aluno na fase de Estabilização.



Fonte: Pesquisa de campo.

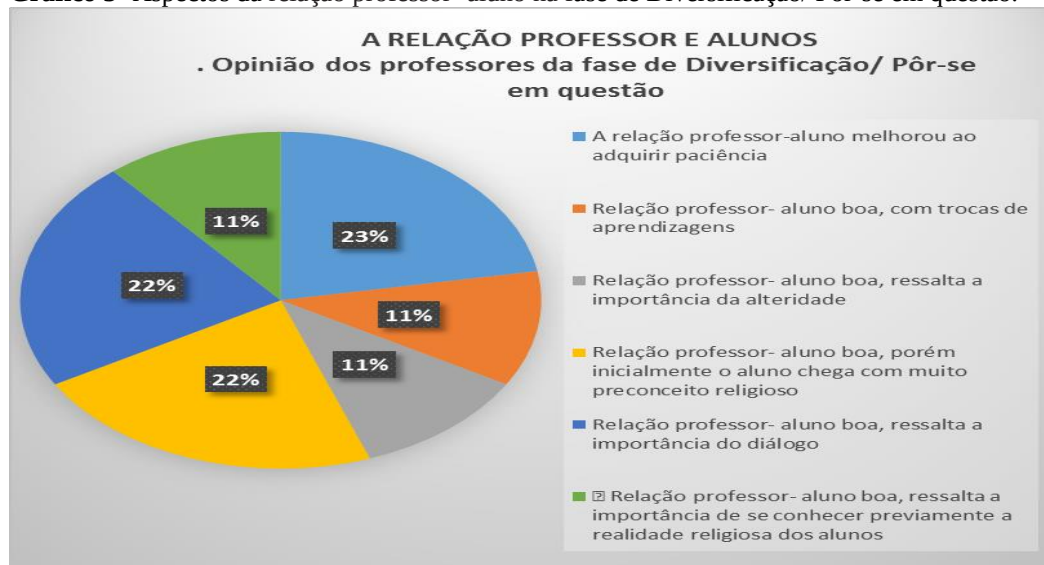
14,3% afirmam que encontraram apoio nas formações continuadas para disciplinar os alunos. Já outros 14,3% realçam que não tiveram dificuldades na relação com seus alunos, pois sempre fez uso do diálogo. Por outro lado 57,1% destes relatam que existem muitas dificuldades na relação com seus alunos, porém isso vem mudando em decorrência da prática do diálogo. Na visão de 14,3% sente dificuldade na relação com seus alunos, pois esses não têm interesse pelo Ensino Religioso.

Nota-se que a relação professor e aluno nesta fase apresenta um pouco mais serenidade por parte dos professores em comparação com a fase anterior. Há de convir que inicialmente tinham dificuldades em se relacionar com os alunos, em decorrência da indisciplina e da falta de interesse pela disciplina. Como foi visto, passaram a utilizar o diálogo como principal ferramenta pedagógica e sentiram melhoras positivas.

3.4.1.1.3 A relação professor e aluno na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão

“Tenho mais paciência, tolerância, e compreensão. O aluno tem mais oportunidade de fala. Por estes motivos estreita mais a relação entre professor e aluno”. “Uma relação amigável e consciente de entender esses alunos como parte do meu aprendizado a cada dia”. “É uma relação de respeito ‘alteria’. O que mudou foi o preconceito religioso existente”. “É tranquilo, mas existem alguns alunos que não valoriza a disciplina do ER, por serem extremamente religiosos, e não querer aceitar as verdades e ensinamentos de outras tradições religiosas. Porém, o longo dos anos, eles já perceberam que nosso objetivo é tratar do conhecimento religioso de diversas tradições religiosas e não doutriná-los. E estes estão mais abertos”. “Foi ótimo, pois os alunos tiveram mais interesse para com a disciplina, mostrando pra eles a diversidade religiosa”. “Muitas mudanças aconteceram durante os 08 anos que estou no ER. Mudanças como a paciência, hoje tenho mais experiência para entender e compreender, não consigo pensar em geografia sem o ER. Me realizo como ER”. “Com os alunos a minha experiência pessoal e profissional foi e continua sendo de grande importância para ensino – aprendizagem, pois através da interatividade, alcançamos os objetivos propostos”. “Sempre procuro sondar os conhecimentos prévios dos meus alunos, expectativas... E no dia a dia vou apresentando a disciplina e criando laços afetivos tão fortes que mesmo como ex-alunos continuamos amigos”. “Minha relação com os alunos é aberta e tranquila, porém ao tempo que passamos juntos, eles percebem que o meu objetivo é trabalhar o Ensino Religioso”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 3- Aspectos da relação professor- aluno na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão.



Fonte: Pesquisa de campo.

22,2% afirmam que a relação com seus alunos melhorou ao adquirir mais paciência; 11,1% enfatizam que a relação com seus alunos é boa e que nesse processo é natural a troca de aprendizagens. Outros 11,1% destacam que tem uma boa relação com seus alunos e que é fundamental a alteridade. Já 22,2% afirmam que apesar da relação com os alunos ser boa, inicialmente o preconceito religioso por parte dos alunos atrapalha. 22,3% ressaltam que a boa relação com seus alunos decorre da prática do diálogo. E 11,1% dizem que é essencial conhecer previamente a realidade religiosa dos alunos.

Cabe frisar que esse grupo de professores não se mostra incomodado com questões que foi constante nos dois grupos anteriores, como a dificuldade com a indisciplina dos alunos e o desinteresse destes pelo Ensino Religioso. Mostrando bastante serenidade e segurança decorrentes de sua experiência na profissão. Acentuando ter uma boa relação através da efetivação do diálogo e da paciência.

Segundo Veiga (2008, p. 147) é constante no professor “o desejo de envolver os alunos, de conquistar a disciplina da classe e de promover a aprendizagem dos conteúdos por meio de uma melhor relação estabelecida entre aluno e professor”.

Para tanto é necessário que exista na relação professor- aluno o que afirma Freire (2011):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2011, p.83)

3.4.1.2 A relação com a equipe escolar entre os grupos de professores de Ensino Religioso

Já a letra **b** da primeira pergunta do questionário pede para o professor pensar na sua experiência pessoal e profissional enquanto professor de Ensino Religioso responder, COMO É e o que MUDOU ao longo dos anos na sua *relação com a equipe escolar*. Veja a seguir as opiniões de cada grupo de professores.

3.4.1.2.1 A relação com a equipe escolar na fase de Sobrevivências e Descobertas

“Na medida do possível a minha relação com a equipe escolar é bem favorável. Procurar ser claro e objetivo em meus questionamentos e objetivo que desejo alcançar”. “Parabenizo a equipe da escola a qual ministro minhas aulas de Ensino Religioso, pois lá eu encontro apoio e diálogo”. “Minha relação com a equipe de trabalho é muito boa. Existe o respeito e o companheirismo entre nós”. “Tenho uma excelente relação com o corpo docente, e administrativo das escolas”. “Estamos sempre buscando o diálogo e enfrentando os problemas que acontecem na rotina da escola”. “Percebi que antes o Ensino Religioso era visto pela equipe escolar como uma disciplina que ensinava determinada religião, hoje nota-se uma nova postura em relação a esta visão”. “Minha relação com o corpo docente continua como antes, isto porque não é tão necessário quanto com os alunos”. “No começo o ER era considerado como: Ah! É o ER (como uma coisa qualquer). Mas graças aos encontros na gerencia, a importância do ER na formação do aluno, mudou bastante a visão da equipe escolar”. “Mantenho boa relação com toda a equipe escolar e acredito que para que o processo ensino aprendizagem ocorra produtivamente, devemos trabalhar em parceria”. “Onde houver respeito, sempre vai ser um local agradável”. “A princípio dúvidas, incertezas, hoje tenho o respeito dos colegas, da equipe e já me sinto tão importante quanto qualquer outra disciplina”. “Com a equipe escolar me senti um pouco desconfortável no início, pois eles não davam muito crédito ao Ensino Religioso, mas fui me entrosando nas atividades da escola e acredito que deixei uma boa impressão”. “Ficou mais humanizada”. “Construção de amizades”. “Não há e nunca houve problemas”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 4- Aspectos da relação com a equipe escolar na fase de Sobrevivências e Descobertas.



Fonte: Pesquisa de campo.

13,3% dos sujeitos questionados nesta fase a respeito da sua relação com a equipe escolar as respostas foram que essa relação é apenas profissional e objetiva; 53,4% ressalta que existe uma boa relação com a equipe escolar, além de oferecer bastante apoio. Na visão de 33,3% inicialmente existia muito preconceito em relação ao Ensino Religioso.

De certa forma o início das experiências como docentes no Ensino Religioso para a maioria dos sujeitos pertencentes a esta fase do ciclo é constituída de muitas dificuldades no relacionamento com a equipe escolar, principalmente decorrente da desvalorização ao Ensino Religioso. É lícito supor que entre esses sujeitos esse componente curricular possa ser cada vez mais valorizado.

3.4.1.2.2 A relação com a equipe escolar na fase de Estabilização

“A relação com a equipe me ajudou bastante quando a gente se reunia para planejar, trocamos experiências como lidar com os alunos que dão trabalho e não querem nada”. “Graças a Deus consigo me relacionar bem com toda a equipe da escola e sou respeitada por todos”. “Pelo fato da nossa cultura está voltada principalmente para o cristianismo, ainda é comum as pessoas nos cobrarem (orações, etc.) e não acordaram para o respeito às diferenças religiosas e culturais”. “É horrível! O processo de desvalorização começa pela direção coordenação pedagógica e outros, muitas vezes nossas aulas são nas últimas. Muitas vezes tomam as nossas aulas emprestadas”. “Procuro da melhor forma mim relacionar com todos os funcionários da escola, ajudando sempre que possível”. “Antes trabalhava com língua portuguesa, mas como professora de Ensino Religioso tenho o mesmo espaço que era me concedido antes, todas têm interesse e curiosidade quando exponho os objetivos do

Ensino Religioso”. “Muito boa, mais no começo foi difícil, mais batalhei e consegui meu espaço”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 5- Aspectos da relação com a equipe escolar na fase de Estabilização.



Fonte: Pesquisa de campo.

57,2% afirmam que é bastante favorável, pois existe apoio. Já na visão de 28,6% destes apesar da boa relação com a equipe escolar, no início de suas experiências no Ensino Religioso foi possível perceber muitos preconceitos em relação a esse componente curricular. Em contra ponto, 14,2% declaram que a relação com a equipe escolar não é boa, pois ainda existe muito preconceito em relação ao Ensino Religioso.

Tem-se que a maioria dos professores desta fase relata ter um bom relacionamento com a equipe escolar. Mostram mais maturidade nessa relação do que o grupo da primeira fase. Parece claro afirmar, que apesar das mudanças ainda existe muita desvalorização e preconceitos em relação ao Ensino Religioso.

3.4.1.2.3 A relação com a equipe escolar na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“Sempre me relacionei muito bem com a equipe escolar”. “Uma relação favorável e satisfatória que tem tido resultado positivo”. “É uma relação de alteridade. Mesmo que às vezes não haja respeito pela disciplina e pelo educador”. “Excelente, não tenho problemas com a equipe escolar, tenho os mesmos direitos e vantagens com relação aos outros professores de outros componentes curriculares”. “Não muito boa, pois alguns professores de outras disciplinas precisam respeitar o professor de Ensino Religioso”. “Muito boa hoje! Após várias conquistas apesar de que já senti muitas dificuldades por parte dos alunos e mais ainda com a equipe escolar, que não dava a atenção devida para o Ensino Religioso. Hoje já aconteceram várias conquistas”. “Com a equipe escolar, também tenho obtido um bom

relacionamento através de um diálogo aberto e de uma interatividade continua, principalmente no que diz respeito à disciplina ensino religioso”. “Procuro me relacionar bem com todos os que convivem comigo em qualquer área da vida”. “A minha relação com a equipe escolar é ótima. Tenho apoio total nos se entregamos, enquanto horário muito bem”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 6- Aspectos da relação com a equipe escolar na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão.



Fonte: Pesquisa de campo.

55,6% dos sujeitos que foram questionados a respeito à relação com a equipe escolar nesta terceira fase do ciclo afirmam ter uma boa relação com a equipe. Já 11,1% ressaltam a importância da alteridade nessa relação, pois ainda existem muitos preconceitos em relação ao Ensino Religioso. 11,1% afirmam que a relação com a equipe escolar não é boa, em decorrência do preconceito a esse componente escolar. Para 11,1% a relação é boa, apesar dos preconceitos. E ainda, 11,1% realçam a importância do diálogo para que aconteça uma boa relação com a equipe de trabalho.

É interessante notar que para este grupo de professores com mais tempo de carreira a necessidade de aceitação pelo grupo profissional não é tão essencial como na primeira fase. Esta é uma característica que realça maturidade e serenidade por parte deste grupo.

