



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

SUNAMITA ARAÚJO PEREIRA DAMASCENO

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO:
REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES QUE LECIONAM
NO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO PESSOA/PB
JUNHO/2015

SUNAMITA ARAÚJO PEREIRA DAMASCENO

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO:
REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES QUE LECIONAM
NO ENSINO FUNDAMENTAL

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: Drº. Marinilson Barbosa da Silva

JOÃO PESSOA/PB
JUNHO/2015

D155f Damasceno, Sunamita Araújo Pereira.

Formação inicial e continuada de docentes de ensino religioso: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam no ensino fundamental / Sunamita Araújo Pereira Damasceno.- João Pessoa, 2015.

98f.

Orientador: Marililson Barbosa da Silva

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso. 3. Formação de professores. 4. Formação inicial e continuada - ensino religioso. 5. Prática - ensino religioso - ensino fundamental.

UFPB/BC

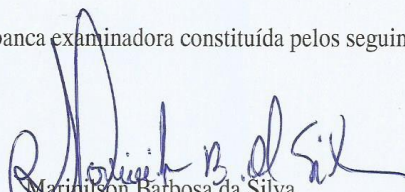
CDU: 279.224(043)

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

“FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES DE ENSINO
RELIGIOSO: REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
QUE LECIONAM NO ENSINO FUNDAMENTAL”

Sunamita Araújo Pereira Damasceno

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Marjulinson Barbosa da Silva
(Orientador/PPGCR/UFPB)



Araceli Sobreira Benevides
(membro externo/UERN)



Gloria das Neves Dutra Escarião
(membro/PPGCR/UFPB)

A Deus, meu refúgio e fortaleza.

*Aos meus pais, Lauro e Maria, incessantes
estimuladores na minha trajetória
aprendente.*

*Ao meu querido esposo, Francisco Neto,
pela paciência e tolerância durante esse
processo.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, agradeço a Deus, pela força e ter me feito chegar até o fim nessa jornada, pois as dificuldades foram muitas, a ponto de achar que chegar ao final dessa trajetória seria um sonho distante. Mas em todos os momentos, vi a mão de Deus sobre mim. Sem a presença, a orientação Dele, não estaria aqui fazendo os meus agradecimentos. DEUS, a pessoa mais importante em toda a minha existência. És o amante da minha alma!!!

Aos meus pais, pessoas amadas, que se empenharam de todas as formas para me ajudar no desenvolvimento deste projeto. Meu pai, grande sonhador, hoje, com a graça de Deus, o senhor pode ver esse sonho sendo realizado. Minha mãe, mulher sábia, sempre me trouxe palavras de ânimo, nos momentos em que eu quis desvanecer. Amo profundamente essas joias raras. Estendo a minha gratidão a todos os meus familiares, em especial, aos meus irmãos, Dário e Lauro, como também às minhas cunhadas, Simone e Rebeca, pelo apoio.

Ao meu querido esposo, agradeço pela compreensão das minhas ausências que foram muitas, pois a necessidade de voltar minha atenção para este trabalho, por vezes, me impossibilitou de estar ao seu lado. Não foi fácil, mas, que bom, chegamos à vitória.

A minha querida, Hildamara Poliana, companheira de viagens. Parceira de muitas aventuras e desventuras. Querida, obrigada pelo incentivo, pois você é a grande *culpada* disso tudo. Agradeço a Deus pela sua vida.

A querida Ana Cristina, inicialmente uma colega de classe, mas hoje posso dizer que se tornou uma *amiga*. Muito obrigada!!!

A Liara e Bruno, que sempre me acolheram em sua residência, com muito amor e respeito deixo aqui a minha eterna gratidão.

A minha querida professora, Araceli Sobreira Benevides, sempre orientando os meus passos acadêmicos. Obrigada pela sua dedicação e apreço à minha caminhada. Mulher admirável pela sua sensibilidade e humildade para com o próximo. Obrigada por acreditar em suas “pupilas”, eu faço parte desse grupo!

Ao meu orientador, prof. Drº. Marinilson Barbosa da Silva, por acolher meu projeto no grupo *Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso* – FIDELID, e pela sua sensibilidade.

À profª. Glória pela sua participação nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Ao programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba. A todos os professores e funcionários que se empenharam na nossa formação, como também a todos que formaram a turma 2013.2 do PPGCR.

Agradeço a todos os professores colaboradores da pesquisa, que contribuíram e muito para o desenvolvimento deste trabalho. Como também, a todas(os) professoras(es) que fazem da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, de forma especial a diretora Fátima Pinheiro pela sua sensibilidade.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

António Nóvoa

RESUMO

Hoje, o Ensino Religioso é parte integrante das áreas do conhecimento, sendo previsto para a composição do currículo do Ensino Fundamental brasileiro, conforme preconiza a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica, de 7 de abril de 1998. Tendo isso em vista, esse componente deve pautar-se no processo de questionamento, investigação e de boa convivência, de modo a garantir o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Entendemos que, para tal, é necessária formação docente específica na área das Ciências das Religiões. Assim, nesta dissertação, partimos das seguintes perguntas: como se configura a prática pedagógica de um sujeito que possui formação inicial e continuada na área das Ciências das Religiões e de um que advém de outra área? Tais professores possuem saberes que garantam os conhecimentos necessários para uma prática docente coerente e de qualidade? Buscando conhecer esse contexto, fizemos uso de pesquisa bibliográfica especializada e de pesquisa de campo. Coletamos nossos dados mediante aplicação de um questionário com respostas abertas (LAVILLE; DIONNE, 1999) e fizemos observação não-estruturada (LAVILLE; DIONNE, 1999) de aulas de Ensino Religioso em três escolas municipais da cidade do Natal/RN, contando com a participação de quatro professores de Ensino Religioso dessa rede de ensino. Importa salientar, ainda, que nossos objetivos são: observar como ocorrem as aulas de Ensino Religioso dos professores colaboradores da pesquisa da rede municipal de ensino de Natal em contextos e momentos diferentes; identificar, em tais aulas, a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso – o que fazem e como fazem; e analisar se há pontos comuns na prática pedagógica dos professores que têm formação específica frente aos que não possuem. Diante disso, observamos que a formação dos sujeitos da pesquisa tem refletido na sua atuação como professores de Ensino Religioso. Os docentes que não possuem formação inicial nessa área de conhecimento apresenta inconsistência quanto ao que se é trabalhado e, por ora, não consegue fazê-lo adequadamente. No entanto, percebemos que o professor que possui a formação também aponta algumas dificuldades no quesito didático-pedagógico do Ensino Religioso. Assim, esta dissertação é direcionada para professores de Ensino Religioso e a todos quantos se dedicam aos estudos das Ciências das Religiões.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação inicial e continuada do Ensino Religioso. Prática do Ensino Religioso.

RESUMEN

Hoy en día, la educación religiosa es parte de las áreas de conocimiento, que suministra para la composición del plan de estudios de la educación primaria brasileña, como es requerido por la Resolución N ° 2 de la Cámara de Educación Básica, de 7 de abril de 1998. En vista de ello, esta componente debe ser guiado en el proceso de indagación, la investigación y la convivencia con el fin de garantizar el respeto de la diversidad cultural religiosa de Brasil. Entendemos que, por lo que por lo tanto necesitamos una formación específica docente en el área de las Ciencias de las Religiones. Por lo tanto, en esta tesis, nos pusimos las siguientes preguntas: cómo configurar la práctica pedagógica de un sujeto que tiene inicial y la formación continua en el ámbito de las Ciencias de las Religiones y que viene de otra área? Estos maestros tienen el conocimiento para garantizar la experiencia necesaria para una práctica docente coherente y de calidad? Conocer este contexto, utilizamos la literatura especializada y la investigación de campo. Nosotros recogemos nuestros datos mediante la aplicación de un cuestionario con respuestas abiertas (LAVILLE; DIONNE, 1999) e hicimos la observación no estructurada (LAVILLE; DIONNE, 1999) clases de Educación Religiosa en tres escuelas municipales de la ciudad de Natal / RN, con el participación de cuatro profesores de Educación Religiosa de este sistema escolar. Cabe señalar también que nuestros objetivos son: para observar cómo se producen las clases de Educación Religiosa de empleados profesores Buscar Navidad municipal en contextos de enseñanza y diferentes momentos; identificar, en este tipo de clases, la práctica pedagógica del profesor de Educación Religiosa - lo que hacen y cómo lo hacen; y considerar si hay puntos comunes en las prácticas pedagógicas de los profesores que tienen delante una formación específica para los que no. Por lo tanto, se observó que la formación de los sujetos de investigación ha reflexionado sobre su papel como maestros de educación religiosa. Los maestros que no tienen una formación básica en esta área del conocimiento presenta inconsistencia en cuanto a lo que está funcionando y, por ahora, no puede hacerlo correctamente. Sin embargo, nos damos cuenta de que el maestro que tiene la formación también señala algunos problemas en el requisito didáctico-pedagógico de la Educación Religiosa. Por lo tanto, esta tesis está dirigida a profesores de educación religiosa ya todos los que se dedican a los estudios de Ciencias de las Religiones

Palabras-clave: Formación del profesorado. Formación inicial y continua de Educación Religiosa. Práctica de Educación Religiosa

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Tipos de Conteúdos	39
Quadro 02 – Critérios de seleção das professoras sujeitos da pesquisa	50
Quadro 03 – Características dos professores sujeitos da pesquisa	53
Quadro 04 – Agenda das observações	55
Quadro 05 – Modelos de Ensino Religioso utilizados pelos sujeitos da pesquisa	58
Quadro 06 – Conteúdos das aulas de P.02	66
Quadro 07 – Conteúdos das aulas observadas de P.03	68
Quadro 08 – Conteúdos das aulas observadas de P.04	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	16
2.1 Formação de professores	17
2.2 Formação inicial	20
2.3 Formação continuada	29
2.4 Modelos de Ensino Religioso.....	32
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CAMINHOS INDICADOS PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO	35
3.1 Prática pedagógica	35
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso	37
3.3 Elementos necessários para prática do Ensino Religioso	40
3.3.1 Escuta	43
3.3.2 Tolerância	44
3.3.3 Diálogo	45
3.3.4 Reflexão	46
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
4.1 Olhando a investigação	48
4.2 Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa	48
4.2.1 Abordagem qualitativa	49
4.2.2 Técnicas e instrumentos de construção de dados	49
4.3 Critérios para escolha dos professores colaboradores – sujeitos da pesquisa	50
4.4 A caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa	51
4.4.1 Ambiente estrutural do campo de pesquisa: as escolas	51
4.4.2 Colaboradores da pesquisa: quem são?	52
4.5 Fases da pesquisa	54
5 O ENSINO RELIGIOSO NA SALA DE AULA: O QUE E COMO FAZEM	56
5.1 Modelos de Ensino Religioso que embasam as aulas dos professores colaboradores	56
5.2 Materiais curriculares utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa	58
5.3 Como a formação inicial tem contribuído na prática docente dos colaboradores?	61
5.4 Como a formação continuada tem contribuído na prática docente dos colaboradores?	63

5.5 Ensino Religioso na sala de aula	65
6 CONCLUSÕES	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	80
APÊNDICE A – Termo de Anuência	81
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
APÊNDICE C – Questionário	84
APÊNDICE D – Notas de campo	87
APÊNDICE E – O que distingue os teólogos dos cientista da religião?	95
ANEXOS	96
ANEXO A – Carta Circular	97
ANEXO B – A Religião e o além – Revista Veja (2005)	98

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na área de conhecimento das Ciências das Religiões, enveredando pelo percurso das formações inicial e continuada de professores de Ensino Religioso (doravante, ER) e o reflexo dessas para a prática docente.

Iniciamos o estudo traçando nosso tempo e espaço de formação. O desejo de lecionar foi evidenciado quando começamos a frequentar a escola pública, no final do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio e, ante a essa realidade, a vontade de fazer diferente motivou-nos a adentrar na Educação. Assim, no ano de 2006, essa aspiração começou a concretizar-se com a aprovação na Licenciatura em Ciências da Religião, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Já nos primeiros semestres da graduação, começamos receber motivações dos professores para nos inserir em grupos de pesquisas. No terceiro período, fomos selecionadas a usufruir de uma bolsa no projeto de pesquisa “Saberes da Prática Docente do Ensino Religioso – Referências para a Formação sobre a construção/constituição da identidade do/a professor/a de Ensino Religioso” (PIBIC/CNPq/UERN), no qual permanecemos até a metade de 2008. Nesse contexto, fomos privilegiadas em ter como professora responsável pelo projeto a Prof^{ra}. Dr^a. Araceli Sobreira Benevides.

O trabalho sobre a construção da identidade do professor de Ensino Religioso permitiu-nos, rapidamente, conhecer a situação desse componente curricular nas escolas do município de Natal/RN e região metropolitana. A atuação no projeto de pesquisa aproximou-nos do grupo que compõe os Encontros de Formação Continuada. Passado um ano (2007/2008) de trabalho como discente pesquisadora e bolsista, no projeto anteriormente citado, continuamos a operar de modo voluntário.

A atuação na pesquisa inspirou o interesse sobre a temática da Formação Continuada. Assim, realizamos o nosso trabalho monográfico da graduação sobre o grupo de professores que frequentava os encontros de formação continuada e discutimos sobre como se configurava essa formação na cidade do Natal/RN.

Após a graduação, notadamente em 2010, fomos aprovados no concurso da rede municipal da cidade do Natal/RN, para atuar enquanto professora de Ensino Religioso. A convocação, por sua vez, só ocorreu meses depois.

Passados poucos meses de já graduada, continuamos o nosso percurso de formação no curso de Especialização em Ciências da Religião, ofertado pela Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte. Próximo do fim da Especialização, já lecionávamos Ensino Religioso na rede municipal de ensino. Como docente iniciante, começávamos a sentir algumas dificuldades para lecionar. Com isso, buscamos, no nosso trabalho final da especialização, iniciar um tipo de estudo que contribuísse para a sala de aula. Logo, buscamos relacionar dois eixos temáticos do Ensino Religioso – escrituras sagradas e *ethos* –, utilizando a parábola judaico-cristã como uma das possibilidades de ensino nas aulas dessa disciplina, na pesquisa, abordamos o contexto cultural, geográfico e o propósito (valores da tradição religiosa incutidos nas parábolas).

Continuamos a nossa prática pedagógica no ambiente escolar e participávamos dos encontros de formação continuada ofertados mensalmente aos professores de Ensino Religioso da rede pública, quando surgiu a oportunidade de participarmos da seleção do programa de mestrado em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba.

O desafio começou desde o momento em que decidimos participar da seleção, pois continuamos com todas as atribuições em que já estávamos envolvidas. No início do mestrado lecionávamos em 16 turmas, e, posteriormente, em 19 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Somando-se a esse trabalho, tínhamos toda uma responsabilidade na condição de discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, da UFPB – um grande desafio.

Inserimo-nos no mestrado em Ciências das Religiões, direcionando o projeto para a linha de pesquisa Educação e Religião: *Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso* (FIDELID), a qual tem como líderes os professores Dr. Marinilson Barbosa da Silva e Dr^a. Glória Escarião. O FIDELID busca:

- a) Investigar, histórica e sistematicamente, a complexidade do ensino religioso a partir de um entendimento multidimensional, mas sobretudo, procurando focalizar e aprofundar as dimensões "Religião e Educação";
- b) Analisar o processo de formação inicial e continuada de professores de ensino religioso;
- c) Analisar a natureza e o processo de desenvolvimento, formação de lideranças e construção de identidades individuais e coletivas de professores de ensino religioso a partir de um processo de investigação interdisciplinar, buscando interfaces com a Fenomenologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, etc.;
- d) Investigar o ensino religioso e suas múltiplas dimensões, a partir de um processo reflexivo, crítico, transformador, humanizador e transcendental;
- e) Identificar as potencialidades do ensino religioso em vista da construção de uma cultura de paz e de não-violência no contexto escolar. (Fonte: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/?secao=24&id=12>)

Encontramos, no acervo da Biblioteca do Centro de Educação da UFPB, apenas uma dissertação¹ vinculada a essa linha de pesquisa que se insere na temática da formação continuada de professores de Ensino Religioso. Assim, com a necessidade de acrescentar aos estudos sobre a temática da formação inicial e continuada, esta dissertação busca contribuir para a área da Educação, especificamente, para as Ciências das Religiões.

Entendemos que uma prática pedagógica distante de uma formação adequada não alcançará os objetivos propostos no Ensino Religioso. Estudiosos como Gilz; Junqueira; Oliveira; Perobelli; Rodrigues (2007, p. 92), afirmam que: “[...] para responder às exigências do Ensino Religioso, no processo de escolarização, é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e o qualifique nessa área do conhecimento”. Assim, o Ensino Religioso não foge a regras dos outros componentes curriculares quando se refere à questão da formação inicial.

Defendemos que as transformações concretas em direção a um Ensino Religioso pluralista, não confessional, que respeite às diferenças e seja conectado aos atuais contextos históricos, culturais e sociais da nossa sociedade não serão realizadas, caso não sejam transformadas também as práticas formadoras dos/as profissionais dessa área de conhecimento.

Para Kullok (2000, p. 17), a construção de uma “[...] prática reflexiva deve começar nos cursos de formação inicial introduzindo de um lado a noção de investigação como um dos elementos básico na formação do professor e, por outro, oferecendo pistas sobre a transformação da prática pedagógica”. Assim, se desejamos uma prática pautada nas Ciências da Religião (PASSOS, 2007), urge a necessidade de se buscar uma formação inicial nessa área de conhecimento, sem perder de vista que a formação de professores tem que ser pensada como um processo (KULLOK, 2000).

Dessa forma, o que motivou todo o percurso desse projeto foram as seguintes questões: como configura-se a prática pedagógica de um sujeito que possui formação inicial e continuada, na área das Ciências das Religiões em relação ao professor/a que leciona o Ensino Religioso, mas advém de outra área de conhecimento? Tais professores possuem saberes que garantam os conhecimentos necessários para uma prática docente coerente e de qualidade?

Mediante a compreensão de que para se ter uma prática coerente é necessário uma formação adequada à realidade do componente curricular, buscamos discutir como vem acontecendo a produção das aulas de Ensino Religioso em duas realidades de ensino: o/a professor/a de Ensino Religioso com formação inicial específica e o/a professor/a que leciona

¹ SOUZA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. **Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso: concepção do professor.** (Dissertação UFPB) (2013, 219 p)

Ensino Religioso, mas que não tem a formação nessa área de conhecimento. Como objetivos específicos, temos:

1. observar como ocorrem as aulas de Ensino Religioso dos professores colaboradores da pesquisa da rede municipal de ensino de Natal, em contextos e momentos diferentes;
2. buscar, nessas aulas, a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso – o que fazem e como fazem;
3. analisar se há pontos comuns na prática pedagógica dos professores que têm a formação específica frente aqueles que não possuem.

Os aportes teórico-metodológicos da nossa pesquisa, na área das Ciências das Religiões, estão fundamentados na pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Optamos, ainda, pela construção de um questionário com respostas abertas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Acreditamos que este estudo possibilitará uma melhor compreensão das interferências da formação, as quais repercutem na prática pedagógica e vão até a formação continuada. Podemos indicar que muito ainda pode ser feito para que se alcance uma prática mais coerente a que se propõe a disciplina. Assim, entendemos que o estudo em questão se faz necessário devido à carência de material e de trabalhos realizados com esta temática.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro, consta a **introdução**; no segundo, abordamos a **formação de professores de Ensino Religioso a partir das ciências das religiões**; no terceiro capítulo, sobre a **prática pedagógica: caminhos indicados pelos parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**; no quarto, traçamos o **percurso teórico-metodológico da pesquisa**; o quinto capítulo consta da análise da pesquisa de campo, intitulada **O Ensino Religioso na sala de aula: o que e como fazem**. A última etapa textual desta dissertação contempla as conclusões deste estudo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

No campo da Educação são bastante recorrentes os estudos, discussões e escritos sobre a temática da formação. O termo *formação*

[...] De origem latina, derivada do verbo formar – “dar forma a algo, constituir, promover, educar, aperfeiçoar” –, a palavra “formação” traduz a maneira porque se constitui ou constituiu um conhecimento especializado. Aplicado ao professor, um profissional que tem na cultura sua matéria-prima, esse conceito reporta ao trabalho continuado e sistemático, a ser desdobrado em experiências que resultem em sua atualização permanente. Pouco a pouco, a educação torna-se autônoma e dissemina práticas que passam a fazer parte do cotidiano do professor [...] (FERNANDES, 1996, p. 257).

Podemos perceber que a formação do professor não acontece apenas por um momento, pois não é um trabalho em que se pode colocar um ponto final. Pelo contrário, destaca-se por ser uma tarefa contínua e organizada. Assim, a formação está diretamente relacionada ao exercício pedagógico competente, qualitativo, contextualizado.

Desde a discussão sobre o conceito às práticas existentes, “[...] a formação surge, no vocabulário político, como o principal instrumento de mudança dos professores, e as ciências da educação fizeram dela um dos seus objetos de estudo prioritário” (BARROSO, 2004, p. 52).

No documento referência da *Conferência Nacional da Educação Básica*, no eixo temático V, que trata sobre a *Formação e Valorização Profissional*, está assegurando que a concepção de formação deverá se embasar no

[...] desenvolvimento de uma **sólida formação teórica e interdisciplinar** no campo da educação e nas áreas específicas de ensino; articulação **entre teoria e prática**; centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional; entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, em eixo nucleador da formação dos profissionais da educação; vivência da gestão democrática, **compromisso social, político e ético** com um projeto social emancipador e transformador da relações sociais; e vivência do **trabalho coletivo e interdisciplinar** de forma problematizadora (MEC, 2014, p. 17).

Tal documento expressa a necessidade de elementos que são necessários à formação docente, independente da área de conhecimento, formação que não remete ao fazer pedagógico, no campo de educação, se esvai apenas em teorias e não configura um trabalho de contribuição para o ambiente educativo como prática construtora de conhecimento.

A preocupação com a formação dos/as professores/as corresponde com a história da educação (GARCÍA, 1999). No entanto, na área da formação de professores/as de ER entendemos que há poucos estudos desenvolvidos e, com o intuito de trazer contribuições para essa área, propomo-nos a discutir como essa formação inicia-se e continua em uma área de conhecimento constituída em tempos mais recentes.

Para Holanda (2010),

A formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-refletiva, que subsidia aos professores meios para um pensamento autônomo que favoreça as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (HOLANDA, 2010, p. 59)

Dessa forma, o profissional de ER precisa possuir preparo científico (FREIRE, 1996), ou seja, conhecimentos especializados (GARCÍA, 1999) para a docência, e isso é proporcionado na formação, como também, na construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, a formação precisa ser elaborada como um processo que não se encerra na formação inicial, mas tem as suas ações introdutórias desenroladas nesse espaço (BENEVIDES, 2005).

2.1 Formação de professores

A formação do/a professor/a não acontece por apenas um momento, pois não é um trabalho na qual se pode colocar um ponto final. Pelo contrário, destaca-se por ser uma tarefa contínua e organizada.

Observamos que García (1999) caracteriza a formação do/a docente como uma ação ininterrupta e evidencia que essa atividade tem objetivos concretos destinados à qualidade do ensino ou no desenvolvimento pessoal dos/as professores/as. Essa nova maneira de pensar a educação traz implicações à prática do docente, já que o objetivo da formação de professores/as não se restringe apenas em aprimorar a educação, mas, segundo defende Freire (1996), melhorá-la.

Em decorrência, a formação de educadores/as é, antes, um modo de intervenção no mundo. Ainda mais, a formação produz transformação no ambiente escolar. Essa transformação urge, necessariamente, de uma formação que pontue que os saberes não estão unicamente na prática, mas também são construídos pelas teorias da Educação. Tal reflexão nos faz parar e perceber as alterações que se fazem necessárias à prática, com o intuito de mudar a realidade ora vivida.

Nesse entendimento, concordamos com Pimenta (2002, p. 24), que defende a importância da teoria na formação de docentes, explicando que esta “[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada [...]”. Nessa compreensão, essa teoria oferece caminhos para que os/as professores/as entendam “[...] os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Assim, a formação do/a docente exige tempo, não se resume a um processo informativo, a exemplo de uma palestra. Mas, a partir de “objetivos, etapas, encaminhamentos e re-encaminhamentos ao longo de um tempo preestabelecido, suficiente para enfrentar os problemas diagnosticados e transformados em metas” (ANASTASIOU, 2004, p. 481).

A formação que não perpassa todas as fases de seu processo perde o significado, descaracterizando o que de fato é o processo de formação. Anastasiou (2004) expõe a necessidade de um conjunto que forma todo um processo de preparação pedagógica – objetivos, etapas, encaminhamentos e, se necessário, re-encaminhamentos. Mas, se estes não são dados a passos largos, serão inúteis e desnecessários, pois o tempo destinado a esse processo deve ser o “[...] suficiente para enfrentar os problemas diagnosticados e transformados em metas” (ANASTASIOU, 2004, p. 481).

Para tanto, a formação de professores/as deve ser concebida como um ato *contínuo*; deve, nesse plano, *integrar-se a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, para, assim, levar em consideração *o desenvolvimento organizacional da escola*. Essa ação contínua deve permitir articulações entre *os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica* dos sujeitos em desenvolvimento. Nessa dinâmica, tanto *o conhecimento teórico* como *o conhecimento prático* devem andar em uma mesma direção, pautando-se em uma análise reflexiva, para que o docente tenha resultados satisfatórios (GARCÍA, 1999).

Para García (1999, p. 29) “[...] a formação de professores se deve basear nas necessidades e interesses dos participantes; deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão”. Fica distante desse pensamento a formação que não leva em consideração a vivência do/a docente, as peculiaridades da realidade vividas pelo/a professor/a no seu dia-a-dia, os valores pertencentes ao seu mundo, os aspectos simbólicos, os interesses sociais e políticos que também estão presentes nesse cotidiano.

Estar envolvido com as questões das etapas da formação de docentes também nos remete ao processo de construção da identidade desse/a profissional que, necessariamente,

[...] é iniciado nas vivências e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos formais e sistemáticos, na definição dos objetivos profissionais, na construção de um ideal, convivência com uma regulamentação profissional, com um código de ética,

buscando um reconhecimento social e pela participação em entidades de classe: esses elementos, iniciados na graduação, sistematizam-se com o passar dos anos, na prática profissional (ANASTASIOU, 2004, p. 476).

A formação como um processo, aqui defendida por nós, apresenta-se de modo sistemático e organizado; realiza-se tanto entre os sujeitos que ainda estão na formação inicial, como aos que já estão na docência. Esta formação pode ser individual ou em grupo, mas, para García (1999), a segunda modalidade é mais relevante por ser constituída por várias pessoas com o objetivo de realizar atividades que proporcionem o desenvolvimento profissional a partir dos seus interesses e suas necessidades.

García (1999, p. 21) assegura que “[...] para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos explícitos”. Então, se não há alteração na prática, dificilmente esse indivíduo está sendo sujeito do processo, ou seja, é mais provável que ele/a esteja assumindo uma posição de objeto. O mestre Paulo Freire já nos deixa claro isso. Segundo ele,

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. [...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 22 e 23).

Formação não é uma imposição, muito menos uma ação vertical. Tanto o formador quanto o formando experienciam um mesmo processo: ao formar, nos formamos e temos a possibilidade de nos re-formarmos. A inter-relação entre os sujeitos da ação “[...] promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam” (GARCÍA, 1999, p. 21).

As possibilidades de transformações, nesse entendimento, não acontecem no plano isolado da mudança do/a educador/a. As mudanças, segundo Freire (1996), precisam e devem ocorrer no plano do coletivo. É nesse âmbito que são abertas as perspectivas sobre o trabalho docente e sua organização nos contextos escolares, sobre temas como gestão, currículos, projetos político-pedagógicos, identidades docentes, autonomia e emancipação, além dos problemas educativos que surgem nos grupos sociais.

É de suma importância que a formação de professores seja entendida como um processo contínuo fundamentado na perspectiva do crescimento o que significa que a formação de

professores não pode ser entendida apenas como um ajuntamento de disciplinas específicas mais disciplinas pedagógicas, mas deve ocorrer ao longo de todo o curso de formação inicial e estender-se continuamente, valorizando a experiência profissional e construindo o conhecimento em ação contínua, o qual se desenrola na arte de aprender (KULLOK, 2000).

Para uma ampla formação docente, é necessário romper com a ideia de formação limitada ao trabalho adequado das técnicas pedagógicas e, sim, estabelecer uma relação entre “[...] a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos” (MEC, 2014, p. 17).

Portanto, a formação de professores ocorre ao longo da sua carreira profissional e sua formação inicial. Conforme orienta-nos Kullok (2000), “[...] constitui-se apenas numa primeira etapa a ser obtida e devendo investir nos saberes de que o professor é portador” (KULLOK, 2000, p. 16). É o que veremos no próximo item.

2.2 Formação inicial

A formação inicial diz respeito aos primeiros anos do percurso formativo. Essa etapa acontece em uma instituição especializada onde o sujeito se aproxima dos saberes necessários à sua prática tornando-se competente para tal ação.

No nosso contexto de estudo, a Licenciatura em Ciências da(s) Religião(ões) é o curso que habilita o professor de ER. Portanto, esse curso assume a primeira etapa do período formativo dos que desejam lecionar ER.

Nesse sentido, segundo Bicudo (1996, p. 195), o professor “[...] há que dominar o conteúdo que ensina. Mas há também que saber *traduzi-lo* para a realidade da sala de aula, trabalhando em perspectivas psicológica, social, histórica e política. Isso exige formação apropriada do profissional professor”. Esse contributo solidifica a premissa de que, para ser professor, não basta apenas ter vocação, é necessária uma formação adequada, como bem coloca esse autor. Entendemos que essa formação abrange tanto as disciplinas de conteúdos específicos como também as pedagógicas. Não é suficiente possuir só os saberes da experiência, é necessário também os saberes disciplinares (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Costumeiramente, escutamos dos discentes as dificuldades que alguns professores têm ao trabalhar um conteúdo em sala. Eles dizem: “o professor *sabe muito*, mas não *sabe ensinar*”. Depreendemos dessa realidade a falta, de entrelaçamento entre o teórico e o prático, princípio necessário à formação do professor. Nessa senda, é válido perceber que “[...] o ofício docente é uma atividade repleta de ações condicionantes, mas que não podem ser compreendidas de

modo isolado nem simplista, principalmente pela natureza social e pública da educação” (BENEVIDES, 2005, p. 102).

Pimenta (2002, p. 26), por seu turno, complementa: “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

No âmbito do ER, os avanços quanto à formação do professor que está lecionando a disciplina está aquém do ideal, pois, se observarmos, o princípio do processo de formação de docentes “[...] para as Aulas de Religião, Educação Religiosa e Ensino Religioso até a década de 1990 esteve diretamente ligado ao processo formador de agentes pastorais das instituições religiosas cristãs, desenvolvido, às vezes, em parceria com os sistemas de ensino” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010, p. 103).

De acordo com Cecchetti e Oliveira (2010),

As demandas de formação eram atendidas por curso de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares (CARON, 1997). No entanto, esse tipo de formação, não habilitava os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, que tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010, p. 103).

Com a mudança de paradigma da concepção do ER, não mais de caráter confessional e/ou interconfessional, mas enquanto estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural religiosa do Brasil, surge a necessidade de novas formulações quanto à formação docente para esta área do conhecimento, apontando a necessidade de uma formação específica, em nível superior, em cursos de licenciatura e/ou de graduação plena.

E, nesse processo de formação, é indispensável que o formando em Ciências da(s) Religião(ões) se assuma “[...] como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Assim, entendemos que os saberes da docência são ferramentas indispensáveis no momento da formação inicial cujo papel “[...] é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado [...] no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas” (LIMA, 2004, p. 19-20). Então, como construir conhecimentos sem distinguir as bases teórico-epistemológicas de uma área de ensino?

Na visão de Freire (1996), a competência profissional é o resultado da segurança com que o/a docente se move. Nesse sentido, “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade

do professor [...]. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 92). A falta de formação impede a possibilidade de teorizar as práticas e impossibilita a reconstrução do conhecimento a partir dos exercícios, pois esse elemento da teorização é necessário no manejo moderado entre *saber pensar* e *saber intervir* (DEMO, 1996).

De acordo com os PCNER (FONAPER, 2004, p. 28), o profissional de ER deve buscar o “[...] conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade [...]”. Por isso, esse licenciado deverá desenvolver múltiplas competências e habilidades construídas ao longo de sua formação acadêmica, incluindo a relação entre teoria e prática, escutar, mediar o diálogo entre iguais e diferentes, sem feri-los.

Por essas razões, a formação de educadores para o ER, na atualidade, requer a consideração das diferentes vivências, percepções e elaborações em relação ao religioso, que compõe o fundamento cultural dos povos.

Para tanto, são indispensáveis processos de formação docente que discutam e pesquisem, com profundidade, a complexidade do fenômeno religioso, com a finalidade de que cada educador reconheça a diversidade cultural religiosa em seus variados aspectos. Contudo, para que isso ocorra na prática, faz-se necessário partir das fontes teóricas, uma vez que a formação do profissional de ER estrutura-se em dois pressupostos: um epistemológico, tendo por base o conjunto de saberes das Ciências da Religião e um pedagógico, estabelecido por conhecimentos das Ciências da Educação (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010).

Demo (1996, p. 277) justifica essa ideia afirmando que boa parte dos professores carece de *habilidades teóricas* aprofundadas, devido à deficiente “[...] formação original e da recapacitação precária a que se submete, mas todos possuem uma prática, que pode servir de ponto de partida mais próximo e sensível para o questionamento sistemático [...]”. Diante dessa situação, segundo o autor, dois desafios são postos: revisar a formação inicial e recriar outras maneiras de *recapacitar* que superem o meio obsoleto dos *treinamentos*.

Assim como todos/as os/as docentes das áreas de conhecimentos mais discutidas, o/a docente da disciplina de ER “[...] precisa tornar-se profissional do estudo, compreendendo-se por isto o interesse imorredouro da atualização, dentro do signo da competência que todo dia se renova. Não apenas formar-se. É ainda mais essencial reformar-se sempre” (DEMO, 1996, p. 274). O desafio, segundo Demo (1996), não é apenas conseguir um diploma, mas manter o conhecimento atualizado e contextualizado à realidade atual da sua prática docente.

Nessa perspectiva, “[...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 30). Portanto, o espaço da formação de professores deve estar aberto para a crítica, o novo, o questionamento e à reflexão, para que, assim, esses sujeitos sejam geradores e inovadores de conhecimentos e não apenas receptores.

Historicamente, o Ensino Religioso insere-se no cenário brasileiro no âmbito da educação escolar iniciada com os jesuítas na segunda metade dos anos 1500 e se prolonga durante todo o regime republicano, até os dias atuais (VELOSO, 2008). O ER, no contexto da Educação e da Igreja Católica Romana, no Brasil, recebeu diversas denominações: *ensino da religião*, *catequese*, *catequese escolar*, *evangelização*, *pastoral escolar*, *ensino religioso*. Com base em Veloso (2008) a nomenclatura *ensino religioso* já havia sido empregada na reforma do ensino que aconteceu no final do Império.

O Ensino Religioso passou integrar a Constituição Brasileira a partir de 1934. É nessa Constituição em que o Ensino Religioso é regulamentado como disciplina, na escola pública, mas com matrícula facultativa. A permanência dessa disciplina perdurou até as Constituições de 1937, 1946 e 1967, “[...] de frequência livre para o aluno e de caráter confessional de acordo com o credo da família” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 18).

Mas, a presença do ER sempre foi questionada. Já na década de 1960, surgiram grandes debates sobre a questão da liberdade religiosa. Como o cenário brasileiro sempre abarcou uma diversidade quanto às manifestações religiosas, mesmo nessa época sendo predominantemente católico romano, as discussões ocorriam devido ao modelo curricular do ER que objetivava a doutrinação dos discentes que frequentavam essa disciplina; teoricamente, nessa época, o ER perde sua função catequética. Contudo, na prática, as aulas eram ministradas por professores leigos e voluntários, não havia uma legislação que contemplasse a formação desse profissional, que continuava objetivando da catequização (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009).

Como indicam Junqueira e Rodrigues (2009, p. 26) o processo de alteração do ER “[...] de caráter catequético para área de conhecimento foi lento e, por vezes, apesar da legislação, não foi aplicado na prática”. Essa transição é percebida na sequência das proposições das Leis de Diretrizes e Bases. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) propõe, em seu artigo 97, que

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso

independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

O ER, de acordo com essa LDB, era totalmente voltado para a catequese e doutrinação, sendo um dos seus objetivos o de fazer seguidores. Era um ensino tão particular da religião, que a escolha do profissional que lecionava a disciplina ocorria por uma autoridade religiosa.

A concepção do vocábulo latino, em que estava inserido o Ensino Religioso da LDBEN nº 4.024/61, era a de *reeligere*, compreendida no sentido de *re-escolher*. Essa concepção era suporte na *aula de religião*, pois tinha como objetivo fazer seguidores, por intermédio da catequese. Segundo Pozzer (2010),

essa concepção perpassou todo o período colonial e imperial amparada legalmente pelo projeto de colonização, pela instituição da Igreja Católica Apostólica Romana como religião oficial do Império e, contraditoriamente, mesmo após a Proclamação da República, continuou sendo veiculada pela LDBEN nº 4.024/61 [...] (POZZER, 2010, p. 91).

A segunda LDBEN nº 5.692/71 consta:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. **Parágrafo único.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, o ER assume-se como pastoral e o conteúdo de suas aulas veicula questões sobre ética e valores, com o intuito de tornar os alunos mais religiosos. Garante, ainda, o caráter de confessionalidade para o ER.

O vocábulo religião, nesse segundo momento do Ensino Religioso, perde o sentido de *re-escolher*, e passa a ser percebida como *religare*, compreendida no sentido de *re-ligar* – o homem ao transcendente (POZZER, 2010).

O texto do art. 33, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), de dezembro de 1996, define:

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

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

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

Nesse sentido, o ER continuou *sem ônus para o Estado*. Assim, quem interessasse e fosse indicado para trabalhar com essa disciplina, prestaria um serviço voluntário ou sustentado pelas tradições religiosas. O ensino ainda estaria, dessa forma, vinculado aos interesses de quem o financiava. Para Junqueira e Rodrigues (2009, p. 20),

A concepção do Ensino Religioso, mantida até o texto original do artigo 33 da LDBEN de 1996, era a de que o Ensino Religioso deveria ter um perfil relacionado às tradições religiosas e não a uma identidade pedagógica. Por esse motivo, era a única disciplina submissa a dois “senhores”: autoridade escolar e autoridade religiosa, permitindo, assim, que a escola fosse espaço de contínuo proselitismo. (JUNQUEIRA, RODRIGUES, 2009, p. 20).

É com a nova redação do artigo 33 da LDB 9394/96 que, em julho de 1997, passa a vigorar a Lei n.º 9.475:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

É a partir dessa nova redação do art. 33 da LDB 9.394/96, a Lei nº 9.475/97, que a concepção de *religião, o relegere*, que significa “reler”, se efetiva com a sua função primeira: o de reler o fenômeno religioso em suas diversas manifestações. O ER passa a ter um enfoque de disciplina escolar, perdendo o caráter catequizador, proselitista.

Mesmo com os avanços da disciplina quanto ao seu tratamento pelo viés pedagógico e não pelo religioso, estando respaldada no contexto escolar pela legislação nos horários normais de aulas, esse ensino ainda é percebido por Holanda (2010, p. 58) quão “[...] excluído quando mencionado de matrícula facultativa tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei 9.475/97”. Mais uma luta que deve ser enfrentada para que esse componente curricular tenha por completo os seus direitos estabelecidos, tal como, livro didático distribuído pelos poderes públicos aos discentes, como ocorre nas outras áreas de conhecimento.