Fica demonstrado certo desânimo quanto as perspectivas de valorização do Ensino Religioso, apesar de existirem esperanças de mudanças positivas. Convém ressaltar que a experiência na profissão é um aspecto positivo, pois os professores não se envolvem

tanto com a indisciplina dos alunos, procurando fazer uso do diálogo como principal ferramenta de controle.

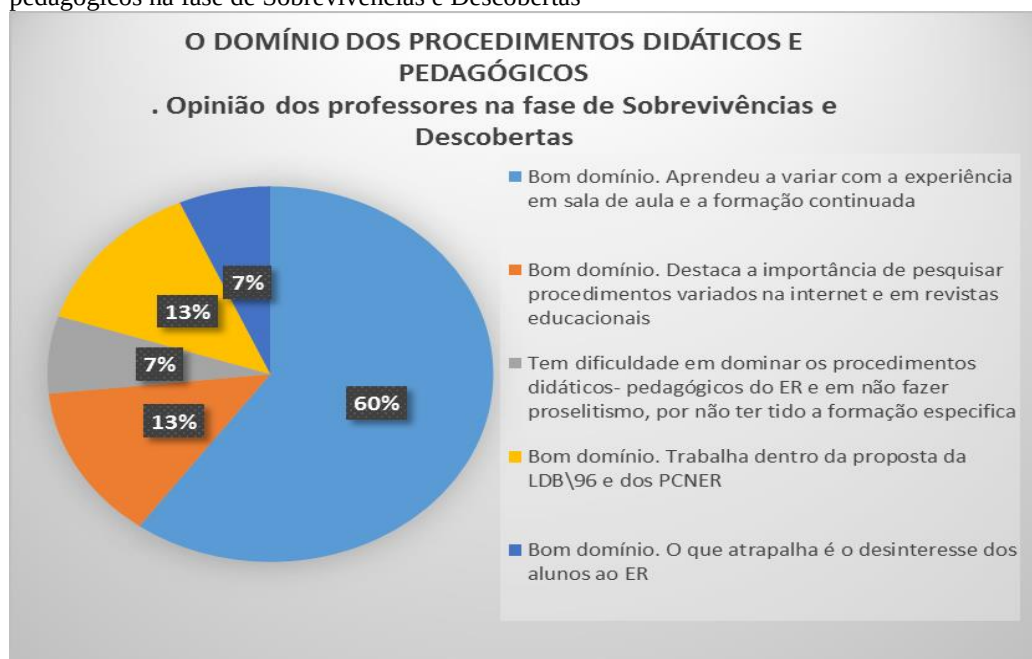
3.4.1.3 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos (conteúdos, ato de ensinar, mediação pedagógica, avaliação, etc.) entre os grupos de professores de Ensino Religioso

Na letra **c** da primeira pergunta do questionário pede para o professor pensar na sua experiência pessoal e profissional enquanto professor de Ensino Religioso e responder, COMO É e o que MUDOU ao longo dos anos na sua *relação com os procedimentos didáticos pedagógicos*. Veja a seguir as opiniões de cada grupo de professores.

3.4.1.3.1 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Sobrevivências e Descobertas

“Ao longo do tempo vamos adquirindo experiência para em determinadas situações mudarmos de foco em nossas ações pedagógicas para adquirir melhores resultados dos alunos no que é mais pertinente para a sua aprendizagem”. “Iniciei minhas aulas através de pesquisas por internet, por revistas mundo jovem e adquiri um melhor desempenho acompanhando nossos encontros”. “A cada dia que passa aprendemos mais, sempre está havendo mudanças, busco sempre me capacitar”. “Os alunos avaliam de forma positiva a minha metodologia de ensino”. “O caminho está sendo seguido com as novas ferramentas que dispomos”. “No tocante aos procedimentos didáticos e pedagógicos afirmo que muito mudou, afinal de contas hoje contamos com uma infinidade de subsídios (livros, capacitações, cursos de formação)”. “Tendo em vista ter migrado de outra disciplina fica difícil acompanhar o que a nova lei a LDB exige do professor, um professor que trabalha todo conteúdo diverso sem proselitismo”. S24- “Era bastante precária, mas graças ao encontro de professores do ER na regional, os ricos conteúdos disponibilizados para trabalhar em sala de aula foi muito importante e foi de grande importância”. “O dia a dia é um grande aprendizado. Aprendemos com os alunos, com os pais e a comunidade, com a equipe docente. A experiência é essencial. “Eu tento mostrar o valor do ser humano, para Deus. E para a sociedade, o valor que cada um tem o respeito, e o conhecimento das religiões existentes”. “Mudou toda a visão sobre esta disciplina, tanto para mim que estou adquirindo cada vez mais conhecimentos, como para os alunos que gostam das aulas, dos debates, dos temas que discutimos etc.”. “Depois dos encontros de formação de Ensino Religioso que acontece quinzenalmente ou mensalmente me senti mais segura e preparada para passar os conteúdos em sala de aula”. “O domínio didático e pedagógico fica bem interessante e eclético, pois a nossa orientadora é excelente”. “Evolução na aquisição de conhecimento específico; compreensão de que é muito difícil falar de religião para pessoas que tem indiferença sobre o assunto; aquisição de material específico”. “Cresci mais um pouco”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 7- Aspectos vivenciados em relação ao domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Sobrevivências e Descobertas



Fonte: Pesquisa de campo.

60% destacam que aperfeiçoaram seus procedimentos didáticos pedagógicos com a experiência em sala de aula e que a formação continuada foi de fundamental importância nesse processo. Já na opinião de 13,3% dos sujeitos, estes gostam de pesquisar procedimentos variados na internet e em revistas educacionais. Entre estes 6,7% afirmou ter dificuldade em dominar estes procedimentos por não ter tido uma formação específica para o Ensino Religioso. Outros 13,3% enfatizam que trabalham dentro da proposta da LDB\96 e dos PCNER. E ainda 6,7% dizem que o que atrapalha na efetivação dos procedimentos didáticos- pedagógicos é o desinteresse dos alunos pelo Ensino Religioso.

3.4.1.3.2 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Estabilização

“Eu procuro sempre pesquisar os temas que posso trabalhar em sala de aula, ano passado trabalhar, projeto de vida de cada aluno trabalhar culturas religiosas, cultura Afro- Brasileira”. “Busco alternativas, abrindo sempre um leque de possibilidades para trabalhar os conteúdos com os educandos ambos “aprendendo e ensinando”, ensinando e aprendendo”. “Muitos se dedicam ao aprendizado (formação, etc.) e outros continuam no comodismo, desta forma fazem proselitismo ou falam de outras religiões sem terem o mínimo de conhecimento”. “Acredito que há uma nova concepção de professor/a do ER; concepção que o ER não é confessional é área do conhecimento, o ER é orientação humana, é VIDA, entre outras”. “Gosto muito de trabalhar com textos de reflexão, dinâmicas, aula de vídeo e com os alunos em círculo”. “Mudanças há sempre, pois estamos sempre inovando e a cada curso que

participamos adquirimos mais conhecimentos e assim podemos fazer uma mediação melhor e também inovar no trabalho pedagógico”. “Bão os alunos apesar de suas deficiências pedagógicas e didáticas, elas estão absorvendo o que eu transmito para eles”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 8- Aspectos vivenciados em relação ao domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

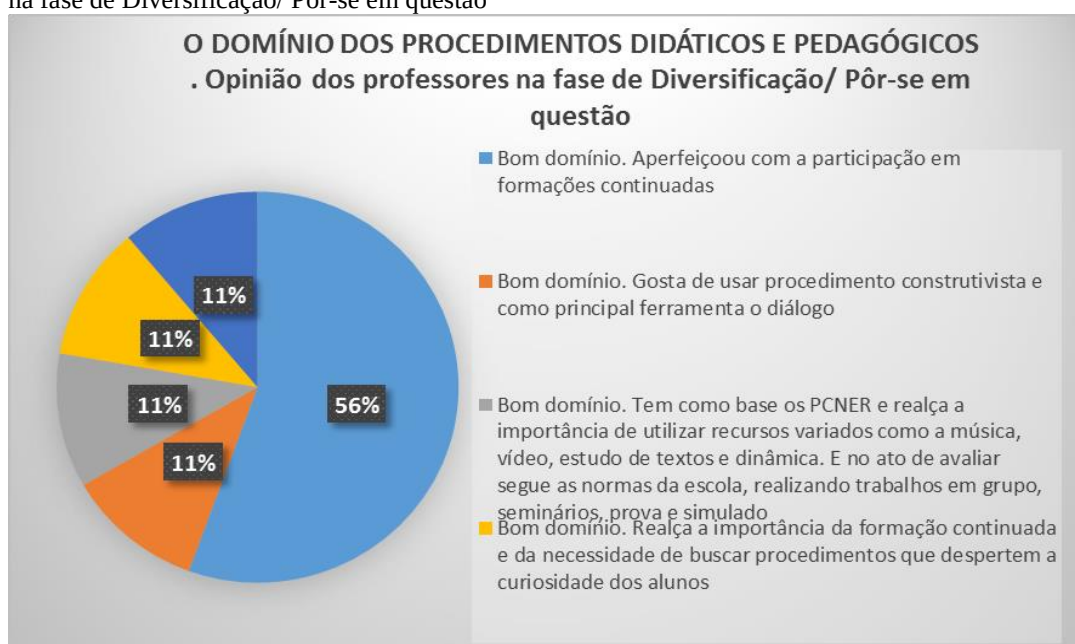
14,3% responderam que gostam de fazer pesquisas e partir da realidade religiosa dos alunos. Outros 14,3% gostam de variar nos procedimentos e afirma aprender ao ensinar. Já 28,5% realçam a importância da formação continuada para não cometer proselitismo durante as aulas de Ensino Religioso. Na opinião de 14,3% é importante trabalhar dentro da proposta da LDB\96 e dos PCNER. Para outros 14,3% o que atrapalha nesse processo é o desinteresse dos alunos pelo Ensino Religioso. E na visão de mais 14,3% é fundamental utilizar nesse processo ferramentas como a música, vídeos, textos reflexivos e posicionar os alunos em círculo.

3.4.1.3.3 O domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão:

“Aprimorei mais, pois a formação continuada do Ensino Religioso contribui para o meu crescimento profissional e pessoal”. “Como uma pessoa recebe esclarecimento em cada formação com a nossa coordenadora”. “Viso procedimentos construtivistas, porém tradicional e tem dado certo, pois o ER é uma disciplina aberta e discursiva”. “Os conteúdos são baseados nos eixos temáticos do ER, Culturas e Tradições Religiosas; Teologia; Texto sagrados e Tradições, Ritos e Ethos. O ato de ensinar é diversificado com estudo de

textos, vídeos, dinâmica e música, etc. A avaliação siga as práticas da escola, trabalho em grupo, seminário, prova e simulado”. “Mudou bastante, pois a facilidade de alguns subsídios é de uma forma bem mais fácil”. “Toda dificuldade que existia mudou a partir da formação continuada que vem acontecendo a muitos anos, tornando e facilitando o nosso trabalho e deixando muito mais gratificante”. “Nos procedimentos didáticos e pedagógicos, tem sido bem edificante para mim. Através das formações do ensino religioso, tenho adquirido grandes suportes para somar nas ações pedagógicas e no ensino religioso”. “Muitas mudanças ocorrem no Ensino Religioso... Por isso, é preciso estar atento, integrar, trazer propostas interessantes que despertam o prazer e a curiosidade de aprender”. “É proveitoso os encontros que nós temos na 12ª região todo início de bimestres. Por que há um esclarecimento e temos apostilas e eu pesquiso na internet”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 9- Aspectos vivenciados em relação ao domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

55,6% desses acham que aperfeiçoaram os procedimentos didáticos- pedagógicos com a experiência em sala de aula e com a participação em formações continuadas; 11,1% fazem uso de procedimentos construtivistas e como principal ferramenta metodológica, o diálogo. Outros 11,1% têm como base os PCNER e realçam a importância de utilizar recursos variados como a música, vídeo, estudo de textos e dinâmica e no ato de avaliar seguem as normas da escola, realizando trabalhos em grupo, seminários, prova e simulados. Na visão de 11,1% a formação continuada é essencial, como também o uso de recursos didáticos e pedagógicos que despertem a curiosidade dos alunos. 11%1 enfatizam a contribuição das formações continuadas e do ato de pesquisar.

Com efeito, o desenvolvimento das práticas pedagógicas- didáticas no Ensino Religioso em nível nacional são:

Contextualizadas e organizadas, que se concretizam nas relações de ensino-aprendizagem com base em questões como as seguintes: quem é esse aluno? Para que ensinar isso? O que o estudante deseja aprender? O que é necessário saber para ser mediador nas reflexões e elaborações propostas? Como fazer qualitativamente as mediações pedagógico-didáticas desse componente curricular no cotidiano educativo escolar? Percebe a avaliação como um processo que permeia os objetivos, os conteúdos e as práticas pedagógico-didáticas como um todo, constituindo diagnósticos que viabilizam os conhecimentos do processo educativo. (OLIVEIRA, 2007, p.106)

Isso faz crer, que entre esses procedimentos a mediação pedagógica é um dos aspectos que mais angustiam os professores no desenvolvimento de sua ação docente. De acordo com Passos (2007, p. 145) a mediação didática inclui “um conjunto de interações e, com no sistema didático, insere-se em sistemas mais largos; essa mediação depende da relação estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse professor e os objetos de conhecimentos”.

No cenário geral não existe firmeza em relação à autonomia epistemológica e pedagógica para o Ensino Religioso, nos setores envolvidos com o tema, tais como Ministério da Educação, sistemas de ensino, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e a opinião pública sobre qual deva ser a real relação entre o tipo de conhecimento adquirido da experiência religiosa da humanidade e dos procedimentos pedagógica para integrá-lo na formação cidadã básica. Mas no caso específico da cidade de João Pessoa e algumas outras cidades do país, o Ensino Religioso “é resultado prático da aplicação criativa do conhecimento produzido pela Ciências das Religiões as aulas do ensino público fundamental e médio” (SOARES, 2013, p.40)

Por isso, de acordo com essa proposta os principais elementos metodológicos usados:

Se colocam frente aos conteúdos selecionados e tem como diretrizes referenciais a compreensão de si mesmo, do mundo, do Fenômeno Religioso e do mundo. As estratégias que surgem nessa perspectiva são as de perceber e tratar o educando como agente do processo educativo, pois só assim ele construirá um conhecimento significativo para a vida. (BOEING; ITOZ, 2013, p.44)

É necessário a elaboração de um plano de aula que traga motivação inicial; a análise e sistematização do conteúdo e a avaliação da aprendizagem. E didaticamente é preciso o planejamento de cada aula e de cada atividade, no processo de ensino e

aprendizagem; que se conheça o perfil dos alunos e da classe e por fim o registro ou sistematização.

Para tanto, é preciso que se tenha um bom clima pedagógico que segundo Freire (2011) deve ser democrático, ou seja:

[...] em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 2011, p.82)

Dessa maneira, é importante que durante a execução dos procedimentos didáticos e pedagógicos o professor possibilite um clima democrático, onde o aluno possa expor suas ideias com liberdade. Utilizando para isso recursos que despertem a curiosidade tanto do próprio professor quanto do aluno.

É preciso acentuar que entre os sujeitos das três fases encontradas existe um bom domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos. O que impede melhores resultados é o desinteresse por parte dos alunos em relação ao Ensino Religioso e a falta de estímulo por parte dos professores em pesquisarem e se qualificarem. Fica claro que, o diálogo como ferramenta pedagógica foi bastante recomendada.

3.4.1.4 Possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no Ensino Religioso

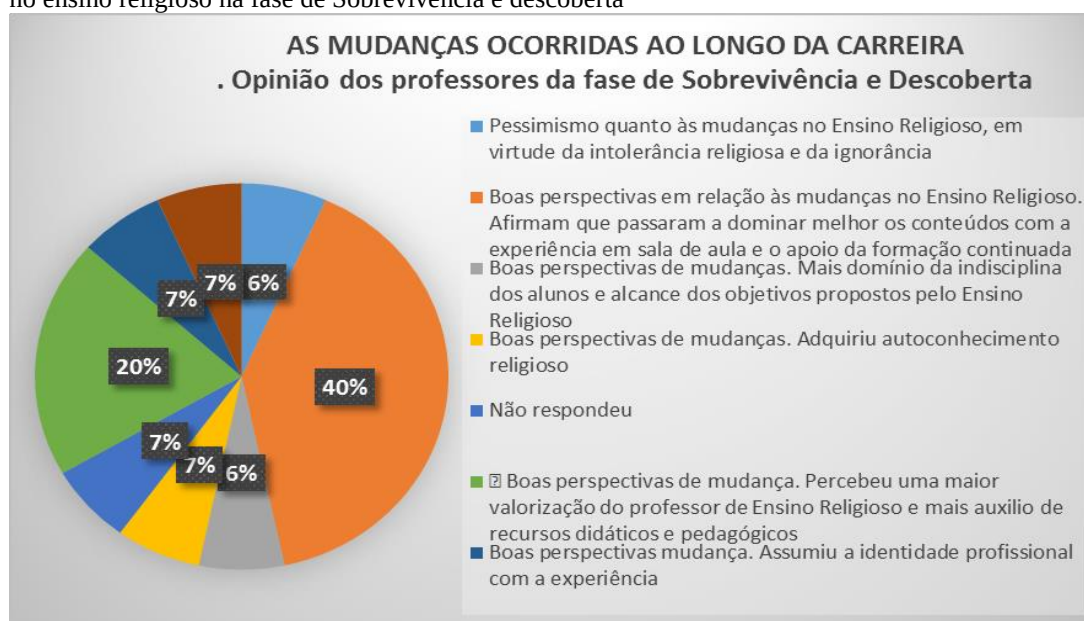
A pergunta do item 2 do questionário pede para o professor indicar possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no ensino religioso. Veja a seguir as opiniões de cada grupo de professores.

3.4.1.4.1 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Sobrevivências e Descobertas

“No âmbito profissional é difícil que haja mudanças significativas, pois existe a permanência de atitudes intolerante, ignorância, porém se caminha em passos lentos”. “Estabeleceu na sala de aula um clima e um respeito mútuo entre nós. Hoje eu tenho mais clareza nos conteúdos e de como passar conteúdos para meu aluno”. “Quando iniciei em Ensino Religioso pensei que era catequese, mas com o passar dos dias vi que não era dessa maneira, busquei conhecimentos capacitações”. “A principal mudança é a social. A falta de educação e respeito em sala de aula, por boa parte dos alunos do século XXI”. “As aulas estão sendo mais ricas, o conteúdo está sendo

assimilado com mais facilidade, temos a formação continuada que nos dá a base”. “Ao me tornar professor de Ensino Religioso um leque de possibilidades de como enxergar o mundo se abriu em minha vida”. “Graças ao conhecimento da importância do ER na escola e sua importância para os alunos, às mudanças foram visíveis, pois a coordenação da escola se esforça em encontrar conteúdos para ser trabalhado, incentiva o professor a comparecer aos seus encontros pedagógicos”. “As formações continuadas nas Paulinas foram de suma importância para a prática em sala de aula, pois adquirimos conhecimentos teóricos e trocamos experiências”. “Valorização do corpo docente”. “Hoje tenho mais segurança para falar o que penso, já falo em público, e interajo melhor com os grupos”. “Acredito que não houve muitas mudanças, pois eu sempre ministrei minhas aulas colocando em evidência os valores que devemos levar para a vida”. “Ainda sou uma “criança” estou aprendendo sobre Ensino Religioso, porém em uma auto-avaliação estou indo bem”. “Conscientização da importância”. “Em tudo houve uma construção de aprendizado, crescimento e respeito”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 10- As possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no ensino religioso na fase de Sobrevivência e descoberta



Fonte: Pesquisa de campo.

6,6% apresentam pessimismo quanto às mudanças no Ensino Religioso, em virtude da intolerância religiosa e da ignorância. Em contrapartida outros 40% têm boas perspectivas em relação às mudanças no Ensino Religioso, afirmam que passaram a dominar melhor os conteúdos com a experiência em sala de aula e o apoio da formação continuada. Outros 6,6% têm boas perspectivas de mudanças, adquiriram mais domínio da indisciplina dos alunos e alcance dos objetivos propostos pelo Ensino Religioso. Já 6,7% têm boas perspectivas de mudanças, afirmam terem adquirido autoconhecimento religioso. Na visão de 20% existem mudanças positivas e perceberam uma maior

valorização do professor de Ensino Religioso e mais auxílio de recursos didáticos e pedagógicos. 6,7% apresentam boas perspectivas de mudanças e demonstram ter assumido a identidade profissional com a experiência em sala de aula. 6,7 têm boas perspectivas de mudanças, porém já as praticavam.

Face ao exposto, os professores apresentam boas perspectivas em relação à disciplina ER, afirmando que a prática em sala de aula e a participação nas formações continuadas vêm lhes trazendo segurança e serenidade na profissão.

3.4.1.4.2 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Estabilização

“Quando passei a ser uma professora de ensino religioso houve uma grande mudança na maneira de conviver com os alunos e professores. Tive que me preparar para planejar os conteúdos e, mas pesquisa”. “Hoje eu procuro conquistar os meus alunos (as) trabalhando a afetividade que considero primordial. Esse lado afetivo sendo trabalhado o resto se torna mais fácil”. “Antes os professores ministravam aulas de religião (proselitismo) principalmente o cristianismo católico, hoje esta é uma pequena parcela, pois já estão se abrindo para o novo”. “A formação específica para o ER, a organização ou categoria como professor/a de ER, muito lento, mas passos concretos”. “Há muitas mudanças que posso deixar aqui registrada é o meu convívio, ser mais amiga dos meus alunos”. “Tolerância e respeito com as outras religiões, pois vemos Deus como um ser transcendental e que a religião certa não é só a minha, mas que religião é para ser vivida”. “A direção da escola que achava e tratava o Ensino Religioso como qualquer coisa insignificante, hoje depois que os meus alunos vão me buscar na sala dos professores, no carro, na espera da minha chegada, mudou muito”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 11- As possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no ensino religioso na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

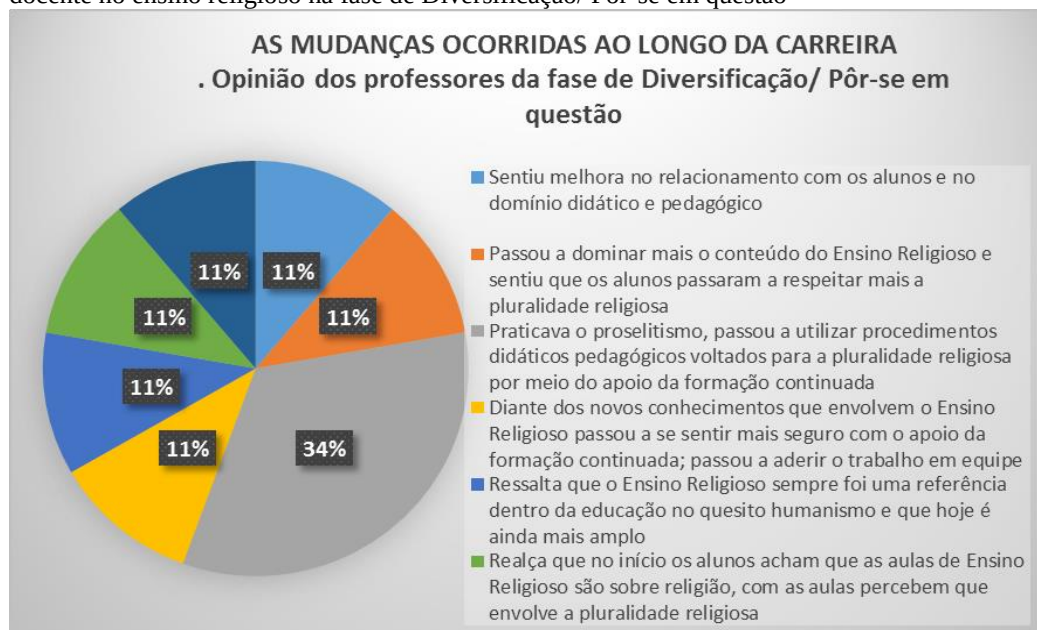
14,3% dos sujeitos pertencentes à fase de Estabilização responderam que inicialmente tinham dificuldades com os materiais didáticos e pedagógicos, porém foram adquirindo experiência com a prática em sala de aula. Por outro lado, 28,5% ressaltaram que inicialmente tinham dificuldades com a indisciplina dos alunos, com o tempo adquiriram mais experiência. Já para 42,9% perceberam uma maior valorização do Ensino Religioso e do seu profissional. E para 14,3% foi possível perceber uma quebra de preconceito religioso e adquiriu autoconhecimento religioso.

É mister que com a prática em sala de aula os sujeitos dessa fase do ciclo passaram a dominar melhor os procedimentos didáticos- pedagógicos voltados para o pluralismo religioso; melhorou no relacionamento com os alunos; sentiram mudanças positivas na valorização do ER e do seu profissional; obtiveram autoconhecimento religioso e quebra de preconceitos. Ainda é possível observar que os sujeitos destacam que há pouco tempo tinham dificuldades em relação à indisciplina dos alunos e com o domínio dos materiais didáticos e pedagógicos, o que dá a entender que é algo que ainda os causam incômodo.