Além das LDBs que asseguram o ER nas escolas, temos as Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que reconhecem o ER como área de conhecimento. A Resolução do CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, segundo Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 75),

reafirma o ER enquanto área do conhecimento, integrante da base nacional comum da educação básica, à medida que integra uma esfera das **culturas**, ao buscar que os estudantes conheçam, compreendam e vivenciem os diferentes direitos de cidadãos, entre eles, o direito ao livre acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos elaborados pela humanidade (BORTOLETO; MENEGETTI, 2010, p. 75).

Mediante essas interlocuções legais, não há dúvidas quanto ao tratamento que o ER deve receber. Sendo uma área de conhecimento, ocupa lugar como componente curricular ao lado dos outros nove que compõem o currículo do Ensino Fundamental, possui uma epistemologia própria e está alocado dentro de uma grande área chamada Ciências da Religião. O ER, portanto, não se constitui como um tema transversal, pois tem estrutura epistêmica. Quanto ao profissional que nele atua, não se trata mais de uma pessoa, quase sempre voluntária, representante de uma ou outra denominação religiosa que venha *ajudar* na escola com algumas aulas de religião. É componente curricular. Entretanto, não é de natureza “[...] teológico, confessional, mas se constrói no viés das Ciências da Religião e da Educação” (BORTOLETO; MENEGETTI, 2010, p. 69).

Para compreender o ER embasado na Ciência da Religião é necessário perceber o universo em que ele se inscreve. Passos (2013, p. 22) coloca esse “[...] universo construído pela razão que duvida, questiona, investiga e faz da religião objeto de verificação lógica ou empírica, em vista da explicação convincente”. O ER nos moldes das Ciências das Religiões pode acontecer sem a necessidade de uma experiência religiosa, não propõe o proselitismo como pressuposto metodológico; mas “[...] requer regras metodológicas que permitam a qualquer sujeito investigar o objeto e chegar aos mesmos resultados em distintas épocas” (PASSOS, 2013, p. 23). Em caminho semelhante Soares (2013) propõe,

[...] a Ciência da Religião como base epistemológica e área de conhecimento pertinente ao Ensino Religioso é a melhor maneira de corresponder, [...], ao valor teórico, social, político e pedagógico do estudo das religiões para a formação cidadã. A esta última cabe, graças a uma adequada formação docente em Ciência da Religião, não é tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento dos valores preservados pelas tradições religiosas. (SOARES, 2013, p. 42, 43)

O ER, mediado por essa visão de Soares (2013), tem por objetivo integrar um projeto mais amplo de uma educação voltada para a cidadania plena do seu sujeito, embasado nos pressupostos educacionais que transcendem as argumentações religiosas. A Ciência da Religião difere do conhecimento religioso, como se percebe nas palavras de Passos (2013) “Por envolver diferentes faculdades humanas, o conhecimento religioso é totalizador; seu objeto atrai o desejo e a inteligência e conecta o sujeito em explicações da origem e do fim, da transcendência e do absoluto, que transcendem o tempo e o espaço” (PASSOS, 2013, 21, 22). Assim, o ER “[...] é o resultado prático da aplicação criativa do conhecimento produzido pela Ciência da Religião às aulas do ensino público fundamental e médio” (SOARES, 2013, p. 40).

Conforme assegura Passos (2013), “A Ciência da Religião é ciência como qualquer outra. Seu objeto e métodos estão, contudo, vinculados a experiências e tradições religiosas que exigem vigilância epistemológica permanente” (PASSOS, 2013, p. 24).

Em termos de objeto de estudo dessa área, “[...] é o *fenômeno religioso* em todas as suas dimensões e manifestações, produto sempre das construções culturais e, portanto, em diálogo permanente com a História, Antropologia e a Sociologia da Religião, além de outros campos do conhecimento” (BORTOLETO; MENEGHETTI, 2010, p. 67). Assim, os conteúdos do ER devem estar imbuídos do conhecimento plural que compõe o fenômeno religioso, além de outros saberes, circunscritos nessa área de conhecimento. Segundo explana Passos, “do ponto de vista metodológico, os pressupostos da Ciência da Religião são os mesmos das demais ciências humanas: os de ordem metodológica e teórica. E, a partir desses pressupostos conscientes, ela procura compreender os objetos religiosos” (PASSOS, 2013, p. 23). Os objetos religiosos serão estudados, investigados e criticados, assim, é o cientista religioso quem poderá tecer comentários após investigá-los.

No que se refere ao método de investigação, o ER tem sua epistemologia firmada na Filosofia, nas Ciências Sociais e Naturais, na Psicanálise, na Literatura, nas Artes, na Teologia, na Tecnologia, entre tantos outros saberes (BORTOLETO; MENEGHETTI, 2010).

No âmbito do tipo de saber e à linguagem utilizada, no campo do ER, “[...] a cultura é compreendida como um fundamento nuclear mítico-ético, em que se realiza a experiência, simbólica ou não, com distintas tradições religiosas, para a construção do espectro religioso social e contribuindo assim para a formação humanística do sujeito” (BORTOLETO; MENEGHETTI, 2010, p. 67). É mediante o conhecimento cultural manifestado na diversidade da sala de aula que o docente pode estabelecer um diálogo, na promoção do respeito para com o outro que se colocava com posturas diferentes das postas. Assim, estará proporcionando uma educação completa, humanizadora, personalizadora e transformadora da realidade.

Ao reconhecer o ER como área de conhecimento, mesmo ainda em processo de configuração, é clara a necessidade de ter professores formados, capazes de levar para a prática o exercício do objetivo da disciplina e, não desvirtuando as suas propostas, sempre levando em consideração que o ER é obrigação do Estado, enquanto o ensinamento de uma confissão religiosa deve ser ofertada pelas suas respectivas Comunidades de Fé.

Alguns estudiosos já apontaram para a necessidade da formação adequada no exercício desse componente curricular. Em 2008, Veloso já expressava essa necessidade: “o importante é a formação adequada dos Educadores para o exercício do magistério na área, com habilidades e competências para o que se pretende. E isso de ser levado a sério pelos órgãos educacionais brasileiros, fato que não tem acontecido devidamente” (VELOSO, 2008, p. 7).

Junqueira e Rodrigues no ano seguinte, repetiram a preocupação:

O ER, tal como é proposto, necessita de um professor formado adequadamente para desempenhar sua ação educativa. Deseja-se que tal formação proporcione uma abertura ao conhecimento e aprofundamento constante de experiências religiosas que não sejam exclusivamente as suas. Para isso, é preciso que esse professor tenha ciência da complexidade da pluralidade religiosa a disposição para o diálogo (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 24).

Sem uma devida formação, aspectos levantados por Junqueira e Rodrigues (2009), como, por exemplo, a questão da *complexidade da pluralidade religiosa* e saber tratá-la sem ferir o outro, não terão êxitos.

Soares, em 2013, destaca essa preocupação, como também a *carência de material adequado* para trabalhar com essa disciplina, quando propõe “[...] o empenho por uma formação que prepare o profissional docente, especificamente, para o ER, levando em conta a inegável carência de material adequado e de publicações academicamente qualificadas” (SOARES, 2013, p. 40).

Assim, defendemos que a formação se dá através da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão, reflexão, envolvimento em novas situações de ensino-aprendizagem, ação.

Imbuídos na certeza de que “[...] nenhum curso se conclui. Sendo o conhecimento o que mais inova a realidade, é também aquilo que mais depressa envelhece” (DEMO, 1996, p. 285), acreditamos ser necessária a continuidade dessa formação docente de modo organizado e sistematizado. Sendo assim, entendemos a formação continuada como um processo longo e associado à prática da sala de aula. Para o acréscimo dessa discussão traremos, nas linhas que se seguem, contribuições de teóricos que tratam sobre essa questão.

2.3 Formação continuada

Neste item, apontamos questões pertinentes à formação continuada de professores. Perpassamos, inicialmente, pelas várias modificações na nomenclatura que esse tema vem assumindo, desde 1988, até os dias atuais. Posteriormente, destacamos os estudos desenvolvidos por Fernandes (1996), García (1999), Hypolitto (2004), Falsarella (2004), Barroso (2004), Anastasiou (2004), Castro (2004) e Lima (2004).

Apesar da formação inicial e formação continuada “se constituírem em instâncias distintas, há entre elas uma relação de interdependência, pois a formação continuada deve servir de base para o repensar da formação inicial” (KULLOK, 2000, p. 17).

No decorrer da história da educação brasileira, o termo formação continuada assumiu diferentes nomenclaturas (FALSARELLA, 2004). Dentre essas designações, algumas são: *treinamento em serviço* (1983); *treinamento de educadores em serviço* (1988); *reciclagem de professores*, *treinamento participativo*, *capacitação profissional*, *educação permanente e formação em serviço* (1992); *qualificação docente* (1994); *formação em serviço e formação contínua* (1995); *aperfeiçoamento de professores* (1996); e, atualmente, desde 1998, *formação continuada* ou *contínua e capacitação*.

Formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, deixa para trás os termos *aperfeiçoamento*, *reciclagem*, *formação em serviço* e *formação permanente*, e põe de forma elevada a ideia de evolução e continuidade do processo educativo inicial, direcionado para a mudança/transformação.

O termo capacitação, no dizer de Marin (1995 *apud* FALSARELLA, 2004, p. 55), é a que promove “[...] ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”. Há, no entanto, uma repulsa quando a capacitação é direcionada para o convencimento e a persuasão, já que a formação dos profissionais da educação, como seres analíticos, críticos e racionais, deve caminhar em sentido oposto dos programas que têm tais objetivos.

Os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* traduzem melhor a finalidade dessa segunda etapa do processo formativo (FALSARELLA, 2004). Quando utilizamos *educação permanente*, fica-nos subentendida a ideia “[...] de educação como processo de contínuo desenvolvimento pela vida toda” (FALSARELLA, 2004, p. 53). A *formação continuada* pode ser caracterizada como um ambiente de socialização com a finalidade maior de melhorar o ensino, objetivando a mudança. A *educação continuada* é desenvolvida no ambiente escolar, sem a necessidade da saída do/a docente para espaço externo, e tem por finalidade auxiliar os/as profissionais na participação ativa “[...] do mundo

que os cerca e a incorporarem esta vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão, compõe uma visão mais completa, mais rica e menos fragmentária” (FALSARELLA, 2004, p. 54).

Defendemos a formação continuada como um *continuum* da formação inicial. Assim, questionamos: como pode haver uma formação continuada sem uma formação prévia? Em nosso entendimento, a formação continuada só pode ser caracterizada como tal, se antes houve um período dedicado para o início.

Hypolitto (2004) incorpora em seu texto *Repensando a Formação Continuada* a concepção de formação ininterrupta de professores desenvolvida por Rodrigues e Esteves (1993). Essas autoras admitem que essa ação constante é permeada pelas "[...] actividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial [...] que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993 *apud* HYPOLITTO, 2004, p. 5).

Concebemos o espaço da formação continuada como um agregador de *atividades de estudo e pesquisas planejadas*, ou seja, são trabalhos sistemáticos, organizados e não necessariamente precisos (GARCÍA, 1999), podendo assim sofrer alterações de acordo com as *necessidades* e conhecimentos originados das *experiências docentes*.

Os modelos de formação contínua devem ser direcionados para a mudança dos procedimentos de ordem prática, o que demanda um trabalho concomitante junto à pessoa do/a professor/a, o seu universo simbólico, suas representações (ainda também ligado aos seus contextos de trabalho), e a maneira como se adequam a eles. Proposto isso, será possível desempenhar as mudanças necessárias para que a formação possa findar uma renovação, implicando um melhor desenvolvimento organizacional da escola (BARROSO, 2004).

Então, pensar a formação continuada é pensar em um processo que se desenrola em um contexto grupal, no qual percebemos sujeitos que exercem ações transformadoras, delineados conforme a sua singularidade, interagindo com as pessoas, marcados pela sua especificidade e produzindo, assim, o diferente e a convivência com o outro. Por conseguinte, o ambiente dessa ação constante deve se dar em um espaço aberto para “[...] ouvir as dúvidas, os pares, lidar com confrontos, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, [...] as surpresas, os sustos, as constatações [...]”, possibilitando a averiguação de caminhos individuais e coletivos em um “[...] posicionamento investigativo, que envolve cada um e o coletivo” (ANASTASIOU, 2004, p. 495).

Anastasiou (2004) levanta pontos fundamentais que devem ser observados para que sejam evitados atritos, tendo em vista a complexidade relacional desse contexto coletivo. Dessa forma,

para que, de fato, haja um trabalho em grupo, a autora percebe a necessidade de existir não apenas um conjunto de pessoas agrupadas, mas é essencial “[...] a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído entre docentes [...]” (ANASTASIOU, 2004, p. 484).

Acreditamos que os momentos dos encontros devem ser espaços de diálogo, de reflexão, de troca de experiências para o enriquecimento dos/as colegas. Portanto, as atividades desenvolvidas nesse contexto “[...] são concebidas e implementadas de forma a instigar o professor, convidando-o a olhar para longe e a buscar novos caminhos” (FERNANDES, 1996, p. 258).

Os debates feitos no grupo devem estar imersos tanto na realidade concreta das salas de aula, como também nas teorias, pois um discurso que não envolve a teoria como ponto de apoio, finda por se tornar vazio.

Trabalhar em grupo é trabalhar com visões, ideais, perspectivas diversas. Logo, percebemos ser um trabalho não muito fácil, porém desafiante. Nesse aspecto, os conflitos, o reconhecimento dos cenários educativos e a heterogeneidade existente nos contextos escolares podem ser compreendidos e discutidos nos espaços da formação continuada.

Dessa maneira, entendemos a formação continuada como uma etapa indispensável à formação docente com objetivo, em caráter permanente, de atualizar o/a educador em sua área de atuação (CASTRO, 2004). Isso implica que haja um bom desenvolvimento antecedente para que não recaia sobre a formação continuada a responsabilidade de qualificar o/a professor/a de modo a substituir a formação inicial.

A formação continuada, entendida como programa que apresenta propostas planejadas com a finalidade de mudança mediante um processo reflexivo, crítico e criativo, possibilita sujeitos ativos, pesquisadores de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo no seu exercício.

Nesse sentido, pontuamos a necessidade de novas possibilidades de ações nas políticas de formação continuada, principalmente no caso do ER. Desfazer o enfoque catequético que, segundo Cecchetti e Oliveira (2010, p. 104), ainda se mostra presente “[...] em muitas aulas e cursos de formação continuada, não atendia aos reclames da sociedade brasileira e seus ditames legais para uma formação integral dos educandos”, já que, hoje, estamos inseridos em um contexto de ER desvinculado da confessionalidade, e temos por base as Ciências da(s) Religião(ões), a qual configura o exercício da formação docente e da prática educativa.

No entanto, alerta Soares (2013) que, em pleno século XXI, “[...] além de historicamente identificáveis, ainda integram a escola modelos com diferentes bases teóricas e metodológicas que, por sua vez, geram diversos conteúdos e posturas políticas e didáticas nas situações de ensino-aprendizagem” (SOARES, 2013, p. 41). A seguir, descreveremos alguns modelos de Ensino Religioso que foram construídos no decorrer da história desse componente curricular.

2.4 Modelos de Ensino Religioso

Em destaque, podemos apresentar dois autores, Passos (2007) e Longhi (2004), que tratam sobre os modelos de ER que fundamentam as concepções e práticas desse componente curricular. Passos (2007) descreve três modelos: *catequético*, *teológico* e o das *Ciências da Religião*; Longhi (2004) também traça três modelos: *confessional*, *interconfessional* e o *fenomenológico*. Além dos descritos por Passos (2007), abordaremos o modelo interconfessional, dito por Longhi (2004). Acreditamos que a prática do ER está relacionada diretamente a um modelo de ER em que o docente assume enquanto fundamento de seu arcabouço teórico-metodológico.

O primeiro modelo descrito pelo autor é o modelo *catequético* que, segundo Passos (2007), “[...] terá sempre uma territorialidade confessional subjacente, estando demarcado, portanto, por uma visão unirreligiosa, ou seja, pela visão que caracteriza a própria confissão que se expande” (PASSOS, 2007, p. 59). É preocupação desse modelo, apenas expor a sua religião, trabalhando, na perspectiva do proselitismo, tendo por fonte de seus conteúdos as doutrinas da religião, não visando o fenômeno religioso na manifestação da diversidade religiosa. Tal modelo possui afinidade metodológica com a pedagogia tradicional, fazendo uso de estratégias didáticas bancárias (FREIRE, 1996) e posturas autoritárias. O objetivo desse modelo é expansão da confissão religiosa a que ela está agregada, configurando riscos desse modelo para o contexto social o proselitismo e a intolerância.

O segundo modelo tem por denominação *teológico*, conforme Passos (2007) tal denominação

é adotada porque se trata de uma concepção de Ensino Religioso que procura uma fundamentação para além da confessionalidade estrita, de forma a superar a prática catequética na busca de uma justificativa mais universal para a religião, enquanto dimensão do ser humano e como um valor a ser educado (PASSOS, 2007, p. 60).

Este modelo busca no seu discurso religioso e pedagógico um diálogo com a sociedade e com as várias confissões religiosas. Assim, a sua visão de mundo é *plurirreligiosa*. A base dos conteúdos traçados por este modelo perpassa a Antropologia e a Teologia do pluralismo e possui afinidade pedagógica com a Escola Nova. O objetivo desse modelo está voltado para a formação religiosa dos cidadãos. Porém, apesar de esse modelo apresentar avanços quanto à sua cosmovisão plurirreligiosa, colocando as questões religiosas em diálogo, em uma perspectiva ecumênica, possui uma catequese disfarçada (PASSOS, 2007).

Já o terceiro modelo é o divisor no percurso do ER. É construído tendo por base uma autonomia epistemológica e pedagógica. De acordo com Passos (2007), o modelo das Ciências da Religião, “[...] trata-se do modelo mais ideal, pouco explicitado, embora embutido em muitas recomendações mais atuais de fundamentação desse ensino, como no caso da proposta do FONAPER” (PASSOS, 2007, p. 65).

O ER abordado nessa perspectiva, busca reconhecer “[...] a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas” (PASSOS, 2007, p. 65). O ER, nessa conjuntura, deixa de ser discutido da religião para a religião, passando, então, ao estudo do fenômeno religioso, possuindo, assim, um caráter *transreligioso*.

Acrescenta Passos (2007), sobre o modelo das Ciências da Religião, que se “toma como pressuposto do ER a educação do cidadão. O estudo da religião na mesma sequência e intensidade das demais disciplinas visa à educação dos sujeitos a fim de que vivam responsabilmente em sociedade” (PASSOS, 2007, p. 67). O ER fundamentado nas Ciências da Religião é de responsabilidade do Estado, não mais de uma confissão religiosa, assim, este ensino deve contribuir para a formação básica do sujeito por ele envolvido.

O modelo *interconfessional*, descrito por Longhi (2004), apresenta uma tendência ecumênico-cristã. Na concepção de Longhi (2004), essa tendência deve ser destacada como aspecto positivo “[...] no processo político nacional de afirmação do direito de culto e do exercício de convivência inter-religioso. Entretanto, tal fato ainda fica aquém do que pode ser considerado liberdade religiosa e respeito a qualquer *alter ethos* possível” (LONGHI, 2004, p. 18). A tendência ecumênica só agrega às religiões cristãs, por isso, o próprio autor não a considera pertinente para um ER religioso com base nas Ciências da Religião, que volta seu olhar para a diversidade religiosa.

Enfim, apresentamos neste capítulo os principais modelos de ER que fundamentam as concepções e práticas desse componente curricular. Iniciamos pelos descritos por Passos

(2007), *catequético, teológico* e o das *Ciências da Religião*; e, finalizamos com o modelo *fenomenológico* traçado por Longhi (2004).