3.4.1.4.3 As mudanças ocorridas ao longo da fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“Como coloquei no item A me relaciono melhor com o aluno e aprendi a trabalhar melhor os conteúdos. Houve uma melhora na didática”. “Pluralismo religioso, uma visão ampla e abrangente da matéria”. “Aceitar o pluralismo religioso dos alunos, dos amigos (as) coisa que era difícil. Eu visava o proselitismo. “A mudança ocorreu no conhecimento através da formação continuada e curso de extensão, no respeito para com outras tradições religiosas e valorização como membro do grupo de professores de Ensino Religioso”. “Após algumas formações ocorreram várias mudanças entre muitas a minha maneira de lecionar”. “Em sala de aula o respeito, a tolerância, a amizade, o trabalho em equipe. Como profissional me sinto segura com a clareza dos conteúdos, após a formação continuada”. “Ao longo de minha carreira na docência da disciplina do ensino religioso, observo que, o profissional desta área tem sido um referencial no contexto educacional através da importância dessa disciplina na trajetória da vida”. “No início muitos confundem aulas de Ensino Religioso com Religião. “Ao longo do tempo todos vão percebendo a diferença e compreendendo o quanto é maravilhoso aprender a conviver com o diferente de forma harmoniosa”. “Uma mudança é desenvolver o conhecimento através de palestras, cursos de extensão e cada dia está sempre inovando na sua carreira profissional”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 12- As possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da carreira docente no ensino religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

11,1% responderam que sentiram melhoras no relacionamento com seus alunos e no domínio didático- pedagógico. Outros 11,1% passaram a dominar mais o conteúdo do Ensino Religioso e sentiram que os alunos estão respeitando mais a pluralidade religiosa. Já 33,3% afirmaram que praticavam o proselitismo em sala de aula, por intermédio das formações continuadas passaram a utilizar procedimentos didáticos e pedagógicos voltados para a pluralidade religiosa. 11,1% a formação continuada também foi essencial na aquisição dos novos conhecimentos exigidos ao Ensino Religioso, onde também aprenderam a dar valor ao trabalho em equipe. 11,1% ressaltam a importância do Ensino Religioso no contexto escolar e na formação humana. Na visão de outros 11,1% os alunos chegam inicialmente com preconceitos acerca do Ensino Religioso, aos poucos percebem o seu verdadeiro objetivo, que é conhecer o fenômeno religioso dentro das religiões. E 11,1% afirmam que perceberam os benefícios das formações continuadas e querem se qualificar cada vez mais.

Isso faz supor que com a experiência a relação com os alunos ficou melhor a indisciplina não tem mais tanta importância; passaram a dominar melhor os materiais didáticos e pedagógicos; foi possível sentir uma maior valorização do Ensino Religioso e do seu profissional, como também uma redução do preconceito religioso. É pertinente dizer que a formação continuada foi de grande importância nesse processo, pois muitos

agiam por meio do catecismo e do proselitismo, esse fato os trouxe segurança a suas identidades profissionais.

3.4.1.5 Perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso

O item **3** do questionário pede para o professor dizer quais são as suas perspectivas atuando como professores de ensino religioso. Veja a seguir as opiniões de cada grupo de professores.

3.4.1.5.1 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas

“Buscar uma sociedade humanizada, tolerante que aprenda a dialogar com o diferente e tenha a capacidade de respeitar o outro de maneira respeitosa com suas escolhas religiosas, pessoais, de orientação sexual”. “Formar e capacitar nossos alunos tanto na escola como em casa, o amor para com os outros, o respeito e a diversidade”. “Levar conhecimento aos meus alunos, respeito para com as religiões”. “Que permaneça na grade curricular do MEC, e seja valorizado por todos”. “Que as pessoas tenham mais respeito com os seres humanos independente de terem religiões”. “Contribuir para mudar a concepção que muitos têm a cerca desta disciplina e contribuir para que meus alunos conheçam as diversas tradições religiosas”. “Conseguir mostrar para o aluno os vários sentidos das tradições religiosas sem ferir os alunos de tradições religiosas diferentes”. “O interesse em conhecer mais para assim passar de forma correta os conteúdos para os alunos”. “Pretendo ingressar no curso de Ciências das Religiões para solidificar ainda mais meus conhecimentos e vivências em sala de aula”. “A mudança de comportamento, muitas vezes e por falta de carinho, amor entre a família”. “Que melhore cada vez mais, e se possível quero fazer graduação em Ciências das Religiões”. “Espero que melhore cada vez mais e que a direção das escolas dê mais crédito à disciplina”. “De conquistar cada vez mais os olhares e curiosidade sobre o ER e a capacitação para todos e ensino de ER para todas as escolas”. S30- “Fortalecer e valorizar a área”. “Enfatizar o respeito à diversidade religiosa existentes em nosso país”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 13- As perspectivas de professores quanto ao ensino religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas



Fonte: Pesquisa de campo.

26,6% dos sujeitos pertencentes a esta fase respondeu que pretendem estimular nos alunos o respeito pela diversidade cultural e a pluralidade religiosa; 13,3% afirmaram que visam desenvolver mais o humanismo; 6,6% gostariam que o Ensino Religioso continuasse sendo componente curricular das escolas. Outros 20% pretendem se qualificar para poder ensinar com mais qualidade; 6,6% desejam poder dar mais carinho e amor aos alunos para que fiquem menos indisciplinados e 20% almejam que a equipe escolar e os alunos valorizem cada vez mais o Ensino Religioso.

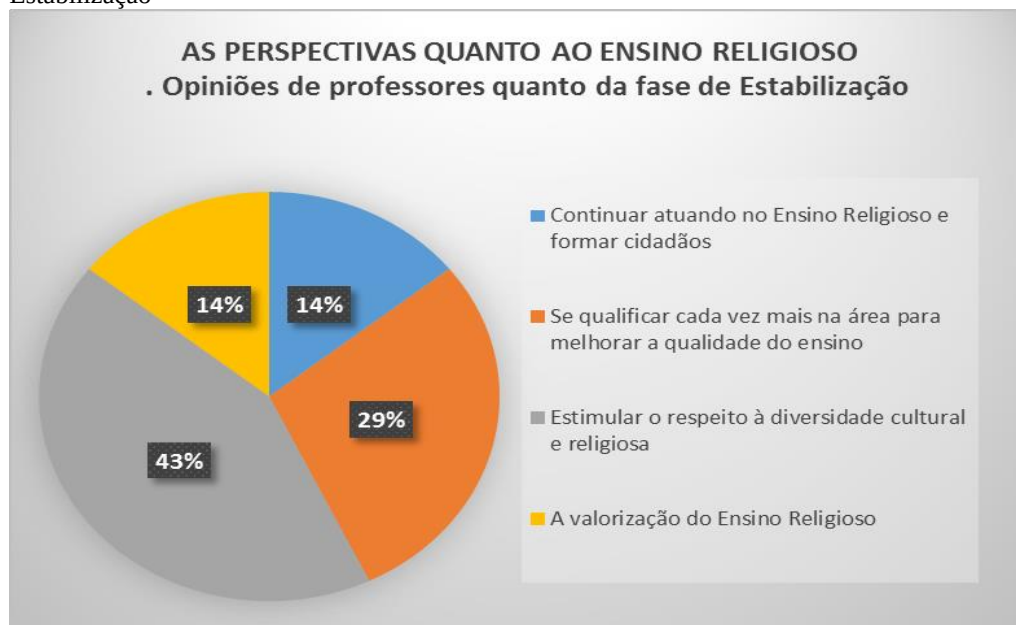
Fica demonstrado que os sujeitos desta fase esperam estimular durante as suas aulas o respeito à pluralidade religiosa e o humanismo em seus alunos. Assim sendo, visam buscar por meio de qualificações procedimentos metodológicos- didáticos e pedagógicos que possam facilitar esse processo. Em suma, desejam que o Ensino Religioso continue fazendo parte do currículo escolar e seja cada vez mais valorizado dentro da educação.

3.4.1.5.2 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Estabilização

“Como professora de ensino religioso me sinto realizada em passar conhecimento e formar cidadãos”. “Eu estou terminando uma especialização em ensino religioso e pretendo fazer o curso de Ciências das Religiões e ampliar o meu conhecimento”. “Meu maior desejo é que no mínimo as pessoas se respeitem e respeitem seus semelhantes nas mais variadas culturas e religiões”. “É a afirmação de fato (no cotidiano da escola) que o ER é um

dos componentes curriculares importantíssimos na vida do alunado”. “O fazer com que meus alunos se respeitem e passem a conhecer e respeitar as religiões existentes”. “Levar conhecimentos aos educandos mostrando valores e respeito às diversidades”. “Proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, pois sempre estou em busca de melhorar a minha qualidade de ensino”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 14- As perspectivas de professores quanto ao ensino religioso na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

4,3% desejam continuar atuando no Ensino Religioso e formar cidadãos; 28,6% almejam se qualificar cada vez mais na área para melhorar a qualidade do ensino; 42,8% pretendem continuarem estimulando o respeito à diversidade cultural e religiosa entre os alunos e 14,3% gostariam que o Ensino Religioso fosse mais valorizado.

Percebe-se que as perspectivas desse grupo de professores em relação ao ER são positivas. Nesse caso, pretendem continuar se qualificando na área e aperfeiçoar os seus procedimentos didáticos pedagógicos para melhorarem a qualidade das suas aulas. Ficou evidenciado que pretendem estimular cada vez mais os alunos ao respeito à pluralidade cultural e religiosa e a desenvolver valores humanos.

3.4.1.5.3 As perspectivas dos professores quanto ao Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“Que haja um melhor relacionamento entre alunos, professor e escola. Mudança de comportamento, menos violência. Enfim, contribuir para a formação pessoal de cada um”. “As melhores possíveis. Fazer a cada dia mim sobressair para dar o melhor”. “Trabalhar de forma profunda o fenômeno

religioso, colocando em prática o respeito pela diversidade religiosa”. “Contribuir com a formação integral dos nossos alunos, fazer deles cidadãos críticos e criativos fazendo parte de um grupo pesquisador e construtor do seu conhecimento”. “Formar cidadãos”. “Tenho esperança de uma graduação em Ciências das Religiões ou mestrado. Espero que essa formação que participamos não pare aqui, pois foi e será fundamental para os professores de Ensino Religioso”. “Espero que novos rumos e novas perspectivas venham acontecer para que o professor seja mais reconhecido profissionalmente”. “Já houve grandes mudanças positivas no Ensino Religioso, e espero que ela possa receber o mesmo valor que as demais disciplinas”. “É ótima, me engrandeci bastante, amo trabalhar como professor de Ensino Religioso”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 15- As perspectivas de professores quanto ao ensino religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

11,1% responderam que gostariam que os alunos fossem menos indisciplinados e que esperam estimular mais o humanismo; 22,3% pretendem se qualificar cada vez mais; 11,1% destacam que pretendem trabalhar mais os fenômenos religiosos e estimular o respeito à pluralidade religiosa; 22,2% querem estimular o senso crítico e a cidadania em seus alunos e ainda 22,2% esperam que o Ensino Religioso e o seu profissional sejam cada vez mais valorizados e 11,1% apresentam otimismo em relação às perspectivas para o Ensino Religioso, afirmando que se sentem e engrandecidos em trabalharem nessa área.

Assim, os professores desta fase esperam conseguirem cada vez mais dominar a indisciplina dos alunos e ter um bom relacionamento com eles; desenvolver valores humanos, a quebra de preconceitos religiosos e o respeito a essa diversidade. Pretendem

cada vez mais se qualificarem, tendo como foco da disciplina o fenômeno religioso. E formar cidadãos críticos e reflexivos. Buscar a valorização do ER e do seu profissional.

Em suma, as perspectivas dos professores de Ensino Religioso residem dentro do contexto que Oliveira (2007) mostra:

Os professores e a disciplina de Ensino Religioso vivem, na atualidade, numa constante encruzilhada entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador. A sabedoria talvez resida em tirar tanto do velho quanto do novo o que permanece válido: princípios que, no encontro dos tempos, desnudos de suas roupagens contextuais e históricas, detêm o poder de denunciar, enunciar e desafiar outras perspectivas; ir ao encontro e promover vivências pedagógico-didáticas inovadoras; valorizar e respeitar o diferente e as diferenças. (OLIVEIRA, 2007, p.128)

3.4.1.6 Desafios de ser professor de Ensino Religioso

A pergunta do item **4** do questionário pergunta o que o professor considera ser o maior (ou um dos maiores) desafio (s) de ser professor de ensino religioso. Vejam as opiniões de cada grupo de professores a seguir.

3.4.1.6.1 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas

“O processo de aceitação ou de entendimento dos outros profissionais da educação sobre a importância e a necessidade do ensino religioso na evolução dos discentes”. “O maior desafio que ainda enfrento quando iniciamos com novas turmas e o aluno aceitar que não somos professor de religião e sim de Ensino Religioso”. “O preconceito de alguns professores, alunos que não se envolve dando a desculpa que Ensino Religioso não reprova”. “A aceitação da disciplina entre alunos”. “O respeito com relação à disciplina”. “Conseguir o respeito dos colegas de trabalho que muitas vezes não vêem no Ensino Religioso uma disciplina de grande importância”. “Exatamente repassar os novos conteúdos que temos que apresentar para o aluno de todas as tradições religiosas”. “Hoje um dos maiores desafios é o desinteresse dos alunos em conhecer as religiões afros”. “O maior desafio é superar os preconceitos existentes dentro da própria escola”. “Ainda tem muitas dificuldades, falta de livros, preconceito com a palavra e a professora de Ensino Religioso. Muitas críticas, sem saber”. “Ser reconhecida como uma disciplina de suma importância para a formação do cidadão e ganhar espaço no campo acadêmico”. “O maior desafio é passar os conteúdos e não se envolver com as religiões”. “Conscientizar e sensibilizar os seres humanos a importância do ER para a construção de saberes e diversidades em todos os aspectos do ser”. “1º artigo 33 da LDB 9.394 – não obrigatoriedade – isso faz que os alunos não se dediquem; 2º o proselitismo e a militância religiosa de muitos professores”. “Ter o cuidado de não transferir para os alunos a fé cristã que cada ser humano possui, adquirido ao longo da vida”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 16- Os principais desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas



Fonte: Pesquisa de campo.

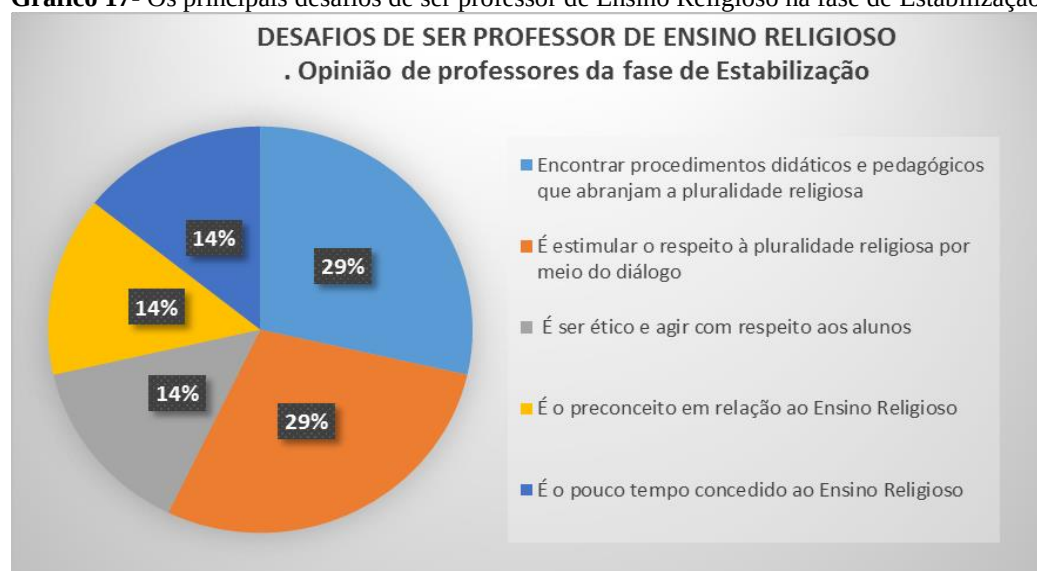
26,6% consideram que o maior desafio existente no âmbito do Ensino Religioso seja a desvalorização do Ensino Religioso pela equipe escolar; 13,3% destacam que seja o preconceito dos alunos em relação a esse componente escolar; 20% dizem que é a não obrigatoriedade do Ensino Religioso para os alunos e acabar com proselitismo em sala de aula; 6,7% afirmam ser o domínio dos conteúdos didáticos pedagógicos propostos pelos PCNER; 6,7% afirmam ser o desinteresse dos alunos pelas religiões Afros; 6,7% realçam que seja a falta de materiais didáticos e pedagógicos, a desvalorização do Ensino Religioso e do seu profissional; 13,3% desconsideração do Ensino Religioso como fundamental para formação integral do ser humano; 6,7% afirmam que é ensinar e não se envolver com cada religião.

Fica demonstrado que os desafios mais frequentes para os sujeitos nesta fase do ciclo se referem à busca pela valorização do Ensino Religioso como componente curricular, principalmente pela equipe escolar, pois, apesar dos muitos avanços ainda existem muitos preconceitos em relação a ele. Presume-se que outro desafio é a não obrigatoriedade do Ensino Religioso pelos alunos e a prática do proselitismo durante as aulas. É preciso acentuar que a falta do domínio dos conteúdos propostos pelo PCNER ainda é algo que preocupam alguns professores nesta fase do ciclo.

3.4.1.6.2 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização

“O maior desafio é entrar em uma sala de aula com alunos, com as diferenças religiosas, mas para ter resultado, tenho que trabalhar com os valores do ser cidadão”. “É conseguir dialogar com os educandos para que possam respeitar os direitos dos outros dando a possibilidade na construção de um mundo melhor”. “É fazer com que nossos alunos se desfaçam de seus preconceitos e reflitam que somos diferentes e que precisamos aceitar o outro como ele (a) é”. “É ser ‘transparente’ como os alunos/as ‘jogo limpo’ no sentido que o ER é ‘obrigatório’ na demanda, porém, opcional na procura (só fica na sala que quer) já vi professor/a ‘REPROVAR’ no ER”. “Alguns gestores, alguns professores esperam que nós, professores de religião acalme os alunos, que eles fiquem santos. É triste, mas é verdade”. “O tempo que é uma só aula e a falta de compreensão que os outros professores não valoriza muito”. “As poucas oportunidades que temos, pois não temos livros em sala de aula, não tem nota, não é obrigatório o aluno está na sala de aula, então você tem que ter um bom discurso”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 17- Os principais desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao serem questionados acerca dos principais desafios encontrados no Ensino Religioso 28,6% dos sujeitos entrevistados nessa fase do ciclo afirmam que é encontrar procedimentos didáticos e pedagógicos que abranjam a pluralidade religiosa; 28,5% destacam que seja conseguir estimular nos alunos o respeito à pluralidade religiosa por meio do diálogo; 14,3% dizem que é ser ético; 14,3% realçam que são os preconceitos em relação ao Ensino Religioso e 14,3% ressaltam que é o pouco tempo concedido ao Ensino Religioso.

Ficou evidenciado que os maiores desafios existentes no Ensino Religioso para esse grupo de professores é a escassez de material didático- pedagógico voltado para a

pluralidade religiosa. É a dificuldade em dialogar com os alunos a respeito da pluralidade religiosa. É cessar com o preconceito religioso e a desvalorização desse componente curricular em virtude da sua opcionalidade e do pouco tempo de aula. Além da falta de ética de muito professores.

3.4.1.6.3 Desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“É tornar o aluno (a) cidadão, cidadã consciente dos seus deveres e direitos. Respeito consigo e com o próximo”. “Conseguir ser um profissional cada dia melhor em meio à deficiência da educação pública”. “O maior desafio é a busca pelo conhecimento de cada eixo do Ensino Religioso, é algo que é constante”. “A seleção de textos, vídeos, mensagens e outras que estão voltados aos ensinamentos dos eixos temáticos do ER. Outro desafio é a relação com o aluno, para escolher as práticas pedagógicas, que contribuem para atingir o interesse e participação da maioria”. “O respeito dos outros colegas profissionais, pois na maioria das vezes não nos respeita”. “A aceitação por parte da equipe escolar; a falta de incentivo por parte dos governantes; uma oportunidade para o ingresso na graduação; o descaso com o Ensino Religioso no Brasil”. “Ser professor do ensino religioso como em qualquer área, enfrenta desafios e um desses sem dúvida citei anteriormente no item 3. Precisa-se ter um olhar mais apurado nesse profissional”. “O preconceito, a falta de valorização pelo professor, o grande número de turmas, e o tempo (duração) 45 minutos por semana é pouco. E por ser considerada facultativa”. “Considero uma pessoa capaz; mas sempre buscando e trocando experiências com as colegas e alunos”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 18- Os principais desafios de ser professor de Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

11,1% afirmam que o principal desafio no Ensino Religioso é estimular os seus alunos a serem cidadãos críticos e reflexivos. Já na visão de 22,2% almejam conseguir

uma fazer uma educação de qualidade em meio à precariedade da educação pública. Para 33,4% o maior desafio é buscar constantemente se aprofundar nos eixos temáticos dos PCNER e conseguir procedimentos didáticos pedagógicos que abranjam a pluralidade religiosa. 22,2% desejam a valorização do Ensino Religioso pela equipe escolar. E para 11,1% é o preconceito, a desvalorização do profissional, o grande número de turmas e o pouco tempo de aula.

Presume-se que os maiores desafios em relação a ser professor de Ensino Religioso para os sujeitos desta fase é estimular os alunos ao respeito à pluralidade religiosa e a serem cidadãos críticos e reflexivos em meio a uma educação pública precária e ao pouco tempo voltado para a disciplina; de compreender a complexidade do Ensino Religioso; cessar a desvalorização deste componente escolar e do seu profissional; de encontrar uma variedade de recursos didáticos pedagógicos relacionados aos eixos temáticos do ER.

Convém ressaltar que a definição da identidade pedagógica do Ensino Religioso é um dos maiores desafios do Ensino Religioso. Isso faz supor que, esse atraso vem desencadeando vários problemas relacionados à formação docente, a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, entre outros. Nesse contexto Oliveira (2007) afirma:

O desafio de discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso encontra-se no fato de que, no decurso de sua história, ele não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. Propor e discutir características pedagógicas para esse componente curricular significa analisá-lo e compreendê-lo segundo o conjunto de teorias e doutrinas da educação. (OLIVEIRA, 2007, p.99)

O grande desafio do Ensino Religioso é solidificar-se como área de conhecimento, ou seja, demonstrar que estudo da religiosidade no contexto escolar não é uma área de “todos” e não é uma área de “ninguém”. (SILVA, 2010, p.13)

Outro grande desafio aos professores de Ensino Religioso é fazer com que esse componente curricular seja significativo para os alunos, para tanto será preciso “sensibilizar os educandos para a vivência de valores como justiça, confiança, solidariedade, respeito, dignidade, construindo sentidos para a vida” (BOEING; ITOZ, 2013, p.45).

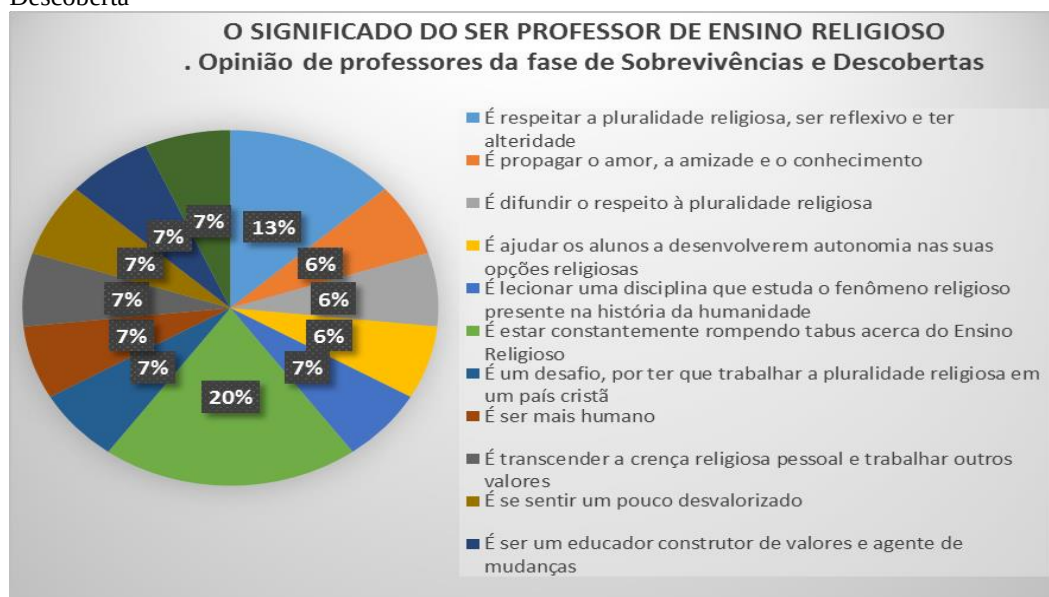
3.4.1.7 O significado do ser professor de Ensino Religioso

O item 5 do questionário pergunta o que significa ser professor de ensino religioso. Veja as opiniões de cada grupo de professores a seguir.