Com o objetivo de perceber quais elementos devem constituir a prática pedagógica do profissional habilitado que leciona a disciplina de ER, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, nos debruçamos no terceiro capítulo sobre uma prática que reflita as Ciências da(s) Religião(ões) no cotidiano escolar, pois entendemos que as Ciências da(s) Religião(ões) embasam os conteúdos do ER no desenvolvimento desse componente curricular.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CAMINHOS INDICADOS PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO

Neste terceiro capítulo, abordamos elementos necessários a uma prática pedagógica, tendo por base as elucidações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Inicialmente, trazemos contribuições de alguns teóricos, como Pimenta (1999), Kullok (2000), Veloso (2008) e Junqueira e Rodrigues (2009), sobre a temática da prática pedagógica, buscando contextualizar com o nosso objeto de estudo que circunscreve a prática pedagógica do profissional do Ensino Religioso. No segundo momento, apresentamos os PCNER e suas propostas para a efetivação desse componente curricular. Por fim, indicamos alguns elementos que contribuem para uma prática do Ensino Religioso com base nas Ciências das Religiões.

3.1 Prática pedagógica

Podemos destacar, mediante o miniaurélio (2001, p. 550), que *praticar* é o mesmo que *fazer, realizar, executar*. Para a concretização desta prática, é necessário saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Assim, entendemos que esses instrumentos são processados na formação para a execução do trabalho pedagógico e melhorados na prática. Na concepção de Selma Pimenta (1994), “[...] o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão do professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática” (PIMENTA, 1994, p. 28).

É necessário que, no momento da formação inicial dos professores, eles sejam levados a estar no seu futuro espaço, a escola, em diversos momentos e que esses contemplem o dia a dia do professor. Também não devem se resumir na observação do comportamento de outros professores, sobre como dar aulas, mesmo entendendo que todos os dias surgem fatos novos, pois lidamos com sujeitos ativos e não objetos imóveis.

Assim como a teoria deve andar associada à prática, assim também a prática deve estar baseada na teoria. A atuação do professor deve ser bem fundamentada teoricamente. Por isso,

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer

(estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (PIMENTA, 1994, p. 105)

Fundamentada nessa concepção de Pimenta (1994) podemos dizer que teoria e prática são componentes indissociáveis para uma *práxis transformadora*, pois teoria meio ideal, sem prática, meio material, não se efetiva e prática sem teoria se torna insustentável. A relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação na qual uma complementa a outra. Uma aula trabalhada sem um teoria, torna-se falácia, pois não há uma base em que o processo da construção do conhecimento seja iniciado. Pimenta (1994) já coloca que “[...] a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística” (PIMENTA, 1994, p. 83). Logo, o fazer pedagógico, deve preocupar-se com *o que ensinar* e *como ensinar*, como também estar articulado ao *para quem* e *para que* (PIMENTA, 1994).

No entanto, a prática não se limita ao simples *fazer*, ela se compõe numa atividade de reflexão que agrega a teoria que lhe deu suporte (PIMENTA, 1994). Podemos pensar que o conjunto do *saber* (teoria), *fazer* (ação), *refletir* (pensar sobre) – resulta em uma prática reflexiva, ou seja, uma *práxis transformadora*. Na ótica de Maisa Kullok (2000), a “[...] prática reflexiva deve começar nos cursos de formação inicial introduzindo, de um lado, a noção de investigação como um dos elementos básico na formação do professor e, de outro, oferecendo pistas sobre a transformação da prática pedagógica” (KULLOK, 2000, p. 17). Portanto, atividade docente é práxis.

Atividade docente é uma atividade de educação. A educação, entendida, como prática social; por conseguinte, a atividade docente é uma prática social, práxis. Nesse entendimento, o professor é percebido como agente da práxis. Nessa senda, precisa, pois, de sólida formação teórica e pedagógica (PIMENTA, 1994).

O professor precisa entender que o processo de formação de seus alunos não deve estar pautado na acumulação pura e simples de conteúdo específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, mas em um processo gradual e sequencial, acrescido de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experienciadas pelos alunos. No âmbito do nosso objeto de estudo, que é a prática pedagógica do professor que leciona a disciplina de Ensino Religioso, é necessário que esse professor tenha por princípio que a sua prática deve estar voltada para a formação básica do seu aluno, não desconsiderando o objeto e os objetivos desse componente curricular, que são relevantes para a concretização desse ensino.

O professor, portanto, precisa conhecer para poder “[...] ampliar e valorizar o universo cultural dos alunos promovendo o respeito às diversas manifestações religiosas, tomando como ponto de partida o histórico da disciplina e as novas propostas para o Ensino Religioso como área de conhecimento” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 21). Para a concretização do que propõe Junqueira e Rodrigues (2009), é necessário uma “[...] linguagem adequada, já que, por meio dela, eles podem abordar, em sala de aula, tudo que interessa ao aluno no campo religioso, especialmente das Religiões, da Fé e da Cultura” (VELOSO, 2008, p. 18).

O professor precisa compreender que a sua diplomação é apenas um passo inicial. Entretanto, é no contato permanente com a prática que esse profissional buscará uma constante adaptação dos conhecimentos adquiridos na formação, aos contextos em que são aplicados no cotidiano. Como também “[...] na sua atividade teórico-prática (na sua práxis) operam a transformação – transformam a práxis educacional – para fazer da educação verdadeiramente o processo de humanização dos homens” (PIMENTA, 1994, p. 106).

O ER como *parte integrante da formação básica do cidadão* deve ter sua prática voltada para o respeito à diversidade cultural religiosa. O ER, portanto, deve ser trabalhado numa perspectiva pedagógica, dialógica e crítica (POZZER, 2010).

Boeing e Itoz (2013) advertem que

A relação ensino e aprendizagem comporta elementos essenciais que fazem do Ensino Religioso um componente curricular da Educação Básica: o método, as diretrizes e as estratégias que levam a atingir os objetivos da disciplina. O método se coloca frente aos conteúdos selecionados e tem como diretrizes referenciais a compreensão de si mesmo, do outro, do Fenômeno Religioso e do mundo (BOEING; ITOZ, 2013, p. 45).

O ER, como área do conhecimento, necessita de um tratamento didático-pedagógico adequado, a fim de organizar os conteúdos e trabalhá-los na perspectiva de construção de conhecimentos (POZZER, 2010). Assim, na perspectiva de contemplar as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, a qual promova a construção de conhecimento a respeito do fenômeno religioso é que abordaremos a seguir as orientações dos PCNER.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

Pensar no fazer pedagógico do ER é pensar na pluralidade cultural da sala de aula, como também na liberdade de expressão religiosa do educando. Assim, a grande questão pela efetivação do ER na escola é a luta pelo entendimento do que é de fato o ER, que não é aula de

religião, quais conteúdos devem ser trabalhados e qual metodologia deve ser empregada. No processo de entendimento desses quesitos, se faz necessário abordar os PCNER.

Na década de 1990, várias transformações ocorreram no campo educacional no cenário brasileiro. Dentre as mais importantes podemos citar a reformulação do currículo da Educação Básica Nacional e o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientado pelo Ministério da Educação (MEC). Como o ER foi excluído desse processo, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, em meados de 1996 e 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) (POZZER, 2010).

Os PCNER surgem devido à carência de “[...] uma referência para a implementação do ER nos sistemas de ensino, nas Instituições de Ensino Superior, nos projetos de cursos de formação inicial e continuada, nas propostas curriculares de Estados e municípios, tornando-se base para que os professores e as escolas públicas pudessem encaminhar pedagogicamente o ER como componente curricular” (POZZER, 2010, p. 88). Por meio dos Parâmetros é possível às discussões e o desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos metodológicos, como também os pressupostos para a avaliação (HOLANDA, 2010).

O processo desenvolvimento dos PCNER deu-se

mediante a promoção de seminários nacionais, com temática que enfatizaram os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando assim seu objeto de estudo e objetivo. O lançamento oficial do PCNER ocorreu na 4ª sessão do FONAPER, simultaneamente com o II Seminário de Capacitação Docente para o ER, em Brasília-DF, nos dias 4 a 7 de agosto de 1997 (HOLANDA, 2010, p. 52).

Assim, os PCNER constituem-se um mecanismo de grande orientação, apresenta norte para o trabalho do profissional em sala de aula, sendo “[...] uma base nacional comum curricular e formativa para os docentes, que inclui, necessariamente, o estudo sobre a questão transcendental e o fenômeno religioso” (HOLANDA, 2010, p. 54).

Os Parâmetros indicam, também, os requisitos fundamentais do profissional que deseja se inserir na trajetória do ER: “[...] conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional do ER”. (FONAPER, 2004, p. 28). Como também, partilhar do entendimento a respeito de como se configura o ER.

O ER é pensado dentro dos PCNER como

[...] uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente. E contribui para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica. (FONAPER, 2004, p. 21)

Na medida em que o ER “[...] é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados”, os conteúdos a serem considerados nessa disciplina, devem ser articulados e integrados a um contexto mais amplo; e as ações pedagógicas, organizadas e articuladas, precisam considerar o estudante como sujeito de sua história e cidadão na comunidade em que está inserido (RODRIGUES, 2013). Os conteúdos devem contemplar o sujeito em toda a sua dimensão, “centrado nas relações interpessoais e nas vivências socioculturais, enfatizando a compreensão e não a simples memorização de fatos básicos que possibilitem a geração de novos fatos” (RODRIGUES, 2013, p. 63).

O FONAPER, mediante os PCNER, estabeleceu “um objeto de estudo, objetivos, encaminhamentos didáticos e metodológicos, eixos de conteúdos e pressupostos para avaliação, buscando sustentação epistemológica e pedagógica para o ER” (POZZER, 2010, p. 84). No intento de alcançar os objetivos do ER, os PCNER apresentam cinco eixos organizadores dos conteúdos, assim delimitando os blocos de conteúdos das séries do Ensino Fundamental.

Os conteúdos inseridos nos eixos temáticos, Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos, podem ser trabalhados interdisciplinarmente a partir de três categorias, conforme sugere Holanda (2010, p. 54):

Quadro 1 – Tipos de Conteúdos

Conteúdos conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais
Envolvem fatos e princípios e a capacidade para compreender os símbolos, imagens e representações.	Expressam um saber prático, que permitem aos alunos construir instrumentos de análise para a construção do conhecimento.	Expressam um saber ser na construção de sua identidade inerente aos conhecimentos dos valores da vida cidadã.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Holanda (2010, p. 54)

Além desse caminho que perpassa a construção do conhecimento do ER, o profissional deve voltar a sua atenção para o tratamento didático, já que esse auxilia no conhecimento. Então, o profissional deverá abordar o ER a partir de uma

[...] sequência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens que deve considerar:

- A bagagem cultural religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores;
- A complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade;
- A possibilidade de aprofundamento (FONAPER, 2004, p. 39).

Portanto, para que se estabeleça uma sequência cognitiva na construção do conhecimento, é necessário conhecer o desenvolvimento cognitivo do sujeito envolvido na ação. Percorrendo esse caminho, “[...] facilita a proposição de atividades ou situações que envolvam os educandos” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 45).

Além do conhecimento que o docente precisa ter sobre os conteúdos inerentes à disciplina, necessário também é sabê-los transpor, fazendo o uso adequado dos materiais, denominados por Zabala (1998) materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular. O mesmo autor define esses materiais como sendo “[...] todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação” (ZABALA, 1998, p. 167, 168).

Compreendemos que esses materiais variam de acordo com o ambiente de intervenção, a intencionalidade, o conteúdo e o suporte (ZABALA, 1998). Será, no momento do planejamento do docente, que esquadrinhará, levando em consideração os elementos citados, o melhor recurso a ser utilizado na preparação, execução e avaliação de sua aula.

Queremos chamar a atenção para um dos materiais curriculares que é o livro didático, pois o defendemos como um dos vários materiais que deve ser olhado criticamente e não tomá-lo como uma única fonte do saber, mas agregá-lo aos demais materiais. Não compactuamos com a ideia de que o livro didático seja utilizado sem uma análise prévia para que se observe se há compatibilidade com a realidade dos alunos e se o mesmo possibilita a formação crítica dos alunos.

3.3 Elementos necessários para prática do Ensino Religioso

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) destacam como requisitos fundamentais para a formação do profissional de Ensino Religioso “[...] a constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade [...]” (FONAPER, 2004, p. 28). Então, se espera que esse profissional seja capaz de dialogar, escutar, refletir, promovendo atitudes de respeito e tolerância.

Os PCNER apresentam uma formação consonante ao que diz Paulo Freire sobre uma formação que contemple o diálogo. Por isso, empenha-se Cortella (2007) ao indicar como avanço para a disciplina a

[...] formação específica, graduação em nível superior e educação continuada dos docentes. É nessa condição de formadora específica que entra a urgente consolidação da graduação em Ciências da Religião, com uma licenciatura dentro dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo (CORTELLA, 2007, p. 20).

Entretanto, devemos estar atentos ao que sinaliza Freire: “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* [...]” (FREIRE, 1996, p. 14), pois uma formação que fica no *puramente treinar*, acaba por conceber o ensino como transferência de conhecimento e este não é objetivo, “[...] mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. (FREIRE, 1996, p. 22). Quem é formado não deve se colocar numa posição de objeto, mas sim de sujeito, pois é partícipe da formação, assegura Freire: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

A busca pela formação deve estar intrinsecamente relacionada “[...] às condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 1996, p. 63), pois uma formação desvinculada dessas condições frustrará quem dela participa, não será valorativa. Assim, como também Rodrigues (2013, p. 63) “[...] mais do que acumular conhecimentos, é importante que a aprendizagem seja significativa, para que novas informações se articulem às informações já existentes na estrutura cognitiva. O desafio, portanto, é considerar as demandas e articulá-las aos conteúdos do Ensino Religioso”.

Ainda são necessárias a curiosidade, a criatividade, a inquietude que desperta a busca para a construção do conhecimento. Faundez (1985), em diálogo com Freire, acrescenta outro elemento para essa busca: “no ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Precisamos, enquanto profissionais da Educação, avaliar o que diz Freire: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividade de sua classe. [...]. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 92). Pensemos também na questão ética do docente que se alheia a cumprir o seu papel como um verdadeiro “do-discência” (FREIRE, 1996, p. 28) – docência-discência, aliado a pesquisa.

O princípio básico para a construção de uma prática pedagógica livre das amarras da opressão é compreender o sujeito como um ser que tem em si algum conhecimento, e não como um ser vazio que precisa se encher de conteúdos alheios distintos de sua realidade; acrescenta Freire: “[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 38). O Ensino Religioso na perspectiva do diálogo precisa superar

[...] o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação dialógica entendida como prática da liberdade precisa conceber os sujeitos como seres autônomos no processo de construção de seu conhecimento, abrindo-se para a sua dialogicidade, mas uma “dialogicidade que comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. (FREIRE, 1987, p. 47).

Freire (1987) propunha que os conteúdos deveriam se organizar e se constitui na visão do mundo dos educandos, permitindo a renovação e a ampliação desses. Pois que interesse terá para o educando um tema que dista ao seu mundo real? É melhor seguir os conteúdos programáticos da disciplina e não contribuir para a formação do cidadão? Ou tratar de temas que partam da curiosidade do educando?

Não se pode, enquanto profissionais da educação, incorrer aos preceitos da educação bancária – *educação desvinculada da vida, centrada na palavra* –, onde parece ser mais fácil abrir o livro e segui-lo de capa a capa, sem a preocupação de perceber se o que estamos tratando contribui significativamente na construção do saber do educando. Assim, para Freire, “[...] a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático, recolhido na investigação” (FREIRE, 1987, p. 59).

A sala de aula é um espaço de troca de ideias em que, se trabalha *com* o educando, propiciando meios *para o pensar autêntico*. Mas, para que realmente isso ocorra, é necessário o rompimento de resquícios de fórmulas impostas em cursos de formação que levamos para o espaço da sala de aula.

O educador necessita buscar a relação de troca no campo de sua prática, pois “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29). Essa deve ser a ânsia do educador, uma vez que ele não se constrói sozinho.

A prática pedagógica que abre as portas para a criticidade “[...] não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1997, p. 97). A educação, como prática essencialmente humana, foi entendida por Freire como não sendo, segundo o seu dizer:

[...] uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (FREIRE, 1996, p. 145, 146).

Acreditamos que uma formação específica que perpassasse o diálogo, a escuta, a tolerância e a reflexão proporcionem ao Ensino Religioso uma prática pedagógica voltada para as Ciências das Religiões, em que proporcione a construção de sujeitos atores do processo, com a capacidade de criar/recriar, tenha a liberdade para falar, escutar e respeitar o outro. Trataremos nos próximos subitens elementos necessários a uma prática pedagógica pautada na escuta, no diálogo, na reflexão e na tolerância.

3.3.1 Escuta

A escuta, dentro do contexto do Ensino Religioso, é fundamental já que é necessário conhecer como é constituída a diversidade dos sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula. O mestre Paulo Freire já disse: “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 1996, p. 113).

Ao escutar o discente, aprendemos a falar *com* ele. O verbo escutar tratado aqui vai além da concepção de meramente ouvir; “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 1996, p. 119). Assim como no diálogo, “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1996, p. 120).

A escuta atenta oportunizamos aos sujeitos do processo a declararem a sua origem cultural e religiosa e, a partir daí, desenvolver um Ensino Religioso que comunique sua realidade. É por meio da escuta que podemos promover uma aprendizagem significativa (RODRIGUES, 2013).

Respeitar a leitura de mundo do educando revela uma prática democrática, por parte do educador que, ao escutá-lo, estabelece uma comunicação. Como elemento imprescindível para a formação, o diálogo e a escuta, urge a humildade, pois, sem ela, não há diálogo, escuta e a formação não acontece.

3.3.2 Tolerância

Outro conceito inerente à prática é a tolerância, pois é necessário “[...] o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim cultivo da **humildade** e da **tolerância**” (FREIRE, 1996, p. 67). Tolher o educando de expressar a sua curiosidade e faltar com respeito ao silêncio deste é papel de uma prática pedagógica tradicional, distante de uma prática aberta ao outro.

A tolerância exige decisão, invenção e diálogo em torno do que pode ser a unidade na diversidade. A tolerância nos ajuda a conviver com o diferente, a respeitar o outro. O Ensino Religioso vivencia diariamente a diversidade cultural e religiosa, assim, a tolerância assume um papel fundamental na relação de respeito e convívio com o diferente.

Segundo Freire (1985), “[...] a tolerância não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. Não, não, o tolerante não abdica do seu sonho pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 14). Assim, deve ser a prática do Ensino Religioso escutar o diferente respeitando as posições contrárias. Com essas medidas, escuta e tolerância, podemos estabelecer um diálogo.

3.3.3 Diálogo

O Ensino Religioso é uma disciplina que garante o respeito à diversidade cultural religiosa do país. Assim, deve valorizar as ações de respeito para com o diferente, já que esse componente curricular deve contribuir para a formação básica do cidadão. Atrelado a isso, se deve valorizar a relação de aprender-ensinar-aprender, pois essa relação demonstra que saberes são trocas “de pensamentos, de ideias, de crenças, de negociação de sentidos, em diálogo permanente. Quem ensina aprende ao ensinar; e quem aprende ensina ao aprender” (BOEING; ITOZ, 2013, p. 48).

Junqueira e Rodrigues (2009) alertam que “o Ensino Religioso, vinculado à escola e à cultura nacional, propõe a promoção do diálogo intercultural e inter-religioso, para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 16).

A práxis pedagógica transformadora deve, também, estar pautada dentro do diálogo. O Ensino Religioso dialógico deve perpassar pelo entendimento de que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (FREIRE, 1987, p. 39). Pensando assim, o educador possibilita, no diálogo, o pensar crítico, onde haja uma verdadeira *comunicação*, longe dos *comunicados*, mas sim em uma troca de saberes.

A construção do conhecimento acontece

na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido” (SAUL, 2011, p. 4).

A concepção *bancária* utilizada pela pedagogia tradicional nega a dialogicidade, inibindo o sujeito a construção do seu próprio conhecimento, o fazendo apenas como mero receptor de informações. E não é esse o espaço em que deve ser trabalhado o Ensino Religioso, já que deve buscar dialogar com a diversidade cultural e religiosa dos seus atores.

Para Faundez (1985) “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 18). Além disso, “o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 11), tendo em vista que é no diálogo que expressamos quem somos.

Estar aberto ao diálogo não significa que existe uma relação de puro acordo com o seu interlocutor, mas sim uma abertura de escutar o outro, no exercício de humildade e, conseqüentemente, de respeito e tolerância.

3.3.4 Reflexão

Um meio para a promoção da construção do conhecimento perpassa pela desconstrução, já que é com esse mecanismo que é possível o sujeito pensar, analisar o seu fazer e decidir por permanecer como está ou mudar. Mediante a reflexão (fazer pensar, analisar, permanecer ou mudar), a aula de ER,

pode contribuir para que o professor de Ensino Religioso atue no processo de desenvolvimento de seus alunos, de maneira que suas aulas não se tornem apenas momentos de informação sobre religião, mesmo porque seu objetivo é muito mais amplo e está voltado à construção do “ser religioso” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 48).

Assim, entendemos que o contexto formação/prática deve perpassar pelo caminho da reflexão, motivado pelo diálogo. Segundo Freire (1996), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Refletir sobre a aula e estabelecer reflexão na aula é fundamental no exercício docente.

No contexto da formação, é essencial o desvelamento da práxis, promovendo a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, não é viável uma prática transformadora. Afirma Freire que “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]” (FREIRE, 1996, p. 45). A educação problematizadora possui um caráter autenticamente reflexivo.

Corroborando com Freire (1996) a respeito de uma prática reflexiva, Junqueira e Rodrigues (2009) afirmam que

uma prática reflexiva pode ser desenvolvida a partir da conscientização de que é necessário um olhar crítico para si, para o mundo e para o outro. Considerar todos esses aspectos possibilitará múltiplas relações e interações entre os conhecimentos dos educandos, os conhecimentos religiosos dos seus colegas e aqueles apresentados pela

escola, estabelecendo um contínuo processo de observação e reflexão (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 35).

Uma prática pedagógica reflexiva acontece mediante a observação do desenvolvimento da criança, levando em consideração suas inquietações, suas dúvidas e curiosidades sobre o desconhecido.

O docente, observando essas questões apresentadas acima, para uma prática pedagógica coerente aos PCNER, deverá perceber ainda outros elementos que compõe a aula, como o fator do *tempo*, otimizando o tempo – na perspectiva de obter o máximo de produtividade, a utilização de *vários recursos*, a *pergunta* (O quê? Como? Quando?) e estimular o *desempenho* do discente (PIMENTA, 1994).

Mas todo esse percurso não pretende um fechamento nas propostas de uma construção de uma prática pedagógica coerente ao embasamento teórico das Ciências da(s) Religião(ões), apenas reflete sobre algumas possibilidades, e acreditamos, como propõe Holanda (2010), quando diz: “[...] mesmo com as indicações apresentadas nos PCNER, a prática pedagógica só se efetiva quando se dá a compreensão epistemológica do Ensino Religioso” (HOLANDA, 2010, p. 53).

No capítulo que se segue, abordamos o percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa, com o objetivo de elucidar as questões referentes a abordagem da pesquisa, as técnicas de construção de dados, os critérios para as escolhas dos sujeitos, a caracterização do nosso campo e dos sujeitos e, por fim, as fases da pesquisa.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico desenvolvido durante a pesquisa, focalizando o espaço escolhido para o acontecimento da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos no estudo, especificando os critérios para a escolha dos mesmos. Além disso, descrevemos os aportes teórico-metodológicos que norteiam a investigação qualitativa, os instrumentos utilizados para a construção dos dados e as categorias de análise que tomamos como base para a análise do *corpus*.

4.1 Olhando a investigação

O nosso olhar investigativo direciona-se para a prática pedagógica do professor de ER, analisando como acontecem as aulas de ER em três salas de aulas, de duas escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN. Desse modo, a pesquisa foi orientada buscando compreender e responder aos seguintes questionamentos, os quais consideramos importantes: como configura a prática pedagógica de um sujeito que possui formação inicial e continuada, na área das Ciências das Religiões em relação ao professor/a que leciona o Ensino Religioso, mas advém de outra área de conhecimento? Tais professores possuem saberes que garantam os conhecimentos necessários para uma prática docente de qualidade e coerente?

4.2 Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa

Os aportes teórico-metodológicos da nossa pesquisa na área das Ciências das Religiões estão fundamentados na pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Assumimos a postura de pesquisadores observadores, em que

[...] tomando nota do que vê e ouve, fixando o que lhe parece útil, bem como o que lhe parece negligenciável: acontecimentos, conversas, anedotas, mas também impressões, rumores, fofocas [...]. Registra cuidadosamente o máximo desses elementos em um diário de bordo, tarefa árdua de redação estressante, mas única maneira de registrar a informação necessária à análise. É no momento do retorno sobre essa informação que ele poderá melhor julgar a verdadeira importância das informações assim obtidas e estabelecer os vínculos realmente significativos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 154).

Foram com esses princípios que conduzimos nossa pesquisa de campo, com a finalidade de observar o contexto das aulas dos professores de Ensino Religioso.

4.2.1 Abordagem qualitativa

A abordagem de base qualitativa busca, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 113), trata da “[...] interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si”. Essa abordagem permite ao pesquisador optar caminhos diversos para a construção dos seus dados, tais como: a observação estruturada, pouco ou não estruturada (LAVILLE, DIONNE, 1999); o diário de campo; olhares; questionários; entrevistas, com respostas abertas e fechadas. Tais caminhos permitem ao pesquisador compreender as contradições do dizer e do fazer que constituem a complexidade do sujeito envolvido na pesquisa.

4.2.2 Técnicas e instrumentos de construção de dados

Partimos de uma observação não estruturada. Não que essa seja sem guia, pois se esta pretende ser científica, se baseia em hipóteses (LAVILLE; DIONNE, 1999). Afinal, tínhamos intenção e procurávamos perceber como o/a professor/a conduzia a sua aula.

Além das observações e as notas de campo, conforme APÊNDICE D, realizamos a aplicação de um questionário. A primeira parte corresponde aos dados pessoais sobre a formação do/a colaborador/a e a segunda parte apresenta questões mais abertas sobre a sua formação e prática pedagógica.

Trabalhamos com uma análise de todo o conteúdo que nos foi oportunizado, levando em conta as linguagens, a expressão verbal e visual, os enunciados, enfim, todo o contexto vivenciado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Optamos por utilizar um questionário de resposta aberta (LAVILLE; DIONNE, 1999), pois, segundo Laville e Dionne (1999), este tipo de questionário

compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas. A impositividade evocada antes desaparece, o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

Diante esse entendimento, construímos um questionário (Apêndice C) comportando, nas páginas iniciais, perguntas de caráter pessoal e institucional e, na terceira e última página, estabelecemos quatro perguntas: a primeira, diz respeito ao modelo de ER; a seguinte questiona o uso de material didático nas aulas de ER; a terceira trata sobre quais as contribuições da formação inicial na prática docente do professor; a última busca saber como a formação continuada tem contribuído na prática pedagógica do professor.

Tanto as respostas dadas aos questionários pelos professores participantes da pesquisa e as observações, realizadas por nós, favoreceram a construção de dados relativos ao que pensam, falam e fazem os/as professores/as em sua prática pedagógica cotidiana.

4.3 Critérios para escolha dos professores colaboradores – sujeitos da pesquisa

Com objetivo de descrever como ocorrem as aulas de Ensino Religioso dos professores colaboradores da pesquisa da rede municipal de ensino de Natal, em contextos e momentos diferentes, fizemos uma busca de professores, com base em alguns critérios a depender também da disponibilidade deles. Desse modo, procuramos eleger alguns critérios para convidar os sujeitos, conforme mostramos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Critérios de seleção dos professores sujeitos da pesquisa

Critérios elencados:	
1. Ser professor/a da escola pública – rede municipal de ensino;	
2. Atuar no Ensino Fundamental, como professor/a de Ensino Religioso;	
3. Dois professores com graduação em Ciências da Religião;	
4. Dois professores sem graduação em Ciências da Religião;	
5. Aceitar a permanência da pesquisadora, como observadora, nas aulas de Ensino Religioso.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os critérios de seleção elencados

Inicialmente, buscamos professores que fossem da rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN, visto que este é o campo onde atuamos como docente de Ensino Religioso. Sendo assim, o acesso aos nossos pares foi facilitado. Destacamos a atuação desses profissionais no Ensino Fundamental, devido ao horário, de funcionamento dessas modalidades nas escolas do

município, que ocorre em dois turnos, matutino e vespertino. Assim, tínhamos professores que lecionavam no turno matutino e outros no turno vespertino.

O terceiro e o quarto itens dizem respeito à formação desses profissionais. Precisamos analisar, se na prática pedagógica dos professores que tem a formação específica, há pontos comuns, daqueles que não a possuem.

O último critério corresponde à aceitação do papel observador da pesquisadora nas salas de aula durante as aulas de Ensino Religioso.

4.4 A caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

4.4.1 Ambiente estrutural do campo de pesquisa: as escolas

O ambiente estrutural do nosso campo de pesquisa deu-se em duas Escolas municipais da cidade do Natal. As denominaremos como Escola 1, situada na zona oeste da capital e Escola 2, localizada na zona norte. Na Escola 1, as salas de aula variavam de acordo com a série, assim, o docente é quem se dirigia aos alunos. Na Escola 2, os professores tinham as suas próprias salas, chamadas de sala ambiente, na verdade, a sala pertence à disciplina. Os alunos da Escola 2, no horário da disciplina, dirigiam-se até a sala de Ensino Religioso e lá estava o docente os aguardando. Trabalhamos com os dois docentes de ER da Escola 2, um no turno matutino e o outro no vespertino.

Na Escola 1, o ambiente da sala de aula mostrava-se mais espaçoso, a claridade e a ventilação já ajudavam para esse sentimento. A organização das carteiras seguia a mesma ordem da Escola 1, mas em um estado de conservação melhor. Em todas as salas que passamos, tinham quadro branco, a mesa e uma cadeira para o docente.

O espaço físico da sala de aula da Escola 2, apresentava-se com pouca ventilação, era apertado para a quantidade de carteiras colocadas. O agrupamento das carteiras eram postas em fileiras quase sempre preenchidas pelos alunos. Além das carteiras, riscadas e já bem usadas, tinha um quadro branco e uma mesa com uma cadeira para o docente. A sensação era de um ambiente físico velho já precisava de uma reforma, pois não vimos a beleza que a sala de aula precisa ter para ser um ambiente agradável a todos que se inserem no processo ensino/aprendizagem

4.4. 2 Colaboradores da pesquisa: quem são?

Os professores colaboradores da pesquisa foram denominados como P. 01, P. 02, P. 03 e P. 04, de modo a preservar a identidade dos mesmos.

P. 01 é licenciada em Educação Cristã e em Pedagogia, possui especialização em Gestão e Administração Escolar. Trabalha no município há seis anos lecionando a disciplina de Ensino Religioso. Infelizmente, não pudemos contar com a colaboração da docente até o final da pesquisa, pois, já no início do ano letivo de 2014, em meados de março, começou uma movimentação de greve por parte dos professores da rede municipal, sendo esta deflagrada em 03 de abril.

Devido a isso, ficamos impossibilitados de retornar às escolas para o início das observações. Assim, com a demora do nosso retorno e, somado a isso, algumas alterações de carga horária – o professor passou a ter 4 horas a mais (antes 20h, agora 24h), conforme as orientações da Secretaria de Educação da cidade e, mesmo sendo apenas 4 horas, para o professor de Ensino Religioso não é tão simples, visto que o esse professor só tem uma aula por semana em cada ano de escolaridade, implicando mais cadernetas, mais correção de atividades, trabalhos, além de buscar várias escolas para preencher a sua carga horária.

Esse foi o motivo que levou à saída da P.01 do estudo, pois como tinha toda a sua carga horária em uma escola e, com a mudança, ela teria que completar a sua carga horária em outra escola, distante da sua residência, foi motivada a abdicar da sala de aula para atuar como coordenadora do Programa Mais Educação. Só assim, poderia continuar na mesma escola, mesmo tendo várias perdas salariais. Devido a essas questões, essa professora colaborou com a pesquisa, apenas respondendo ao questionário, pois quando voltamos à escola ela já não mais estava em sala de aula, conforme explicitamos acima.

Mesmo não sendo possível observar as aulas dessa professora, traremos as suas contribuições apresentadas no questionário por ela respondido.

P. 02 é graduada e especialista em Ciências da Religião. Exerce a profissão de professora de ER na cidade há trinta e oito anos. Desenvolve seu trabalho nas turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A professora P. 03 possui licenciatura e especialização em Ciências da Religião. Leciona Ensino Religioso nas turmas do 6º ano ao 9º ano há quatro anos.

P. 04 é licenciado em Filosofia e possui o curso de Teologia ofertado pela antiga Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER), que pertencia ao Instituto de Teologia Pastoral da Arquidiocese de Natal (ITEPAN). Essa escola tinha por objetivo atender à

necessidade de formação do professor de Ensino Religioso, como também do agente pastoral, o catequista. Esse professor leciona a disciplina há treze anos e possui turmas do 6º ao 9º ano.

É necessário ainda destacar o tempo de experiência desses profissionais com a disciplina de ER, vimos que o menor tempo de experiência é de quatro anos e o maior é o de trinta e oito anos, os professores P.01 e P.04 lecionam o ER a seis e treze anos, respectivamente; no entanto, a professora que possui apenas quatro anos de trabalho com o ER demonstrou uma maior preocupação didática com a disciplina, mesmo diante algumas limitações.

Vejamos as informações detalhadas no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Características dos professores sujeitos da pesquisa

	P. 01	P. 02	P. 03	P. 04
Faixa etária	Mais de 50 anos	Mais de 50 anos	21 a 30 anos	Mais de 50 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Escolaridade	2º Grau: magistério; 3º Grau: Educação Cristã e Pedagogia; Especialização: Gestão e Administração Escolar	2º Grau: magistério; 3º Grau: Ciências da Religião; Especialização: Ciências da Religião	2º Grau: normal; 3º Grau: Ciências da Religião; Especialização: Ciências da Religião	2º Grau: normal; 3º Grau: Filosofia e Teologia; Especialização: Não tem.
Tempo de serviço como professor	20 anos	38 anos	4 anos	30 anos
Tempo de serviço na escola	6 anos	8 anos	3 anos	13 anos

Tempo de experiência com o ER no Ensino Fundamental	6 anos	38 anos	4 anos	13 anos
Vínculo empregatício	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário socioeconômico e de caracterização dos professores colaboradores.

4.5 Fases da pesquisa

O percurso metodológico desta pesquisa foi constituído por dois momentos principais: o teórico-bibliográfico e o empírico. O primeiro compreende a investigação teórico-bibliográfica acerca das discussões de diversos autores, dentre eles García (1999), Pimenta (2002), Freire (199), Falsarella (2004), Anastasiou (2004), que fundamentaram as análises acerca do processo da formação docente; Veloso (2008), Junqueira e Rodrigues (2009), Bortoleto e Meneghetti (2010), Soares (2013) e Passos (2007, 2013), alguns dos que discutem o Ensino Religioso à luz das Ciências das Religiões.

Sobre a prática pedagógica temos, Pimenta (1994), Kullok (2000), Zabala (1998), Veloso (2008) e Junqueira e Rodrigues (2009). Além disso, respaldamo-nos em Laville e Dionne (1999) e em Motta-Roth e Hendges (2010), que nos orientaram sobre a construção dos aspectos metodológicos da pesquisa. Deixamos claro que as nossas leituras não se resumem aos teóricos citados acima, apenas destacamos alguns mais relevantes.

O segundo momento da pesquisa compreende o trabalho de campo e envolve quatro professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso da rede pública municipal de ensino da cidade do Natal/RN.

No final do segundo semestre letivo do ano de 2013, buscamos a participação dos quatro professores para compor o cenário da pesquisa, desde que pudessemos ter acesso às suas aulas para fazermos observações. Fizemos uma primeira visita com o objetivo de apresentar à direção a pesquisa e, posteriormente, colher a assinatura da gestão para o Termo de Anuência (Apêndice A) e solicitar ao professor colaborador a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Visitamos dois professores que estavam alocados em uma mesma escola e outros dois professores, os quais encontravam em escolas distintas.

Com a documentação devidamente assinada, iniciamos as observações das aulas dos professores colaboradores da pesquisa. As observações somaram-se em 25 aulas que contemplaram turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Vejamos o quadro, abaixo, com as datas das observações:

Quadro 4 – Agenda das observações

Professor	Data	Aulas observadas	
P. 01	05/09	Entrega do questionário	
P. 02	30/07	8º Ano 7º Ano 6º Ano	
	29/10	8º Ano 7º Ano	6º Ano 9º Ano
P. 03	21/03	8º Ano 8º Ano 9º Ano	
	22/08	8º Ano 7º Ano 6º Ano	9º Ano 8º Ano
P. 04	13/08	6º Ano 6º Ano 7º Ano	7º Ano 6º Ano
	01/10	6º Ano 6º Ano 7º Ano	7º Ano 6º Ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após essas etapas, partimos para a organização e análise das observações, tomando por base os teóricos estudados ao longo do trabalho. Inicialmente, separamos os enunciados do questionário e os abordamos teoricamente.

5 O ENSINO RELIGIOSO NA SALA DE AULA: O QUE E COMO FAZEM

Este capítulo comporta os resultados e discussões da nossa pesquisa, com o intuito de desenvolver as análises dos enunciados do questionário instrumento utilizado na pesquisa de campo, como também as observações realizadas nas salas de aula. Entendemos que não estabelecemos respostas fechadas, pois o que descrevemos parte de contextos particulares, móveis e de algumas realidades.

5.1 Modelos de Ensino Religioso que embasam as aulas dos professores colaboradores

Tomando por base os modelos de ER, descritos por Longhi (2004) e Passos (2007), refletirmos as colocações, descritas no questionário, dos/as professores/as colaboradores da pesquisa sobre o modelo de ER.

P. 01 coloca,

Tenho optado pelo **modelo teológico** que se propõe a uma construção de diálogo entre a sociedade e a antropologia, interagindo com outras ciências e com outras disciplinas. Extrapola a confessionalidade e a catequese. Supera a visão de cristandade e o proselitismo, promove o respeito entre as religiões, pois acredita ser balizadora para a formação integral do ser humano (Resposta pessoal ao questionário – P. 01, grifo nosso)

Parece-nos que a professora buscou a sua resposta no livro ER: construção de uma proposta, de João Décio Passos (2007), pois os termos em negrito se encontram na página 60 dessa obra. Assim, acreditamos que ela teve acesso aos três modelos, mas “optou” pelo teológico, mesmo não sendo este considerado ideal em uma prática pedagógica embasada nos PCNER, que é o documento que norteia a disciplina, com o objetivo de trabalhar com a diversidade das manifestações do fenômeno religioso e não incorrer o risco de uma catequese disfarçada.

Por seu turno, a colaboradora P. 02 opta pelo modelo das Ciências das Religião, quando assegura que *“a nova concepção do Ensino Religioso, é de ser trabalhado não mais de forma proselitista, e sim a religiosidade na formação de conceitos sem proselitismo na comunidade escolar”* (Resposta pessoal ao questionário – P. 02). A resposta da professora P. 02 corresponde com a descrição de Passos (2007, p. 65), ao afirmar que o modelo das Ciências das Religião,

Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais [...]. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. (PASSOS, 2007, p. 65).

A professora P. 03, delineia, em sua resposta, traços do modelo das Ciências das Religião, já que apresenta argumentos que são contrários aos modelos catequético e teológico. Atentemos para as palavras em destaque.

O modelo de Ensino Religioso deve ser voltado para o **respeito à diversidade**, onde está o fundamento da disciplina. Não faz sentido, hoje, tratar a disciplina como aquela que defende e traz para a sala de aula particularidades de uma só crença, pois ela é plural. Esquecer disso é realizar proselitismo e acabar com a essência do que é o Ensino Religioso (Resposta pessoal ao questionário – P. 03, grifo nosso).

É válido destacar a visão transreligiosa presente na resposta da professora, quando expõe: “[...] Não faz sentido, hoje, tratar a disciplina como aquela que defende e traz para a sala de aula particularidades de uma só crença [...]”. Assim, a professora procura pautar a sua aula na pluralidade da diversidade religiosa. Junqueira e Rodrigues (2009) sugerem que o ER “[...] não deve ser uma introdução a esta ou àquela religião, nem mesmo o ensino do Transcendente, porém algo que contribuía de fato para a formação integral do ser em desenvolvimento” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 140).

P. 04 acredita que o modelo de ER deve ser “um **modelo ecumênico**, não somente em relação ao próprio, mas engajado na formação integral do aluno” (Resposta pessoal ao questionário – P. 04, grifo nosso). Tal concepção se distancia do que propõe o modelo das Ciências das Religião, que segundo Passos (2007) é o mais ideal para ser trabalhado na perspectiva dos PCNER, e se aproxima do modelo interconfessional descrito por Longhi (2004) que possui tendências ecumênico-cristãs. Talvez o contexto da formação de P. 04 justifique tal postura.

O colaborador advém da Escola Superior de Educação Religiosa de Natal, concluiu o seu curso no ano de 1993, onde o ER era dirigido pela LDB de 71 (Lei nº 5.692/71), seu Art. 7º e a LDBEN nº 9.394/96 – Art. 33, que enfatizavam uma prática voltada para o ensino de cunho confessional, mas que indicava medidas ecumênicas para o desenvolvimento do ER.

Podemos depreender, mediante a exposição de P. 04, que esse docente não acompanhou as alterações no ER. O professor, sendo um teólogo, tende a trabalhar o ER se restringindo à sua à religião (CORDEIRO, 2010).

O ER compõe uma das áreas do conhecimento previsto para a composição do currículo do ensino fundamental brasileiro, segundo a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica, de 7 de abril de 1998, isso indica que esse componente curricular deve ser trabalhado contemplando a diversidade religiosa, sem se restringir a uma, proporcionando questionamento, investigação, a reflexão e o respeito com o outro.

Abaixo, no quadro visualizamos os modelos assumidos pelos sujeitos da nossa pesquisa com as leis que as embasam e os aspectos teóricos que as orientam.

Quadro 5 – Modelos de Ensino Religioso utilizados pelos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Modelo de Ensino Religioso	Leis	Aspectos teóricos
P. 01	Teológico	Art. 7º. da LDBEN nº 5.692/71 Art. 33 da LDBEN nº 9.394/96	Embasados na antropologia e na teologia plural.
P. 02	Ciências da Religião	Art. 1º da LDBEN nº 9.475/97	No campo das Ciências da Religião.
P. 03	Ciências da Religião	Art. 1º da LDBEN nº 9.475/97	No campo das Ciências da Religião.
P. 04	Confessional e Interconfessional	Art. 7º. da LDBEN nº 5.692/71 Art. 33 da LDBEN nº 9.394/96	Ecumenismo cristão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário dos professores colaboradores.

Ao perceber os modelos assumidos pelos professores, voltamos o nosso olhar para os materiais didáticos que são utilizados pelos nossos sujeitos. Vejamos, a seguir, quais materiais curriculares esses/as professores/as vêm utilizando em suas aulas.

5.2 Materiais curriculares utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa

Levando em consideração que as atividades são conduzidas por algum tipo de estratégia didática – por intermédio de um material, Junqueira e Rodrigues (2009) asseguram que ao

propor atividades significativas, lúdicas, de manipulação e registro, o professor possibilita a invenção, a descoberta, a criatividade e a compreensão. Ao sistematizar o estudo, está, na realidade, favorecendo a assimilação de novo conhecimento, ou seja, possibilitando ao educando uma aprendizagem operativa, que implica a construção de conceitos, de modo a permitir um reprocessar de informações que o aluno com certeza já possui em parte (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 137).

Uma atividade que estabeleça uma sistematização do conhecimento construído em sala, apresenta possibilidade de um avanço desse conhecimento, tendo em vista que o saber se estrutura organizadamente. No momento do planejamento, o educador deve voltar-se para estratégias que contribuam para o crescimento do discente.

É bom ressaltar que, na condição de componente curricular, o ER não faz parte do grupo de disciplinas que são beneficiadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tornando isso um desafio para o professor, no momento do seu planejamento. O profissional que leciona essa disciplina deverá buscar, com recursos próprios, adquirir uma literatura que possa auxiliar no momento da elaboração do seu plano de aula, tendo o cuidado de observar se a literatura escolhida estabelece relação com os PCNER.

Ao descrever o uso de materiais didáticos, a professora P. 01, argumenta que utiliza livros didáticos, mas não os denominam, “para a pesquisa e planejamento das aulas, sim, publicações em geral: revistas, jornais, periódicos (transcendente), católicos e/ou evangélicos” (Resposta pessoal ao questionário – P. 01).

O periódico que a colaboradora se refere é o *Jornal Transcendente*², tal jornal tem sob direção um padre. O jornal, mesmo apresentando temas voltados para “os fundamentos das grandes expressões religiosas”, se utiliza de temas transversais como sugestão para serem trabalhados em sala de aula. Ao fazer uso desse jornal, deve se levar em consideração, que o ER não é um tema transversal, “[...] pois tem estrutura epistêmica. É componente curricular. Não é de cunho teológico, confessional, mas se constrói no viés das Ciências da Religião e da Educação” (BORTOLETO; MENEGHETTI, 2010, p. 69). Assim, deve-se ter cuidado para não reduzir o conhecimento do ER em temas transversais, não desconsiderando a sua importância.

² O TRANSCENDENTE apresenta uma abordagem transdisciplinar perpassando os fundamentos das grandes expressões religiosas, contextualizados através de temáticas transversais interdisciplinares explorando e debatendo assuntos polêmicos, combatendo sempre as posturas e valores geradores de discriminação / segregação no meio das diversas comunidades por todo os continentes. (Fonte: http://www.missaojovem.com.br/index.php/transcendente/historia_ot?__store=transcendente, acesso em 26 de outubro de 2014).

A professora P. 01 ainda acresce, quando se refere ao conteúdo de suas aulas, que sua busca acontece “[...] a partir de um conteúdo orientado pela LDB, apropriado para cada nível de ensino, elaboro ou seleciono textos informativos, reflexivos ou conjunto de atividades, exercícios e ilustrações. Aproveito o que é possível, sempre excluindo o que tiver conotação proselitista” (Resposta pessoal ao questionário – P. 01).

Sabemos que a LDB não orienta conteúdo, a Lei nº 9.475/97, no §2º, esclarece que “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. O que temos são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e Ensino Religioso: Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola (Caderno Temático nº 1), dois documentos elaborados pelo FONAPER, com a finalidade de sugerir conteúdos para a elaboração dos currículos do ER que atendam à pluralidade cultural do Brasil

A professora P. 02, ao responder a pergunta número dois sobre o uso de livros didáticos ou textos de apoio para o planejamento e execução das aulas de ER, apenas cita que usa a literatura “[...] para ter um teor científico, e transformá-los em linguagem apropriada aos alunos” (Resposta pessoal ao questionário – P. 02). No entanto, conforme notas de campo realizada na aula de ER, 9º ano, da professora P. 02, no dia 29/10/2014, a mesma fez uso, distribuindo uma cópia para todos os alunos, de um texto de Marilena Chaui (2005), contido no Livro *Convite à Filosofia*³, que tratava sobre a religiosidade, o sagrado e a religião.

Então, além de fazer uso da literatura para embasar as suas aulas a professora também levou para a sala de aula, um texto de teor filosófico sobre as questões ligadas ao sagrado e à instituição da religião. Essa postura enriquece a aula e a torna mais dinâmica, já que o sistema oficial de ensino não oferece aos alunos da disciplina um livro didático, pois em alguns casos a disciplina se torna cansativa, haja vista que o/a professor/a acaba usando um espaço considerável da aula para copiar no quadro alguns conteúdos da disciplina.

P. 03 utiliza, na preparação de suas aulas, “uma coleção de livros didáticos que se chama *Redescobindo o Universo Religioso*, da Editora Vozes” (Resposta pessoal ao questionário – P. 03). Em sua concepção, “essa coleção serve de base para o que tenho tratado em sala de aula, pois confere com todos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso” (Resposta pessoal ao questionário – P. 03). Ela, por vezes, “utiliza outras fontes como revistas e livros, dependendo do assunto e de quais objetivos pretendo alcançar com a aula”.

³ CHAUI, Marilena. A experiência do sagrado e a instituição da religião. In: _____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 252-254.

Assim, como demonstrado na colocação de P. 03, a coleção *Redescobrimdo o Ensino Religioso* como dentro das configurações dos PCNER, que propõe o ER a partir do novo modelo, o das Ciências da Religião. Gilz e Junqueira (s.d., p. 06) apresentam a mesma constatação, quando afirmam que

A Coleção "Redescobrimdo o Universo Religioso" resultou, então, de uma das iniciativas de sistematização de material didático como resposta à implantação do novo modelo de Ensino Religioso. Resultou de um posicionamento do corpo docente ante uma necessidade de adequação didático-pedagógica em relação à diversidade cultural/religiosa evidente em cada turma de alunos. Resultou da configuração de um Ensino Religioso não mais nos moldes formativos, catequéticos e/ou doutrinário de uma determinada religião (GILZ; JUNQUEIRA, s.d., p. 06).

Já P. 04 declara que não utiliza livros na preparação de suas aulas. O mesmo faz uso de textos e “é através deles que ministro as aulas tornando o dia a dia dos alunos momentos reflexivos” (Resposta pessoal ao questionário – P. 04). O que nos ficou claro, mediante as conversas que estabelecemos com o colaborador, é que o momento de seu planejamento na escola ele utiliza para organizar apenas seu diário de classe. Quando perguntamos, verbalmente, “a coordenadora não senta, para planejar com o senhor?” Ele respondeu: “não, a gente já cortou isso”. Continuou dizendo: “gosta mesmo é de dar aula”. Defendemos que aula não é dada, mas é construída. No entanto, só haverá uma efetiva construção se houver planejamento.

Entendemos que os materiais curriculares não se resumem à sala de aula, mas antecede ao ambiente da aula – isto é, no planejamento – e, posteriormente, são utilizados na avaliação, pois os mesmos perpassam todas as fases do processo de ensino e, conseqüentemente, contribui à aprendizagem do aluno.

5.3 Como a formação inicial tem contribuído na prática docente dos colaboradores?

O ER, na atualidade, só se efetiva enquanto componente curricular quando este tem as Ciências das Religiões como base epistemológica e um profissional com “uma adequada formação docente em Ciência da Religião”, orienta Soares (2013, p. 43).

O licenciado em Ciências da(s) Religião(ões) possui uma fundamentação teórica diferenciada de teólogo. A partir do texto “[...] o que distingue os teólogos dos cientistas da religião”, de Greschat (2005, p. 155-157), elaboramos um quadro (Apêndice E) com as definições do autor. Fica claro no quadro, que não é desse profissional, o teólogo, que o ER deve abarcar, pois, na ótica de Greschat (2005, p. 156), os teólogos “são estritos demais para

aprofundar a relação com o objeto de estudo”, partem sempre da sua religião para investigar a do outro.

A P. 01 que é licenciada em Educação Cristã e Pedagogia e opta por um modelo teológico, é enfática quando afirma que sua formação inicial traz (trouxe) contribuições a sua prática docente. Responde a professora P. 01:

Com certeza! Tive uma excelente base teológica (geografia, história, religiões diversas, seitas, métodos de pesquisa, antropologia, psicologia do ensino infantil, uso dos recursos de ensino). Porém, não foi suficiente, tanto que, na sequência fiz Pedagogia e Gestão e Administração Escolar, em busca de maior capacitação didático pedagógico (Resposta pessoal ao questionário – P. 01).

A carência de uma formação inicial se exprime quando a professora coloca que teve “uma excelente base teológica”, pois a base do ER, como da formação desse profissional, não se resume a esta, mas deve se estruturar em dois pressupostos: “um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010, p. 117). A “capacitação didático pedagógico”, como coloca a colaboradora, é relevante, mas deve estar agregada ao pressuposto epistemológico.

A professora P. 02, quando retrata a sua formação inicial, traz à tona resquícios do modelo Interconfessional, segundo modelo de Ensino Religioso descrito por Longhi (2004). Segundo P. 02, a sua formação inicial tem contribuído para sua prática pedagógica: “[...], por ter estudado muitos livros sobre a teologia da libertação, me fez ter um novo olhar em relação ao Ensino Religioso” (Resposta pessoal ao questionário – P. 02). De acordo com Longhi (2004, p. 19), “[...] no período concernente ao segundo modelo aconteceu o grande debate em torno da Teologia da Libertação” (LONGHI, 2004, p. 19), visto que este modelo possibilitava que o ER na escola veiculasse princípios e valores comuns a todos, na busca de uma convivência pacífica (LONGHI, 2004).

P. 03 parte de um contexto que difere ao de P. 01 e relata:

[...] Sou formada em Ciências da Religião pela UERN⁴ e não haveria como ser professora sem esse curso de graduação. Foi ele que me forneceu as ferramentas para trabalhar em sala de aula com o ER e certamente abriu minha mente para o entendimento do ser humano como um ser plural, necessitado da busca pelo transcendente (Resposta pessoal ao questionário – P. 03).

⁴ Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN).

A professora reconhece a importância dessa graduação para orientar a sua prática, atribuindo a essa formação o fornecimento de “ferramentas para trabalhar em sala de aula com o ER”.

P. 04 não compreende a formação inicial, nesse contexto, como o curso de graduação. Fica explícito quando diz que a sua formação inicial “trouxe e continua trazendo. Minha família totalmente religiosa contribuiu para que eu pudesse enxergar o mundo com outra visão” (Resposta pessoal ao questionário – P. 04). A pergunta fazia referência sobre a formação inicial e sua contribuição na prática docente e não a formação familiar.

5.4 Como a formação continuada tem contribuído na prática docente dos colaboradores?

No âmbito do ER, a formação continuada foi surgindo com a finalidade de suprir as carências deixadas por “cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares” (CARON, 1997 *apud* CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010, p. 103) que não atendiam às demandas de uma formação adequada. Apesar da formação inicial e formação continuada “se constituírem em instâncias distintas, há, entre elas uma relação de interdependência pois a formação continuada dever servir de base para o repensar da formação inicial” (KULLOK, 2000, p. 17).

A finalidade da formação continuada não é a de substituir a formação inicial, mas sim um agregador dos conhecimentos já trabalhados na formação anterior. A formação continuada, entendida como programa que apresenta propostas planejadas com a finalidade de mudança mediante um processo reflexivo, crítico e criativo, possibilita sujeitos ativos, pesquisadores de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo no seu exercício.

P. 01, quando faz referência à formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal, coloca: “[...] existe muitas lacunas de ordem didático-pedagógica, de despreparo dos colegas, de escassez de materiais didáticos, incapacidade de utilizar os recursos audiovisuais que as escolas dispõem [...]” (Resposta pessoal ao questionário – P. 01). Mesmo fazendo o levantamento das lacunas dessa formação, a professora afirma que os encontros “tem contribuído para a abordagem de temas relevantes” (Resposta pessoal ao questionário – P. 01).

A formação continuada que a colaboradora apresenta, encaminha seus encontros mediante temas previamente estabelecidos pela equipe de coordenadores da formação, que buscam assessores, termo que denominam o/a professor/a que trabalhará com a temática. Geralmente, o e-mail com as informações do encontro é enviado para os participantes uma

semana antes do evento, como também é enviada uma cópia dessa circular (Anexo A) para as escolas da rede municipal.

No mês de julho o tema foi: *Oficina de construção do conhecimento e saberes: ações de formação de professores da Educação Básica*. Uma semana que antecedeu o encontro foi enviado junto a carta convite, dois artigos, um tratava sobre a produção do conhecimento e saberes do professor pesquisador, o outro, abordava a questão da “pedagogia da pesquisa-ação”, eram textos consideráveis em sua extensão, no corpo do e-mail apenas vinha a indicação que deveriam ser “lidos por todos”, não havia outros encaminhamentos.

Chegando ao encontro, o professor (assessor), fez sua exposição oral, auxiliado por uma apresentação de slides. Ao término da apresentação, solicitou que os professores se reunissem em grupo para realizar uma atividade com base no que foi apresentado. A atividade requeria que fossem levantados problemas que dificultam o trabalho do professor na sala de aula. Além de apresentar o problema, o grupo deveria buscar uma solução para o enfrentamento da situação. Em seguida, a atividade produzida por cada grupo foi apresentada para todos os presentes.

Trouxemos apenas o relato de como foi desenvolvido o encontro do mês de julho do corrente ano. Concebemos alguns avanços, a atividade realizada após a discussão do tema, o assessor que é professor da UERN, do curso Ciências da Religião, a proximidade dos professores da graduação com a formação continuada tem contribuído significativamente na melhoria da metodologia dos encontros: dos quatro encontros a que tivemos acesso, três deles contaram com a assessoria de professores do curso Ciências da Religião.

As debilidades dos encontros perpassam pela falta de uma sistematização, organização quanto aos conteúdos. Lançar temas, mês após mês, e não proporcionar uma sequência de ação – reflexão – ação acabar por tornar os encontros um momento local e não se estabelece uma relação com o cotidiano da sala de aula.

No olhar da colaboradora P. 02, a formação continuada tem contribuído na sua prática, a mesma expõe: “sim, participo de forma regular. Procuro aprender com os palestrantes, o que de novo cada um traz para uma melhor visão do que está sendo trabalhado” (Resposta pessoal ao questionário – P. 02). A professora não relatou nenhuma experiência a partir dessa formação, apenas deixa claro que é assídua nos encontros de formação e que tem sido um espaço de aprendizagem.

A professora P. 03, afirma:

a formação continuada pouco me ajudava, por vezes seguia um viés proselitista e as reuniões eram chatas e monótonas. Digo eram, pois a pouco, acredito que diante da insatisfação dos colegas que sempre iam, houve uma mudança, uma reformulação. Os dirigentes da formação entraram em um acordo para que os professores da Universidade fossem ministrar os encontros mensais. Participei de alguns desses, inclusive, mas como às vezes estou sobrecarregada nas escolas, não tenho como ir. (Resposta pessoal ao questionário – P. 03).

Na fala da professora percebemos como a inserção dos professores da graduação, já caracteriza “mudança, reformulação”. A presença desses professores inviabilizam uma formação pautada nos paradigmas catequético e teológico, pois a atuam embasados no modelo das Ciências da Religião. O que a colaboradora P. 03 percebeu, quanto ao viés proselitista, não se restringe à formação continuada em discussão, Cecchetti e Oliveira (2010) já chamava atenção de que “o enfoque catequético, ainda presente em muitas aulas e cursos de formação continuada, não atendia aos reclames da sociedade brasileira e seus ditames legais para uma formação integral dos educandos” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2010, p. 104).

Esperançosa, P. 03 acredita que “esse novo modelo [a participação dos professores do curso de Ciências da Religião] é interessante, pois as coisas que estão sendo ditas poderão ser usadas em sala. Ainda não tive a comprovação, pois como já disse, não tenho sido assídua na formação” (Resposta pessoal ao questionário – P. 03).

O professor P. 04 se apresenta meio confuso, pois o mesmo não participa dos encontros de formação de Ensino Religioso, mas se referiu como participasse, ao dizer que: a formação continuada “traz [contribuição] apesar de muitas vezes alguns temas não serem trabalhados em sua plenitude em virtude do tempo. Os encontros, as trocas de experiências contribuem para a minha prática em sala de aula e no dia a dia (Resposta pessoal ao questionário – P. 04). Essa confusão de informação talvez ocorra devido o professor lecionar outras disciplinas em outro município.

Perpassamos por todas essas questões, com o objetivo de tornar conhecidos os participantes da nossa pesquisa. A seguir, apresentaremos as nossas observações, destacando como esses/as colaboradores procedem em suas aulas de Ensino Religioso e apresentaremos um quadro com o conteúdo que os/as professores estavam trabalhando no momento da observação, fazendo as devidas ligações com o estabelecido pelos PCNER.

5.5 Ensino Religioso na sala de aula

O ER que apresentaremos nas linhas que se seguem, é o ER observado em três realidades diferentes, em dias alternados e bimestres variados, do ano letivo de 2014. Observamos a

condução do Ensino Religioso através das aulas dos três sujeitos da pesquisa em questão. Tínhamos por objetivos, além de observar as aulas desses professores da rede Municipal de Natal/RN, perceber, nessas aulas, quais direcionamentos, no que diz respeito aos conteúdos e práticas, no sentido de como desenvolviam as suas aulas, que esses professores vêm trabalhando, na prática, com o objetivo de pontuar aproximações e/ou distanciamentos dos eixos organizadores do conteúdo inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

As aulas observadas de P. 02 foram em turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental 2, durante o terceiro e quarto bimestres, na Escola 2, no turno vespertino.

A docente, P. 02, faz uso de um caderno, aparentemente, bem usado para aplicar o conteúdo. Repassa o texto da aula para os alunos, escrevendo-os no quadro; das oito aulas observadas quatro seguiram o mesmo padrão; em uma aula posterior, a colaboradora, pôs no quadro uma atividade denominada como “Estudo Dirigido” referente ao conteúdo anterior; em outras duas aulas ela fez a correção dos cadernos dos discentes; na última aula que observamos, a docente propôs uma atividade de leitura de texto que, segundo a colaboradora, contribui para criar o hábito de leitura. O texto foi reproduzido e entregue aos discentes para a efetivação da leitura, após as várias leituras realizadas, já que a docente solicitou que a turma lesse o texto por cinco vezes, a mesma inicia a discussão do texto com os alunos.

Quadro 6 – Conteúdos das aulas de P.02

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
3º	Origem e história do Islamismo.	Sistema de crença: o “tao” é o “caminho” a fonte e a essência da existência.	História: entre os elementos típicos das religiões africanas.	
4º	Religiões afro-brasileiras	Confucionismo	Consciência Negra (2 aulas)	A experiência do sagrado e a instituição da religião

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas aulas observadas

Observamos que os conteúdos programáticos, conforme o quadro 6, trabalhados pela docente advinham dos eixos *Culturas e tradições religiosas* e *Teologias* e estavam de acordo com os conteúdos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, mesmo a docente com a formação inicial em Ciências da Religião, sentimos falta de alguns elementos necessários para a prática do Ensino Religioso, como o diálogo e a reflexão. Os conteúdos, em sua maioria, eram postos no quadro e expostos verbalmente sem antes perceber o conhecimento prévio dos alunos a respeito da temática, a participação por parte dos discentes era mínima e a passividade nos chamou bastante atenção, pois acreditamos que o conhecimento deve ser construído mediante diálogo e reflexão.

Inicialmente observamos duas aulas no oitavo ano e uma aula no nono ano da colaboradora P. 03; no terceiro bimestre retornamos ao nosso campo de pesquisa e visualizamos as mesmas turmas do primeiro bimestre. Todas as aulas observadas foram no turno matutino. A docente tem por prática o uso dos textos do livro didático **Redescobrimo o Universo Religioso**, mas também faz uso de outros materiais relacionados com as temáticas por ela trabalhadas.

Nas duas primeiras aulas em que estivemos presente, a docente realizou um trabalho em grupo com as turmas do 8º ano, no qual solicitou que construíssem um cartaz com figuras que representassem a cultura brasileira. A professora faz algumas mediações nos grupos e acompanha o trabalho por eles desenvolvido.

Em um terceiro momento de observação, estivemos em uma turma do 9º ano, a docente retoma o conteúdo da aula anterior que tratava sobre “*respostas para a vida após a morte*”. O texto era um recorte da revista *Veja* (2005), Anexo B, intitulado “as diferentes visões religiosas do que ocorre após a morte”. Na medida em que a professora promove uma discussão sobre as informações contidas no quadro, ela aproveita para fazer algumas correções de cunho teórico no texto. É uma aula bastante interativa, tendo em vista que a docente se preocupou em dialogar com a turma sobre a temática, provocando até questionamentos por parte de alguns discentes que expuseram entendimento sobre o assunto.

Ao retornar à Escola 1, no terceiro bimestre, já percebemos a colaboradora P.03 um pouco desestimulada devido ao comportamento tumultuado dos alunos. Atividades que a mesma vinha desenvolvendo, não mais desenvolvia. As três últimas aulas observadas, apenas se resumiram em cópias de textos no quadro.

Quanto aos conteúdos selecionados para as suas aulas, conforme quadro 7, todos estavam conectados aos eixos temáticos e adequadas aos anos finais do Ensino Fundamental. As

temáticas trabalhadas correspondiam aos conhecimentos religiosos dos eixos *Culturas e tradições religiosas, ritos, teologias e textos sagrados*.

Quadro 7 – Conteúdos das aulas observadas de P.03

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º			Cultura: rosto do povo brasileiro. (2 aulas)	Resposta para a vida após a morte.
3º			Rituais sagrados: os ritos presentes na vida. (2 aulas)	Mitos: linguagem dos sentimentos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas aulas observadas

O docente P.04, como já descrevemos anteriormente, não possui licenciatura em Ciências da Religião, diferentemente das docentes P.02 e P.03. Acreditamos que isso justifique o quadro 8, por nós elaborado, mediante observações das suas aulas.

Presenciamos um total de dez aulas no terceiro bimestre, em dias distintos, sendo que seis aulas em turmas do sexto ano e quatro em turmas do sétimo ano, no turno vespertino. O docente estava inserido na Escola 1, assim como P.03, só que em turno oposto.

No primeiro dia da observação, o docente atendeu turmas do 6º e 7º anos, a rotina das aulas é a mesma. Não há uma preocupação quanto aos conteúdos programáticos referentes a cada ano de escolaridade, apenas se volta para questões do dia a dia. A temática das aulas era sobre a amizade. Tal assunto, se considerado como integrante do conjunto de valores dentro do eixo temático *Ethos* pode ser trabalhado na aula de ER, porém deve-se ter a preocupação em se deter ao “conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura” (FONAPER, 2004, p. 38) e não trabalhá-lo de forma descontextualizada, como o docente estava trabalhando. Deve ser inserido em uma tradição

religiosa e/ou até mais, a depender do nível escolar. Fazer uso dos valores pelos valores não se caracteriza conteúdo desse componente curricular.

Não diferente do primeiro encontro, a realidade foi a mesma, a prática nas aulas do 6º ano é a mesma nas turmas do 7º ano. Na situação, o colaborador P.04, ao adentrar na sala já coloca no quadro uma atividade com questões objetivas sobre a teologia cristã. O objetivo da atividade era revisar o conteúdo do bimestre, já que a semana de avaliação se aproximava. Vale ressaltar que as questões eram as mesmas que estavam contidas na “Verificação de aprendizagem – ensino religioso”, nomenclatura utilizada pelo docente na sua atividade avaliativa, o que mudava era a ordem das questões.

Quadro 8 – Conteúdos das aulas observadas de P.04

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
3º	Amizade (3 aulas)	Amizade (2 aulas)		
	Revisão (Teologia cristã) (3 aulas)	Revisão (Teologia cristã) (2 aulas)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas aulas observadas

No percurso das nossas observações salta-nos uma grande preocupação referente à repercussão que a formação inicial se apresentou na prática desses docentes colaboradores da pesquisa. Pois, percebemos que a formação inicial do docente P.04 não consegue atender à necessidade da qual hoje o ER carece. O docente do ER deve trabalhar em uma perspectiva que enfoque o fenômeno religioso em toda a sua complexidade (HOLANDA, 2011), buscando atender à diversidade desse fenômeno presente na sala de aula de modo organizado, sistematizado, numa sequência cognitiva, mediante a bagagem cultural religiosa do discente e seus conhecimentos prévios, para que seja possível uma continuidade da construção do conhecimento.

Nesse capítulo, mostramos, primeiramente os modelos de ER que embasam as aulas dos professores participantes da pesquisa. Em segundo lugar, elencamos os materiais curriculares utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa. E, por fim, discutimos como as formações, inicial e continuada, têm contribuído na prática docente desses profissionais.

6 CONCLUSÕES

Este trabalho de dissertação contribuiu para o nosso crescimento acadêmico, enquanto pesquisadora das Ciências das Religiões. A semente plantada ainda enquanto pesquisadora do Programa de Iniciação Científica possibilitou a efetivação deste estudo, agora, já no âmbito de um curso *stricto sensu*.

As dificuldades que enfrentamos para o desenvolvimento deste trabalho voltaram-se mais para a questão de tempo, pois, ao mesmo tempo em que estudávamos e realizávamos a pesquisa de campo, tínhamos de dar conta da atuação como professora de Ensino Religioso no Ensino Fundamental (nos anos iniciais), já que não conseguimos uma licença para nos dedicarmos, exclusivamente, ao mestrado. Assim, ficamos obrigadas a duas responsabilidades, ao mesmo tempo, lecionar em um estado, RN, e cursar o mestrado em outro estado, PB. Outra dificuldade foi a carência de material textual direcionado à formação do professor de ER. Contudo, as dificuldades foram superadas e aqui estamos finalizando mais uma etapa do nosso processo de formação continuada.

Compreendemos que o ER tem como base de sustentação a decodificação do fenômeno religioso. O Fenômeno Religioso, na sua diversidade, é parte do processo de construção da cultura escolar, na perspectiva do diálogo e na promoção do respeito com outro/próximo. Assim, para Junqueira e Rodrigues (2009), “[...] é preciso ler e decifrar as diversas linguagens – ritual, mítica, conceitual – pelas quais o ser humano expressa sua busca e concepção do Sagrado” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. 21). Além disso, como área do conhecimento, o ER possui uma linguagem peculiar, um conhecimento próprio e objetivos a serem atingidos.

O ER, por natureza, é um componente curricular que valoriza as ações de respeito e proximidade para com o diferente. É imprescindível na educação integral do aluno a abertura humana à transcendência. Por isso, o ER garante a releitura do Fenômeno Religioso presente em todas as culturas.

Nessa perspectiva, as ações pedagógico-educacionais desse componente curricular devem ser trabalhadas mediante a diversidade cultural e religiosa na sociedade e no conjunto da escola e da sala de aula, proporcionando uma discussão respeitosa dos diversos olhares. Com o propósito de auxiliar a efetivação das ações do ER, Junqueira e Rodrigues (2009) expõem que “ao lado de outros campos do saber, o Ensino Religioso pode acrescentar à visão sobre a

realidade mais um modo de discuti-la, principalmente ao adotar uma metodologia pautada na interdisciplinaridade” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2009, p. CLV).

Um professor que se coloca aberto ao outro, considerando todas as perguntas, incentiva a curiosidade do educando, mesmo quando a pergunta lhe pareça insignificante, mal colocada, com respostas óbvias, descontextualizada, elas sempre terão a sua importância. Nessa situação, o professor deve ajudar o aluno a pensar sobre o que perguntou e ajudá-lo a refazer a pergunta. Não deve ser postura do professor repreender o aluno pelo modo como ele perguntou, pois, fazendo isso, há grande possibilidade de o aluno se perceber incapaz de estabelecer futuras participações durante a aula.

Na construção do conhecimento se faz necessário que o professor conheça o desenvolvimento do aluno, suas particularidades, o modo como ele aprende, em que nível se encontra, estabeleça critérios para uma construção de um conhecimento aproveitável.

É preciso, ainda, dar atenção especial ao conteúdo abordado pelo ER para a disciplina não se constitua de conteúdos estanques, pois os conteúdos têm uma sequência lógica. É inviável tratar de um conteúdo pertinente ao 9º ano, em uma turma do 1º ano; a estrutura cognitiva desses alunos estão em processos diferentes. Nesse sentido, é primordial que o professor agregue ao seu conhecimento elementos básicos que compõem os sistemas simbólicos indispensáveis a cada nova aprendizagem.

Os PCNER precisam ser consultados, para que o professor não incorra na desventura de valer-se, estritamente, de seus conhecimentos práticos para decidir os conteúdos a serem trabalhados com os alunos (FALSARELLA, 2004). A partir dessa perspectiva, os conteúdos curriculares devem ser considerados como meios para o desenvolvimento de estruturas que possibilitem a relação, a compreensão do conhecimento religioso.

Assim, o professor deve propor atividades que valorizem a interação social por meio de jogos, já que os jogos permitem o trabalho em conjunto, envolvendo regras, tomadas de decisões etc.; a investigação, meio pelo qual desperta a curiosidade inata do aluno; o fazer pensar; a reflexão; o debate/diálogo. As atividades não devem ser jogadas, mas devem ter o objetivo de agregar valor e ampliar os conteúdos trabalhos.

Com o intuito de demonstrar que a atividade é um recurso que deve ser trabalhado levando em consideração elementos que contribuam para a participação ativa do aluno e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem, é que colocamos apenas algumas possibilidades.

Outro fator importante que antecede a aula é o planejamento, pois é mediante o planejamento que se estabelece a aula. Aqui, tratamos o planejamento como um elemento móvel, aberto a modificações.

O momento do planejamento é o espaço para pensar e elaborar estratégias de ação de acordo com os objetivos da aula. A atividade de planejar pressupõe recursos como filmes, mapas, poesias, músicas, jogos, aulas práticas, atividades criativas e dinâmicas. Essas estratégias, bem estabelecidas, ajudam a perceber o que o aluno já sabe, o que foi prazeroso, e indicam quais caminhos o professor pode seguir com essa construção.

Esboçado o planejamento, o professor deverá ficar atento para o que prosperou e que não deu certo na execução da aula. Assim, é necessário o professor ter o seu caderno de registro para relatar o que observou para fazer avançar o conhecimento do seu aluno, em momento posterior.

É no momento do planejamento e/ou replanejamento que se deve pensar nas possíveis estratégias, levando em consideração o conteúdo e o uso adequado dos recursos a serem utilizados, que contribuirão para melhorar a dinâmica desse componente curricular. Zabala (1998) assegura que “[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com as outras práticas” (ZABALA, 1998, p. 13, 14).

Para a concretização do pensamento de Zabala (1998), o docente necessitará de tempo para realizar esse exercício de reflexão e os contextos dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa não se apresentavam favoráveis para pensar a sua prática. A professora P. 02 agrega dois vínculos empregatícios, leciona em duas escolas e possui trinta e seis turmas. A docente P. 03 possui apenas um vínculo, mas atua em duas escolas para completar sua carga horária de 20h. Além de lecionar, faz outro curso superior. O colaborador P. 04 é lotado em duas redes de ensino, leciona em três escolas das redes, agregando um total de trinta e seis turmas. Com tantas turmas para lecionar, a prática da reflexão sobre suas ações acaba-se por se esvair em preenchimentos de cadernetas e olhares apressados para o caderno utilizado ano após ano.

Percebemos uma diversidade no conteúdo de uma mesma série. Enquanto que a docente P. 02, no terceiro bimestre, trabalha sobre a *“Origem e história do Islamismo”* – no 6º ano; já o professor P. 04 falava sobre *“Amizade”* no mesmo bimestre e no mesmo ano de escolaridade. É bom destacar que a diferença da data da observação foi de duas semanas da primeira para a segunda. O mesmo ocorreu, nas turmas do 7º ano, que no mesmo período as turmas da professora P.02, estavam tendo aula sobre *“Sistemas de crenças: o “tao” é o caminho, a fonte e a essência da existência”*, os discentes do colaborador P. 04 discutiam sobre *“Amizade”*.

No caso das docentes, P. 02 e P. 03, que possuem a formação inicial em Ciências da Religião, notamos coerência quanto aos conteúdos programáticos do ER (o que ensinar) abordados no percurso das aulas; no quesito da prática (como ensinar) deixou a desejar, pois eram aulas expositivas, quase que no geral, utiliza cópias de textos no quadro. A metodologia da P. 03 foi mais diversificada, pois trabalhou com atividade em grupo e leitura de quadro extraído da revista *Veja* (2005). Já a metodologia da colaboradora P.02 consistia de aulas expositivas e cópias de textos no quadro, que os discentes deveriam reproduzir no caderno pessoal.

Observamos que o trabalho que os professores colaboradores desenvolvem na sala de aula reflete o modelo que fundamenta a sua prática, em virtude da formação inicial, gerando uma diversidade de conteúdo em um mesmo ano de escolaridade. Os pontos de similaridade entre os que possuem a formação específica e os que não possuem a formação na área das Ciências das Religiões praticamente inexistem.

O docente que não tem a formação inicial em Ciências da Religião aparenta desconhecer *o que fazer* no Ensino Religioso. Mesmo que aborde questões pertinentes, não consegue conectar aos objetivos desse componente religioso.

No quesito de *como fazer* há uma carência, tanto a colaboradora com a formação específica como o que não possui a formação, apresentam uma prática repetitiva e, por vezes, cansativa. Assim, entendemos que tanto a formação inicial e a continuada devem voltar o seu olhar para o aspecto pedagógico da formação.

Assim, percebemos, enquanto pesquisadores das Ciências das Religiões, que precisamos voltar o nosso olhar para a questão da formação já que tem refletido no processo ensino/aprendizagem, no que ensinar e como ensinar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 475 – 496.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 49-60.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente**: A trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005. p. 90-107.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Licenciatura e formação continuada – o exemplo da UNESP. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 183-213.

BOEING, Antonio; ITOZ, Sonia. Questões metodológicas do Ensino Religioso. In: **Revista Diálogo**, nº 71 – Ago/Set. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 44-48.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a Legislação da Educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; KLEIN, Remí. (Orgs.). **Diversidade religiosa e ER no Brasil**: memórias, propostas e desafios – obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 63-82.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional: desafio e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 97-124.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; KLEIN, Remí. (Orgs.). **Diversidade religiosa e ER no Brasil: memórias, propostas e desafios** – obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 103–125.

CORDEIRO, Darcy. A Formação Inicial de professores para a Educação Básica: desafios e perspectivas para o Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; KLEIN, Remí. (Orgs.). **Diversidade religiosa e ER no Brasil: memórias, propostas e desafios** – obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 127-136.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 11-20.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo** – projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 88-110. Título original: **Biographie et Éducation**. Figures dês l'individu – projet. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação).

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 265-297.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FERNANDES, Raimundo Nonato. Centro de referência de professor: um projeto de formação continuada em Minas Gerais. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 255-263.

FONAPER - FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 2ª ed. São Paulo: AM Edições, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceitual da formação de professores. In: _____. **Formação de Professores**. Porto Editora: Portugal, 1999. p. 18-67.

GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck; PEROBELLI, Rachel de M. Borge; RODRIGUES, Edile M. Fracaro. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente:** ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 91-103.

GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A coleção “redescobrimo o universo religioso”: “o quê?” E o “para quê?” Do ensino de religião na escola e na formação do professor. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Gilz,%20Claudino.pdf>. Acesso: 26 de outubro de 2014.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Tradução: Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção repensando a religião).

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; KLEIN, Remí. (Orgs.). **Diversidade religiosa e ER no Brasil:** memórias, propostas e desafios – obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 51-61.

_____, Ângela Maria Ribeiro. A formação de professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (Org.). O Ensino Religioso no Brasil. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011- (Coleção Educação: religião, 5). p. 143-154.

HYPOLITTO, Dinéia. **Repensando a Formação Continuada**. 2004. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/100/42/1/3/>. Acesso em: 10 nov. 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile Fracaro. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 13-18.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.). **Formação de professores – passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LONGHI, Miguel. **O ethos no currículo de ensino religioso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência Nacional da Educação Básica – Documento referência**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf. Acesso: 05 de fev. de 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007 – (coleção temas do ensino religioso).

_____, João Décio. O objeto da Ciência da Religião como problema. In: **Revista Diálogo**, nº 71 – Ago/Set. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 20-25.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994. p. 26-122.

_____, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

POZZER, Adecir. Concepções de Ensino Religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; KLEIN, Remí. (Orgs.). **Diversidade religiosa e ER no Brasil**: memórias, propostas e desafios – obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 83–101.

Praticar. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 550.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaró. **Ensino Religioso, o que ensinar?** In: **Revista Diálogo**, nº 71 – Ago/Set. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 62-64.

SAUL, Alexandre. Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2011.

SOARES, Afonso. **Ciência da religião e ER**. In: **Revista Diálogo**, nº 71 – Ago/Set. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 39-43.

VELOSO, Eurico dos Santos. **A educação religiosa no Brasil**. Juiz de Fora – MG, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Anuência

A Escola [...] está de acordo com a execução do projeto **Formação inicial e continuada: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso**, coordenado pelo pesquisador **Prof. Drº. Marinilson Barbosa**, desenvolvido em conjunto com a mestrand **Sunamita Araújo Pereira Damasceno** do **Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões** da **Universidade Federal da Paraíba**, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo de segurança e bem-estar do sujeito de pesquisa nela recrutado, dispondo de infra-estrutura necessária para a segurança de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, _____ de _____ de 2013.

Diretor(a) da Instituição Escolar

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Nós Prof^o. Dr^o. Marinilson Barbosa da Silva e Sunamita Araújo Pereira Damasceno (discente regularmente matriculada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, 2013.2, da Universidade Federal da Paraíba), responsáveis pela pesquisa Formação inicial e continuada: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende discutir como vem acontecendo a produção das aulas de Ensino Religioso em duas realidades de ensino: o/a professor/a de Ensino Religioso com formação inicial específica e participante das formações continuada e o/a professor/a que leciona Ensino Religioso, mas que não tem a formação específica. Acreditamos que ela seja importante porque as transformações concretas em direção a um Ensino Religioso pluralista, não confessional, que respeite as diferenças e seja conectado aos atuais contextos históricos, culturais e sociais da nossa sociedade não serão realizadas caso não sejam transformadas também as práticas formadoras dos/as profissionais dessa área de conhecimento. Com mais de dezesseis anos do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, onde se assegura “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Ainda escutamos sussurros de práticas de aulas desconexas do que diz a lei. Supomos que isso ocorra devido à falta de uma formação inicial específica na área das Ciências das Religiões.

Para sua realização será feito o seguinte: observações de campo, de materiais didáticos e questionários. Dessa forma, o nosso contexto de pesquisa além do grupo de Formação Continuada de Professores de ER, que é organizado pela Equipe do ER das Secretarias de Educação do Estado e do Município da cidade do Natal/RN, procuraremos diálogo com professores que estão alheios a esse contexto e não possuem a formação inicial em Ciências da Religião, mas que lecionam a disciplina de Ensino Religioso. Sendo assim, os sujeitos participantes dessa formação continuada são os/as profissionais que lecionam a disciplina de ER na rede oficial de ensino dessa cidade. Sua participação constará como participação voluntária.

Os benefícios que esperamos como estudo uma melhor compreensão das interferências iniciais que ainda repercutem na prática pedagógica e vão até a formação continuada. Podemos indicar que muito ainda pode ser feito para que se alcance uma prática mais coerente ao que se propõe a disciplina.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Já agradecemos a sua valorosa participação.

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

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador responsável Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva

Endereço (Setor de Trabalho): UFPB – Campus I, Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), Cidade Universitária.

Telefone: 83 3216 7448

Comitê de Ética em Pesquisa

Centro de Ciências da Saúde – UFPB

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS
(83) 3216 7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

APÊNDICE C**Questionário**

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

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1. Nome: _____

2. Sexo: M () F ()

3. Faixa Etária:

- () 15 a 20 anos
() 21 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() mais de 50 anos

4. Escolaridade:

2º grau: () Magistério
() Outro(s) Qual(is)?

3º grau: () Sim () Não
Se Sim, qual?

Especialização: () Sim () Não
Se Sim, qual?

5. Tempo de serviço como professor:

6. Tempo de serviço na Escola:

7. Tempo de experiência com o ER no ensino fundamental:

8. Vínculo empregatício:

Estado	Município	Outros vínculos
☐ Efetivo		☐ Efetivo
☐ Estagiário	☐ Estagiário	☐ Estagiário
☐ Serviço Prestado	☐ Serviço Prestado	☐ Serviço Prestado
☐ Outro	☐ Outro	☐ Outro

9. Turmas em que leciona na Escola:

10. Atividades de capacitação mais importantes nos últimos 5 anos:

Tema: Formação inicial e continuada: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso.

01. E sua concepção qual deve ser o modelo de Ensino Religioso? Descreva um pouco sobre esse modelo utilizando-se de suas próprias palavras.

02. Você faz uso de livros didáticos ou textos de apoio para o planejamento e execução das aulas de Ensino Religioso? Quais? De que forma?

03. Sua formação inicial trás (trouxe) contribuições para sua prática docente? Exemplifique e especifique.

04. Você considera que a formação continuada ofertada aos professores de Ensino Religioso traz contribuições a sua prática? De que forma? Você participa ou já participou? Fale um pouco sobre as suas experiências a partir dessa formação.

APÊNDICE D

Notas de Campo

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	30/07/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	6º ano
Turma	D
Conteúdo	Origem e história do islamismo
Rotina desenvolvida	A professor colocou no quadro um exercício denominado “Estudo Dirigido” referente ao conteúdo da anterior. Em seguida, solicitou que os alunos respondessem fazendo uso das anotações das aulas passadas. Apenas quatro alunos tentam responder, como boa parte da turma está fora da faixa etária, há uma falta de interesse por boa parte da turma.

Quadro 01 – Quadro de observação professor P. 02 – 6º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	13/08/2014
Professor(a)	P. 04
Ano de escolaridade	6º ano
Turma	F, H e I
Conteúdo	Amizade
Rotina desenvolvida	O professor parte dos tipos de violência para adentrar no tema da aula que é amizade; há pouca participação dos alunos. O professor foge do assunto, não há tanta consistência, parece mais que sua fala

	está embasada no dia a dia. Não demonstra um preparo pedagógico para aula. Como o professor atende três turmas de 6º anos, as aulas apenas se repetem, a conversa é a mesma.
--	--

Quadro 02 – Quadro de observação professor P. 04 – 6º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	01/10/2014
Professor(a)	P. 04
Ano de escolaridade	6º ano
Turma	F, H e I
Conteúdo	Revisão (teologia cristã)
Rotina desenvolvida	O professor entra na sala e, logo, se dirige ao quadro e começa a escrever atividades de revisão. Segundo o docente, não tem dinheiro para comprar papel e tinta, por isso, que ele coloca no quadro. A atividade, se respondida corretamente, ofertará ao discente dois pontos. Assim, que os alunos terminam de copiar e responder a atividade, o professor faz a correção individual e já atribui a nota. O professor reproduz a mesma metodologia nas três aulas do dia.

Quadro 03 – Quadro de observação professor P. 04 – 6º ano

Período letivo	4º Bimestre
Data da observação	29/10/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	6º ano
Turma	D
Conteúdo	Religiões afro-brasileiras
Rotina desenvolvida	A professora inicia a aula falando sobre olhar que é dado as religiões afro-brasileira, que segundo ela, “as religiões afro são vistas com

	muito preconceito”. Prossegue a sua fala, fazendo uma explanação contextualizada com a história do Brasil, a presença dos índios no país, a chegada dos portugueses no Brasil, como também os africanos que trouxeram as suas religiosidades.
--	---

Quadro 04 – Quadro de observação professor P. 02 – 6º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	30/07/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	7º ano
Turma	D
Conteúdo	Sistemas de crença: o “tao” é o caminho, a fonte e a essência da existência
Rotina desenvolvida	A professora copiou um texto referente ao assunto da aula, mas não chega a fazer grandes explicações, apenas destaca algumas partes do texto. A dinâmica da aula depende da agilidade dos alunos, pois alguns retiram o texto do quadro com lentidão. Como não há um livro didático, a docente precisa copiar no quadro ou xerocar o material, como a professora possui um número expressivo de os alunos, essa última opção fica inviável.

Quadro 05 – Quadro de observação professor P. 02 – 7º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	13/08/2014
Professor(a)	P. 04
Ano de escolaridade	7º ano
Turma	C e D
Conteúdo	Amizade

Rotina desenvolvida	O professor repete a mesma temática que discutiu com o 6º ano, amizade, apenas apaga algumas palavras do esquema anterior que, no momento da explicação, ele vai substituindo por outras palavras. Segundo o professor, o tema amizade vai ser conteúdo de mais três aulas. O docente foge do assunto começa a falar dos tipos de violência, fala sobre o amor como sendo inspiração para amizade e vai até controle de natalidade. No último horário, o professor recebe mais uma turma de 7º ano, o assunto e a condução permaneceram os mesmos.
---------------------	--

Quadro 06 – Quadro de observação professor P. 04 – 7º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	01/10/2014
Professor(a)	P. 04
Ano de escolaridade	7º ano
Turma	C e D
Conteúdo	Revisão (teologia cristã)
Rotina desenvolvida	A atitude do professor quanto aos seus alunos dos 7º anos é repetida como fez com as turmas dos 6º anos. O conteúdo da revisão é o mesmo, apenas, o professor, modifica algumas questão no sentido de organização, mas quanto ao assunto e a metodologia são os mesmos.

Quadro 07 – Quadro de observação professor P. 04 – 7º ano

Período letivo	4º Bimestre
Data da observação	29/10/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	7º ano
Turma	C

Conteúdo	Confucionismo
Rotina desenvolvida	Inicia a aula destacando que o Confucionismo é uma das religiões que não possuem a palavra Deus. Fez uma relação entre o taoísmo e o confucionismo. Abordou a origem e a história do confucionismo e destacou o fundador, sua trajetória e os clássicos dessa religião. A professora indicou o filme “kung fu panda” para trabalhar esse conteúdo.

Quadro 08 – Quadro de observação professor P. 02 – 7º ano

Período letivo	1º Bimestre
Data da observação	21/03/2014
Professor(a)	P. 03
Ano de escolaridade	8º ano
Turmas	A e B
Conteúdo	Cultura: rosto do povo brasileiro
Rotina desenvolvida	A aula gerou em torno de um trabalho em grupo, em que os alunos tinham que fazer um cartaz com imagens que representassem a cultura brasileira. A professora auxiliava os alunos na distribuição de material e quando solicitavam para que a mesma desse o parecer se a figura correspondia ou não com a cultura brasileira.

Quadro 09 – Quadro de observação professor P. 03 – 8º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	30/07/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	8º ano
Turma	F

Conteúdo	História: entre os elementos típicos das religiões africanas.
Rotina desenvolvida	A colaboradora apenas escreve, no quadro branco, um texto sobre a história das religiões africanas.

Quadro 10 – Quadro de observação professor P. 02 – 8º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	22/08/2014
Professor(a)	P. 03
Ano de escolaridade	8º ano
Turma	A e B
Conteúdo	Rituais sagrados: os ritos presentes na vida
Rotina desenvolvida	A professora escreve, no quadro branco, um texto referente ao assunto. O texto é bastante extensivo, preenche todo o horário da aula. A mesma não faz nenhuma explanação do conteúdo. Enquanto alguns copiam, outros, poucos, fazem a avaliação do 2º bimestre.

Quadro 11 – Quadro de observação professor P. 03 – 8º ano

Período letivo	4º Bimestre
Data da observação	29/10/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	8º ano
Turma	C e B
Conteúdo	Consciência Negra
Rotina desenvolvida	8ºC – A professora iniciou a aula fazendo a correção dos cadernos dos alunos; em seguida, falou sobre o trabalho que irá ser desenvolvido em parceria com a professora da disciplina de Língua Portuguesa. Com o objetivo de ressaltar a cultura e os poetas negros, a professora destacou “Canção dos Africanos”, de Castro Alves, as professoras irão realizar um sarau durante o evento da Semana da Consciência Negra. A professora ainda destacou que haverá

	exibição de filme, interpretação da poesia negra e apresentação de trabalhos. 8ºB – Além de repetir toda a discussão relatada acima, a professora, solicitou uma atividade de pesquisa para os alunos: pesquisar poesias que fizesse referência as religiões afro-brasileiras, informar nome do autor e trazer um breve comentário sobre o autor.
--	---

Quadro 12 – Quadro de observação professor P. 02 – 8º ano

Período letivo	1º Bimestre
Data da observação	21/03/2014
Professor(a)	P. 03
Ano de escolaridade	9º ano
Turma	A
Conteúdo	Resposta para a vida após a morte
Rotina desenvolvida	A aula expositiva. A professora fez uso de recorte, ANEXO B, sobre o conteúdo, da revista Veja (2005). O recorte consta de um quadro com “as diferentes visões religiosas do que ocorre após a morte”. Na medida em que a professora viabiliza uma discussão sobre as informações, contidas no quadro, ela aproveita para fazer algumas correções de cunho teórico no texto.

Quadro 13 – Quadro de observação professor P. 03 – 9º ano

Período letivo	3º Bimestre
Data da observação	22/08/2014
Professor(a)	P. 03
Ano de escolaridade	9º ano
Turma	A
Conteúdo	Mitos linguagens dos sentimentos

Condução da aula	Texto escrito no quadro, alunos copiam passivamente, sem nenhuma intervenção por parte da docente, como também dos discentes.
------------------	---

Quadro 14 – Quadro de observação professor P. 03 – 9º ano

Período letivo	4º Bimestre
Data da observação	29/10/2014
Professor(a)	P. 02
Ano de escolaridade	9º ano
Turma	A
Conteúdo	A experiência do sagrado e a instituição da religião
Rotina desenvolvida	A professora inicia o conteúdo falando sobre as religiões mitológicas, descreve-a como sendo religiões explicadas através do mito. A professora distribui um texto de Marilena Chauí “Religiosidade, Sagrado e Religião” e solicita que os alunos façam a leitura durante a aula, para isso, a mesma apresenta algumas técnicas de leituras, abaixo citadas: 1º leitura de contato 2º anotar palavras desconhecidas e buscar significado 3º leitura com os significados 4º divisões no texto (o que foi falado em cada parágrafo) 5º resumo Segundo a colaboradora a atividade de leitura contribui para criar o hábito de leitura. Com a posse das técnicas, a professora, solicita que os alunos faça a leitura do texto cinco vezes. Após o término da leitura, a docente, abre o espaço para a discussão do texto.

Quadro 15 – Quadro de observação professor P. 02 – 9º ano

APÊNDICE E

O que distingue os teólogos dos cientista da religião?

	TEÓLOGO	CIENTISTA DA RELIGIÃO
O que são?	São especialistas religiosos.	São especialistas em religião.
O que investigam?	A religião à qual pertencem.	Geralmente se ocupam de outra que não a sua própria.
Qual a sua tarefa?	É proteger e enriquecer sua tradição religiosa. É a sua religião que está no centro do seu interesse.	Não prestam um serviço institucional como os teólogos. São autônomos no seu trabalho.
Escolha temática da pesquisa?	Sua própria religião. Apenas se ocupam de religião alheia quando existe necessidade de uma comparação com a sua própria.	Optam pela pesquisa de uma determinada religião.
Crítérios para o desenvolvimento da pesquisa	Quando estudam uma religião diferente da sua tomam a própria fé como referência.	Compreender a língua dos adeptos; suportar o clima da região; pensar a fé em questão possuidora de valor – caso isso não ocorra deve-se optar por outro objeto de pesquisa.
Procedimentos da pesquisa	Avaliam os demais sistemas como “mais próximos” ou “mais distantes” de sua própria religião, ou, até mesmo, enquadrando-nos em julgamentos que determinam categorias do tipo “o objeto traz algumas características religiosas” ou “apenas magia”. Se é algo natural visto como semelhante criam facilmente pontes entre a própria religião e a outra. São estritos demais para aprofundar a relação com o objeto de estudo.	Não avaliam outra fé com base na própria. Tem a liberdade de pesquisar uma crença alheia para preconceitos. Problema: apropriar-se de critérios já estabelecidos para classificar elementos ou universos, isso pode distorcer a compreensão de fenômenos pesquisados.
Resultados da pesquisa – validação “O OUTRO”	Os meios para distinguir o que é “verdadeiro” e o que é “falso” na área da religião. Para eles, a própria fé – e não a de outras pessoas – é a norma decisiva, uma vez que apenas ela é considerada verdadeira em oposição às outras, que são avaliadas como falsas.	Os fiéis de uma determinada crença é que vão informar se entendemos adequadamente uma fé alheia. Consultar adeptos de uma religião pesquisada é um teste de segurança que permite diferenciar descrições válidas e não válidas do ponto de vista da história da religião.

Quadro elaborada pela autora com base na exposição do texto “o que distingue os teólogos dos cientista da religião”, de Greschat (2005, p. 155-157).

ANEXOS

ANEXO A**Carta Circular**

**PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



Carta circular nº 04

Natal, 08 de julho 2014.

Sr (a) Diretora (a)

A finalidade desta é convidar o(a) professor(a) de Ensino Religioso do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adulto-EJA, de sua escola, para participar do Encontro de Formação Continuada para Professores de Ensino Religioso, a realizar-se no dia 21/07/2014, no ITEPAN – Av. Junqueira Aires, 390, Cidade Alta, no horário das 08 às 12 horas.

Tema: *Oficina de construção do conhecimento e saberes: ações de formação de professores da Educação Básica*

Assessoria: Prof. Daniel Bezerra de Brito (Doutor em Educação pela Universidade LAVALQUÉBEC do Canadá e Professor do Curso Ciências da Religião na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN)

Certos de contarmos com a presença de todos, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Prof. Rosemarie Loer Bellini
Chefe do Setor de ações e Projetos do Ensino Fundamental

ANEXO B

A Religião e o além – Revista Veja (2005)

A religião e o além As diferentes visões religiosas do que ocorre após a morte		Espiritismo		Cristianismo		Budismo		Hinduísmo		Islamismo		Judaísmo		Camaiturás Índios do Alto Xingu	
Vida após a morte	A alma passa por sucessivas encarnações até atingir a perfeição	Para católicos e protestantes, a alma fica no céu ou no inferno até o Juízo Final	Até alcançarem o nirvana, as pessoas estão condenadas a retornar sempre	As pessoas estão condenadas ao eterno retorno, inclusive no corpo de animais	A alma espera no inferno ou no paraíso pelo Juízo Final	Todos ressuscitarão quando o Messias vier à terra para o Juízo Final	Os mortos vivem uma vida parecida com a dos vivos, num mundo semelhante ao atual	Acredita	Não acredita	A alma espera no inferno ou no paraíso pelo Juízo Final	O céu ou o inferno, dependendo do comportamento em vida. Não existe purgatório	Todos ressuscitarão quando o Messias vier à terra para o Juízo Final	Vão para o sheol, espécie de limbo, para aguardar o Juízo Final	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Os mortos vivem uma vida parecida com a dos vivos, num mundo semelhante ao atual
	Vagão entre os vivos até voltar em um novo corpo	O inferno é para sempre. Depois do Juízo Final, as almas do céu e do purgatório irão ressuscitar	Passa por metamorfoses ainda durante a vida e também depois da morte	A reencarnação ocorre imediatamente após a morte	O céu ou o inferno, dependendo do comportamento em vida. Não existe purgatório	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo								
Destino da alma	Ela retorna quantas vezes for necessário para, por meio de boas ações, atingir o estágio superior. Pode renascer em outros planetas	Os cristãos acreditam na ressurreição do corpo físico quando Cristo voltar	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Acredita	Não acredita	Morrer é passar para a vida eterna	Não existe purgatório	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Vão para o sheol, espécie de limbo, para aguardar o Juízo Final	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Os mortos vivem uma vida parecida com a dos vivos, num mundo semelhante ao atual
	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo								
Reencarnação	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Acredita	Não acredita	Morrer é passar para a vida eterna	Não existe purgatório	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Vão para o sheol, espécie de limbo, para aguardar o Juízo Final	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Os mortos vivem uma vida parecida com a dos vivos, num mundo semelhante ao atual
	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo								
Comunicação com os mortos	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Acredita	Não acredita	Morrer é passar para a vida eterna	Não existe purgatório	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Vão para o sheol, espécie de limbo, para aguardar o Juízo Final	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo	Os mortos vivem uma vida parecida com a dos vivos, num mundo semelhante ao atual
	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	Qualquer pessoa pode contactar os espíritos, mas alguns desenvolvem melhor essa habilidade	O renascimento acontece enquanto a pessoa permanecer presa a seu karma, que é o acúmulo de ações negativas	A alma não volta ao mesmo corpo, mas carrega o karma das vidas passadas	Morrer é passar para a vida eterna	Alguns ramos do judaísmo acham possível a reencarnação de alguém necessário para a humanidade	Rituais ajudam o morto a chegar ao outro mundo								