3.4.1.7.1 O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivências e Descobertas

“Significa estar atrelado ao respeito à pluralidade religiosa e ser reflexivo e ter prudência ao tratar as questões que abordam as diferenças religiosas. Se colocar no lugar do outro”. “Ser professor hoje de Ensino Religioso pra mim vai além de uma simples sala onde o professor passa informações ao aluno. Onde ultrapassamos nossos limites levando, conhecimento, amizade, amor”. “Acho de suma importância porque é através da disciplina que estou lecionando posso despertar nos meus alunos o respeito para com os outros”. “É ser um verdadeiro formador de opiniões”. “A realização profissional, quando percebo a complexidade da disciplina, o conhecimento do fenômeno religioso na história da humanidade”. “Significa um grande desafio na luta contra tabus acerca do Ensino Religioso”. “Ter muita responsabilidade porque não é fácil trabalhar as diferentes tradições religiosas num país onde predomina uma religião”. “Significa ser mais humano, porque com ER você conhece o interior de cada aluno, suas necessidades então, eu me sinto na obrigação de estar ao lado dessa pessoa, quer ajudar, está presente”. “É ser alguém que abraça qualquer crença e promove a formação ética do cidadão”. “É importantíssimo, pois eu adoro falar de Deus independente de eu religião seja, trabalhar valores, ser tratada com muito carinho pelos alunos”. “É preservar, e busca constante, é enfrentar desafios e pensar soluções”. “Um desafio. Pois, o professor não é muito valorizado”. “Significa cooperar para um mundo com pessoas consciente de que o Ensino Religioso é construção de cidadãos com valores”. “Educador, construtor de valores, agente de mudança”. “Ter o prazer e a alegria de poder trabalhar com alunos os eixos temáticos, e valores étnicos”. (Professores: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

Gráfico 19- O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase de Sobrevivência e Descoberta



Fonte: Pesquisa de campo.

13,3% respondem que é respeitar a pluralidade religiosa, ser mais reflexivo e ter alteridade; 6,6% afirmam que é propagar o amor, a amizade e o conhecimento; 6,6% dizem que é difundir o respeito à pluralidade religiosa; 6,6% realçam que é ajudar os alunos a desenvolverem autonomia nas suas opções religiosas; 6,7% afirmam que é lecionar uma disciplina que estuda o fenômeno religioso presente na história da humanidade; 20% ressaltam que é estar constantemente rompendo com tabus acerca do Ensino Religioso; 6,7% destacam que é um desafio, por ter que trabalhar a pluralidade religiosa em um país cristã; 6,7% afirmaram que é ser mais humano; 6,7% dizem que é transcender a crença religiosa e trabalhar outros valores; 6,7% destacam que é se sentir um pouco desvalorizado; 6,7% ressaltam é ser um educador construtor de valores e agente de mudanças; 6,7% afirmam que é desenvolver valores com base nos eixos temáticos dos PCNER.

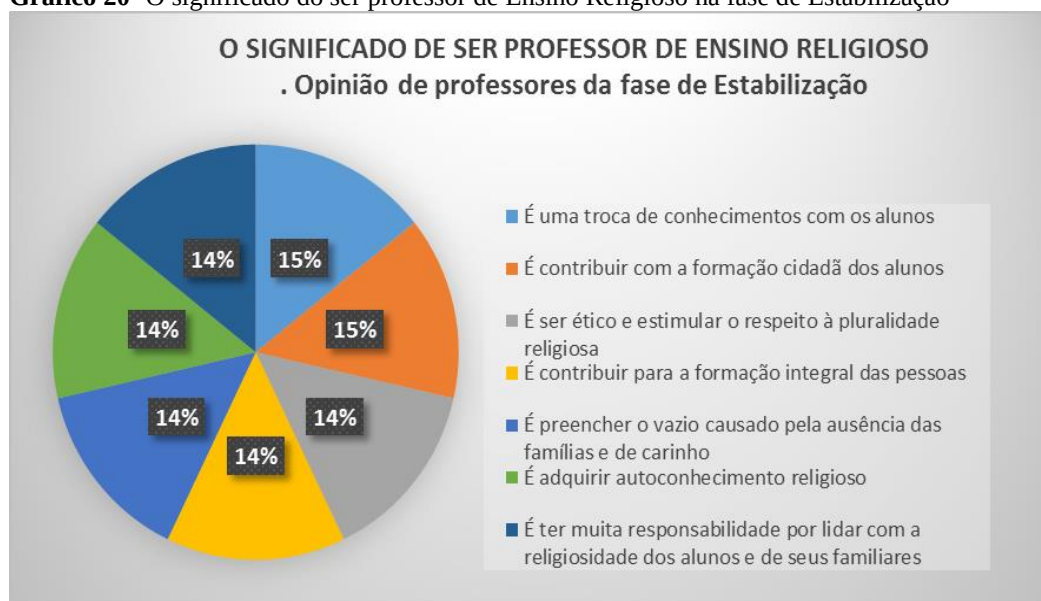
Face ao exposto, ser professor de Ensino Religioso na primeira fase do ciclo de vida da carreira profissional, conhecida como Sobrevivência e Descoberta entre os sujeitos em foco é ser mais humano, reflexivo e transcender crenças religiosas pessoais, para poder ser mais ético e assim conseguir atingir os objetivos do Ensino Religioso que é trabalhar outros valores com base nos eixos temáticos dos PCNER, focando no fenômeno religioso existente ao longo da história da humanidade. Presume-se que é enfrentar desafios como a quebra de tabus e preconceitos religiosos, para difundir o respeito à pluralidade de crenças religiosas e ser agente de mudança social. É preciso acentuar que tudo isso acontece em meio à desvalorização do Ensino Religioso e do seu profissional.

3.4.1.7.2 O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase na fase de Estabilização

“Significa estar atrelado ao respeito à pluralidade religiosa e ser reflexivo e ter prudência ao tratar as questões que abordam as diferenças religiosas. Se colocar no lugar do outro”. “Ser professor hoje de Ensino Religioso pra mim vai além de uma simples sala onde o professor passa informações ao aluno. Onde ultrapassamos nossos limites levando, conhecimento, amizade, amor”. “Acho de suma importância porque é através da disciplina que estou lecionando posso despertar nos meus alunos o respeito para com os outros”. S20- “É ser um verdadeiro formador de opiniões”. “A realização profissional, quando percebo a complexidade da disciplina, o conhecimento do fenômeno religioso na história da humanidade”. “Significa um grande desafio na luta contra tabus acerca do Ensino Religioso”. “Ter muita responsabilidade

porque não é fácil trabalhar as diferentes tradições religiosas num país onde predomina uma religião”. “Significa ser mais humano, porque com ER você conhece o interior de cada aluno, suas necessidades então, eu me sinto na obrigação de estar ao lado dessa pessoa, quer ajudar, está presente”. “É ser alguém que abraça qualquer crença e promove a formação ética do cidadão”. “É importantíssimo, pois eu adoro falar de Deus independente de eu religião seja, trabalhar valores, ser tratada com muito carinho pelos alunos”. “É preservar, e busca constante, é enfrentar desafios e pensar soluções”. “Um desafio. Pois, o professor não é muito valorizado”. “Significa cooperar para um mundo com pessoas consciente de que o Ensino Religioso é construção de cidadãos com valores”. “Educador, construtor de valores, agente de mudança”. “Ter o prazer e a alegria de poder trabalhar com alunos os eixos temáticos, e valores étnicos”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 20- O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

14,3% firmam que ser professor de Ensino Religioso é ter uma troca de conhecimentos com os alunos; 14,2% realçam que é contribuir com a formação cidadã dos alunos; 14,3% dizem que é ser ético e estimular o respeito à pluralidade religiosa; 14,3% ressaltam que é contribuir para a formação integral das pessoas; 14,3% afirmam que é preencher o vazio causado pela ausência das famílias e de carinho; 14,3% responderam que é adquirir autoconhecimento religioso; 14,3% dizem que é ter muita responsabilidade por lidar com a religiosidade dos alunos e de seus familiares.

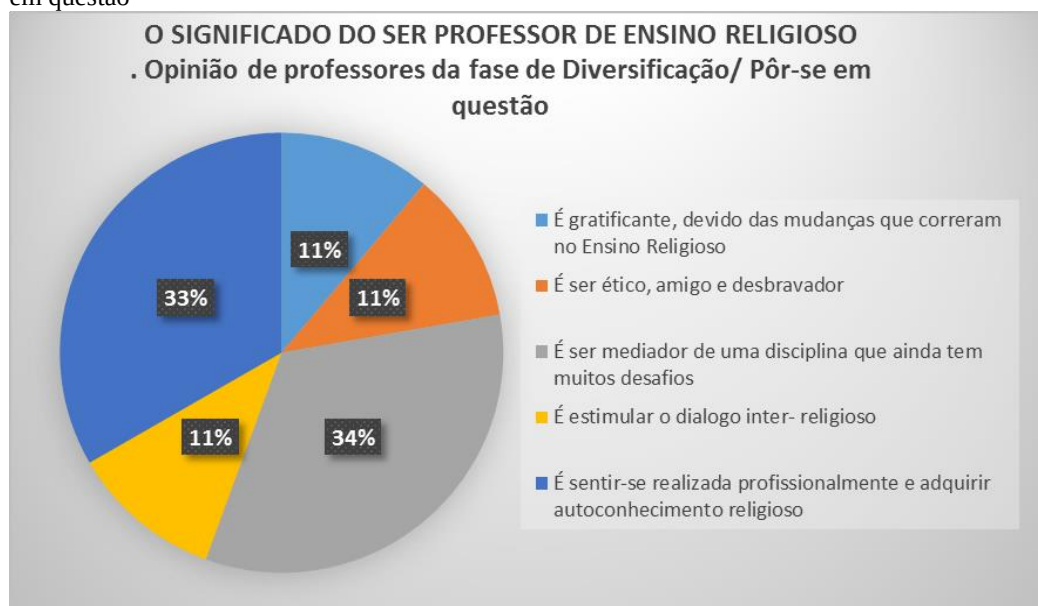
Por tudo isso, ser professor de Ensino Religioso para os professores pertencentes à fase de Estabilização é ser ético para poder conduzir a formação integral e a cidadania nos alunos. Assim sendo, é estimular o respeito à pluralidade religiosa dos alunos e se necessário preencher o vazio deixado pela ausência de valores familiares como o

carinho e o amor. Em certo sentido, é em meio a esse processo adquirir autoconhecimento religioso.

3.4.1.7.3 O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“Para mim é muito importante, diante das mudanças que ocorreram. É gratificante porque você observa os frutos da semente que você plantou”. “Ser coerente, amigo, desbravador”. S3- “Significa ser ‘mediadora’ de um fenômeno que é ainda obra de estudo e que precisa ser abordado”. “Significa ser uma profissional com muita responsabilidade, com compromisso de ter um diálogo inter-religioso, ter um olhar e práticas de convivência harmoniosa, entre outros”. “Um grande desafio”. “Tudo como profissional, hoje eu me realizo com o Ensino Religioso, pois apesar de toda dificuldade consigo fazer a diferença na sala de aula e também fora dela”. “Ser professor da disciplina do ensino religioso, para mim é um privilégio, pois tendo adquirido experiências afins no meu aprendizado com a comunidade escolar”. “É um desafio maravilhoso, pois todos os dias inovamos nossos conhecimentos, experiências de vida e fé que nos fortalece a cada dia e nos coloca diante do universo religioso”. “É um desafio”. “Aprendi que não existe uma única verdade, então preciso ter cuidado para sempre valorizar e respeitar todas as formas de fé”. “Muitas atitudes mudaram em minha pessoa”. (Professores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 21- O significado do ser professor de Ensino Religioso na fase Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

11,1% afirmam que é gratificante, devido às mudanças que ocorreram no Ensino Religioso; 11,1% responderam que é ser ético, amigo e desbravador; 33,4% ressaltam que é ser mediador de uma disciplina que ainda tem muitos desafios; 11,1% dizem que é estimular o diálogo inter-religioso; 33,3% afirmam que é sentir-se realizada profissionalmente e adquirir autoconhecimento religioso.

Portanto, observa-se que para os sujeitos pertencentes à fase de Diversificação/ Pôr-se em questão ser professor de Ensino Religioso é agir de forma ética e com respeito ao aluno. Entende-se que Não obstante, nota-se que mesmo diante dos desafios existentes no contexto da disciplina é preciso focar no diálogo inter-religioso. É preciso ressaltar que entre os sujeitos desta fase ainda é possível notar um elevado grau de serenidade nas respostas dadas por esse grupo, e uma satisfação diante das mudanças que são fruto de suas conquistas.

De acordo com a atual proposta de Ensino Religioso elaborado pelo Fonaper (1997), ser professor desse componente curricular requer o seguinte perfil:

[...] ter formação adequada ao desempenho de sua ação educativa; abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua; consciência e espírito sensível voltados a complexidade e pluralidade da questão religiosa; disposição ao diálogo, com capacidade de articulá-lo a luz das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos estudantes; uma vivência de reverência à alteridade; capacidade de articulá-lo à luz das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos estudantes; uma vivência de reverência à alteridade; capacidade de ser o interlocutor entre escola e comunidade, reconhecimento religioso sistematizando, ao passo que a família e a comunidade religiosa são os espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé.

Ser professor de Ensino Religioso é segundo Silva (2010, p.11) “um mediador da própria questão religiosa, da espiritualidade, sendo assim, um promotor do diálogo inter-religioso e da busca pela ética e pela paz”.

3.4.1.8 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB\96)

O item 7 do questionário pergunta se ao colocar em prática as questões referentes a pluralidade religiosa e aos fenômenos religiosos de acordo com a LDB/97, através da docência no ensino religioso, foi possível perceber alguma mudança na sua própria religiosidade. Vejam as opiniões de cada grupo de professores a seguir.

3.4.1.8.1 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Sobrevivência e descoberta

“Sim. Acabamos nos tornando mais reflexivos, tolerante, preocupados com os valores humanos e religiosos”. “Entre tantas mudanças, cito que aqui a mudança da Igreja Católica para um relacionamento mais aberto voltado para as ações sociais, os problemas que o país passa”. “A essência da religião, conhecer minha religião por inteiro”. “Quebra de conceitos e preconceitos”.

“Hoje, vejo tudo com outros olhos, e o quebra-cabeça que tinha tudo pertinho desmanchou e estou reconstruindo novamente”. “Percebi que o meu modo de olhar para outras religiões ficou diferente, mais esclarecida”. “Entender a dificuldade do diálogo, de aceitar que o outro também está certo”. “Achar que só a minha era a única que falava do transcendente”. (Professores: 17, 18, 24, 25, 27, 28, 30, 31)

Gráfico 22- Ocorreram mudanças na religiosidade dos professores do Ensino Religioso na fase de Sobrevivência e Descobertas



Fonte: Pesquisa de campo.

Para 46,7% dos sujeitos pertencentes a esta fase do ciclo não houve nenhuma mudança em suas religiosidades ao passarem a lecionar o Ensino Religioso voltado para a pluralidade religiosa. Já na percepção de 53,3% ocorreram sim mudanças em suas religiosidades, em virtude de quebras de muitos preconceitos religiosos e um elevado autoconhecimento religioso. Os aspectos sociais e políticos ganharam mais relevância em comparação aos religiosos.

3.4.1.8.2 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Estabilização

“Conhecer melhor a pluralidade na religião. Conhecendo além da minha fé a do outro”. “Quebra alguns tabus em relação a algumas religiões”. “Hoje procuro conhecer outras religiões e fazer um paralelo com a minha profissão de fé”. “Acolhimento, respeito ao diferente, a experiência do divino de cada indivíduo”. “Ter uma visão mais aberta sobre a religião Afro, pois tinha medo e hoje conheço e vejo que é bonita e que não é da forma que me ensinaram”. “A tolerância e o respeito sobre a diversidade religiosa”. “Não ter preconceito e respeitar todas as diversidades da vida”. (Professores: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Gráfico 23- As mudanças na religiosidade dos professores do Ensino Religioso na fase de Estabilização



Fonte: Pesquisa de campo.

Na visão de 100% dos professores pertencentes a esta fase do ciclo, houve sim mudanças em suas religiosidades. No que concerne a quebra de preconceitos religiosos, como por exemplo, o medo a religião afro. Como também aconteceu um autoconhecimento religioso, através de um maior aprofundamento de sua religião e\ou de outras.

3.4.1.8.3 As mudanças na religiosidade de professores de Ensino Religioso diante das exigências da LDB\96 na fase de Diversificação/ Pôr-se em Questão

“Compreender melhor o outro”. “A necessidade de abordar o fenômeno religioso de forma plural visando o respeito”. “Antes de ser professora de ER, não frequentava outro templo religioso, houve uma ampliação no meu entendimento da minha própria religiosidade, procuro ser mais fraterna e tolerante”. “A tolerância, que antes não tinha e na sala de aula é fundamental, pois a uma diversidade religiosa que todos devem respeitar”. “No aprendizado através dos estudos referente à diversidade religiosa e aos fenômenos religiosos em sua profundidade do diálogo”. “Aprendi que não existe uma única verdade, então preciso ter cuidado para sempre valorizar e respeitar todas as formas de fé”. “Muitas atitudes mudaram em minha pessoa”. (Professores: 2, 3, 4, 6, 7, 15, 16)

Gráfico 24- As mudanças na religiosidade dos professores do Ensino Religioso na fase de Diversificação/ Pôr-se em questão



Fonte: Pesquisa de campo.

Para 22,3% dos sujeitos que fazem parte desta fase do ciclo, não houve mudanças em suas religiosidades ao lecionarem o Ensino Religioso voltado para a pluralidade religiosa. Já outros 77,7% afirmaram que houve mudanças em suas religiosidades, no que se refere à quebra de preconceitos religiosos, como por exemplo, passar a frequentar outro templo religioso. Como também aconteceu um elevado autoconhecimento religioso.

Em linhas gerais as principais mudanças ocorridas no Ensino Religioso de forma mais ampla são decorrentes da promulgação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em que está garante o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Em razão de a abordagem do Ensino Religioso não pode mais estar ligada a uma ou a poucas confissões religiosas, o ponto principal passa a estar nas inter-relações estabelecidas na sala de aula entre professor e alunos. Em razão disso, o princípio da inter-religiosidade passa a ser muito importante. (BRANDENBURG, 2004, p.60)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação me trouxe muitos benefícios e conhecimentos. Entre esses, pude aprofundar-me no contexto histórico e legislativo do Ensino Religioso, estudo que iniciei no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante o curso de Pedagogia. E ainda conhecer os aspectos e dilemas que formam o perfil do professor de Ensino Religioso ao longo da sua carreira nessa profissão.

As dificuldades foram poucas, entre elas a escassez de referenciais teóricos variados voltados para o Ensino Religioso e principalmente para a teoria do ciclo de vida da carreira profissional docente no geral e especificamente no caso do Ensino Religioso. Na verdade, não encontrei nenhum outro trabalho acadêmico sobre essa temática voltado para essa carreira profissional.

Em linhas gerais, pude conhecer ainda mais o panorama de lutas e conquistas de intelectuais como o positivista Rui Barbosa, que contribuiu para um Estado livre e uma Igreja livre, onde estas teriam liberdade de culto, porém fora da escola; de movimentos sociais como os Pioneiros da Educação Nacional que lutaram por uma educação democrática; a Constituição de 1988 que repensou o Ensino Religioso numa perspectiva pedagógica e identidade própria; o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) que elaborou os PCNER. Todos sempre em busca de incluir a diversidade de crenças religiosas e culturais existentes no Brasil. Compreendi que essa luta era contra a tentativa incessante das Igrejas Católicas em dominar a sociedade por meio da imposição dos seus dogmas em todos os contextos sociais, principalmente no educacional.

Isso autoriza destacar a grande vitória em favor da inclusão da pluralidade religiosa, da exclusão do proselitismo e da catequese nos procedimentos epistemológicos- didáticos e pedagógicos no Ensino Religioso, por meio da promulgação da lei de nº 9394/96 em seu artigo 33. Como também do surgimento das novas áreas de conhecimento como a Ciências das Religiões, já aprovadas pelo Ministério da Educação Nacional (MEC), para a formação inicial e continuada de professores e pesquisadores para o Ensino Religioso, que atendem as exigências

advindas tanto da LDB/96 como da lei nº 9.475/97 voltada para a formação do professor de Ensino Religioso.

Foi possível perceber algo que Silva (2010) afirma que apesar destes avanços, ainda são muitos os desafios enfrentados pelos professores de Ensino Religioso. E que ainda existem poucas pesquisas envolvendo o Ensino Religioso como componente curricular e do perfil de seu profissional. Em contrapartida, como foi confirmar com a pesquisa deste trabalho, que ainda prevalece muito preconceito, desvalorização e desinteresse em relação ao Ensino Religioso, tanto por parte dos próprios professores, quanto da equipe escolar e dos alunos.

Em compensação, esses sujeitos principalmente os que tem mais tempo na carreira demonstram que já aconteceram mudanças positivas e que existem muitos estímulos para que essas mudanças continuem acontecendo, só depende do esforço dos professores em se qualificarem, como também que o Ensino Religioso se torne um componente curricular obrigatório para os alunos.

A partir disso, constato mais uma vez, como relatei nos resultados do meu TCC, que devem ser proporcionados conhecimentos em relação ao Ensino Religioso nos moldes da LDB/96 em cursos de licenciaturas e principalmente no de pedagogia de onde sairão diretores, supervisores e coordenadores escolares, que estarão em interação com o trabalho do professor de Ensino Religioso.

Voltando agora mais especificamente para os objetivos desse trabalho, pude constatar algo novo no contexto do Ensino Religioso, ou seja, uma ideia do Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente do professor desse componente curricular. Apesar de ser um estudo em minha opinião ainda superficial é possível se ter uma ideia das fases que o caracterizam, dos desafios pedagógicos e dos conflitos psicológicos existentes durante esse ciclo.

Este estudo precisaria ser ampliado abrangendo professores de outras regiões. Sempre levando em consideração o contexto histórico do Ensino Religioso e o processo de formação inicial e continuada do grupo de professores envolvidos. Com isso, espero poder continuar esses estudos através de futuras pesquisas ou pelo menos disponibilizar os dados obtidos neste estudo como base para outros pesquisadores.

Antes é preciso destacar que os aspectos que caracterizam esse ciclo, assim como os dilemas e desafios presentes estão coerentes com a realidade geral da educação e do Ensino Religioso, levantados por autores renomados nas áreas, como Nóvoa (1992), Junqueira (2011), Oliveira (2011); Huberman (1992), Silva (2011).

Desta forma, os aspectos, desafios e dilemas existentes nas fases encontradas especificamente neste trabalho, são bastantes semelhantes, o que varia é o nível de otimismo e pessimismo frente aos problemas existentes no contexto de sala-de-aula. Partindo desse ponto presumir-se que os professores pertencentes a terceira fase, possuem mais serenidade e otimismo comparada as duas outras fases. Supõe-se que seja em virtude da maior experiência na prática de sala de aula. Visto que esses sujeitos sofreram maior impacto ocasionados pela transição do Ensino Religioso catequético para o Ensino Religioso como componente curricular e que a oferta de formações continuadas tem trazido esperança e boas perspectivas, principalmente para esse grupo.

Uma vez que, só a pouco tempo, pelo menos no caso do Estado da Paraíba, foi que surgiram qualificações e incentivos voltados para esses profissionais nos moldes da LDB/96, mais especificamente com o Curso de Especialização em Ciências das Religiões oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPG-CR/UFPB), no ano de 2005.

Mediante aos resultados obtidos na pesquisa, pode-se supor a partir do tempo na carreira que o Ciclo de Vida da Carreira Profissional do Professor de Ensino Religioso, no que concerne ao grupo de professores desta pesquisa é formado por três fases das cinco existentes dentro da teoria de Huberman (1992).

A primeira é chamada de *Sobrevivência e/ou Descoberta* e vai de 0 a 3 anos de carreira na profissão; a segunda é a fase de *Estabilização* que vai 4 aos 6 anos na carreira. Estas duas fazem parte das fases que compõem o *início da carreira*. Já a terceira fase encontrada faz parte da primeira fase que compõe o *meio da carreira*, conhecida como *Diversificação e/ou pôr-se-em-questão* que vai dos 7 aos 25 anos na profissão. O sujeito desta pesquisa com mais tempo de carreira no Ensino Religioso, se encontra com 16 anos de carreira nessa profissão.

Este ciclo é caracterizado por uma relação com os alunos baseados no diálogo, na troca de aprendizagens, principalmente no que se refere ao sistema de crenças religiosas. Por sua vez nessa relação ainda existem muitos desafios como a busca por recursos didáticos e pedagógicos voltados para os eixos temáticos elaborados pelo PCNER, capazes de transformarem a “curiosidade ingênua” dos alunos em “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011).

Nota-se que os professores das três fases encontradas apresentam bastante motivação em inovar e se qualificar, o que dá a entender que os aspectos positivos de cada fase predominam sobre os aspectos negativos. Apesar, do apoio das formações continuadas, o que impede uma melhor exploração destes aspectos, principalmente no de *diversificação* presente na terceira fase é a escassez de recursos didáticos e pedagógicos variados, voltados para o Ensino Religioso.

Sem embargo, ainda na relação professor e aluno compreende-se que é preciso o professor assumir uma postura ética, criando assim um ambiente baseado na confiança e na alteridade, capaz de estimular o respeito a pluralidade de ideias religiosas que venham a surgir no dia-a-dia da sala de aula.

Fica claro que, ao longo deste ciclo os professores sentem a necessidade do apoio e valorização em relação ao Ensino Religioso como componente curricular, principalmente por parte da equipe escolar de onde surge bastante preconceitos.

Está demonstrado que os professores que pertencem a este ciclo sentem a necessidade de participarem de formações continuadas como forma de adquirir conhecimentos que lhes deem suporte para questões que vão desde a indisciplina dos alunos até a aquisição de recursos didáticos e pedagógicos nos moldes dos PCNER. Diante disso, muitos almejam os cursos de graduação e pós-graduação em Ciências das Religiões oferecidos pela UFPB.

É preciso acentuar que muitos dos professores deste ciclo desejam melhores condições de trabalho e mais valorização do Ensino Religioso. Para tanto, desejam que este componente curricular seja obrigatório para os alunos e tenha uma carga horária ampliada.

Objetivam ainda alcançar uma das metas para o Ensino Religioso que é se aprofundar no Fenômeno Religioso, desenvolver o humanismo e a cidadania por meio do pensamento crítico e reflexivo, capazes de estimular nos alunos para a autonomia na escolha das suas opções religiosas e ao respeito as opções de seus colegas.

Parece claro afirmar, que uma característica bastante específica entre os sujeitos pertencentes as três fases deste ciclo, foi a ocorrência de mudanças na própria religiosidade dos professores ao lecionarem o Ensino Religioso, alguns alegam ter adquirido um maior autoconhecimento religioso, seja se aprofundando na sua própria religião, seja se permitindo frequentar outros credos religiosos.

A partir deste fato surge- me as seguintes indagações: existe uma fase específica dentro desse ciclo onde aconteça essa mudança? Quais os conflitos psicológicos estão relacionados a essas mudanças? A que ponto esses conflitos e dilemas podem prejudicar a evolução da prática pedagógica no Ensino Religioso? Será que os professores que se aprofundaram no conhecimento da sua própria religião estariam mais propensos a fazer proselitismo em sala de aula? E o contrário, aconteceria com os que se permitiram explorar outros credos religiosos.

Suponho que os conflitos relacionados a essa questão possam surgir já durante a formação inicial, no caso da proposta das Ciências das Religiões, que está voltada para a pluralidade de crenças religiosas. Por isso, acredito que se não forem bem resolvidos durante esse processo, poderão prejudicar o processo de “*exploração*” e de “*estabilização*” na profissão e se estender para a primeira fase desse ciclo; intensificando o aspecto da “*sobrevivência*” em contrapartida as “*descobertas*”. E desta forma, prejudicar a atuação desse profissional na prática de sua profissão. O que poderá influenciar no domínio do espaço pedagógico e no alcance dos objetivos propostos pelo Ensino Religioso (HUBERMAN, 1992).

Levanto essa questão com base em estudiosos como Nóvoa (1992, p.15) quando ele afirma que em decorrência da evolução pedagógica foi ficando evidente que não é possível separar o *eu* pessoal e o *eu* profissional que compõem a identidade dos professores; pois, é certo que a vida e a pessoa do professor têm influência direta na sua prática de ensino. Assim, aos poucos cada professor vai construindo no mais íntimo a sua maneira de *ser professor*.

Outro estudioso que vem afirmar essa questão é Melucci (2004, p.45) quando ele diz que é impossível separar rigidamente os aspectos individuais e os aspectos relacionais e sociais (coletivos) da identidade. Pois, na história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva a autonomia do sujeito. Na verdade, as muitas experiências possibilitam o desenvolvimento da capacidade para resolver os problemas advindos do ambiente e uma independência nas relações. Assim, fica demonstrado que o modo de agir de cada professor em sala de aula é próprio, é uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de casos, até, que se concretizam gestos, rotinas, comportamento, isto é modos pedagógicos com os quais nos identificamos como professores. Isso faz crer que quando este processo identitário é bem desenvolvido, o professor passa a exercer com autonomia o seu trabalho.

Isto posto, finalizo as considerações finais deste trabalho de dissertação, que me trouxe grandes aprendizagens relacionadas a minha linha de pesquisa, que envolve o Ensino Religioso e o seu profissional. Como também, grandes contribuições na transformação do meu autoconhecimento religioso, que do meu ponto de vista possibilitou-me uma maior compreensão da pluralidade religiosa e não- religiosa.

Desta forma, por meio dos conhecimentos adquiridos no mestrado em Ciências das Religiões, pude explorar, descobrir e me estabilizar dentro do meu campo de pesquisa. Por isso, reforço a suposição de estudiosos, como Junqueira (2011), Silva (2010); Boeing (2013) que esta área de conhecimento é adequada para a formação inicial e continuada de profissionais do Ensino Religioso, pois está repleta de representações e simbologias embutidas na sua epistemologia, difundida entre as disciplinas ofertadas, capazes de formar e orientar professores do Ensino Religioso para uma prática voltada para a pluralidade de crenças religiosas e não religiosas que compõem a nossa sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- BARONE, T. et al. **A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism**. New York, 1996.
- BOEING, A. **Ensino Religioso em Questão**: 2005. Boletim do setor de Ensino Religioso da CNBB. Entrevista concedida a Sérgio Junqueira.
- BOEING, A; ITOZ, S. Questões metodológicas do Ensino Religioso. **Diálogo: Revista de Ensino Religioso**, Paulinas, nº 71, p. 66, agosto/setembro de 2013.
- BOFF, L. **Espiritualidade: um caminho de transformação**; Rio de Janeiro: Sextante, 2001, p.94.
- BRANDENBURG, L. E. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo RS: Sinodal, 2004.
- CAMPOS, L.F.L. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 2ª ed.; Editora: Alínea. Campinas, SP, 2001.
- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CARON, L. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p. 176.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-91.
- CHAKUR, C.R.S.L. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.
- DUBAR, C. **A socialização. A construção das Identidades Sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENSINO RELIGIOSO EM QUESTÃO – Boletim do Setor de Ensino Religioso da CNBB –2005.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- FIGUEIREDO, A. Ensino Religioso no Brasil hoje. **Jornal Contexto Pastoral**, Rio de Janeiro: p. 5, 1996.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Ensino Religioso Capacitação para o Novo Milênio**. Cadernos: 1-3. 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.141-170, 1995.

HOLANDA, A. **Ensino Religioso em Questão**: Boletim do setor de Ensino Religioso da CNBB. Entrevista concedida a Sérgio Junqueira, 2005.

HOLMES, M. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. UFPB. João Pessoa, 2010, p.186.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 65-86.

JUNQUEIRA, S; WAGNER, R. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed.; Curitiba: Champagnat, 2011; p.198.

JUNQUEIRA, S. **Ensino Religioso em Questão**. Boletim do setor de Ensino Religioso da CNBB, 2005.

LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.3994, de dezembro de 1996.

LIMA, A. **Caminhos da aprendizagem da docência**: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: PASSOS, I; VEIGA, D´ÁVILA, C, (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – **II. Revista Educação & Sociedade**. v. 25 n. 89 Campinas set. /dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br>

MARIANO, A. L. S. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola**: abrem-se as cortinas... In: Lima, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO, G. **A Identidade docente**: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago. /dez. 2009.

MCNEIL, J. **O currículo reconstrucionista social**. Introdução de José Camilo dos Santos Filho, Campinas: 2001a.

_____. **O currículo humanístico**. Introdução de José Camilo dos Santos Filho, Campinas: 2001b.

_____. **O currículo acadêmico**. Introdução de José Camilo dos Santos Filho, Campinas: 2001c.

_____. **O currículo tecnológico**. Introdução de José Camilo dos Santos Filho, Campinas: 2001c.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, UNISINOS, 2004, 184 p.

MOREIRA, H. Et al. **Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de educação física ao longo da carreira docente**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.4, p.900-12, 2010.

NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A. **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira**. IN: VI Congresso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa e VII Congresso Galego de Educación Física. Actas. 1998.

NÓVOA, A. Vida de Professores. Editora: Porto, 1992, p.213 _____. Vida de Professores. In: Huberman, Michael (Org.). **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto Editora, 1992, p. 31-59.

OLENIKI, M. **Ensino Religioso em Questão**: Boletim do setor de Ensino Religioso da CNBB. Entrevista concedida a Sérgio Junqueira, 2005.

OLIVEIRA, L. Et al. **Ensino Religioso**: no ensino fundamental. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

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

PIMENTA, S. Saberes Pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, S. (Org.). **Saberes da Docência**. SP: Cortez, 1999.

SENA, L. **Ensino Religioso em Questão**: Boletim do setor de Ensino Religioso da CNBB. Entrevista concedida a Sérgio Junqueira, 2005.

SILVA, M; SILVA, G; HOMES, M. Ensino Religioso na Paraíba: relatos e experiências. In: **Formação de Docentes e Ensino Religioso no Brasil**: Tempos, Espaços, Lugares. (Org.): Lilian Blanck de Oliveira. Simone Riske- Koch, Tarcísio Alfonso Wickert. Blumenau- SC, 2008.

SILVA, M. Em **Busca do Significado do Ser Professor do Ensino Religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. p.108.

SILVA, T. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Ed autêntica, 2005.

SOARES, A. Ciência da Religião e Ensino Religioso. **Diálogo: revista do Ensino Religioso**, Paulinas, nº71, p.66, Agosto/ setembro de 2013.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.T.; ENNIS, C. (Org.). **Student learning in physical education**. Human Kinetics, p.339-365, 1996.

VEIGA, I. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE – Questionário aos professores de Ensino Religioso

PARTE I - Dados de identificação dos sujeitos

1) Nome: _____

2) Qual seu sexo: (☐) Feminino (☐) Masculino

3) Data do seu nascimento: _____

4) Qual (s) sua (s) formação (s) acadêmica (s)?

5) Você é professor (a) de Ensino Religioso há quanto tempo? _____

6) Você leciona no Ensino Religioso em escola (s):

a) (☐) Municipal b) (☐) Estadual

PARTE II – Questionário

1) Pense na sua experiência pessoal e profissional enquanto professor de ensino religioso e responda, COMO É e o que MUDOU ao longo dos anos na sua:

a) relação com os alunos:

b) relação com a equipe escolar:

c) no domínio dos procedimentos didáticos e pedagógicos (conteúdos, ato de ensinar, mediação pedagógica, avaliação, etc.):

2) Indique outras possíveis mudanças ocorridas no âmbito profissional ao longo da sua carreira docente no ensino religioso:

3) Quais as suas perspectivas atuando como professor do ensino religioso?

4) O que você considera ser o maior (ou um dos maiores) desafio (s) de ser professor do Ensino Religioso? Reflita.

5) Para você o que significa SER PROFESSOR (A) do Ensino Religioso?

6) Você segue alguma filosofia religiosa?

a) ☐ Não

b) ☐ Sim. Qual?

7) Ao colocar em prática as questões referentes à pluralidade Religiosa e aos fenômenos religiosos de acordo com a LDB/97, através da docência no Ensino Religioso, foi possível perceber alguma mudança na sua própria religiosidade?

a) ☐ Não

b) ☐ Sim. Qual?

ANEXO – Termo de Consentimento Livre para pesquisa - UFPB

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o Ciclo de Vida da Carreira Profissional do professor de Ensino Religioso e está sendo desenvolvida por Narjara Lins de Araújo, aluna do Curso de Pós- Graduação em Ciências das Religiões (Mestrado) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Marinilson Barbosa de Silva.

O objetivo geral do estudo é compreender o Ciclo de Vida da Carreira Profissional de Professores do Ensino Religioso de acordo com Huberman (1992). E como objetivo específico, verificar entre os professores de ensino religioso os conflitos e dilemas presentes no seu processo de construção de identidade pessoal e profissional a partir da dinâmica da pluralidade de crenças e valores religiosos.

A finalidade deste trabalho é contribuir para um melhor qualidade dos cursos de formação inicial e continuada específicos para os professores de Ensino Religioso através do levantamentos de dificuldades e dilemas tanto relacionados ao contexto da profissão quanto a dilemas psicológicos que podem variar de acordo com cada fase do ciclo; visa contribuir ainda para o autoconhecimento dos professores de Ensino Religioso quanto a sua identidade profissional; ajudar a traçar um perfil pedagógico para este componente curricular e contribuir com 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 passou a valer no ano letivo 2013 em algumas cidades do Estado da Paraíba. Segundo esta lei a disciplina ensino religioso, deve abranger a pluralidade religiosa em sua complexidade; a formação docente deve 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.

Solicitamos a sua colaboração para (colocar o tipo de procedimento, como por exemplo: entrevista), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por

ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde (*se for o caso*).

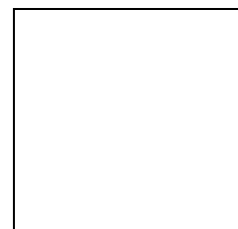
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Narjara Lins de Araújo, FONE: (83) 88238027; E- mail: narjaralins@hotmail.com, narjaracaiopedro@gmail.com.

Atenciosamente,

Narjara Lins de Araújo

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante