

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

SIDNEY ALLESSANDRO DA CUNHA DAMASCENO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
DO CONTEÚDO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES À PRÁTICA NA
SALA DE AULA DE ER

JOÃO PESSOA
2016

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:
DO CONTEÚDO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES À PRÁTICA NA
SALA DE AULA DE ER

SIDNEY ALLESSANDRO DA CUNHA DAMASCENO

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões na área de Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde e na Linha de Pesquisa em Educação e Religião para obtenção do título de mestre em Ciências das Religiões.

Orientadora: Prof.^a Pós-Dra. Eunice Simões L. Gomes (UFPB).

Coorientador: Prof. Pós Dr. Sergio Rogério Azevedo Junqueira (PUC-PR).

JOÃO PESSOA

2016

D155f Damasceno, Sidney Allessandro da Cunha.

Formação continuada de professores de ensino religioso:
do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de
aula de ER / Sidney Allessandro da Cunha Damasceno – João
Pessoa, 2016.

186f. : il.

Orientadora: Eunice Simões L. Gomes.

Coorientador: Sergio Rogério Azevedo Junqueira.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso. 3. Formação
continuada. 4. Transposição didática.

UFPB/BC

CDU: 279.224(043)

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

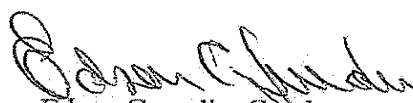
*"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: DO
CONTEÚDO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES À PRÁTICA NA SALA DE AULA DE
ER"*

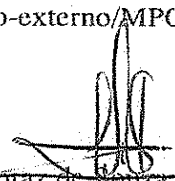
Sidney Allessandro da Cunha Damasceno

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:


Eunice Simões Lins Gomes
(orientadora/PPGCR/UFPB)


Sérgio Rogério Azevedo Junqueira
(membro-externo/PUC-PR)


Edson Carvalho Guedes
(membro-externo/MPGOA/UFPB)


Gilbraz de Souza Aragão
(membro-interno/PPGCR/UFPB)


Glória das Neves Dutra Escarvão
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

A minha família, um dos bens mais significativos que um ser humano pode herdar.

Primeiro através dos avós paternos: Álvaro Cordeiro Damasceno e Euníce Ribeiro Damasceno e maternos: Orlando Maurício da Cunha e Pucina Maria das Dores.

Em seguida por um pai: João Ribeiro Damasceno e uma mãe: Iolanda Maria da Cunha Damasceno. Irmão: Gustavo. Irmãs: Medéia, Quetsia, Nathecia. Sobrinhos e sobrinhas.

Depois por meio de uma esposa escolhida para ser amada.

Como a minha grande amiga e companheira Claudia Patrícia Farias da Cunha Damasceno que sempre lutou por mim e comigo. A ti, Paty, pelo sentido da dimensão que alcançaram nossas vidas unidas pelo único Amor verdadeiro. Passamos por mais essa etapa.

Aos filhos Priscilla Emmanuely e Gabriel Philip que abriram meus olhos para o fato de que a aprendizagem significativa – para o bem – só pode adentrar quando a porta do “Eu Quero” consegue ser aberta (por dentro) por meio da fidelidade da sabedoria de quem está (do lado de fora) a bater é um mestre/docente no Amor.

A Mariana Damasceno, a nossa netinha e ‘minha’ pequena professora/cientista pelas suas: “essa é a melhor experiência de todas”.

Juntamente, a todos os nossos demais parentes, os quais, tenho a satisfação de estarem sempre ao nosso lado, nos amando e ajudando. Aqui, muito bem representados, pela minha cunhada, Zélia Maria Palmeira, a quem eu sou eternamente mui grato, pela sempre terna atenção e dedicação em amor para dar os mais belos traços à coesão e a coerência de toda a nossa escrita acadêmica.

Dedico.

Agradecimentos

A todos os que cruzando os nossos caminhos tornaram-se próximos a mim.

Que contribuíram para que nós pudéssemos reflexionar, duvidar, criticar, fomentar a dedicação e articular os princípios das Ciências da Educação e das Ciências das religiões para entretecer as obras aqui articuladas em formato de dissertação.

Aos professores entrevistados.

A professora Eunice Gomes por tanto que me ensinou como orientando e como pessoa.

Aos educandos e aos companheiros(as) professores(as) em salas de aula e nas escolas que me desvelaram as distâncias que compreendem as fronteiras da existência entre cada pessoa como um ser humano único e especial, que não deve ser educado, em hipótese alguma, de uma só forma e com uma mesma metodologia para com todos, nem dentro de uma sala de aula, nem em qualquer outro ambiente.

A Prefeitura Municipal de João Pessoa - Paraíba e a sua Secretária de Educação e Cultura, Edilma Ferreira da Costa.

RESUMO

O epicentro de nossa dissertação buscou investigar se a Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso contribui com os professores no ensino do tema “função e valores da tradição religiosa”. Selecionamos a pesquisa descritiva e bibliográfica e a social aplicada, conforme o modelo alternativo de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Estruturamos nossa pesquisa em três segmentos: No primeiro, apresentamos um extrato da análise das entrevistas gravadas separadamente com cada professor contratados, como prestadores de serviço, pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, para atuarem profissionalmente na docência no componente curricular de Ensino Religioso. Os quais participam da modalidade de formação continuada presencial aprimorado na instituição desde o ano de 2006. No segundo capítulo, a partir das inferências a respeito da transposição didática dos conhecimentos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para o componente curricular de ER, apresentamos as contribuições da teoria da Transposição Didática, conforme Yves Chevallard, para o exercício profissional docente no ER. O terceiro capítulo confronta os resultados identificados a partir das falas dos professores entrevistados com algumas das obras literárias mais recentes relacionadas ao ER e às novas perspectivas da educação para o século XXI. Bem como, oferece uma análise e possibilidade do desenvolvimento de um trabalho em equipe com a perspectiva da constituição de um referencial nacional em função da relevante categoria dos cientistas, professores e instituições envolvidos com a pesquisa do ER, com fundamentação epistemológica na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), para orientar mais satisfatoriamente o componente curricular de ER e a formação profissional de um professor para nele atuar.

Palavras-chave: Formação continuada. Transposição didática. Ciências das Religiões. Ensino religioso.

ABSTRACT

The focus of this thesis was to investigate whether the Continuous Training of Religious Teaching Teachers contributes with these teachers in the teaching of the subject: 'function and values of the religious tradition'. It was selected the descriptive and bibliographical research, as well as, the social applied in accordance to the alternative mode of action research in a qualitative approach. The present research is structured into three segments: The first one presents an analysis of the extract of the taped interviews, that were individually taped, with each teacher under contract to work at the educational system offered by the City Hall in the city of João Pessoa, to act professionally in teaching the curriculum component of Religious Studies (RS). The same teachers take part at a teachers training modality. They have to be present at that course, which has been enhanced by the mentioned institution since 2006. In the second chapter, from the inferences about the Didactic Transposition of knowledge about Religious Studies to the curricular component of RS, it was presented the contributions of the theory of Didactic Transposition, according to Yves Chevallard, to the professional educational practice in RS. The third chapter confronts the results identified from the statements of the interviewed teachers to some of the most recent literary works related to RS and new perspectives of education for the twenty-first century. It also offers an analysis and the possibility of developing a teamwork with the prospect of setting up a national reference in terms of the relevant class of scientists, teachers and institutions involved in the research of RS and with epistemological foundation in Religious Studies so that experts are able to guide the curricular component of RS more satisfactorily, as well as, the training of a teacher to work on it.

Key Words: Teachers training. Didactic transposition. Religious Sciencher.
' Religious teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Elementos estruturantes da organização didática da aula	85
Figura 2 – Sistema Didático.....	93
Figura 3 – Sistema de ensino	95
Figura 4 – Demonstração analógica representativa de cada quadrado indicar uma Religião	108
Figura 5 – Demonstração analógica representativa de algumas tradições religiosas dentro do Cristianismo	112

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Dados referentes aos professores entrevistados	22
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS DESCRIÇÕES, CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO MODELO DE FCPER DE JOÃO PESSOA PARA O ENSINO DO TEMA FUNÇÃO E VALORES DA TRADIÇÃO RELIGIOSA.....	21
1.1. AS DESCRIÇÕES NO MODELO DE FCPER	26
1.1.1. As Descrições da Função da FCPER e desse Modelo	26
1.1.2. A Participação, Mudanças e Adaptações no Modelo	33
1.2. AS COMPREENSÕES DOS PROFESSORES A CERCA DOS ELEMENTOS DO TEMA.....	36
1.2.1 As Percepções a Respeito da Tradição Religiosa e sua Função	36
1.2.2. A Compreensão da Pluralidade do Fenômeno Religioso	41
1.3. AS CONTRIBUIÇÕES DA FCPER PARA O ENSINO DO TEMA.....	49
1.3.1. Os Recursos Didáticos Utilizados para Ensinar a Temática	49
1.3.2. As Principais Contribuições da FCPER para as Práticas Didáticas/Pedagógicas do Professor de ER	55
1.3.3. Valores da Tradição Religiosa Primordiais a Serem Evidenciados no ER	57
1.4. AS PRINCIPAIS RESISTÊNCIAS DOS EDUCANDOS PARA ASSIMILAR O TEMA E AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES	59
1.4.1. As Práticas Específicas dos Professores de ER para a Superação das Resistências	62
1.4.2. As Contribuições desse Modelo de FCPER para o Professor de ER Ensinar o Tema	65
1.4.3. As Formas de Constatar a Compreensão do Fenômeno Religioso	67
1.5 AS REITERAÇÕES MAIS SIGNIFICATIVAS OBSERVADAS ENTRE OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	71
2. A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	76
2.1. O DESVELAR DA TEORIA PARA ESSA PESQUISA.....	79
2.1.1. A importância do Conteúdo para o Professor de ER	83
2.2. O CONCEITO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	87

2. 2.1. Os Principais Termos na Transposição Didática	89
2.3. O EXERCÍCIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES.....	99
2.3.1. A Atuação do Professor de ER	100
2.3.2. Onde entra a Transposição Didática no Ensino Religioso?	103
2.4. UMA PROPOSTA DE UMA FORMA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	104
2.4.1. A Religião	105
2.4.2. A Tradição Religiosa.....	109
2.4.3. O Desafio dos Professores/Pesquisadores da Área.....	113
3. CIENTISTAS, PROFESSORES E PESQUISAS NO ER BRASILEIRO, SUA CONJUNTURA E A VIABILIDADE DE UM LEGADO PARA A HUMANIDADE....	116
3.1. A MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ER PELO INTERIOR DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	121
3.2. PERCALÇOS PARA A FCPER.....	126
3.2.1. A não Instituição Oficial da Profissão ‘Professor de ER’	126
3.2.2. A Rotina do Uso dos Textos na FCPER	129
3.2.3. Professores Formadores e Dessabores na FCPER	132
3.3. DESAFIOS EMERGENTES NA FCPER.....	134
3.3.1. A Compreensão do que é Epistemologia.....	135
3.3.2. As Teorias Pedagógicas Modernas	138
3.3.3. O Transitar entre as Teorias Pedagógicas Modernas.....	150
3.4. A POSSIBILIDADE DA ESTRUTURAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ER COM A PERSPECTIVA DE UM REFERENCIAL NACIONAL PARA ORIENTAR MAIS SATISFATORIAMENTE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ER.....	159
3.4.1. O Potencial Científico Brasileiro na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	174
LISTA DE ANEXOS.....	185

INTRODUÇÃO

“A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”.

Immanuel Kant

Em nossa sociedade brasileira onde os substratos, de várias matrizes, cultural e religioso constituem-se um fator marcante, observa-se que o Ensino Religioso (ER) no Brasil tem obtido uma nova dimensão a partir da concepção promovida pela Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988. Assim, desde que o movimento da mobilização nacional conseguiu incluir nesta constituição federal por meio da “segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte” (FONAPER, 2009, p. 30) em quantidade de assinaturas, constatou-se que “Em todo país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar” (Idem).

Essa nova dimensão tornou-se geradora de novas perspectivas por meio de atitudes legais consolidadas, posteriormente, por políticas públicas. Como por exemplo, a da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e, depois, na atual redação do art. 33 da mesma, que origina a Lei nº 9.475, (BRASIL, 1997), as quais abordam a respeito do ER.

Foi precisamente, no ano de 2011, ao ingressar no Sistema de Ensino da Rede Municipal da Cidade de João Pessoa, para compor o quadro dos profissionais que atuam como professores de ER, quando iniciamos a observação e a reflexão a respeito do ER. Surgindo assim, à necessidade de examinar o fenômeno religioso no trabalho educativo desenvolvido, sob a perspectiva da valorização da pluralidade religiosa presente no contexto escolar.

O que resultou na procura pela Universidade Federal da Paraíba e suas contribuições relativas a área por meio do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões/UFPB, o qual nos sinalizou o valor e a importância de ingressar no universo da pesquisa científica. Assim, iniciamos no ano de 2011, na linha de pesquisa “Educação e Religião”, através do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário – GEPAI, os estudos e pesquisas para favorecer a aprendizagem sobre a teoria e a prática na sala de aula de Ensino Religioso. Bem

como, uma melhor interação para com a interdisciplinaridade presente no currículo de ER no Ensino Fundamental.

A partir de então, foi possível observar que no município de João Pessoa o ER tem se revelado como um dos componentes curricular complexo junto às demais áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e que tem se constituído, também, como um componente curricular que possui um rico conteúdo que pode ser aplicado na sala de aula. Pois, “o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental, está ao lado de outros, que, articulados, explicam o significado da existência humana” (FONAPER, 2009, p. 46).

Assim, nesse contexto, enquanto profissional que atua como professor de ER na rede municipal de João Pessoa, observando o objetivo do ER no Ensino Fundamental de facilitar “a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determina, subjacentemente, o processo histórico da humanidade”, por meio da valorização do pluralismo e a diversidade cultural manifesta nos substratos da sociedade brasileira (ibidem, p. 46-47), foi que surgiu a determinação de desenvolver esta pesquisa que resultou neste estudo.

Essa pesquisa, “Formação continuada de professores de ensino religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ensino religioso”, propôs como objetivo, averiguar se a *Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso – FCPER* – contribui com os professores de ER no ensino do tema “função e valores da tradição religiosa”. A relevância dessa temática e sua importância foi referente às contribuições do modelo de FCPER que tem sido desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa como uma modalidade de formação continuada presencial (HOLANDA, 2011a, p. 149) para fundamentar a dimensão dos conteúdos do Ensino Religioso junto ao seu corpo docente.

Assim, essa pesquisa iniciou-se através da coleta das experiências de 10 docentes de Ensino Religioso que apresentavam experiência como profissionais contratados pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa para atuarem como professores de ER em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental e participação no modelo de FCPER por, no mínimo, três anos. Coleta que compreendeu em *entrevista gravada* individualmente com cada um desses professores e, posteriormente, *transposta na forma escrita*.

Em consonância com Gil (1994, p.44), as particularidades dessa pesquisa são de uma *pesquisa social aplicada* que “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Sobre uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e conforme o modelo alternativo de pesquisa-ação, buscamos valorizar a docência desse grupo de professores que representa uma atuação significativa perante o contexto nacional de Ensino Religioso, dando eco as suas vozes e efetivando assim esse modelo no qual “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo” (FONAPER, 2009, p. 48). Segundo a classificação de pesquisa, a mesma é *descritiva*, pois, conforme Andrade (2002) está voltada a observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos.

Esse tema foi delimitado a partir do eixo organizador do conteúdo (também designado como campo de estudo, eixo temático do ER ou organizador do estudo), “Culturas e Tradições Religiosas”, do componente curricular de ER¹, fazendo o recorte da nossa pesquisa considerando às necessidades de desenvolver a construção de um ER estabelecido como *inter-religioso*. Ressaltamos que esta necessidade sobre a FCPER entrou em vigor a partir das novas políticas públicas para o ER (desde a constituição de 1988), que deram início a um novo processo para suprir as demandas das necessidades dos educadores de ER e educandos.

Todavia, examina-se que, perante dificuldades como: a ausência de regulamentação e definição de uma formação *docente inicial* para o educador de ER – específica pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) – e a ausência de publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais (oficialmente pelo MEC), a oferta desse componente curricular começou a ser proporcionada gradativamente em várias redes de ensino do país de acordo com essas políticas públicas.

Tomando como base o parágrafo 1º, do artigo 1º, da lei nº 9.475/97, “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Como em João Pessoa, o ER é organizado e acompanhado pedagógica e administrativamente pela Secretaria de Educação e Cultura do

¹ Ressaltamos que ao longo deste texto, no decorrer da dissertação, ora é empregada a aplicação do termo “Culturas e Tradições religiosas” no plural conforme a classificação apresentada nos “EIXOS ORGANIZADORES DO CONTEÚDO” dos PCNER (FONAPER, 2009, p. 50), do mesmo modo que outrora, surge no singular a expressão “função e valores da tradição religiosa”, seguindo também o sentido que denota esses mesmos parâmetros como uma questão analisada dentro desse bloco de conteúdo.

Município, sob a orientação da Diretoria de Gestão Curricular – DGC – e regulamentado através da Resolução nº 026/2012² (PMJP/PB). Desse modo, verificou-se que tanto essa resolução, como a própria FCPEP, encontram-se fundamentadas de acordo com as concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) – desenvolvido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Assim, devido no mês de fevereiro do ano de 2006 ter sido implantado o Componente Curricular de Ensino Religioso no Sistema de Ensino da Rede Municipal da cidade de João Pessoa, a consolidação de sua estrutura iniciou-se por *via imediata* da FCPEP. Que funcionava no período do ano que vai do mês de fevereiro ao mês de dezembro, com encontros semanais de quinze e quinze dias e uma duração de 4 horas por encontro.

Vale ressaltar que esta formação adquiriu um caráter de mantenedora para a consolidação do sucesso desse componente curricular e para os educadores de ER terem um suporte no desenvolvimento do seu trabalho na sala de aula, proporcionando as devidas noções dos princípios elementares do ER. Apresentando o objetivo de propor uma melhor fundamentação para os estudos dos docentes – do conhecimento relativo aos conteúdos – de acordo com os objetivos compreendidos pelos PCNER – (FONAPER, 2009).

Uma vez que o ER, conforme os PCNER (ibid., p. 50) desenvolve a articulação dos blocos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos. Os quais são trabalhados em torno desses organizadores do estudo. Enquanto educador/pesquisador e professor de ER selecionamos o campo de estudo *Cultura e Tradições Religiosas*, porque ele apresenta o objetivo de

² Disposição sobre a oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa-PB. Semanário Oficial da Prefeitura. (Número 1.355, p. 009/15. Resolução 026/2012).

OBSERVAÇÃO: se no instante do acesso ao link a baixo informar: “Erro 404 A página que você procura não foi encontrada” É só seguir no link: www.joaopessoa.pb.gov.br E clicar no alto da página: 1º no retângulo onde está escrito ‘Governo Transparente’; 2º a baixo descer até onde está escrito ‘Semanário Oficial’ e clicar. Depois que aparecer um QUADRO descer para adiantar as páginas (de dez em dez páginas de preferência) até encontrar a formação no quadro que indique: / Edição 1355 / Objeto Normal / Ano 2013 / Mês 01 / Período de Publicação 13/01/2013 à 19/01/2013 / PDF download/ Após clicar em “download”, depois de aberto o arquivo, localizar na página de número 9. o título: “Disposição sobre a oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa-PB”.

Disponível em:

http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/01/2013_13551.pdf?ebe274

Acessado em: 05/01/2014.

conhecer o fenômeno religioso, através da cultura e das diversas Tradições Religiosas, sua função e seus valores, a partir da ideia do Transcendente. (Idem).

Então, como pode ser verificado, desde os primórdios da história da humanidade até os dias hodiernos, o surgimento das várias manifestações culturais da humanidade e a expressão das tradições religiosas estão presentes. “O Ensino Religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais” (OLIVEIRA, et. al. 2007, p. 34). Logo, no ER o fenômeno religioso é sistematizado, também, através do conhecimento dessas Tradições Religiosas.

Por isso, o ensino de função e valores da tradição religiosa delimita o processo de ensino/aprendizagem desse componente curricular de modo essencial. Ao mesmo tempo em que constatamos a contribuição dessa pesquisa para os professores e pesquisadores do ER com o *difícil e desafiante trabalho* de buscar fundamentos para o ER através do campo de estudo Culturas e Tradições Religiosas (como os demais campos) objetivando por sua vez o ensino do assunto contemplando o tema *Função e Valores da Tradição Religiosa*. Bem como, as constatações verificadas e registradas no corpo do texto deste trabalho suportam as propostas apontadas para a estruturação de um componente curricular de ER fundamentado de forma mais propícia de acordo com a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Compreende-se que os resultados dessa pesquisa são indicados social e cientificamente para contribuir com as práticas didáticas/pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de ER, ao proporcionar a oportunidade de avaliar tais práticas, conforme registradas nas pesquisas relativas a essas perspectivas, favorecendo reflexões a respeito dos significados da proposta do como o tratamento didático de ER pode subsidiar os seus saberes de forma mais propícia.

Ou seja, partindo da análise dos dados coletados na pesquisa desenvolvida, constatamos que é possível chegar a uma melhor dimensão das formas de como essas práticas tornam-se essenciais no desenvolvimento dos conhecimentos que se fazem necessários para fundamentar a estruturação e aperfeiçoamento da área de ER no exercício profissional da docência. Consequentemente, no processo de desenvolvimento desses saberes nas escolas públicas brasileiras sob a perspectiva

de uma educação que atue na formação do educando perante a diversidade cultural como patrimônio histórico da humanidade.

Entendendo que tal prática docente consiste em uma tarefa de preparar o educando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e as relações das interpretações entre as dimensões: psicossocial e a metafísica/Transcendente – proporcionadas nas bases desenvolvidas para a releitura do fenômeno religioso tão presente no contexto atual e no âmbito do estudo das Ciências das Religiões. Ciência a qual acompanha nessa pesquisa o viés hodierno que compreende o ER a partir das inferências de Afonso Soares (2010, p. 118, grifo nosso) que “Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da **transposição didática** do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio”.

A problemática dessa pesquisa sobre “formação continuada de professores de ensino religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula”, emergiu da necessidade de compreender a forma como é trabalhado esse tema (função e valores da tradição religiosa) pelos profissionais que atuam como professores de ER. Ou seja, como esses saberes tem seu processo desenvolvido na maneira que o docente compreende o assunto e planeja suas aulas para ensinar esse tema a partir das contribuições advindas FCPER.

Assim, essa pesquisa reuniu um considerável conjunto de conhecimentos ligados ao processo de aprendizagem/ensino/aprendizagem no componente curricular de ER dentro do eixo organizador do conteúdo *Culturas e Tradições Religiosas* e no que tange dentre os objetivos do ER de “analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais” (FONAPER, 2009, p. 47). Seus dados contribuem, também, para uma melhor estruturação dos fundamentos dos saberes de ER relacionado aos fundamentos do conhecimento humano – como conhecimento disponibilizado e socializado pela Escola. Ademais, contribuem na perspectiva atual da necessidade de um registro de critérios epistemológico *unívoco* dentro do viés hodierno pautado na construção do conhecimento o qual tem sido fundamentado o Ensino Religioso no Brasil.

Nesse sentido é possível perceber sobre a fundamentação teórica do ER, como ele acompanha o viés de teorias da educação atuais estabelecidas sobre a concepção que: *conhecer é edificar significados*. Significados, os quais, são estabelecidos a partir

das relações de observações e críticas reflexivas. Assim, no viés dessa percepção de construção dos significados, a pesquisa observou como esse modelo de FCPER vem desenvolvendo esse processo de construção nesses docentes por meio de reflexões críticas a respeito da práxis da docência no ER, considerando também o conteúdo proposto na sala de aula.

Isto posto, nesse contexto da práxis de ER – que tem sido observada para *um melhor desenvolvimento* das construções dos significados na área do ER, nas discussões realizadas dentro desse modelo de FCPER por meio da *reflexão crítica* a respeito de suas práxis – sobre como construir melhor os saberes do componente curricular de ER; efetivando esse processo mediante a postura constante de desconstrução/construção/desconstrução/reconstrução da sistematização das maneiras relativas às práticas do ensino e a aprendizagem desses saberes. É que consequentemente, devido à experiência de vida não ter campo delimitado, destacou-se a existência das diferentes concepções entre os docentes, quanto às práticas relacionadas a essa problemática observada.

Concepções, em que as construções dos saberes de ER não se resumem apenas aos conteúdos, uma vez que, também são influenciados pelos *conhecimentos* relacionados às suas vivências. Por isso que verificamos a importância de compreender nesta pesquisa essa cadeia de relações existente a partir desse modelo de FCPER e os fundamentos das Ciências das Religiões que sustentam o tema *Função e Valores da Tradição Religiosa* e o favorecimento do conteúdo das Ciências das Religiões à teoria e a prática na sala de aula.

O estudo foi estruturado de modo que no primeiro momento buscou-se contextualizar e identificar as principais contribuições desse modelo de FCPER (do “Sistema de Ensino da Rede Municipal de Educação de João Pessoa”) para os professores de ER ensinarem o tema “Função e Valores da Tradição Religiosa”. O que foi feito a partir do registro do ponto de vista dos professores entrevistados e a análise das descrições, concepções e contribuições entre as relações das compreensões dos elementos que perpassam o tema, as práticas didáticas/pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores para ensinar o assunto. O que resultou na constatação da maneira como acontece a compreensão e o ensinamento do tema na perspectiva da pluralidade do fenômeno religioso.

No segundo instante, foi apresentado um resumo da “Teoria da Transposição Didática” de acordo com as contribuições de Yves Chevallard (2000), a partir da significância da inferência de ser o ER a consequência prática da **transposição didática** dos conhecimentos da Ciências da Religião para docência do ensino público fundamental e médio (SOARES, 2010). Nesse instante, discorreremos sobre a realidade das contribuições da Transposição Didática (TD) para as fundamentações desse estudo. Assim, apresentamos o conceito de TD e o significado de alguns termos essenciais da teoria. Para em seguida abordar sobre o exercício propriamente da TD dos saberes das Ciências das Religiões para o componente curricular de ER, através de uma maneira proposta de transposição didática, como um exemplo, pela descrição de alguns pontos importantes no tratamento e funcionamento didático do tema de estudo.

No terceiro momento, tecemos conexões entre cientistas, professores e pesquisas no ER brasileiro, sua conjuntura e a viabilidade de um legado para a humanidade. O que fizemos, a partir, de uma acareação dos resultados da nossa pesquisa no capítulo primeiro conforme o registro das falas dos professores entrevistados com algumas das literaturas mais recentes a respeito do ER e de novas perspectivas da educação para o século XXI. Assim, delineamos essas correspondências com a mediação didático-pedagógica no componente curricular de ER, ressaltando alguns desafios emergentes na FCPER, como: a compreensão do que é Epistemologia, das “teorias Pedagógicas Modernas” e a possibilidade do professor de ER transitar com segurança no interior dessas teorias através da transdisciplinaridade como um referencial circumspecto.

Bem como, analisamos a necessidade e possibilidade da estruturação do componente curricular de ER com a perspectiva de um referencial nacional para orientar mais satisfatoriamente a formação do professor de ER, através de algumas questões problema, a saber: “Como resolver esse impasse causado por uma interpretação equivocada do parágrafo primeiro da Lei de nº 9.475/97?”; “Até quando a formação continuada terá as práticas de aulas dos professores formadores com ênfase tão acentuada da distribuição de um texto, comentários do professor, debate em grupo e apresentação dos grupos sobre a compreensão do tema do texto?”; “Na atualidade os PCNER/FONAPER respondem a todas as questões que afloram das pesquisas a respeito do ER?”; “O que resta de recursos didáticos para o professor

trabalhar o componente curricular?"; "Seria indevido esperar que os professores se valessem de práticas didático-pedagógicas as quais eles não receberam e/ou não tiveram disposição ao acesso em suas formações iniciais?".

Sendo que a última questão problema: "O que fazer, a partir das constatações que se têm dos pesquisadores e das pesquisas na área do ER para constituir PCNER oficiais, que sejam os referenciais a serem utilizados pelos programas/modelos de FCPER na preparação dos seus professores, para o exercício profissional no componente curricular de ER nas escolas brasileiras com uma mesma linha e nível de formação profissional?", *tenciona uma solução*, a partir, das virtualidades dos cientistas, professores e pesquisas no ER brasileiro, solução que determinantemente pode suportar as demais respostas as questões problema antecedentes. Por conseguinte, inferimos sobrelevando alguns pontos ao arrematar as considerações finais.

1. AS DESCRIÇÕES, CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO MODELO DE FCPER DE JOÃO PESSOA PARA O ENSINO DO TEMA FUNÇÃO E VALORES DA TRADIÇÃO RELIGIOSA

**“É pensando criticamente a prática de hoje
ou de ontem que se pode melhorar
a próxima prática”.**

Paulo Freire

Essa parte do nosso estudo analisou em que medida a Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso contribui com os docentes de ER no ensino de função e valores da tradição religiosa. No sentido de descobrir quais e como essas contribuições estão presentes na prática docente do ER ao apresentar aos seus educandos o referido assunto.

A construção do caminho metodológico desse primeiro capítulo acompanhou as considerações propostas por Moraes e Galiazzi através da Análise Textual Discursiva (2011, p.165). Primeiro foi realizada a entrevista individual, aberta sobre o tema de acordo com o roteiro semiestruturado (ANEXO 1) com cada um dos dez professores participantes da pesquisa.

Ressaltamos que embora tenham participado dessa pesquisa de acordo com o gênero, cinco professores do sexo feminino e cinco professores do sexo masculino, optamos por tratar a todo os gêneros com o termo **Professor**. Pelo qual consideramos igualmente a atenção e o respeito a todos os integrantes. Assim como, também, foram enumerados as partes dos depoimentos dos professores entrevistados, para citação, de um a dez.

Ou seja, cada professor recebeu um número após o termo ‘Professor’. Sendo que essa numeração não seguiu nenhum critério determinado do tipo: ordem alfabética, idade, tempo de atuação profissional, etc.. Ela foi, simplesmente, uma enumeração aleatória, na qual apareceram entre parênteses. Como por exemplo: (Professor 05).

A princípio foram contactados e convidados para fazer parte dessa pesquisa quinze professores. Sendo que três já apontaram de imediato – devido ao desconforto das entrevistas serem gravadas em forma de filmagem, bem como, o não conhecimento antecipado das perguntas – que não se sentiriam à vontade em participar. A não ser que fosse de forma escrita (o que não foi possível devido à opção

que caracterizou a constituição da pesquisa). Já dois outros professores, que concordaram e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, nas vezes que foram reagendados seus dias, não conseguiram comparecer a gravação de suas entrevistas por motivos de força maior.

Logo, foram gravadas dez entrevistas com o número de dez professores participantes – todos contratados como Prestadores de Serviço (PS) – que preencheram o requisito de terem experiência na atuação profissional como professor de ER em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental e tivessem integrado/participado desse modelo de FCPER por, no mínimo, três anos.

Considera-se também a tabela abaixo como um referencial para uma compreensão mais propícia dentro das relações tecidas ao longo deste trabalho. As quais, abrangem tanto à docência especificamente em termos de práticas didático-pedagógicas, bem como, os aspectos da distinção entre professores que atuam profissionalmente no componente curricular de Ensino Religioso e apresentam ou não, uma formação inicial e/ou uma pós-graduação específica na área de Ciências das Religiões; conforme tem sido reivindicada a legalização da fundamentação epistemológica do componente curricular de ER a partir das Ciências das Religiões, como também, a graduação específica de Licenciatura em Ciências das Religiões junto ao MEC pelos professores e instituições que atuam nessa área.

TABELA 01: Dados referentes aos professores entrevistados.

Número de identificação do Professor	Faixa Etária	Formação Inicial, Instituição e ano de conclusão	Pós-Graduação, Instituição e ano de conclusão	Tempo total de atuação como professor na carreira docente (anos)	Tempo de exercício profissional no componente curricular de Ensino Religioso (anos)

01	62	Bel. em Administração (UFPB/1998) e Bel. em Teologia (Seminário Juvep/2000)	Especialização (UFPB/2011) e Mestrado em Ciências das Religiões (UFPB/2013)	15	8
02	49	Lic. em Pedagogia	Não apresenta	16	8
03	72	Lic. em Filosofia (UFPB/1996)	Não apresenta	33	6
04	50	Lic. em Pedagogia (UVA/2010) e Lic. em Ciências das Religiões (UFPB/2015)	Gestão Educacional e Criatividade (SINTEP/2011)	20	6
05	41	Lic. em Filosofia (UCB/2010)	Mestrando em Ciências das Religiões (UFPB/2016)	5	5
			Especialização em Psicologia da		

06	37	Lic. em Pedagogia (UFPB/2002) e Ciências das Religiões (UFPB/2013)	Infância e Adolescência (FACISA/2005) e Atendimento Educativo Especializado (UNESP/2012) Mestrado em Ciências das Religiões (UFPB/2015)	14	10
07	51	Lic. em Pedagogia (UFPB/2000)	Especialização em Gestão Educacional e Criatividade (FIP/2004) e Mestrado em Ciências das Religiões (UFPB/UMESP2011)	12	10
08	50	Bel. Teologia (FATIN/2008)	Não apresenta	9	9
09	52	Bel. em Teologia (FAK/2013)	Não apresenta	10	10
10	54	Lic. em História (UVA/2010)	Especialização em História do Brasil (FIP/2011) e Especialização em	6	6

			Ciências das Religiões (CINTEP/2016)		
--	--	--	--	--	--

Fonte: DAMASCENO, Sidney A. C. – Arquivo pessoal.

Entretanto, ressaltamos que em nenhum momento esses dados servem para tecermos análises relativas as concepções e práticas didático-pedagógicas desses docentes. Do mesmo modo, que não emitimos pareceres relativos a esses aspectos, não tecemos considerações a respeito das questões epistemológicas, associadas as maneiras como, por meio das falas, os professores expressam suas concepções e particularidades. Uma vez que nos detemos especificamente no objetivo proposto neste trabalho.

Tais entrevistas, após serem gravadas individualmente em local de escolha do entrevistado, posteriormente foram *transpostas para a forma escrita* (palavra por palavra) gerando mais de oitenta páginas. Após a transcrição, que separadamente gerou a obtenção de dez textos – de produção individual de cada professor entrevistado em particular, que constituíram o ponto de partida na produção das teorias, por intermédio da análise/escrita/análise/reescrita –, estes compreenderam o conjunto de documentos que formaram o *Corpus* dessa pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16).

Assim, depois do processo da transcrição das entrevistas, cada texto produzido passou pela **unitarização** (desmontagem dos textos). Momento no qual foram examinados os detalhes, por meio da fragmentação, para a identificação de unidades constituintes (unidades de sentido) a partir dos enunciados relativos aos fenômenos nas relações com o tema em estudo.

Em seguida, foi realizada uma **categorização** (estabelecimento das relações). Instante no qual foram construídas as relações entre as unidades de base (combinando-as e classificando-as), para a produção dos argumentos em torno das categorias (iniciais, intermediárias), para a formação dos conjuntos que reuniram elementos próximos e formaram sistemas de categorias (ibid., p.119).

E então, foi realizada a consolidação e conclusão da análise textual, dos materiais produzidos anteriormente (sob uma perspectiva de crítica e de validação) e

foi gerado o metatexto que, a seguir, explicita as novas combinações dos elementos tratados durante o percurso.

1.1. AS DESCRIÇÕES NO MODELO DE FCPER

1.1.1. As Descrições da Função da FCPER e desse Modelo

A Formação Continuada de professores – também conhecida como Formação Permanente de professores; Formação Docente; Formação em Serviço – encontra-se relacionada diretamente com o processo de práticas didático-pedagógicas, de ensino/aprendizagem. Freire (1996) ressalta que ensinar exige diálogo, pesquisa, criticidade e quando aponta a relação do ensino com a formação continuada de professores o autor frisa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Ib., p. 39).

De modo geral, no século XXI um bom número de professores já consegue reconhecer uma Formação Continuada como importante e vital, tendo um significado e uma significância determinante para o exercício bem-sucedido da atividade profissional docente. Vários professores, quando questionados a esse respeito, afirmam reconhecer as suas benesses.

Ainda que se verifique ao longo da história que custe tão caro para várias das dezenas e centenas de filósofos, sociólogos, pedagogos, cientistas das religiões, teólogos e outros egressos de diversos cursos que assumem, por todo Brasil, – como indicam as pesquisas de Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) – o desafio do exercício profissional de atuar na função de educadores/professores/pesquisadores no componente curricular de ER. Na hodiernidade, a continuidade do aprimoramento dos requisitos para essa atuação profissional na docência constitui-se um desafio contínuo. Desafio este, à medida que a sociedade da informação permite o acesso a informação cada vez mais amplo e rápido, urge por ressignificação e reapropriação do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, ao longo dos anos esses inúmeros professores vivenciam esse enorme e magnífico desafio: o de construir essa área de conhecimento. Eles têm desvelado em meio a sua dedicação e profissionalismo a determinação de contribuir com a

constituição desse novo modelo de ER que se dá dentro das novas perspectivas de ER.

Perspectivas de desenvolver práticas pedagógicas, metodologias e técnicas de ensino mais propícias para suportar uma mais adequada consolidação da organização e da fundamentação epistemológica do ER, baseado no modelo das Ciências das Religiões (PASSOS, 2007, p. 64-68). Na prática, tudo isso passa, depende e efetiva-se por meio da FCPER. Como diz uma das máximas que rege o ER: “Não se pode entender o que se não conhece” (FONAPER, 2009, p. 58).

A partir deste entendimento, frente a toda a dinâmica desse processo, bem como, todo e qualquer processo de Educação tem o mesmo alvo final, a Formação Continuada tem um objetivo maior que é o educando. Porque o educando é a magnífica razão de ser do aprender do professor.

Proporcionar para o educando um acesso mais favorável ao conhecimento é uma aplicação significativa para a educação, com diz Rogers (1997, p. 330): “uma importante implicação para a educação seria que a tarefa do professor fosse criar um clima nas suas aulas que facilitasse a ocorrência de uma aprendizagem significativa” (ROGERS, 1997, p. 330, grifo nosso).

Autores como Libâneo (1999), Nóvoa (1995), Porto (2000) e Tardif (2003), concordam que o conceito de formação continuada de professores está centrado nas diversas atividades desenvolvidas pelos professores com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino caracterizada pelas práticas pedagógicas e didáticas na docência. Nesse sentido, Holanda (2011a, p.145) ressalta que: “a formação tanto pode ser fundamentada na aquisição de conhecimentos teóricos, como no desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica para reformulação de projetos de formação”.

Desta forma, no desenvolvimento de nosso estudo, verificamos que em suas concepções, a respeito do significado e a função da FCPER, todos os professores entrevistados reconheceram ser de extrema importância a formação continuada. Ademais, eles teceram outras associações, nas quais, apontam que seus encontros – que acontecem do mês de fevereiro ao mês de dezembro – “têm sido bastante proveitoso pela maneira como o processo vem se desenrolando e a forma como ele é apresentado de quinze e quinze dias, nas quinta-feira, ao nos reunirmos. E cada momento daquele é primordial para mim” (Professor 04).

Associações essas que contemplam tanto funções entre o tempo e a atualização das perspectivas de ensino: “o significado é de extrema importância, porque só assim nós vamos aprender práticas e metodologias mais atuais *do que no passado*” (Professor 09); “[...] é de suma importância para o melhor aprendizado e aperfeiçoamento da prática do professor em sala de aula” (Professor 05). Além de apontarem devidamente, associações extensivas dos benefícios da formação, como por exemplo, aos educandos: “[...] através da formação continuada que nós, como professores, tiramos tanto para nós, como para o seio dos alunos, grandes contribuições” (Professor 08).

Os professores, também, demonstram a compreensão de estabelecer relações que promovam a expansão dos conhecimentos de ER, como um todo, para a escola e aos demais agentes educacionais do contexto escolar. Para que possam, dessa maneira, refletir na cidadania dos educandos: “[...] Nós vamos formular conceitos para entregar ou questionar juntamente com os alunos ou com a equipe gestora. Maneiras de ser cidadão diante de uma sociedade pluralista e diversa em todos os sentidos” (Professor 09).

Entretanto, conforme a compreensão de que é preciso ter modelos de FCPER que *promovam o desenvolvimento de uma autonomia criativa* fundamentada por meio da pesquisa, do estudo e socialização das práticas didático-pedagógicas através de publicações escritas, com a concepção de assunção de uma postura de autoformação, verifica-se que há uma dada percepção de que é preciso uma atenção maior, como identificada nesta fala: “Então a prática nos ajuda, a formação nos ajuda. Mas, eu sinto que, nesses longos anos, ainda nos deixa a desejar em alguns aspectos na questão da didática, dos conteúdos. E a gente tem que ser um autodidata” (Professor 09).

Bem como, entende-se que é preciso ter o cuidado para não se desenvolverem possíveis perspectivas centradas numa certa dependência do que é ofertado durante a formação (de esperar apenas pela FCPER). Mesmo que seja isso que possa aparentar para quem escuta algumas narrativas de professores: “Para mim foi muito gratificante e tem sido porque é o que eu faço e ensino hoje com aquele... Como é que eu posso falar? Aproveitando tudo o que foi inserido lá, transmitir para meus alunos em sala de aula” (Professor 10); “Porque tem aberto mais os meus conhecimentos e o convívio com os outros professores e com a nossa coordenadora,

Maria José, tem nos dado um passo muito grande para o desenvolvimento dos conteúdos dentro de sala de aula” (Professor 04).

Todavia, constata-se, através das colocações, que os professores entrevistados reconhecem a importância da formação, mas, apontam para percepções que revelam posturas que indicam não questionar (ou já questionando) se é certa ou errada a forma como é desenvolvido esse modelo de FCPER:

Nós que temos uma formação superficial do Ensino Religioso, que é uma matéria nova e um conteúdo de uma matéria que precisa evoluir, ela precisa amadurecer. E o Ensino Religioso nesses últimos doze anos, dez anos, a formação tem trazido para gente visões, experiências, de outras cidades, de outras pessoas, de outras entidades e isso faz com que a gente enriqueça o nosso conhecimento e a nossa prática em salas de aula. Portanto, definir ou dizer se é certo ou errado é meio complicado, mas dizer que é importante é. Muito importante! (Professor 01).

Partimos dessa análise do significado da formação continuada para esse grupo de professores entrevistados, com o intuito de, então, contextualizar a maneira como estes professores observam o modelo de FCPER de que fazem parte. À medida que constatamos a seguir pelas observações mais significativas das descrições que eles registram acerca das suas experiências na participação da construção do processo desse modelo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, considera “a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional” (ANFOPE, 1994, p.34). Por sua vez, Holanda (2011a, p. 148-149) pontua alguns requisitos de mudanças que a formação continuada deve estar relacionada:

[...] ou seja, trabalha-se com a perspectiva de uma concepção dialética de educação que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido no processo. Entende-se que a formação continuada requer mudanças nos processos que estão ligados ao conhecimento didático-pedagógico, da realidade dos estudantes, do contexto social, dos valores e das habilidades, provocando a reflexão das concepções de mundo, educação e ser humano.

No que reporta ao início desse modelo de FCPER. A descrição da visão inicial desvelou o enfoque nas *religiões maiores* e o diálogo *inter-religioso* como ressalta o Professor 07:

A formação continuada nossa, na prefeitura de João Pessoa, ela contemplou, enfocou as tradições religiosas, diríamos assim, as grandes Tradições Religiosas, as mais comuns. E, ela também chamou a atenção da gente, para a gente contemplar o diálogo inter-religioso que focasse o respeito às diferenças. Então, ainda que não fosse cristianismo, ou a tradição budista, ou a tradição outra qualquer, mas seja qual for a forma de religião, seja qual for a tradição religiosa, que o enfoque fosse no diálogo inter-religioso e no respeito às diferenças religiosas das pessoas. Então, o trabalho do professor para levar para a sala de aula o enfoque seria a questão do diálogo inter-religioso e do respeito entre as pessoas.

Também foi frisado que, no início da Formação, havia dificuldades de disposição de ambiente de trabalho para a realização das atividades. E posterior houve certa melhora na estrutura física onde eram realizados os encontros, o que desvelou uma dada contribuição (como condição mínima e elementar) ao possibilitar um trabalho em ambientes mais adequados:

Eu poderia dizer, de certa forma, que o modelo pode ser considerado como crescente e pode ser considerado com decrescente. Crescente eu poderia dizer que ele trouxe para a gente uma qualidade melhor de infraestrutura. Nós saímos de um pequeno auditório da Livraria das Paulinas (local cedido/emprestado pela empresa para contribuir com o processo desse modelo de FCPER), de algumas salas apertadas no CECAPRO³, para ter um espaço maior numa sala de uma universidade particular. Não maior fisicamente, mas as condições climáticas, as condições de apoio, de logística muito melhor. Agora, eu podia, por outro lado, dizer que ela não evoluiu, ela decresceu quanto à qualidade. (Professor 01).

Entre as observações registradas nessa conjuntura de FCPER, o grande fluxo de rotatividade de contratação de novos prestadores de serviço (PS), para o exercício

³ A sigla CECAPRO é referente ao Centro de Capacitação dos Professores da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB. É um órgão de execução programática, tem por objetivo planejar, coordenar e supervisionar planos, projetos, programas, eventos e atividades que visem à capacitação, aperfeiçoamento e atualização de professores, técnicos e demais educadores envolvidos com a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/diretorias/> Acessado em: 21/09/2015.

da atuação profissional como professor de ER, revelou-se como um forte fator contrário ao desenvolvimento mais propício desse modelo de FCPER.

Eu acho que um ponto assim que afeta negativamente as formações é a rotatividade de professores. A gente não consegue sistematizar ou se aprofundar num ensino, num estudo [...] Mas quando a gente vai tentando avançar, aí tem que retomar tudo de novo. Então para quem está lá desde o início muitas vezes é cansativo. Por quê? Porque tem que se começar da estaca zero até ir para o que se vai reformulando como Ensino Religioso. E nem todo mundo quer. (Professor 06).

Essas percepções dos professores, especificamente, indicaram ainda, em suas descrições, desde o que se constituiu como uma noção de formação de professores voltada a suportar os aportes para o exercício da docência – conforme os professores sustentam – através dos PCNER, na perspectiva do FONAPER (2009), como pilares que perpassam os seus referenciais de professores de ER.

A gente vive dentro de um sistema ideal e dentro de um sistema real. A gente sabe que não é um sistema ideal. Por que? Porque quem está buscando uma formação, quem vai para uma formação, vai procurar realmente o que trabalhar no dia a dia, na prática. [...] assim, há uma grande inconstância em relação ao que ensinar. [...] Então, a gente acredita que a formação ideal seria assim: a gente ir para formação e sair com aparatos necessários para o dia a dia na sala de aula. Porém, a gente sabe que o modelo ainda é fragmentado, porque a gente está dentro de um sistema e o sistema tem informalidade. [...] E a medida disso, qual é o modelo que eu tenho hoje apresentado? É o modelo do FONAPER. É o ideal? É o real? Então, eu uso os eixos temáticos como base. Aí eu como professora vou fazendo o que eu acho mais coerente na sala de aula. (Professor 06).

No que também, observou-se relações ressaltadas pelos docentes, as quais indicam que o próprio Sistema Político Educacional se recusa a dar suporte mais conveniente para o desenvolvimento da FCPER e do exercício da docência focada no educando. O que termina indo diretamente de encontro às perspectivas dos resultados proporcionados pelos profissionais que atuam no ER. No sentido em que acentua Soares (2010, p. 119) de sair “ganhando nessa nova postura os próprios educandos, pois terão acesso a uma apresentação sensível, porém autônoma, dos resultados dos estudos de religião”.

Eu acredito que esse modelo ainda nos deixa a desejar. Pelos seguintes fatores: A questão do próprio Sistema Político Educacional que não nos oferece subsídios e material didáticos/paradidáticos. Então, essa formação vem apenas fazer uma peculiar ajuda de conhecimento. (Professor 09).

Há, ainda, outros aspectos que também chamaram a nossa atenção, como o de uma tendência a uma perspectiva de modelo catequético (supostamente não perceptível pelos idealizadores e contribuintes do modelo) devido a uma dada ênfase em valores em detrimento do conhecimento das Ciências das Religiões:

O modelo... Eu acredito que ele ainda fica um pouco meio quase que catequético também. Ele fica muito preso, voltado muito pra questões mais de fraternidade. Eu acredito que ele poderia ser melhor desenvolvido no aspecto intelectual mesmo, de conteúdo científico. Ele fica muito preso a uma formação mais voltada ali para questões de fraternidade, questão de sociabilidade. E a gente sabe que a formação continuada não é só isso. É também isso, sem sombra de dúvida, mas precisa mais conteúdo didático para melhor aperfeiçoar o professor. (Professor 05).

Além de que, foi sublinhado similarmente a essa tendência, uma atenção maior a uma religião em detrimento de outras como destaca um professor: “Eu tenho uma opinião muito crítica sobre o atual modelo, onde se prende muito a alguns grupos de religiões individuais, *principalmente as religiões afro*. É a tecla que os formadores da universidade trazem mais para a gente, para a formação” (Professor 01).

Então, verificamos que apesar de termos observado a gratidão do grupo pelo que foi feito ao longo dos últimos, aproximadamente, oito anos, o ponto central de concordância é que, agora, **o modelo apresentado deixa a desejar**, precisa ser mais abrangente, *avançar no tempo*. O que pode ser evidenciado quando os professores destacam essa necessidade, em suas colocações que dizem respeito a ele: “O modelo eu acredito que ele precisa ser mais abrangente. É um modelo interessante [...] Poderia ampliar mais, trazendo outras pessoas mais dotadas dessa didática para nos ajudar e para desenvolver esse trabalho” (Professor 04). “Então, nós devemos entender que, como o tempo vai avançando, as coisas também devem avançar, principalmente com relação à formação continuada. Vejo que *realmente precisa avançar mais*” (Professor 08).

Adiante, foi registrado do mesmo modo a identificação das mudanças, adaptações e os motivos principais que levaram esses professores a participarem

dessa FCPER, bem como, as razões que criaram sua sustentação e fez esse grupo perseverar, ao longo dos últimos oito anos, e crescer no aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem, do “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso” (FONAPER, 2009, p. 8).

1.1.2. A Participação, Mudanças e Adaptações no Modelo

A partir da compreensão de que a prática é constitutiva do aprimoramento da docência e isto se dá, principalmente, quando ela oportuniza o encontro, em sala de aula, das concepções da teoria com o realizar/fazer para proporcionar o processo de ensino/aprendizagem – sempre com um objetivo geral já idealizado/constituído, anteriormente e reconhecendo que o processo de Formação Continuada é perpassado pela ressignificação e a reapropriação da *interpretação das realidades*, mediante as tênues tensões resultantes do encontro das particularidades que cada ser humano apresenta intrinsecamente, como pessoa, e a disposição do professor, como orientador, de proporcionar o acesso ao saber.

Ressaltamos, não obstante que, quando, nesse processo, o professor atenta para estabelecer marcos no caminho percorrido durante o exercício profissional da docência, sua existência segue de modo que, como professor, ele não se perde entre os conhecimentos devido ao poder de reconhecer os seus referenciais.

Desse modo, verificou-se que a participação obrigatória ao curso foi a razão primeira que fez a Formação continuada ser introduzida para esse grupo de professores: “Primeiro porque nós somos obrigados. Porque se não participar da formação você tem uma punição quantitativa no seu salário, vamos dizer assim. Aí, nós participamos, entre aspas, obrigados” (Professor 01). “Eu acho que uma das razões em participar por um período foi a obrigatoriedade. Então, o município oferece essa formação e eu tenho que ir porque essa formação ela consta para escola nota dez, ela consta para eu me manter no grupo” (Professor 06). Obrigatoriedade essa que se expressa na existência de conotações bem fortes: “A minha participação é porque, digamos assim, não tem outra opção, né? É o que nos oferece. É o que nos é dado. É o que nos é proposto. E a gente tem que participar dessa formação continuada oferecida pela SEDEC/PMJP” (Professor 09).

Entretanto, também se constata, no grupo de professores entrevistados, um amadurecimento da perspectiva da participação e/ou novas perspectivas que apontam para a superação dessa razão primeira como foi instituída (no decorrer do tempo), pois, o grupo apresenta, entre os que vão conseguindo permanecer no curso, um dado relacionamento que torna esse modelo de formação um espaço de convivência perpassado pelos compartilhamentos, trocas, críticas e debates de práticas didáticas pedagógicas: “Então, é um momento que você tem de conflito ou de troca de experiências para ver o que é que está sendo feito em relação a essa disciplina no cotidiano escolar” (Professor 06),

E tem mais uma coisa que é de suma importância, que eu sempre tenho destacado desde que eu entrei no Ensino Religioso, é a convivência. É o companheirismo. É saber que existe, dentro da educação, um grupo de professores que se preocupa um com o outro e que discute as suas ideias; as suas evoluções em sala de aula; os seus trabalhos; o que cada um está fazendo na sua escola e essas ideias são passadas de um para outro e enriquecidas. (Professor 01).

Tanto quanto se averiguou o compromisso firmado na compreensão de que a Formação é um processo de construção que acontece devido a dedicação deles, professores. E que, assim, o quadro de percalços e carência de apoio pode ser modificado: “Apesar de inúmeras deficiências... Mas se nós não participarmos como seria? Ou como será? A nossa formação profissional? A nossa formação de conhecimento? Como será se nós não formos em busca desses conteúdos?” (Professor 09). “É justamente os trabalhos que são apresentados lá, [...] Então, tudo ali é uma construção” (Professor 10). “A gente tem que participar, em busca de melhorar. A minha contribuição, a contribuição dos meus colegas da formação, temos que ir em busca de melhoras” (Professor 09).

Consequentemente, como é possível pensar que, além disso, mudanças e adaptações são parte de todo processo, porque, mudanças são vivências que resultam em experiências significativas as quais se constituem como bons referenciais para a resignificação e reapropriação na constituição de processos. Logo, atestamos adiante o que esses professores põem em evidência, no que diz respeito, ao longo do tempo, as alterações que perpassaram esse modelo de FCPER.

Assim, os professores entrevistados acentuaram, em algumas de suas opiniões, as mudanças pelas quais esse modelo de FCPER passou, desde o ano de

2006, quando teve início. Dessarte, observamos que embora alguns professores tenham afirmado não ter existido muita mudança nesse modelo, ao longo dos anos, “No início não teve, eu acho que não teve muita mudança não” (Professor 10), constatamos, de um modo geral, aconteceram mudanças: “têm coisas que a gente pode dizer que evoluiu e tem coisas que a gente pode dizer que regrediu. [...] eu posso dizer que está melhorando” (Professor 01).

Ainda, os professores entrevistados ressaltam alguns aspectos, abordados como **observações importantes a serem consideradas** numa sistematização de qualquer que seja o *modelo* de FCPER. Aspectos como a descentralização, por exemplo: “O que precisa é descentralizar o currículo da formação continuada em religião unitária” (Professor 01).

Desse modo, como pesquisador destacamos também, a partir da constatação de que “Como as coisas vão mudando, assim também tem que mudar as perspectivas, os estudos, o olhar de cada professor para o aluno, para o Ensino Religioso” (Professor 08), é fundamental pensar na construção de um modelo de FCPER, no qual os conteúdos a serem abordados sejam definidos seguindo pontos que possam ser mais comuns tanto as Religiões como as suas Tradições Religiosas. Mesmo que seja elementar, dito de uma forma pedagógica, isto significa antes do primeiro encontro já ser disponibilizado tanto um *Croqui do Percorso*, assim como, o *Desempenho a seguir* para os encontros propostos durante o período em que acontecerá a Formação.

Entretanto, numa retrospectiva desse modelo de FCPER, um professor registrou uma mudança da concepção restrita ao “trabalho com o ser” para uma abertura a noções de outras culturas por meio de oficinas:

A gente percebe que no início a formação era mais voltada para uma questão realmente do trabalho com o ser. O trabalho de valorização, ou o trabalho da cultura cristã. Isso é nítido e prático para todo mundo. Com o passar do tempo a gente foi vendo que novas temáticas foram entrando. Tivemos algumas oficinas voltadas para cultura indígena, voltadas para cultura afro. Mas a gente vê que a gente ainda se porta dentro do universo brasileiro nas nossas culturas: branco, negro e índio. Até porque nós temos um leque de culturas aí em todo mundo. E a gente, em sala de aula, uma aula durante a semana, a gente também não tem condições de ver todas essas culturas. (Professor 06).

Desta forma, no cerne desse modelo verificou-se que: “[...] Mas o enfoque sempre foi o mesmo, desde o começo. É a questão da intercofessionalidade. É a questão do diálogo, é a questão do respeito e por aí” (Professor 07). Como se verificou a existência de uma consciência da necessidade de melhorar os níveis do conhecimento, porque “essa formação vem apenas fazer uma peculiar ajuda de conhecimento” (Professor 09), e melhorar os níveis da docência:

Mas, ela precisa melhorar, sim. Melhorar muito. Sobretudo o nível da docência dos nossos colegas. Eu acho que o nível da docência dos nossos colegas está muito baixo para absorver, não digo todos os colegas, mas, de uma maioria considerável. Que não está voltada para uma educação melhor, para envolver-se com um patamar de estudos e técnicas de estudos importantes, avançados para que seja melhor a prática da docência escolar nas nossas escolas. (Professor 03).

Logo, em meio às poucas mudanças e o reconhecimento de necessidades relacionadas diretamente com a melhora das práticas didático-pedagógicas, as considerações a seguir buscam, exatamente, identificar as compreensões dos professores sobre os elementos do tema desse estudo.

1.2. AS COMPREENSÕES DOS PROFESSORES A CERCA DOS ELEMENTOS DO TEMA

1.2.1 As Percepções a Respeito da Tradição Religiosa e sua Função

A tradição religiosa é considerada parte que integra o universo cultural de inúmeros grupos sociais, como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas às suas crenças relativas ao Transcendente. A tradição religiosa engloba vários aspectos da religião, costumes, crenças, símbolos, ritos, mitos, doutrinas, práticas, entre outros.

De acordo como os PCNER, a Tradição Religiosa caracteriza o eixo organizador do conteúdo do ER, *Culturas e Tradições Religiosas*, sendo “o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas” (FONAPER, 2009, p.50).

Desse modo, as concepções hodiernas relativas a questões de moral e de ética, fundamentadas nas crenças e valores das pessoas, são claramente reconhecidas em todas as instancias de debates entre pensadores mais suficientemente atualizados por todo o mundo – como, por exemplo, Michel Sandel, haja vista considerar que não devem ser descartadas as crenças e valores das pessoas, sejam essas pessoas ateístas ou professessem qualquer fé particular que seja.⁴

Portanto, é verossímil que, devido a essa dimensão ocupada pela Tradição Religiosa, o pressuposto de que a mais aprimorada compreensão por parte do professor de ER, desse assunto, é vital para o exercício profissional da docência. Nesta pesquisa, os professores entrevistados pontuaram bem tais relações do PCNER com a Tradição Religiosa, vejamos:

A Tradição Religiosa é um dos eixos temáticos do Ensino Religioso. E elas são muito importantes, para trabalhar com religiões, as principais religiões do mundo. Por exemplo: o judaísmo, o cristianismo, o islamismo, o hinduísmo, o budismo e outras religiões, que fazem parte do contexto das tradições religiosas. (Professor 03).

De acordo com o ponto de vista dos professores entrevistados há o reconhecimento de que “a Tradição Religiosa é uma temática bastante complexa e ampla. Porque quando se fala de tradição, não só existe um modelo, existem várias tradições” (Professor 05). Como também há a identificação de que: “Tradição religiosa é você crer em alguma coisa. Se você é católico, se você é protestante, se você é da tradição afrodescendente, se você crê numa coisa, num ser espiritual, eu acho que isso aí é Tradição” (Professor 10). Ou a Tradição Religiosa ser indicadora de caminhos que levem a felicidade:

A Tradição Religiosa para mim e nos conceitos gerais, ela é o valor e os conceitos mais sublimes mais importante de uma cultura, de um povo, de uma nação. Então, para mim uma Tradição Religiosa ela abre o espaço para que o homem possa se sentir agente da sua própria condução em busca do que ele quer, do que ele deseja, do que ele almeja. Todo ser humano ele almeja encontrar um dia a sua felicidade.

⁴ Michael Sandel: "A política precisa se abrir à religião". Quando em entrevista à revista Época o professor de filosofia da universidade norte americana de Harvard frisou que os princípios e a moral são bem-vindos ao debate público – mesmo que tenham origem na fé. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/07/politica-precisa-se-abrir-religiao.html> Acessado em: 25/02/2015.

Eu acredito que uma tradição religiosa tem caminhos que possa conduzir o homem a buscar a sua felicidade. (Professor 09).

Desse modo, no que abrangem bem o próprio conceito “Tradições Religiosas são os costumes, as vivências, que cada religião tem no seu seio familiar. Seus meios para se chegar a um divino” (Professor 08) e que “a Tradição Religiosa ela está ligada a tradição cultural do povo” (Professor 07). Sendo que no aspecto da cultura é importante lembrar, como dizem Almeida e Carvalho (2005, p. 59), que “A palavra cultura, camaleão conceitual, muda de sentido de acordo com seu contexto”. Assim como:

“[...] A cultura das *humanidades* fundamenta-se na história, na literatura, na filosofia, na poesia e nas artes. Em sua essência, ela transmitia a aptidão para a abertura e para a contextualização. Além disso, favorecia a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e, eventualmente, integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si”. (Idem).

Quanto a ideia da Tradição Religiosa em sala de aula, os professores observam que ela prevalece mais voltada ao senso comum, confundida e/ou não diferenciada da cultura em si. Aceita muitas vezes como se fosse exclusivamente a cultura e não uma parte dela.

Por isso é mister que o professor de ER esteja atento a conotações que permitem diferenciações na maneira como vem a ser transmitida a Tradição Religiosa para o educando dentro da sala de aula, principalmente porque, quanto ao Ensino Religioso, “Ele é o instrumento que auxilia na superação das contradições de respostas isoladas de cada cultura” (FONAPER, 2009, p. 46), componente curricular que tem sido revelado como um lugar favorável a esse tipo de educação para o exercício da cidadania:

Eh! É uma coisa complicada! Tradição Religiosa no Brasil, porque principalmente se confunde muito com cultura. Nós temos a religião dominante que é a igreja católica, onde a maioria da população brasileira iniciou a sua educação religiosa. Temos atrelada a essa religião a cultura que se criou em volta dela, como uma redoma, é uma cultura de hábitos que adquirimos com o tempo, que não tem nada a ver com o catolicismo ortodoxo. E também a hereditariedade o pai acreditava assim, o filho acredita assim, o neto acredita assim, o bis neto e aí vai em diante. Isso dificulta um pouco dentro da sala de aula a questão do Ensino Religioso.

Porque quando se trata de alguma coisa de religião sempre existe uns conflitos.

Mas nesses, sete anos que eu estou dentro do Ensino Religioso, eu tenho tido uma surpresa muito grande, apesar dos conflitos que a gente tem na rua, nas televisões, dentro da sala de aula parece que o negócio funciona melhor, é mais pacato.

Então, a cultura, essa raiz que tem da nossa herança religiosa ela influi, mas dentro de sala de aula ela é contornada. Tanto pelos alunos, que tanto faz que o professor esteja ensinando ali, dizendo alguma coisa sobre a religião protestante, ou a religião afro, ou a religião espírita, ele escuta, ele aprende, ele questiona e não fica com aquilo que os adultos geralmente fazem:

- “Ah, você é dessa religião, ah coitado vai para o inferno. Ah! Você é assim! ”.

Dentro de sala de aula nós conseguimos ter um equilíbrio cultural, um equilíbrio de religiões impressionante e isso para nós é muito gratificante. (Professor 01).

Nesse sentido, Longhi (2004) salienta que a Tradição Religiosa se revela no modelo organizacional que cada pessoa – ou grupo de pessoas, a partir das concepções religiosas – define como determinantes para sua vida. Daí, considerar o autor a importância que há no fato do educador de ER entender o que acontece a partir do conhecimento dos aspectos que englobam a Tradição Religiosa.

Desta forma, constatado como, para esses professores, fica claro a compreensão do modo como a Tradição Religiosa perpassa a cultura ser uma percepção a qual apresenta referenciais que abrangem aspectos específicos, principalmente quando entendidos como o movimento “*in loco*”: “Então, para mim, a tradição perpassa por isso, a gente ir a fundo, ir a loco e ver o que cada cultura traz da sua história, do seu povo, o que eles avançaram, o que eles conquistaram. Para mim perpassa por isso aí” (Professor 06). Vejamos a diante outra noção elementar para o ensino do tema que é a definição de qual é a função que a Tradição Religiosa exerce.

Compreende-se uma função como o que expõe uma atividade própria, os deveres impostos por um princípio, que em relação ao tema seriam as atribuições que distinguem cada Tradição Religiosa. Holanda (2011) aponta que a função da tradição religiosa é:

Proteger os seres contra o medo, encontrando forças para superação.
Dar as pessoas um acesso à verdade do mundo, encontrando explicações para a origem, a forma, a vida e a morte.

Oferecer esperança de vida, consolo dando explicação para a dor, que seja física ou psíquica.

Garantir o respeito às normas, às regras e aos valores da moralidade estabelecidos pela sociedade.

Educar para a vida.

Quanto às distintas formas em que a função da Tradição Religiosa foi ressaltada pelos professores entrevistados observamos, desde ter “a função de levar os seus membros, os seus adeptos a entenderem como se chegar ao seu divino” (Professor 08), bem como a busca por uma crença, “Hoje nesse mundo que a gente vive, cada ser humano, procura crer em alguma coisa. Então a busca do crer, é *uma busca de acreditar em alguma coisa*, eu acho que tem a ver com a Tradição Religiosa” (Professor 10); “é de acordo *com a fé de cada um*. Cada um tem seu momento, cada um tem sua especificidade, cada um acredita naquilo que almeja e está inteirado no ambiente e na tradição onde ele está” (Professor 04).

Na maioria das relações a função da Tradição Religiosa é diretamente direcionada para o ser humano, “se ela fosse levada a sério ela teria mudado esse país. Porque se nós levarmos em conta que a Tradição Religiosa ela tem uma função de moldar o caráter do indivíduo” (Professor 01), como também é distinta a percepção das suas atribuições no que tange ao ER, propriamente dito, e a relação direta com a presença da ética como referencial de valor a ser oportunizado em cada Tradição Religiosa. “A Tradição Religiosa ela funciona como um adeto, uma contribuição ao arcabouço no Ensino religioso. [...] Não se poderia ter um bom Ensino Religioso, eliminando as Tradições Religiosas, elas são fundamentais no contexto do Ensino Religioso” (Professor 03), “Porque é nas tradições que a gente vai captar, que a gente vai perceber valores. Então, todas as Tradições Religiosas elas têm os seus valores éticos e morais diversificados, mas há muito o que se comunga em comum” (Professor 05).

Destarte, a compreensão desses professores entrevistados reside na igualdade entre as Religiões e suas Tradições Religiosas, no bem que todas elas defendem e o reflexo de suas benesses para a pessoa do ser humano,

Eu diria a vocês com certeza, se todas as religiões fossem respeitadas, porque eu não conheço religião que queira mal, a ninguém. Não vamos falar aqui de terrorismo, de fanatismo.

Uma religião, uma cultura religiosa, uma Tradição Religiosa, dentro dos moldes normais de uma religião, elas defendem o bem. E se nós

tivéssemos nossas vidas pautada dentro dessas culturas, dentro desses dogmas, independente da religião dominante no país, nós seríamos com certeza melhores seres humanos. (Professor 01).

Então a tradição religiosa tem as suas características particulares, individuais, pessoais e até mesmo coletivas. Então, a sua função é de direcionar o homem a buscar o que ele mais deseja. Talvez, na concepção cristã que nós somos mais conhecedores é encontrar o céu, é entrar no céu, é buscar a vida eterna. Nas outras tradições tem seus significados. Por exemplo, é na Tradição Afro o ser humano buscar está em paz consigo e com o seu Orixá. Na Tradição Hinduísta é você está em paz consigo e com o outro que também pertence a sua nação. Então, é uma vivência. É uma vivência e convivência, em busca de um algo que possa conduzir o ser humano a está feliz, realizado no seu todo. (Professor 09).

Por conseguinte, propriamente no sentido que a Tradição Religiosa expressa os sentidos dos ideais da vida dos sujeitos que a integram, tais valores do ser humano, manifesto pelas práticas de cada Tradição Religiosa, quando ensinadas não devem deixar de ser relacionados aos direitos humanos.

Eu diria que o ser humano ele é um ser que ele cria significados, ele imagina coisas e o que existe numa cultura, como a suas Tradições Religiosas é criação desse povo. É sentido para esse povo, é significado para esse povo. Então, ele não pode ser descartado, ele deve ser ensinado, ele deve ser explicado. Sem colocar isso como resposta a tudo, mas como uma construção do ser naquela sociedade. Sem esquecer eu diria a ética, a ética humana, eu diria como as Nações Unidas colocou em 1942, eles colocaram os direitos humanos. Então, as tradições devem ser trabalhadas nas escolas. São importantes, mas não podemos esquecer os direitos humanos, da sociedade brasileira e enfim, das pessoas que existem em nosso planeta. (Professor 07).

Identificada essa outra noção, a da função da Tradição Religiosa, vejamos, conjuntamente outra noção elementar que apresenta uma relação direta com o tema, a saber, a compreensão da pluralidade do fenômeno religioso, notadamente os valores mais significativos para um professor de ER abordar no ensino desse assunto.

1.2.2. A Compreensão da Pluralidade do Fenômeno Religioso

O fenômeno religioso é estudado no ER de acordo com as Tradições Religiosas, na maneira como ele se revela conforme os preceitos de cada Tradição Religiosa. Silva (2012, p. 353) conclui que “O fenômeno religioso fornece um sentido

para o ser humano se sentir completo na sua existência, através das experiências com o Sagrado, ele se enche de um sentimento de satisfação e contentamento diante de sua finitude”. Oliveira (et. al., 2007, p. 80-81) sublinha que o fenômeno religioso se desenvolve com estágios pontuados em cada cultura humana:

O desenvolvimento do fenômeno religioso nas culturas humanas aponta para estágios bem específicos. O primeiro verifica-se quando o ser humano busca respostas sobre o sentido de sua existência por meio de questionamentos que extrapolam as necessidades meramente biológicas, perguntando sobre a origem, o sentido e o fim das coisas e de sua própria existência.

De acordo com as considerações de Holanda (2011, p. 4), “O fenômeno é algo que apela para a compreensão de um significado, tem algo que nos surpreende e se relaciona com o transcendente” e que o centro do fenômeno religioso se encontra nas respostas “elaboradas pela humanidade para a vida além da morte: ressurreição, reencarnação, ancestralidade e nada” (ibid., p. 6). A autora esclarece ainda que o fenômeno religioso:

Estuda o comportamento do ser humano religioso como o espelho de sua experiência com o sagrado que se manifesta em símbolos, mitos e ritos.

Conduz para a compreensão que não existe ser humano ou povo destituído de experiência do sagrado. Nunca foi encontrado um vácuo religioso na História, no qual alguma cultura tenha sido isenta de expressões religiosas. (ib., p. 5).

Moreira e Candau sublinham considerações oportunas quanto à pluralidade, as quais apontam para a omissão da pluralidade religiosa no ambiente escolar:

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

Nesse sentido Cecchetti (2012, p. 13) integra com suas observações o que se constitui como uma das funções mais suficientes da escola:

Enquanto lugar de trânsito de culturas, de encontro, de relações com múltiplas diversidades, cabe à escola, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entre eles, o religioso, com sua riqueza de identidades, linguagens, símbolos e valores, garantindo a liberdade religiosa dos cidadãos, disponibilizando saberes e práticas de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não-religiosos. (CECCHETTI, 2012, p. 13).

A nossa pesquisa identificou entre os professores entrevistados, compreensões similares sobre o fenômeno religioso, as quais, se enquadram em seu conceito. “A pluralidade, eu entendo que é uma questão de cada pessoa, vê a diversidade do fenômeno religioso. Porque cada um vê de acordo com a sua Tradição Religiosa” (Professor 02). “Então, eu acho que a pluralidade religiosa, das Tradições Religiosas da sociedade ela é benéfica, porque nos dá o direito de ser o que nós queremos ser, de entender como nós queremos entender e viver como nós queremos viver” (Professor 09). Tais compreensões apontam de formas distintas a importância que há na percepção do fenômeno religioso:

Olha, a pluralidade do fenômeno religioso eu considero uma coisa, um fator indispensável e de suma relevância para nós. A percepção, primeiro ter essa concepção de que não só existe uma única religião. De que não só existe um único modelo a ser vivenciado na experiência com o Transcendente.

Então, eu considero de suma importância e digo mais, ela na sala de aula deve ser trabalhada com bastante fluidez. Porque a criança, o adolescente e o jovem na EJA precisa também dessa consciência de que só não existe uma única religião, de que só não existe um único modelo religioso para se está dentro e em comunhão com a prática do fenômeno religioso.

Eu considero de suma importância essa percepção, essa tomada de consciência da pluralidade dos fenômenos religiosos. (Professor 05).

Embora, também tenhamos registrado observações que agregam percepções de diversas dimensões que o fenômeno religioso pode alcançar:

Olha, enquanto existir homem, enquanto existir ser humano, vai existir essa pluralidade, principalmente no século XX e XXI que está havendo uma assim, valorização muito grande da palavra religião. Sem se preocupar muitas vezes com o conteúdo.

O fenômeno religioso ele trouxe para a humanidade coisas boas, mas também traz coisas ruins.

Então, o fenômeno religioso, essa pluralidade, existi, vai sempre existir, a tendência é aumentar.

Mas nós devemos, nós que trabalhamos nessa área, deveremos ter uma atenção muito grande para isso. [...] E o fenômeno religioso tem essa particularidade, ele é uma arma muito poderosa, tanto pro bem quanto pro mal. (Professor 01).

Bem como, as considerações quanto ao âmbito da sala de aula também se demonstraram intrépidas: “Então, a pluralidade religiosa ela abre esse espaço para que nós possamos respeitar e conhecer” (Professor 09); “Bom! Na sala de aula falar da, dessa pluralidade, às vezes, se torna um tanto difícil. Eu entendo que essa pluralidade pode e ela deve ser discutida tanto na sala de aula, tanto quanto com os docentes e os discentes” (Professor 04); “O meu entendimento ele é muito seguro. Eu gostaria que nos tempos atuais a sociedade tivesse preparada para esse entendimento. Deixar de lado as barreiras, os muros, as cercas e abrir-se para o diálogo com o diferente” (Professor 09).

Como também, o grupo de professores entrevistados reconhece a necessidade e a responsabilidade de aprender a trabalhar pedagogicamente de maneira mais propícia, a complexidade do ensino do fenômeno religioso dentro da sala de aula: “O que acontece muito em muitas salas que eu vou é: para que serve o Ensino Religioso? Se isso realmente vai valer a pena? Então, a gente para e explica o que é o fenômeno. Porque o fenômeno. O que é o Ensino Religioso. Para que ele serve” (Professor 04).

Olhe a pluralidade do fenômeno religioso. Não se pode negar ele existe. Trabalhar o fenômeno religioso enquanto professor em sala de aula é uma coisa e enquanto pesquisador é uma coisa mais profunda. Então assim, ainda é um caminho a ser percorrido para trabalhar o fenômeno religioso em sala de aula. E eu acho que nós temos aí, um longo caminho pela frente para trabalhar essa questão pedagógica, de como trabalhar o fenômeno religioso, nós temos muito que construir ainda no Brasil. (Professo 07).

Nessa perspectiva, esse grupo de professores entrevistados segue pensando em compreender mais apropriadamente a pluralidade religiosa: “Eu acho que essa pluralidade se dá em a gente está em constante questionamento de quem somos. Então a gente começar a tentar compreender o que é essa pluralidade religiosa dentro desse universo da gente” (Professor 06). A seguir, vejamos como essas compreensões são mais apropriadamente constituídas a partir das percepções da pluralidade do fenômeno religioso no âmbito escolar.

1.2.2.1. As Percepções da Pluralidade do Fenômeno Religioso no Âmbito Escolar

Duvidar dessa questão, pensar e relacionar a multiplicidade dos prismas que os professores confessaram de como as crianças, adolescentes e jovens (e porque não os adultos/funcionários – e demais adultos da comunidade escolar) veem a religião, vivenciam e/ou são levados por filosofias, constituiu-se entre as partes mais complexas dessa pesquisa. Isso porque, nenhum dos ângulos analisados pôde ser caracterizado como equivocado. Não necessariamente devido ao caráter fenomenológico da pesquisa (da abordagem surpresa poder receber respostas do que imediatamente vem à mente), mas, porque as pontuações dos professores entrevistados indicaram, além da consistência da percepção proposta do ER conforme os PCNER, uma capacidade de concatenar as percepções da pluralidade do fenômeno religioso no ambiente escolar, a partir das realidades dos educandos. E essa característica gerou o grande desafio de sintetizar tantas percepções de suma importância para quem acessa as pesquisas na área.

Igualmente, essas percepções partem do “Porque a escola não é um espaço de fé. A família é um espaço privilegiado de fé. A igreja é um espaço privilegiado de fé. Mas a escola não. A escola é um espaço para a gente construir conhecimento” (Professor 07). Reconhecendo a peculiaridade “Então para a manifestação plural religiosa do aluno você tem que ter um olho aberto para ver essas características, não são determinantes, não são fatores determinantes” (Professor 09).

Como também são percepções *sui generis*:

Eu considero que a principal característica dessa pluralidade do fenômeno religioso é a *concepção da alteridade*. A partir do momento que o formador, que o professor, que o aluno toma a consciência de que existe o outro que é diferente de mim. Então, ela dá indício e dá sustentação para que nós comecemos a perceber o outro a partir de um outro viés. Que ele tem valor e que esse valor embora seja diferenciado do meu, ele **contribui na formação pessoal do sujeito**. (Professor 05).

Do mesmo modo, outra percepção da pluralidade do fenômeno religioso no âmbito escolar determinante é a respeito de Jesus Cristo, segundo o prisma dos jovens. Percepção, esta, dentro de uma leitura pontuada no contexto social brasileiro, reconhecendo-se o que a dimensão histórico-social significa, nessa representação

pelo lugar que ela ocupa, no cerne dos que não tem um acesso ao saber de forma crítica/reflexiva, nem mesmo acesso (na maioria das realidades) à história das religiões, nesse contexto é que encontra-se essa percepção da compreensão de quem é Jesus Cristo.

Mas, existe uma ideia e a ideia principal é “a pessoa de Jesus Cristo”. Jesus Cristo para o jovem ele é o ser que está pronto para está ao seu lado a qualquer momento.

Então quando você diz, porque eu sempre fiz essa pergunta: quantos alunos vão para a igreja evangélica? São quatro, são cinco. Quantos alunos são católicos? São dois, três. Quem vai para religião? Quem vai para igreja? A maioria não vai. Não tem igreja, não tem comunidade religiosa. A grande maioria. Mas quando você pergunta assim: quem é Jesus para você? Você acredita em Jesus?

Toda a sala de aula, todos os alunos levantam a mão e diz que acredita em Jesus. Então Jesus é um ponto de referência. Isso é bom, com certeza porque, (sic) mas o jovem, o adolescente, ver Jesus como um amigo, não como impositor, como irmão, como parceiro.

A ideia do aluno hoje: você é meu parceiro, você é legal, você é meu amigo, você é meu pai, você me protege.

Então, a pessoa de Jesus ela é bastante unificada no pensamento religioso dos jovens e adolescentes e das crianças também. (Professor 09).

Fazemos, a partir dessas especificações dos professores entrevistados, a ressalva de que nas gravações das entrevistas foi possível identificar que suas colocações apresentam percepção mais apurada de que os jovens, algumas vezes, apresentam linhas de comportamento como que bem caracterizada pela cultura⁵:

[...] eu já trabalhei em várias escolas do município em diversas regiões [...] então, cada realidade é diferente, mas a maneira de ver dos jovens adolescentes eu acredito que é uma só. Eu sempre digo assim que a pluralidade religiosa dentro do âmbito escolar, *ela hoje não interfere muito na conduta do jovem, nem mesmo dentro de casa na família.*

Hoje nós vemos assim uma família, até mesmo sem raízes, em nenhuma, sem nenhuma, sem raízes fincadas formadas em nenhuma tradição religiosa, não existe. (Professor 09).

⁵ Entenda-se cultura como na resignificação, a qual, segundo compreensões como a da definição estrutural de cultura de Setton (2010, p. 25), quando a autora a partir da definição antropológica de cultura (produto da atividade material e simbólica dos homens) agrega outros elementos a essa definição, para chegar a concepção de que a cultura é um conjunto de produção de sentidos e valores sociais que participam/ajudam na (re) produção das relações entre os grupos sociais. As quais, auxiliam na transformação e na criação de novos e outros sentidos e valores. Daí se concluir que a cultura, ela organiza e classifica o pensamento das pessoas as quais tem acesso a ela, oferecendo pontos de apoio que **orientam comportamentos**.

No âmbito escolar a principal característica é a *individualidade*. Muitos alunos principalmente de algumas religiões minoritárias, as vezes eles se fecham.⁶ Como que diz: “não, não vou me abrir, não vou dizer que religião eu sou, porque eu vou ser discriminado, eu vou ser xingado”. Então, *essa coisa dentro da sala de aula é muito complicada para gente trabalhar*. (Professor 01).

A partir dessa ocasião, passamos a registrar que além dos professores não ignorarem as complexidades que abrangem o desenvolvimento da capacidade do educando examinar e relacionar de maneira crítica/reflexiva as associações que perpassam o fenômeno religioso, as dificuldades também não foram escondidas:

“Dentro da esfera escolar o que mais vai e volta é quando se toca no candomblé, quando se toca no espiritismo, é quando vamos falar das descendências afro-brasileira, ou como foi trazido. Então assim, a maior discussão é essa”. (Professor 07).

Olhe, *é muito difícil quando você fala em pluralidade*. Porque é muito bom a gente falar no lado católico, no lado evangélico, no hinduísmo, porque tem um lado fantástico, um lado bonito de se trabalhar. Mas quando a gente vai trabalhar com o afrodescendente o pessoal já fica receoso. Por que? Porque vê, eles vêm aqueles trabalhos, aqueles rituais que tem no candomblé, eles acham muito agressivos. Mas, *é uma questão a ser trabalhada*. (Professor 10).

Cada grupo, eu gosto muito antes de começar um assunto perguntar e pedir para que: quem é católico, levantar a mão. Quem é evangélico, também. E quem participa das religiões Afro, também. Então a gente ver o seguinte, o grupo, na verdade os dois grupos das religiões os católicos e os evangélicos, eles têm assim uma certa sintonia. Se respeitam.

Agora quando a gente pergunta e pede para levantar a mão quem faz parte das religiões Afro, aí, a gente já, já tem uma certa tristeza. Porque a maioria fica dando risadinhas.

E, isso já é falta de respeito e aí a gente já vai trabalhar isso aí. E também, eu tenho visto o seguinte: que as vezes a pessoa se diz ateu e quer colocar na cabeça do outro que deve ser ateu também.

Então assim, a gente vive explicando o tempo todo que somos livres, livres, temos a liberdade para seguir a religião que quisermos e até não ter religião. (Professor 02).

Agora, a pluralidade religiosa mesmo na escola assim, ela é, eu vejo vaga, porque não há manifestações. Existe grupos isolados, poucos alunos que são de comunidades evangélicas, que assume a sua identidade, lógico, até mesmo pelo seu comportamento. E alguns que

⁶ Daí esse professor ressaltar que quando perguntado aos educandos a respeito da sua religiosidade verificasse no seu contexto que: “Você vai ter na maioria católicos e evangélicos. A sala de aula é sempre em torno de noventa e oito por cento das salas de aula nossa são católicos e evangélicos. Raramente aparece um espírita, raramente aparece um praticante de religião afro”. (Professor 01)

se dizem serem católicos, mas não praticante. E os que são Afro, ou similares, eles se resguardam, porque com certeza eles vão ser taxados ou serem intolerados ou digamos assim, vai haver muita crítica. (Professor 09).

Olha eu diria que: nós temos alunos que muitos confessam serem cristãos. Alguns menos. Eu penso que hoje o jovem brasileiro, está acontecendo mesmo, dele estar se voltando para a questão da espiritualidade, talvez não religiosidade na questão institucional, mas na questão da espiritualidade. (Professor 07).

Entretanto, apesar das complexidades e dificuldades, aparentemente esses professores entrevistados apresentam perspectivas de aprimoramento das suas práticas didático/pedagógicas devido, muito fortemente, apresentarem o desejo de encontrarem uma ocasião na qual oportunize a todos uma formação continuada em nível tanto de graduação (em Ciências das Religiões), como em nível de pós-graduação, na UFPB (como uma política pública de valorização a formação inicial do tipo as instituídas pelo PNE⁷):

[...] é preciso entrar lá, vai na universidade, vai atrás da universidade, vai lá no Ensino Religioso, busca informações novas. Compra livros. É claro que o que o professor recebe, muito pouco do seu salário não dá para comprar livros. Mas eu dentro dos meus, das minhas possibilidades eu adquiri livros espetaculares para a religião, para o Ensino Religioso, para a formação. Das nossas crianças, os nossos brasileirinhos. (Professor 03).

A partir dessas percepções das compreensões dos professores entrevistados a respeito dos elementos do tema “Função e Valores da Tradição Religiosa”, identificamos as contribuições desse modelo de FCPER para ensinar especificamente este tema.

⁷ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Grifo nosso).

1.3. AS CONTRIBUIÇÕES DA FCPER PARA O ENSINO DO TEMA

1.3.1. Os Recursos Didáticos Utilizados para Ensinar a Temática

A compreensão de que tudo que estiver em um ambiente de ensino/aprendizagem tem a possibilidade de ser utilizado/transformado em um viável recurso didático, porque os recursos didáticos são ferramentas de trabalho, depende essencialmente da maneira mais favorável de aplicar essa utilização a cada educando, maneira que pode possibilitar o êxito em alcançar o acesso mais ajustado ao entendimento do sentido de um saber. Desta forma, as funções do recurso didático são de: favorecer, motivar, ilustrar, aproximar, fixar significativamente e tornar satisfatória a compreensão de um tema.

Nesse viés da didática, Piletti (2006) ressalta que não se deve esquecer que os recursos didáticos são métodos pedagógicos empregados no auxílio do ensino de algum conteúdo e/ou a transmissão de informação - no processo de transferência de situações, experiências, demonstrações, imagens, fatos, etc. Trata-se de *instrumentos* que complementam/ajudam a transformar de um modo mais favorável as ideias em fatos e realidades.

Nessa pesquisa, constatamos a utilização de vários recursos didáticos característicos para a primeira fase do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), “Nessa modalidade, as crianças e os adolescentes são estimulados por meio de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente nos anos iniciais” (FREITAS, 2007, p. 86). Com ideias pontuadas pela percepção adequada do que representam os recursos didáticos, “[...] para mim é a ferramenta de trabalho que é de grande valia para nosso desempenho, ela pode ser utilizada de várias maneiras” (Professor 01).

Concepções essas que abrangem bem a *Classificação Brasileira dos Recursos Audiovisuais* (MELLO *apud* FREITAS, 2007, p. 22): “Ah! Eu utilizo, eu utilizo tudo, tudo o que vem na minha mão. Eu utilizo teatro, eu utilizo coreografia, utilizo filmes, trabalho com música, música tanto considerada músicas religiosas, como músicas não religiosa” (Professor 01).

Do mesmo modo que, “[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes

do processo de aprendizagem” (CASTOLDI, 2009, p. 985). Na prática, foi gratificante constatar como os professores de ER desenvolvem suas atividades profissionais de maneira a tornar o componente curricular de ER um diferencial no espaço escolar:

Sim. Eu trabalho com músicas, com vídeos, trabalho com a internet, procuro *joguinhos*. Eu trabalho com o lado infantil, eu também trabalho o Fundamental II que já é com adolescente e também com a EJA. E a gente tem que todo dia trazer uma coisa diferente, fazer um diferencial. Fazer uma *aula atrativa para eles*, então sempre tem muitas, muitas conversações, tem brincadeiras, tem histórias, tem relatos pessoais da vida deles é isso que faz o diferencial no Ensino Religioso. (Professor 10).

Ademais, a **Revista Diálogo** é reconhecida como referencial para os professores de ER “[...] mas é lógico que a gente busca muito texto de vários livros. Busca músicas, muita música que fala de paz, de valores e nós temos a Revista Diálogo, que é a revista do Ensino Religioso” (Professor 02).

Igualmente, atividades extraclasse são praticadas “[...] eu utilizo, não apenas as aulas expositivas, como eu uso, por exemplo: formação de equipes para trabalhos em classe, trabalho fora de classe, produção de textos” (Professor 03); “Eu consegui levar alunos, tirar da escola alunos, da comunidade escolar e levar para conhecer comunidades” (Professor 09).

Todavia, contrariamente ao que pede *O Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), cujo principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”⁸, nenhuma das gestões que assumiram a Secretária de Educação do município da cidade de João Pessoa (durante os últimos 8 anos) viabilizou, entre suas prioridades, o aproveitamento das benesses desse Programa Nacional Brasileiro para poder favorecer os educandos nessa área de conhecimento do Ensino Fundamental.

Esta, desde quando começou a FCPER em 2006 até a presente data – também se constatou nessa realidade durante a realização dessa pesquisa – se trata de uma das grandes insatisfações desse grupo de professores entrevistados que pensam e falam com prioridade em tudo o que fazem (entenda-se que com toda exclusividade)

⁸ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article Acessado em: 11/04/2015

em proporcionar uma qualidade de Educação mais favorável, adequada e oportuna para os milhares de cidadãos brasileiros por eles tão dignamente educados e instruídos.

Isso porque esses professores entrevistados também compreendem a relevância do livro didático. Como em:

[...] a importância do material mais utilizado na educação das crianças e dos jovens brasileiros: o livro didático. A partir dessa etapa da escolarização e até os ensinos médio e superior, o livro torna-se um poderoso instrumento na mediação dos **conhecimentos necessários à construção do sujeito**.

O livro didático é um dos mais fortes e influentes recursos encontrados nas escolas brasileiras. Cabe a ele um papel bastante relevante: o de apresentar às crianças o mundo da escrita e sua forma peculiar de construir conhecimentos que são socialmente reconhecidos, legitimados, valorizados. E é essa legitimação social que faz com que seja o livro, ainda que em realidades culturais materialmente desenvolvidas, a âncora das práticas pedagógicas. (FREITAS, 2007, p. 89, grifo nosso).

Tal importância é diretamente trabalhada com a dignidade dos recursos didáticos bem utilizados para determinados fins, “nós vamos aos livros de história, nós vamos aos livros que trabalham a ética, nós vamos aos livros de educação, para correremos atrás de material de forma de trabalhar os conteúdos” (Professor 09).

E uma das experiências marcantes na minha vida foi quando eu extraí do livro didático e apresentei para os alunos árvores e então falei com eles o que significa o sagrado o que é o símbolo sagrado e trabalhamos dessa forma na sala de aula através do livro didático. (Professor 04).

Nesse contexto, a utilização da internet como fonte de pesquisa e apoio para o acesso a recursos didáticos mais propícios é uma prática do grupo de professores entrevistados, “Olha, utilizar o professor precisa está buscando sempre outros meios. Então, eu utilizo. Eu busco em outras fontes, eu pesquiso pela internet, busco artigos que trabalham essas questões” (Professor 05); “E nós temos necessidade de continuar pesquisando enquanto professores. Não ficar só ali. Então nós vamos a internet” (Professor 09).

Destaca-se, entre os recursos didáticos citados como utilizados, o registro da realização de projetos pedagógicos⁹. Envolvendo a comunidade escolar e similarmente de envolvimento e atratividade extraescolar – aberto ao público para visita e apreciação. Entretanto, o mais utilizado recurso didático citado por esse grupo de professores entrevistados verificou-se ser **o texto**:

Então assim, vídeos, textos, *textos científicos* que abordam determinados temas, a gente repassa ele não da mesma forma, mas numa maneira de dialogar [...]

Então assim, você consegue estabelecer esse diálogo a medida do que você leva como suporte. Então assim, na academia pela variedade de bibliografias que você encontra, você consegue ter um material mais, não vou dizer fortalecido, mais *um material mais consistente*, para que os diversos temas eles apareçam com uma função mais de pesquisa, uma função mais fenomenológica. (Professor 06).

Desse modo, doravante nessa pesquisa, antes de abordar o subponto a seguir, tecemos um link a partir do tópico adiante. Passando a sobrelevar nos nossos registros os aspectos que tentam abarcar os referenciais de práticas didáticas/pedagógicas recorrentes, indagando a compreensão dos professores entrevistados. Primeiro, a respeito de suas práticas, no intuito de poder tecer relações que demonstrem como acontece a valorização do ensino dos elementos básicos que constituem o tema.

Quando pensamos nessa indagação, formulamos a seguinte questão: Há algum conhecimento específico, prática pedagógica ou didática que você recebeu na FCPER que se constitui como um referencial ao qual, até hoje, você ainda recorre para viabilizar/maximizar o ensino/aprendizagem do tema função e valores da tradição religiosa? O ponto fulcral dessa mentalidade perpassa a noção do conhecimento docente atestando que tal noção é sistematicamente um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução (CANDAU, 1998).

⁹ Esclarecemos que por um princípio de ética e de acordo com Resolução n.466 do Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012, fizemos a opção de não fazer citações a respeito dos projetos pedagógicos realizados pelos professores. Isso para que de alguma maneira não venha possibilitar a associação do projeto pedagógico, a identificação (Professor nº) utilizada para organizar as falas dos professores e, conseqüentemente, essa identificação venha comprometer e/ou constranger os ilustres profissionais protagonistas dessa pesquisa-ação. Pesquisa que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo” (GIL, 1994, p. 48).

Portanto, como conhecimento específico/prática pedagógica ou didática registramos, inclusive, o elementar. Como as dimensões do respeito necessário para estar professor de ER: “E foi nessa prática, nessa formação que eu aprendi a amar e a respeitar e dá um tempo. Eu acho que é isso que a gente aprende lá” (Professor 10).

[...] ao ponto de dizer: “Tudo bem, você é católico você adora suas imagens é um direito seu. Eu sou da religião afro eu tenho os meus orixás. Ah! Eu sou evangélico dou muito valor a bíblia”. Se a gente não tiver esse respeito um pelos outros a gente não faz nada. Fora disso aí não existi como você trabalhar com essa pluralidade. Ou você tem respeito pelo que, seu aluno pensa, seu companheiro pensa, o que a tradição lhe colocou na cabeça, a herança familiar, ou você tem o respeito ou você não vai conseguir ter numa sala de aula cidadãos com um equilíbrio emocional. E o que eu aprendi na formação o que me é útil até hoje é o respeito ao que pensa o outro ser humano. (Professor 01).

Esse respeito contempla diretamente a questão da negação ao proselitismo, “Quando a gente está em sala de aula que percebe que o aluno ele quer que a religião prevaleça. Então, aí vem a questão, a ideia: não fazer proselitismo em sala de aula. Essa ideia, assim, não me sai da cabeça” (Professor 02).

Também, os PCNER reaparecem constantemente nas falas desses professores, “O material que serve como base, eu acho que enquanto não houver uma mudança mais sistemática, é realmente os PCNER. É ele que faz com que a gente volte. E veja onde é que nós estamos e até onde a gente pode ir” (Professor 06).

Eu percebo que, eu posso ter tido uma visão até nem tão clara da coisa, mas eu estive constantemente nas formações, até porque eu deveria estar, eu gosto de ir para formação. Mas o que eu pude perceber nas formações de Ensino Religioso é que é muito proveitosa no sentido que: passa-se as Tradições, o conhecimento das Tradições religiosas, trazem pessoas que fazem parte dessas tradições para trazer os seus relatos. Agora, como, a função, como é que ele é passado? É essa a questão, é apenas na questão de trazer o conhecimento para o aluno, não a questão de fé. Eu percebo que é isso que eles passam. Eu não tenho agora, eu não tenho nenhum exemplo que eu possa dizer que eu sigo aqueles passos. Eu sigo os passos dos conteúdos, dos eixos temáticos que é proposto pelo FONAPER, está entendendo?

Trabalhar o fenômeno religioso conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso isso eu recorro, mas na formação especificamente, trabalhar com essa questão função e valores, nós aprendemos muito no seguinte momento: quando os colegas trocam suas experiências no “como fazer”, “como trabalhar o Ensino Religioso em sala de aula”, nesses momentos aí tem alguma troca. (Professor 07).

Ao mesmo tempo em que registramos, como pesquisadores, a partir desse último ponto de vista, que se repete e se especifica, “Infelizmente, não! Na minha concepção, nos meus anos que eu tenho praticado, eu não posso afirmar que tem me dado sim subsídio e relevância para que eu trabalhe essa temática em sala de aula. Infelizmente não!” (Professor 05). A constatação de uma distinção clara do que foi desenvolvido no decorrer dos anos como material para o ER (de grande utilidade, afirmado pelos professores entrevistados), porém, trata-se de um material no todo do ER, o que dá para entender como um pouco de cada parte:

Existe sim, porque foi um processo longo, ao longo desses dez anos, nove anos que nós participamos nessa formação, aonde nós construímos. Houve uma construção de ideias, houve uma construção de conceitos, houve uma construção de planos e modalidades. Em que eu sempre me baseei nesses planos, nessas ideias, para organizar os meus planos anuais de aula. Então, nós temos um material bastante amplo e que eu recomendo e utilizo, sempre utilizei. A ideia existe, a centralidade existe, os conceitos existem. A pedagogia é minha, a pedagogia é sua, a metodologia é minha a metodologia é sua, é só buscar em cima do conteúdo que nós vamos desenvolver em sala de aula. Que existe, existe sim, eu sempre utilizei esse material. (Professor 09).

Destarte, com o conhecimento desses recursos didáticos mais utilizados, especificamente, bem como essas práticas didático/pedagógica destacamos, nos registros, entre as respostas mais pertinentes, pelo que essa pesquisa se constitui como o desejo de desvelar sentidos que apontem para o aprimoramento do processo de fundamentação da epistemologia do ER de acordo com as Ciências das Religiões. Nóvoa (1997) acrescenta que a formação de professores necessita promover a autonomia de pensamento do docente, no aspecto crítico-reflexivo. Refletindo a respeito da possibilidade de existir dentro do que foi destacado e/ou além, um algo a mais. Algo que pudesse ser ressaltado nas práticas didático/pedagógicas dos professores, alguma prática que seja mais marcante e que, principalmente, fosse

recorrente e uma aprendizagem específica resultante da participação na FCPER. Ao partir disso, indagamos a esse respeito e apontamos, no subponto adiante, essas principais referências.

1.3.2. As Principais Contribuições da FCPER para as Práticas Didáticas/Pedagógicas do Professor de ER

De acordo com Pimenta (1999), o professor é um intelectual em processo contínuo de formação e como o ER tem identicamente em sua razão de ser o conhecimento/diálogo centrado na concepção de que “Criar a oportunidade de ter o Ensino Religioso de forma sistematizada permite uma compreensão mais crítica do cidadão” (FONAPER, p. 46), nesta continuidade, o professor é o orientador das maneiras como se observam os percalços intrínsecos à existência humana e são reconhecidos e respondidos, ou não, através de cada concepção.

Prontamente, é a maneira como as suas práticas didático-pedagógicas são suportadas que promove o seu aprimoramento. Freire bem que sinalizou que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Com base nessa compreensão, verificou-se que o enfoque principal ressaltado pelo grupo de professores entrevistados, quanto à contribuição da FCPER, foi o convívio, o companheirismo entre os professores na troca de experiências, “Que é muito enriquecedor, porque a experiência que um passa, ele divulga pro outro e o outro já tem aquilo como uma solução pra um possível problema que ele está atravessando em sala de aula” (Professor 01). Resultando num sentido que “As contribuições que nós podemos ver, entender é a contribuição de levar o professor a estar mais seguro naquilo que ele está lecionando, que é o fator primordial, [...] diante do que nós vemos no contexto da sala de aula” (Professor 08).

Embora, de fato atrelado a essas relações, onde a troca de experiências prevalece, eles afirmam tanto que, “Olha a gente pode dizer que são textos, a maneira como o professor, às vezes, *nos aconselha a nos conduzirmos em determinadas ocasiões*, em determinadas particularidades” (Professor 01). Como o grupo de professores entrevistados, em sua busca pelos seus ideais de alcançarem práticas pedagógicas mais adequadas, reconhecem que: “Bom! O Ensino Religioso no Brasil.

Na verdade, como disciplina, ele precisa ainda ser trabalhado a questão mais pedagógica” (Professor 07).

Porém, esse grupo apresenta, entre os que puderam retornar para a academia em busca de conhecimentos e formação específica e os que não puderam retornar, a forte manutenção do companheirismo. Principalmente porque, nas escolas, os orientadores e supervisores pedagógicos ainda não podem auxiliar esses professores em detalhes mais específicos.

É o único modelo, o único modelo que a gente tem. A gente não tem opção de escolher entre outro modelo. O que é que acontece? Quem teve interesse em está buscando novos olhares, voltou para academia, para estudar. Hoje em dia ainda está na academia pesquisando e se confrontando e vendo que: se a gente se reportar ao modelo do que é feito, do que é ofertado pelo município, é o único modelo. Não tem como a gente escolher um ou outro. Qual é a contribuição que ele deixa para gente? É a gente não se sentir só. Por quê? Porque se a gente se volta para escola, a escola não tem um gestor, *não tem um supervisor, não tem ninguém que dá apoio para esse componente*. Então onde é que você procura esse apoio? Onde é que você procura? Nas formações. É o cem por cento? É o que é? Não! Mas é o que a gente tem para hoje. (Professor 06).

Todavia, ressaltamos que, entre as contribuições da FCPER mais citadas pelos professores entrevistados, encontram-se os textos xerográficos, com abordagem no trabalho de ensino e estímulo a interpretação, desde textos a respeito da legislação, até mesmo textos dos conteúdos do ER propriamente ditos:

Logo no início eu sentia dificuldade porque, Maria José quando vai, ela nos orienta, ela tem o cuidado, o zelo, de fazer a gente está na, tipo alfabetização, a gente vai aprendendo as leis, as diretrizes e dali a gente vai buscando outro olhar com relação a isso. Traz textos, a gente tem essa aprendizagem. (Professor 10).

Tais textos apresentam, também, uma conotação identificada e reconhecida no sentido do “Porque a questão é mais histórica, a História das Religiões. O enfoque é mais alguma coisa mais como as tradições africanas, indígena, orientais e as cristãs, o que tem sido trazido para a sala de aula é isso” (Professor 07). Esses textos depositam na atuação do professor o desfecho final, “As contribuições é que nos é dado um conteúdo e a partir desse conteúdo eu tenho que desenvolver. [...] O

conteúdo são os mesmos, mas eu é que tenho que fazer com que a minha pedagogia, a minha metodologia em sala de aula seja atraente” (Professor 09).

Verificadas essas contribuições didático-pedagógicas, é crível que para tecer qualquer comentário a respeito delas, faz-se necessário, antes, unir a tais contribuições outras noções elementares para o ensino do tema “*Função e Valores da Tradição Religiosa*”. Assim, nós destacamos, no próximo ponto, a percepção a respeito da compreensão que esses professores apresentam do que são os valores primordiais da Tradição Religiosa a serem ensinados em sala de aula.

1.3.3. Valores da Tradição Religiosa Primordiais a Serem Evidenciados no ER

Embora a questão de ‘Quais os valores que uma Tradição Religiosa apresenta como *essenciais* para serem evidenciados?’, seja singela para o professor de ER em sala de aula. Nela, reside um peso determinante para a abordagem do tema dessa pesquisa (Função e Valores da Tradição Religiosa). Principalmente, porque essa é uma constatação da práxis da docência de ER, como pontua Cândido “O reconhecimento das diferentes tradições religiosas, bem como o estudo das diferentes tradições, **precisa acontecer já nas séries iniciais**” (2002, p. 40, grifo nosso).

Dessa maneira, como os valores caracterizam o conjunto de princípios, concepções e preceitos morais que fundamentam os significados e as significâncias dentro de uma Tradição Religiosa é certo que existem valores que podem ser evidenciados em uma dada Tradição Religiosa e que não seja em outra.

Daquilo que se pôde verificar entre esses professores entrevistados, referente a essa questão, destacam-se a associação de valores, os quais, apontam para o amor: “Dentro de uma sala de aula, dentro do Ensino Religioso, eu destacaria o *amor*, o *companheirismo* e o *respeito*” (Professor 01), sobressaindo aspectos pessoais e sociais:

Eu diria que seria os valores pessoais. Enquanto a formação da pessoa, do ser humano, mas numa perspectiva não só local, mas numa perspectiva de valores universais. E também, eu diria a questão da relação com o outro, [...] que enfocam a relação com a família, a relação com os amigos, a relação com as pessoas, os cidadãos de um modo geral. (Professor 07).

Embora tenhamos, também, destaques para valores relativos à fé: “Um dos valores que eu acho é como a cultura é trabalhada e como a cultura é passada de geração em geração. Principalmente quando se trata da fé, quando se trata dos costumes dos valores de cada Tradição Religiosa” (Professor 04) e a associação: “Dentre esses valores a vivência da paz, o valor da paz que essa religião poderá trazer para os seus adeptos. E que nós possamos transmitir para os alunos a vivência da paz, a convivência da paz” (Professor 08). Podemos concluir que a força da compreensão da questão: *Quais os valores que uma Tradição Religiosa apresenta como essenciais para serem evidenciados?*, entre esses professores, envolve os sentidos ético, moral, filosófico/sociológico e o sentido espiritual:

Citando um professor muito interessante, um professor, um teórico especial da filosofia de educação, o professor Olivier Reboul ele diz, ele destaca quatro principais valores: a sabedoria, a prudência, a coragem, a temperança e a justiça. Isto posto, os nossos alunos e os filhos do Brasil, os futuros cidadãos brasileiros, terão uma base sólida, uma base moral, ética, fundamental para a educação no Brasil. (Professor 03).

Os valores que eu considero essenciais são justamente os valores éticos, e os valores morais e os valores espirituais, que trabalham as questões das espiritualidades. Que são poucos trabalhados dentro do Ensino Religioso. Devido a carências da formação dos profissionais e também dos materiais didático para melhor trabalhar essa temática. (Professor 05).

Entretanto, há pouca referência a particularidades da Tradição Religiosa, como vemos em: “[...] para aquele grupo, tem um valor todo sagrado. Por exemplo: para índios o “Toré”. Para mim o ocidental, não tem valor nenhum. Mas que para os índios aquela dança sagrada, aquele ritual é a conexão que ele tem com o transcendente dele” (Professor 06). Referências nesse sentido, do modo de como ver o Sagrado, mais relativo a *Teologia na Religião*, ou particularidades de uma Tradição Religiosa específica, aparenta ser um viés que precisa de mais atenção entre o grupo. Porque esse tipo de percepção revelou-se como mais restrito a uns e outros professores por aparecer em poucas associações com falas mais pontuadas especificamente, como por exemplo:

O valor mais importante que a Tradição Religiosa, todas as tradições religiosas apontam para o ser humano é que: ele é um ser criado. E

esse ser criado, ele foi criado por alguém, ele foi colocado na terra por uma divindade. Essa é a concepção de todas as Tradições Religiosas. E aí nessa concepção é que o homem ele tende a buscar essa relação. Essa relação entre o eu, o tu e o nós. Então, o valor mais importante é mostrar que o homem está sempre em busca de um algo mais valioso do que ele, que é a divindade na qual ele acredita. (Professor 09).

Registradas essas noções dos professores entrevistados, a respeito dos valores primordiais da Tradição Religiosa para ensinar na sala de aula, passamos diretamente para a indagação de um aspecto diretamente ligado ao processo de ensino/aprendizagem, que é relativo às dificuldades dos educandos na assimilação do tema.

1.4. AS PRINCIPAIS RESISTÊNCIAS DOS EDUCANDOS PARA ASSIMILAR O TEMA E AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES

É inerente ao entendimento dos professores entrevistados que “[...] por sinal, uma das coisas que me fez está no ER foi isso: que eu não preciso negar aquilo que eu acredito. Mas também eu não posso impor isso em sala de aula” (Professor 07). Bem como, “[...] o professor precisa compreender mesmo que a sua tarefa depende de uma boa formação dele. Para que a sua tarefa de professor seja muito bem equacionada e muito bem vista perante a comunidade docente/discente. Se não for assim é difícil” (Professor 03).

Eu diria que a concepção de valor do sujeito. Quando nós entramos dentro de uma sala de aula. Que a gente vai mostrar, a dignidade do sujeito, do outro que pensa diferente de mim, isso se torna desafiador. Até porque como no início eu falei, nós vimos de uma tradição cristã e quem pensa diferente já sofre por isso. Então, essa percepção, dessa diferenciação, desse modo de ser que você se mostra a partir do fenômeno religioso dentro de sala de aula, constitui uma dificuldade enorme para o aluno e também até para o professor quando não tem o domínio dessa temática e dessa área do Ensino Religioso. (Professor, 05).

Assim, entre as resistências às quais foram acentuadas a alteridade e a questão da fé pessoal se revelaram no sentido de que:

Então, nós ainda temos que trabalhar muito no Ensino Religioso, ainda é aquela mesma questão, a questão de como fazer esse trabalho para que o aluno entenda que o outro é tão importante quanto ele, enquanto pessoa. Que a minha fé, ela não pode ser imposta ao outro. Eu não sou obrigado a acreditar no que o outro acredita. Mas também ele não é obrigado a acreditar no que eu acredito. (Professor 07).

A resistência mais é quando se tratam de tradições religiosas que não são as suas, sejam elas quais forem. [...] porque, os alunos ainda têm essa dificuldade: de querer saber outras coisas além do seu mundo religioso. Eu acho que isso é uma questão mesmo dos preconceitos religiosos. (Professor 07).

A fé. A fé que cada um tem na sua religião é o que forma o diferencial. Se você vai dá uma aula de religião e você tem que falar na questão da fé, dentro da sala de aula você vai ter um universo de religiões diferente. [...]

E essa fé que eles trazem de casa e de tradição tem que ser muito controlada, dominada e respeitada dentro da sala de aula. **Porque aí se não, gera conflito.**

Isso aí dificulta até as vezes o diálogo, dependendo do nível de fé que você tem. Se for uma fé extravasada, uma fé que, que leve você ao fanatismo radical, que não queira ouvir ninguém, de que só você é dona da verdade, aí isso dificulta o trabalho. É muito prejudicial. (Professor 01).

Entrementes, a maior resistência dos educandos à assimilação do tema, citada pelo grupo de professores em questão, foi relativa às 'Tradições Religiosas de Matriz Africana': "O grande problema está aí em sua maioria em aceitar os valores, a função e os valores da Tradição de matriz africana. Há sempre um empecilho. O que vem até mesmo provocado pela cultura que já vem de muitos anos" (Professor 09).

Eu acho que ainda é, a grande resistência que eu vejo, entre os alunos, entre adultos também, muitas vezes funcionários e professores, é a questão das religiões Afro. É um problema que a gente sente, que a gente ver, que a gente percebe que há uma resistência entre a maioria das pessoas de aceitar, as religiões Afro. (Professor 02).

Os professores entrevistados ressaltam que se trata de uma leitura a qual os alunos fazem e expressão de uma interpretação equivocada, como se alguma religião pudesse ser maligna, ser diabólica¹⁰:

¹⁰ É conveniente lembrar que essas relações similarmente são muito favoráveis para a abordagem dentro desse eixo temático (Cultura e Tradições religiosas) da questão temática da Teodiceia (FONAPER, 2009. p. 46).

E hoje nas escolas, você pode trabalhar qualquer cultura religiosa, os novos movimentos religiosos, eles encaram numa boa. Mas quando você vai para cultura Afro, há! É onde a gente encontra ainda a maior resistência. Porque tudo é voltado pro diabo, pro mal. Então assim, eu acho assim, que é um dos temas que a gente encontra mais resistência. (Professor 06).

Nós devemos nessas religiões de matriz africanas, nós devemos desmistificar o mito errado que foi colocado. Que é o mito da religião Afro ser uma religião de demônios, satânica. Então, isso não existe, não pode acontecer. E o professor tem que está bem atento a essa perspectiva, que o valor da religião é conduzir, da Tradição religiosa, é conduzir o ser humano ao encontro daquilo que ele acredita. (Professor 09).

Sendo que, esse grupo de professores entrevistados tanto se antepõe como assumem, na qualidade de profissionais que atuam como professores de ER, a responsabilidade da ressignificação da função e valores das “Tradições Religiosas de Matriz Africana” do mesmo modo que qualquer outra:

Mas quando você começa a mostrar que o negro, a consciência do negro, em relação ao Transcendente, as histórias que nós contamos dos Orixás, como é que eles viveram, o que é que o negro acha, como pensou. Eles começam a aceitar. (Professor 09).

É o afrodescendente. É essa, como é que eu posso dizer? Essa tradição, essa religião, que todo mundo tem medo de falar, pelos rituais. Que mexe com morte de animais, tem as danças que tem todas aquelas fantasias e os meninos ficam meio amedrontados. Mas eu trabalho isso, de outra maneira. Eu primeiro, eu trabalho com filme mostrando, depois eu entro com a conversação, depois eu faço uma dinâmica em sala. (Professor 10).

É na formação acadêmica que se constitui o conhecimento que fundamenta mais justamente o arcabouço do profissional que ministra no componente curricular de ER:

Alguns poucos e ou quase raros casos, no meu caso eu pude observar. Mas são perfeitamente contornáveis, depende da categoria do professor, depende da capacidade de assimilação, da capacidade de raciocínio, da capacidade técnica do professor, da densidade estudiosa do professor. *Tudo depende dessa formação acadêmica do professor*. E o aluno vai perfeitamente entender. Se houver alguns deles que há, realmente há, que são insistentes, as vezes eles fazem para testar o nível do professor. (Professor 03).

Assim, as práticas dos professores aqui referidos para despertar nos educandos a ressignificação devida; dessa forma de entendimento desprovida de alteridade e conhecimento da “Tradição Religiosa de Matriz Africana”; bem como o que eles, como docentes, fazem para vencer essas formas de preconceito e superar todas essas circunstâncias foram anotadas na sequência.

1.4.1. As Práticas Específicas dos Professores de ER para a Superação das Resistências

Entre as características do grupo entrevistado, disposição, determinação, a alegria de fato é uma prática cultivada por eles na atuação profissional docente. Como expressa essa fala que representa esse ponto de paridade no meio deles: “Gente, a gente tem que trabalhar sempre sorrindo. Sempre sorrindo, sempre é brincando com eles, interagindo com eles” (Professora 10). Desta forma, suas práticas específicas apresentaram-se bem variadas, desde, “Por exemplo, eu teria algumas dessas práticas. A produção de texto. A produção de texto por parte dos alunos é algo assim muito importante” (Professor 03); “Olha, a minha prática como professor de Ensino Religioso dentro da sala de aula, eu faço o máximo possível para de fato comungar como o que pede o artigo 33 da LDB, quando pede para que nós não sejamos proselitistas” (Professor 05), inclusive exemplos de vida pessoal:

Então, quando eu passo pro aluno, essa minha experiência de vida, tenho certeza como ele fica meditando: “se o professor consegue ser amigo de um espírita, sem brigar, amigo de um católico, sem brigar, dizer que ama as freiras que ensinou ele, que beijava a mão dos padres quando foi educado por seus pais, que hoje tem amigo de todas as religiões: afro, espírita, católico.

Por que eu como aluna não posso fazer isso também?

Eu não posso me dá ao luxo de respeitar os amigos, aceitá-lo com as suas diferenças?

E ter para mim: a minha religião é meu meio de fé. A minha fé eu considero como a correta, mas eu tenho que entender que aquele meu coleguinha ali também considera a religião dele como a certa”.

Então, quando o professor passar a sua experiência de vida, o aluno tem ele como um espelho e isso funciona dentro da sala de aula. E funciona na vida no dia a dia. (Professor 01).

O diálogo é outra característica (própria dessa disciplina) que os professores entrevistados demonstram valorizar notavelmente, “Então, eu trabalho muito a

questão do valor do outro, do sujeito e buscar perceber que esse outro pode construir junto comigo, pensando diferente um caminho melhor para viver harmonicamente em paz” (Professor 05):

Então, a partir disso aí, eu também busco trabalhar com os alunos que independentemente da sua profissão de fé, independentemente do seu segmento religioso, todos nós moramos numa única casa. Onde nós devemos o máximo buscar viver harmonicamente em paz. (Professor 05).

É uma conversa interativa. É uma conversa de professor aluno, aluno professor e os demais conjuntos lá.

Quando se levanta a polêmica a estratégia que eu tenho é de sentar e fazer de novo a pergunta para a pessoa que está questionando, querendo polemizar.

Até que eles param, eles pensam, e relatam alguma coisa a respeito. Então isso tem sido de grande valia para mim na sala de aula. Até então, quando se levanta questionamento que eu vou e retorno a pergunta para pessoa que levou o questionamento então ele para e pensa para poder responder, então os outros se calam para ver aquele que estava questionando. (Professor 04).

Observa-se que essas práticas específicas apresentam, dentro das compreensões desses professores, perspectivas crítico/reflexivas, respaldadas por práticas didático/pedagógicas de teorias que viabilizem o contexto de ER:

Em muitas, muitas questões assim em relação a Tradição Religiosa Afro, de matriz africana foi superado dentro da escola. Salve algumas pessoas, adultos. Mas eu vejo o jovem, o adolescente, a criança, o jovem ele é muito dinâmico e aberto ao diferente. E quando a gente questiona, quando nós colocamos a importância da relação do conhecimento, eles ficam atento, deixando de lado o preconceito. (Professor 09).

Eh! Eu acho assim que o professor ele tem que procurar trabalhar com a criatividade. Ele tem que buscar formas didático/pedagógicas, mas também construídas em cima de teorias que viabilize. Trazer esse conteúdo que forma que vá o próprio aluno construindo essa forma de ser. (Professor 07).

Devido ao fator *risco* ser entendido por eles como parte da responsabilidade, suas práticas específicas também vão se ressignificando constantemente:

Sim. Tem uma. Eu dei uma aula onde eu achei muito interessante, foi um risco, eu arrisquei. Eu pedi para quatro ou cinco alunos representarem quatro ou cinco religiões diferentes.

E eu pedi para cada um vir de cada vez no quadro e desenhar o seu templo sagrado. E pedi para um aluno representar o ateu, já que ele não era, ele não se declarava ateu. E ele topou.

Então, cada um desenhou o seu templo sagrado e o ateu desenhou a sua casa de morada, que é o que é valioso para ele. E depois eu pedi para todo mundo sentar e pedi assim:

Aquele da religião contraria dele chegar com o lápis e riscar o desenho, no caso destruir, o desenho do outro. Ou seja, a ideia era: você está destruindo o local sagrado do outro.

E aí os alunos começaram a querer se exaltar. Eu pedi que esperassem que eu ia explicar. O objetivo da aula.

No final, eu fui perguntar a eles de um por um: como você se sentiu quando o colega destruiu a sua religião?

E aí eles disseram: muito mal professora, me senti muito mal.

E mais coisas assim em cima disso.

E aí eles entenderam que devemos respeitar a tradição religiosa do outro. Foi um risco? Foi.

Mas o final foi legal. (Professor 02).

Do mesmo jeito que essas práticas específicas são atravessadas por uma percepção do desenvolvimento da habilidade de analisar as realidades histórico-sociais sempre partindo do contexto imediato do educando.

Eh! É falar do tema numa linguagem própria dos alunos, né? E dialogar. E mostrar historicamente, também, através de documentários, através até da própria constituição da formação do povo brasileiro. Para que eles percebam que muitas coisas são mascaradas, politicamente falando, socialmente falando.

E a gente percebe que, quando a gente faz, principalmente quando a gente trabalha em periferia, quando a gente faz essas interlocuções voltadas pra: a sua realidade de vida hoje, você acha que você é aceito na sociedade como quem está lá na praia de Tambaú?

Então, quando você começa a fazer essas pontes e fazer com que eles se coloquem no lugar do outro é uma forma de você pelo menos fazer com que ele reflita sobre essas culturas. (Professor 06).

Porque todo jovem queira ou não queira ele vive num gueto. É o gueto do rip rop, é o gueto do funk, é o gueto do samba, do regue. Então, é isso que nós devemos está aberto e buscar a partir daí métodos e metodologia e pedagogia [...] E isso aí faz, faz bem. (Professor, 09).

Arrematamos essas observações das práticas específicas ressaltando que os professores entrevistados consideram que os seus aprimoramentos começam, em médio prazo, a apresentar sinais de resultados positivos que indicam benesses na pessoa do educando.

E isso eu busco dentro da sala de aula. Até no canto da sala, do quadro, na sala de aula eu coloco cinco objetivos da sala de aula: o primeiro que eu coloco é a educação – que é indispensável dentro de uma sala de aula, o segundo a ordem, o terceiro o respeito, o quarto a paz e o quinto elemento indispensável é o silêncio – porque não há como você aprender, não há como você aprender a respeitar o outro se você não silencia para escutá-lo. [...]

Mas graças a essa persistência, eu percebo que gradativamente o aluno vem começando a perceber a importância da escuta, a importância do respeito, a importância do perceber o outro como diferente que diz respeito às Tradições Religiosas. (Professor 05).

A partir da posse do saber sobre quais são as atitudes dos professores para lidar com as dificuldades de assimilação do assunto em estudo, chegamos a questão de quais as contribuições, desse modelo de FCPER, para favorecer as práticas dos professores entrevistados para ensinar o tema. Vejamos o que foi constatado.

1.4.2. As Contribuições desse Modelo de FCPER para o Professor de ER

Ensinar o Tema

Talvez o tempo, no que as próprias necessidades que surgem no exercício profissional da docência, ou talvez, *a procrastinação da satisfação dessas necessidades*, tenham gerado nas perspectivas desses professores uma percepção unanime que é: “[...] o modelo de formação ainda deixa um pouco a desejar. [...] Tem contribuído, a formação nos ajuda. Apesar de como eu venho dizendo sempre, ela está engatinhando, ela está muito ainda a quem do que a gente precisa” (Professor 01). Assim, especificamente quanto ao reconhecimento do aspecto distinto na percepção da realidade do grupo relativa à contribuição desse modelo de FCPER para que o professor de ER ensine o tema ‘função e valores da Tradição Religiosa’, a resposta é sim, esse modelo contribui sim, porém, **essa contribuição é muito pouca**:

Há uma lacuna muito grande, onde o professor termina não tendo sustentação e suporte para trabalhar essas temáticas. Ele precisa buscar recursos fora, não na formação que é onde deveria se ter. Mas infelizmente essa formação auxilia muito, muito, muito pouco mesmo no que diz respeito a Tradição. Até porque se nós formos questionar você já ter feito essa pesquisa, eu acredito que ela comunga com o que eu estou falando: os professores encontram grande dificuldade em definir até o que seria Tradição Religiosa. (Professor 05).

Ainda que quanto à distinção do enfoque que rege os objetivos do ER, o grupo tem bem nítido a consciência de que no ER nada, absolutamente, passa por trabalhar a fé do educando:

Nos foi ensinado a não praticar o proselitismo. Se você tem a sua crença, você tem que deixar lá na sua casa e você ir de livre e espontânea vontade, coração aberto a poder falar de cada religião. Porque toda religião tem o lado bom, o lado ruim. Isso foi nos dito lá. Então, a gente trabalha o lado melhor de cada religião. A gente não vai ensinar a religião. (Professor 10).

Bom! O direcionamento que nós tivemos, eu até lembrei agora, desde o começo da formação dos professores de Ensino Religioso, é que a disciplina ela contempla, os que têm, os que pertencem a alguma tradição religiosa e até aqueles mesmo que não professam nem uma tradição religiosa. Que o enfoque do Ensino Religioso não é a questão da fé em si.

É a questão de trazer para sala de aula o conhecimento daquela Tradição na cultura, do povo brasileiro. Mas não a questão de trabalhar a fé do aluno, mas trazer todos os valores que uma Tradição pode contribuir para formação do aluno. (Professor 07).

Realidade essa, a qual se observa na complexidade que representa esse processo de construção do ER que “A formação ela é aplicada dentro dos parâmetros curriculares do FONAPER. E dentro desses parâmetros, têm os cinco eixos temáticos, procura dá subsídios para que as tradições religiosas sejam aplicadas dentro da sala de aula” (Professor 06). Porém, a questão do currículo no ER também se revelou como uma necessidade que urge alto por uma pontuação mais detalhada e específica,

Então assim, eu não vejo que não é que a formação ela não contribua. Ela contribui sim, contribui. Porém, a gente não ter algo consistente, porque se eu sou professora de Português eu (eu) sei o que eu vou trabalhar no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto bimestre. Se eu sou professor de Ensino Religioso eu posso trabalhar qualquer coisa dentro dos cinco eixos temáticos. (Professor 06).

Do contrário, pode gerar alguns mal-estares, “Porque está em sala de aula na questão do Ensino Religioso por estar, eu acho que vai causar mau, mau muito grande ao aluno e até mesmo a própria comunidade escolar” (Professor 09). Isto se torna compreensível porque, num universo tão grande frente a tantas possibilidades como as apresentadas nos PCNER e mediante a ausência da consolidação de pressupostos

mais propícios de práticas didáticas pedagógicas **é muito fácil se perder em meio a tanto conteúdo.**

Entretanto, no que tange a um modelo de FCPER, em seu desenvolvimento ele deve ser responsável por oferecer e, principalmente, *atentar para avaliar* se de fato o seu grupo de profissionais docentes tem consolidado o entendimento das opções do conjunto de suas propostas, como sublinham Almeida e Carvalho (2005, p. 86) quanto ao que representa o conhecimento pertinente a acentuar que “Em outras palavras, o conhecimento pertinente não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber. Trata-se de uma aquisição da Psicologia cognitiva”.

Nesse sentido, para o ato de ensinar, no que diz respeito ao conteúdo, ele é a menor das partes, nem a primeira das partes deve ser considerada, como se uma parte pudesse ser autossustentável e/ou independente da outra no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido também Perrenoud destaca que:

Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 24, grifo nosso).

A essa altura, mediante as constatações das análises até aqui empreendidas, verificadas as principais contribuições desse modelo e que ele contribui pouco com os professores para ensinar sobre o tema ‘Função e Valores da Tradição Religiosa’ - como ele encontra-se na atualidade – resta-nos, dentro dos objetivos propostos por essa pesquisa, analisar como os professores entrevistados constataam que os educandos compreendem o fenômeno religioso, como é exposto a seguir.

1.4.3. As Formas de Constatar a Compreensão do Fenômeno Religioso

Dentro da religião o fenômeno religioso pode ser analogicamente comparado a uma praia. No sentido de que assim como uma praia é constituída pelas suas partes (vegetação, areia, seres vivos, oceano, etc.) ele está numa posição que abrange ao mesmo tempo a totalidade da religião. Alguém pode, inclusive, admitir essa analogia pela obviedade do que significa o fenômeno em si como sistematizou Husserl

(1996)¹¹, mas essa suposta trivialidade dessa analogia, se dissolve nas alturas da profundidade do oceano, na dimensão de Educação ontológica que o ER centrado no modelo das Ciências das Religiões representa.

Isso é cognoscível quando verificado de acordo com o entendimento que Holanda (2011) aponta entre a função da Tradição Religiosa encontra-se o ramo de *educar para a vida*, bem como, na sensibilidade de muitos pesquisadores que transitam pelo campo da religião, como denotam as palavras de Rubens Alves:

A religião fala sobre o sentido da vida. Ela declara que vale a pena viver. Que é possível ser feliz e sorrir. E o que todas elas propõem é nada mais que uma série de receitas para a felicidade. Aqui se encontra a razão por que as pessoas continuam a ser fascinadas pela religião, a despeito de toda a crítica que lhe faz a ciência [...] a dura lição que aprendemos da ciência é que o sentido da vida não pode ser encontrado ao fim da análise científica, por mais completa que seja. (ALVES, 1984, p. 53 – 54, grifos nosso).

Então, alusiva ao que tange as sensibilidades e complexidades na averiguação das formas de compreensão do educando sobre o fenômeno religioso desses professores, conforme elas foram examinadas em suas narrativas nas diversas perspectivas temos que: “[...] então tem hora que você olha e diz: o que é que eu estou fazendo aqui? Eu consegui? Ou não consegui? Há avanços, claro! Mas há desafios maiores do que os avanços. De conscientizar esse alunado, de conscientizar esse público” (Professor 05).

Ah! É difícil essa pergunta de responder.

Os alunos normalmente, há um problema hoje na educação por parte dos nossos discentes que é exatamente o pouco interesse que eles têm pelo ensino no Brasil.

Isso sim eu vejo todas, em todas as camadas sociais, não só das escolas públicas como das escolas particulares.

¹¹ Husserl (1996, p. 7) conceituou a abordagem fenomenológica como parte da concepção filosófica de entendermos a fenomenologia como a ciência do que aparece na consciência e como a ciência das coisas e do mundo, analisando o fenômeno de acordo como diz Rezende (1990, p.34): “... como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, mente e o corpo, existência e a significação”.

Segundo essa perspectiva Resende esclarece que a Fenomenologia **não reduz a dimensão do ser enquanto pessoa a nenhum dos seus aspectos**, embora importantes, como as dimensões corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, entre outras, mas em conservá-la num todo maior (Ibidem, p.36). Admitimos assim que um único aspecto da realidade não pode ser utilizado para abranger à realidade em sua totalidade, por isso a fenomenologia aqui empregada propõe uma leitura dialética da realidade, numa forma de entendê-la em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem.

O interesse dos alunos pela educação, em todos os níveis, não é apenas no sentido de aprender o conteúdo, no sentido de se envolver com o conteúdo, mas de passar de ano.

E isso é grave. É grave para a educação. É grave para o ministério da educação. É grave para o Brasil. [...]

O aluno não tem interesse em melhorar o seu conteúdo, melhorar a sua participação, de envolver-se na participação do conteúdo das escolas. E por isso, eles não levam muito a sério.

E eu tenho dúvidas a respeito do aprendizado desses alunos em todos os níveis da escola, em todas as áreas, não só de Ensino Religioso. É matemática, é português, ciências, artes, etc. Há um descaso por parte dos alunos também com relação a esse tipo de coisa. Você desculpe-me, mas é o que eu penso. (Professor 03).

Ademais, em meio a essa alusão averiguamos ainda formas do tipo:

De duas maneiras. Primeiro, primeiro pelo feedback. Como é que você sente isso? Pelo testemunho de algumas pessoas.

Eu dei aula numa escola e quando terminou o ano, a diretora me chamou. Eu trabalhava com criança de primeira série, do primeiro ano até o quinto, e ela me chamou na sala dela e chamou a equipe técnica e disse: professor a gente queria que o senhor ouvisse a opinião da equipe técnica sobre o seu trabalho. E foi unanime eles dizendo que: o Ensino Religioso quando entrou dentro da sala de aula, lá nessa escola, eles perceberam uma mudança total. Tanto no comportamento dos professores uns para com os outros dentro da sala de repouso dos professores. Como os alunos uns para com os outros dentro da sala de aula e os alunos com os professores. Foi unanime entre os professores a opinião em dizer que o Ensino Religioso estava modificando o comportamento dos alunos e dos próprios professores na escola. Porque eles pensavam que o Ensino Religioso ia tratar de religião em sala de aula e o Ensino Religioso trouxe para sala de aula algo que é maior do que a religião que é o amor. Então, isso aí traz para mim o feedback. (Professor 01).

Nesse viés de testemunhos bem-sucedidos de aprimoramento de consciência ontológica, são várias as histórias, com exemplos práticos das interações centradas na perspectiva da tolerância como diria Hall (1906)¹², “Eu desaprovo o que dizes, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-lo”:

¹² Embora, essa frase e sua variante “Eu não concordo com uma palavra do que você diz, mas defenderei até a morte o direito de dizê-las” seja atribuída a François-Marie Arouet (1694-1778), o qual é mais reconhecido pelo pseudônimo de Voltaire, ela não foi dita por Voltaire. Porém, devido ter sido utilizada pela escritora biografa de Voltaire Evelyn Beatrice Hall (1868-1956) para enfatizar a posição de Voltaire em um acontecimento envolvendo Claude-Adrien Helvétius (1715-1771), (HALL, 1906), algumas pessoas desprovidas ainda dos detalhes desse fato por equívoco citam essa frase atribuindo erradamente a Voltaire. Disponível em: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/44/a-falsa-citacao-de-voltaire-investigacao-afirma-que-a-300467-1.asp> Acessado em: 14/11/2014.

Eu vou responder essa pergunta com um exemplo de aula também. Eu tinha uma aluna, no quinto ano. E a gente conversando sobre a questão de valorizar a religião do outro e ela era evangélica, ela não está mais na escola. Ela me disse, me contou que: pediu, ela e um grupo de jovens que ela participava na igreja evangélica, deve participar ainda, pediram permissão ao pastor da igreja para participarem de um final de semana, numa igreja católica de um seminário, para entender, a questão: se realmente católico adorava imagens.

E eles participaram o final de semana todo, depois voltaram pro pastor, e disseram, que: católico não adoram imagens. Porque as pessoas lá e o padre explicaram bem direitinho a questão de adoração e veneração.

Então, na sala de aula ela me contou essa história e eu achei maravilhoso. Maravilhoso um grupo de jovens ter essa ideia. Maravilhoso um pastor de uma igreja evangélica permitir, liberar. E, assim, o resultado final foi lindo.

Na aula onde tinham uns alunos querendo discutir ou por conta da questão do menino que era evangélico, de outra igreja, não da igreja dela. E ele não queria aceitar a questão do católico e ela veio com essa história. E assim, deu um show. Um show de *testemunho de tolerância*, com a religião do outro. (Professora 02).

Outros tipos averiguados de constatação são: cartazes, diálogos, trabalhos em grupos, aceitação das diferenças religiosas e aceitação de si mesmo e do outro:

Eh! Em meio de debates, onde cada aluno traz à tona os seus conhecimentos. Através também podemos entender de simulados que ele vai transmitir também para o papel aquilo que ele entendeu. Através de cartazes onde nós, através de cartazes nós estamos ali demonstrando, também, cada aprendizagem de cada aluno. (Professor 08).

Eles interagem comigo. E quando eu interajo com a turma, quando há um questionamento e um levantamento. E quando se trabalha em grupo, quando se trabalha em dupla. Então assim, quando há essa interação, esse diálogo, a gente ver que as crianças interagem mais, tem momentos que a aula passa quarenta e cinco minutos eles dizem: já terminou? Já. Mas foi tão boa a aula hoje. Porque teve uma interação, uma participação ambígua, tanto de um como do outro, na sala de aula. (Professor 04).

Então quando você começa a estabelecer diálogos e você percebe que eles já conseguem dialogar e eles já conseguem fazer essa ponte, sem ali estabelecer: a minha é verdadeira e a do outro é falsa. Aí você consegue perceber que você atingiu o seu objetivo. (Professor 06).

Sabe que eu penso e tenho observado nos meus alunos é uma maior abertura. Ainda precisa ser trabalhado, esse diálogo, esse respeito ao outro, é tanto que essa resistência é um pouco. Mas de qualquer forma eu já percebo, que eles tão aceitando mais as diferenças religiosas em

sala de aula nesses longos nove anos. Eu percebo isso em sala de aula tranquilamente. (Professor 07).

Então, eu percebo quando ele começa a aceitar a si mesmo e quando começa a aceitar o outro, quando começa a aceitar a religião do outro, quando começa a aceitar a cor do outro. [...] Então, isso é gratificante e abrir as discussões assim, mostrar para o aluno que o importante, o mais importante do que a religião é mostrar que todos nós somos criados e somos irmãos. (Professor 09).

Então, fica nítido nessa averiguação das formas de compreensão do educando sobre o fenômeno religioso desses professores que como o ER convive diretamente com a pluralidade de pensamentos e todo pensamento é suportado pelas interpretações das intersecções dos saberes de quem busca expressar – em primazia através da fala – o seu pensamento, o diálogo encontra-se entre os constituintes da fundamentação do ER. Ademais,

como eu diria citando um grande professor, um grande sociólogo, chamado Zigmam Bauman, ele diz, para que as nossas crianças não tenham dentro de pouco tempo uma mentalidade pulverizada, uma mentalidade fragmentada, por valores que não dignificam a vida humana e nenhuma contribuição moral trazem para as nossas crianças. (Professor 03).

Destarte, averiguou-se, ainda, que esses professores consideram a capacidade de interpretar como um requisito indispensável para uma educação conveniente, para gerar transformações sustentáveis, através do prevailecimento da percepção do nível de respeito da moral e da ética de cada indivíduo.

1.5 AS REITERAÇÕES MAIS SIGNIFICATIVAS OBSERVADAS ENTRE OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Entre tantas falas de significados e significâncias imensuráveis, “Que é uma área muito vasta, imensa, imensa vastidão no Ensino Religioso, tem muita coisa importante” (Professor 03), tivemos a dura tarefa de não fazer menção¹³ a algumas aqui, na forma escrita de nossa pesquisa, em respeito às normas sobre a quantidade

¹³ Como a necessidade dos gestores serem mais adequadamente instruídos sobre os objetivos do ER: “aqui em João Pessoa, eu percebo que há uma necessidade enorme dos formadores, dos gestores, entender o que é de fato o Ensino Religioso” (Professor 05).

de laudas para um trabalho de dissertação. Entretanto, destacamos uma das falas referentes a pessoa da Prof.^a Mestra Maria José Holmes, pessoa a qual todo o grupo fez menção tecendo elogios e reconhecimentos constantemente pela sua vida de dedicação ao Ensino Religioso, desde o dia da sua implantação na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa até a sua aposentadoria compulsória e, ainda mais, porque essa fala também faz menção a Prof.^a Espec. Maria Azimar F. e Silva que foi, assim como Maria José, outra “filha que não foge à luta”, valorosas mulheres. Sendo que a Maria Azimar atuou no Ensino Religioso na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba:

Quero dizer assim que todos os professores do município têm muito, muito a agradecer a Maria José Holmes que coordenou o Ensino Religioso **como voluntária**.

Mas ela não deixou, porque o Ensino Religioso precisa muito dela. Ela é uma das fundadoras. Ela e Azimar, nós temos muito que agradecer a elas nunca poderemos esquecê-las. Porque elas fizeram, iniciaram essa história no município de João Pessoa e no estado. Porque Azimar é do estado. (Professor 02).

Embora, Almeida e Carvalho (2005) afirmem que desde que Karl Marx chamou a atenção para a questão, ‘Quem educará os educadores?’ , essa pergunta “ainda se encontra sem resposta” (ALMEIDA; CARVALHO, 2005, p. 104), o ER aparenta ser um caso em que os professores são motivados por iniciativas de consciência própria bem consolidadas. Estes professores estão trabalhando por conta própria, decidiram não esperar o ritmo do Sistema de Ensino para despertar¹⁴, criar/regularizar a carreira de professor de ER e reconhecer as novas perspectivas do ER.

Logo, registra-se também que surgiu, em vários momentos durante as falas dos professores, colocações como: “Por que ainda as graduações, a licenciatura, é nova no nosso país. Então, ela não contempla todos os docentes” (Professor 07). O que aponta para um misto de sentimento de desprezo, desvalorização, ausência de interesse de reconhecer e/ou oportunizar uma política de formação inicial (conforme o PNE/2014) em Licenciatura em Ciências das Religiões específica para esse grupo que vem atuando ao longo dos anos junto a essa FCPER. Contribuindo, desta forma,

¹⁴ Essas colocações dos professores são uma denúncia da inviabilidade da ausência de vínculo empregatício (como a ausência da abertura de vagas para professores de Ensino Religioso nos últimos concursos da prefeitura de João Pessoa) para que o grupo possa ter uma continuidade mais consistente e que alcance outros níveis na carreira profissional.

com uma Educação mais adequada para milhares de crianças, adolescentes e jovens na cidade de João Pessoa, num viés de que na “importância do papel do educador [...] a certeza de que faz parte de sua tarefa não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar” (FREIRE, 1996, p. 27).

A UFPB oferta o curso de Licenciatura em Ciências das Religiões, visando a “formação específica do professor da disciplina Ensino Religioso” (MIELE, 2011, p. 31). Porém, **apenas em regime presencial**, o que interfere na realidade desses docentes. Uma vez que há impossibilidade, por parte destes professores, de serem, ao mesmo tempo, professores e alunos. “Eu acho que como a gente não têm nenhuma licenciatura ainda abrangente para nós professores do município, pelo horário, pelos custos, então fica muito difícil” (Professor 10).

Ademais, para a grande maioria dos professores de ER que estão na ativa há a necessidade de completar a carga horária¹⁵ e, assim, precisam trabalhar em grande quantidade de escolas em vários locais diferentes, muitas com direções extremas consideravelmente distantes uma da outra. Ainda mais, por alguns deles terem participado desde o início desse processo e da marcha do movimento em prol da criação do Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões na UFPB/Campus de João Pessoa, com o objetivo que eles fossem formados. O que até hoje ainda não aconteceu nem para eles, nem para a grande maioria dos professores de ER de outras Redes Municipais de Educação, nem os da Rede de Educação do estado da Paraíba, especificamente.

Como verifica-se, esses fatores que tornam praticamente impossível o acesso a essa qualificação específica (graduação na modalidade presencial), formação essa desejada pelos professores que proporcionaria um agregar consubstancial a esses docentes. Os quais, já apresentam, em sua maioria, um tempo considerável de

¹⁵ A questão de uma aula apenas por semana é outro percalço na atuação profissional desses professores de ER, a qual foi pontuada durante a pesquisa. Embora seja algo nitidamente de controle e manutenção política (contratação de mais professores como prestadores de serviço), devido as constatações das benesses proporcionadas aos educandos e principalmente pela promoção do próprio benefício dos educandos. Antes de tudo essa é outra decisão (ato político) que urge por uma iniciativa coerente. “Por que? O Ensino Religioso ele é um componente que ele tem quarenta e cinco minutos diário (de aula uma vez por semana). Quando você entra dentro de uma sala de aula que você faz uma chamada e que você consegue sentar todo mundo, **essa aula se resume a trinta minutos**. Então, realmente eu tenho trinta minutos para mostrar, para transmitir [...] porque na verdade a gente vai fazer um diálogo” (Professor 06). Assim, verifica-se que não se conjectura nem quantos benefícios a mais seriam proporcionados aos educandos se houvesse duas aulas por semana? Como se deu com outras disciplinas, a exemplo da Educação Artística, História, entre outras.

práticas didático/pedagógicas no exercício da atividade profissional docente como professores de Ensino Religioso, mas que como ressalta Miele (2011, p. 32) “Para isso é necessário a formação de um profissional que esteja capacitado a tratar do fenômeno religioso na sua complexidade. Esta formação tem especificidades que vão além da abordagem feita pela antropologia ou história das religiões”.

Enquanto uma oferta específica do Curso de Ciências das Religiões, na modalidade de Educação a Distância (área em que a UFPB apresenta considerável performance em vários cursos na educação superior brasileira) – o que contemplaria grande parte destes professores – não é disponibilizada para esses docentes, é gratificante perceber que, mesmo na espera, há a iniciativa individual e coletiva dos professores entrevistados em ministrar o componente curricular de ER, buscando a sua essência. A mesma espera, por um Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões (presencial e/ou à distância), existe em praticamente todo o Brasil. Considerando que este curso ainda não é oferecido na maior parte das Universidades públicas brasileiras.

Como toda espera alcança o seu sentido, quando compreendido o propósito, os professores de ER cômicos de sua função desenvolvem as suas atividades demonstrando que é possível gerar uma perspectiva social de alteridade por meio desse componente curricular.

Por tudo que durante essa pesquisa foi pormenorizado, por esses profissionais da Educação que atuam como docentes de ER, com suas metas centradas no “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão” (PASSOS, 2007, p. 76), verificamos dentro da singeleza como pessoas - que eles demonstram ser, em suas falas simples, seguras e despretensiosas - um entendimento que poderíamos designar como tendo quatro fases de um ciclo o qual eles anelam constantemente, a saber: reatualizar, ressignificar, reapropriar e reiniciar.

Assim, observamos que os professores em questão não param... Eles seguem, ainda que por conta própria, como já mencionamos. Por conseguinte, à medida que o tempo passa, eles se aproximam mais dos educandos e principalmente da consolidação da constituição de sua fundamentação epistemológica no ER, suportada por suas práticas didático-pedagógicas.

Ademais, é preciso que uma FCPER venha a ser estruturada, e reestruturada, constantemente na óptica de suportar os professores de ER com conhecimentos que

promovam, como destaca Silva (2001), o sentido da docência de auto reconhecimento de modo a que ele, como professor de ER, venha a sentir-se capaz em meio a sua autonomia de conseguir desenvolver objetivos e técnicas de ensino constituídas “[...] eu diria também, que na transversalidade e outros níveis do saber os quais também são muito importante” (Professor 03). Assim, constatamos durante o período desta pesquisa que no ER esse suporte é capaz de ser mais adequadamente propiciado através Transposição Didática do Saber das Ciências das Religiões para o saber a ser ensinado no componente curricular de ER, como pode ser constatado no capítulo a seguir.

2. A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

“Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio”.
Afonso Soares

Se o professor de ER não tiver os fundamentos dos saberes científicos das Ciências das Religiões, como propostos em forma de conteúdos através dos campos de estudo (eixos temáticos organizadores do estudo), pelos PCNER, em vez dele promover esses saberes é possível que ele vá apenas disseminar conteúdos baseados em crenças e/ou preconceitos equivocados e estigmatizados como supostas práticas de Tradições Religiosas que na verdade são apenas credences populares desprovidas de referenciais unívocos de saber educacional.

Nesse viés, quando uma pessoa está em contato com algo/alguém – junto e bem próximo – é possível que essa pessoa desenvolva percepções que sejam mais propícias ao processo de ensino/aprendizagem. Tais percepções geralmente levadas em consideração podem desencadear novos processos.

Percepções como de que a Ciências das Religiões acompanha as concepções de interdisciplinaridade¹⁶ como ressaltam Ferreira e Senra (2012, p. 263) “no que se refere aos estudos interdisciplinares, esse processo deve se assumir em contínua construção”, assim como, as percepções de Passos (2007, p.75-76):

Vale reafirmar que, ao postularmos uma base epistemológica para o ER, em termos de Ciências da Religião, estamos, antes de tudo, falando da importância dessa abordagem: como dimensão do ser humano, filosoficamente compreendido como aberto ao transcendente.

¹⁶Japiassu e Marcondes (2006, p. 150) definem o conceito de interdisciplinaridade como: “[...] um método de pesquisa e de ensino susceptível de fazer com que duas ou mais disciplinas *interajam* entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa”.

Semelhantemente a tais percepções quanto à epistemologia¹⁷, encontram-se, como já apontadas anteriormente, percepções como as de Soares de que “Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da **transposição didática** do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio” (2010, p. 118).

A partir daí e das considerações de que: a maioria das novas percepções consistentes passa a ser difundidas pouco a pouco, à medida que os seus processos de desenvolvimento vão sendo consolidados. Na proporção que essas percepções passam a ser observadas e sistematizadas através de práticas didático-pedagógicas e epistemologicamente¹⁸, no viés hodierno o qual compreende os saberes do componente curricular de ER como ilação prática da Transposição Didática (TD) do saber das Ciências das Religiões, é que nesse capítulo nos propomos a apresentar um resumo de alguns pontos principais da “Teoria da Transposição Didática”.

Destacamos que a compreensão da TD aqui abordada é conforme foi rediscutida por Yves Chevallard (2000)¹⁹, enfaticamente dentro da apropriação a qual ele admite da sua teoria²⁰, de que embora tenha sido tecida dentro da didática das

¹⁷ Segundo Japiassú (1986) o conhecimento é caracterizado como um processo, ao qual, não convém ser admitido como estático, concluído, acabado. Mas ao contrário, *o conhecimento* é dinâmico e passa por transformações em sua estrutura. O autor afirma que a epistemologia se propõe a conhecer e analisar as etapas da estrutura desse conhecimento, pois, expressões como princípio, conexão, estruturação e desenvolvimento científico, reportam-se e constituem parte das investigações da epistemologia. O autor define – em seus estudos reflexivos a respeito das epistemologias – a epistemologia “é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, seu desenvolvimento, de seu funcionamento e seus produtos intelectuais” e “etimologicamente falando, epistemologia é o discurso (*logos*) sobre a ciência (*Episteme*)” (JAPIASSÚ, 1986, p.16; 24, Grifos nosso).

¹⁸ Há muito que Japiassú (1986) aponta que *algumas disciplinas* ainda apresentam *estatuto vago, variável, impreciso*, transitando entre as ciências e os saberes especulativos. Isso se deve porque uma série de disciplinas intelectuais não possuem requisitos de ciências (na perspectiva da relação com o saber racional, filosófico ou místico). Por isso, o autor distingue três tipos de Epistemologias: *epistemologia global* (geral) [saber globalmente considerado, virtualidade e problemas, especulativos ou científicos]; *epistemologia particular* [consideração de um campo particular do saber – especulativos ou científicos]; e *epistemologia específica* [consideração de uma disciplina intelectualmente constituída em unidade definida do saber, estudando-a detalhada e tecnicamente, em sua organização, funcionamento e relações que mantém com outras disciplinas] (JAPIASSÚ, 1986, 16-17).

¹⁹ Em sua obra que apresenta o título original em francês: “La trasposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné” traduzida para o espanhol (por Claudia Gilman) com o título: “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”. Chamamos a atenção dos interessados a examinar as obras aqui citadas em nossa dissertação que atentem para a opção de cada autor ao trabalhar suas citações, se com a obra em francês ou espanhol, bem como a edição da obra. A qual, pode gerar diferença entre as numerações das páginas nas referências, as quais podem ultrapassar a diferença de dez páginas de um exemplar de livro para outro.

²⁰ Assinalamos que conforme Carmem Gabriel (2001, p.3) aponta quanto a TD “Essa expressão é utilizada pelo próprio autor de diferentes maneiras: para denominar tanto a teoria por ele desenvolvida como o conceito-chave da mesma; algumas vezes ela assume o papel de um instrumento de

matemáticas, a teoria da Transposição Didática é extensiva às outras didáticas específicas²¹. Ou seja, abordamos a TD no sentido da compreensão do processo que o conhecimento passa desde quando é sistematizado pelos cientistas até ser ensinado ao educando, como o próprio Chevallard compreende:

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como um saber a ensinar, sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado de transposição didática. (2000, p. 45)²².

Concordamos com Almeida (2011) quando considera que alguns só recentemente passaram a perceber o termo 'Transposição Didática'. Bem como, quando Almeida relaciona a Perrenoud a percepção da definição conceitual da TD como “a essência do ensinar” (ALMEIDA, 2011, p. 9). Quando considera que a Transposição Didática é “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Nessa concepção, Civiero (2004, p. 20) ressalta que “Chevallard conceitua Transposição Didática como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto do saber produzido pelo “sábio” (o cientista) ser objeto do saber escolar”, ademais, Perrenoud também contextualiza as três fases de transformação a que os saberes passam até se tornarem de fato os conteúdos ensináveis:

inteligibilidade, outras vezes serve para nomear o próprio fenômeno que ela quer elucidar: “processo de transposição didática”. Como “teoria da transposição didática”, ela evolui e pretende possuir um poder explicativo universal aplicável aos saberes escolares”. Assim, nós ressaltamos que nessa dissertação todas as vezes que o uso do termo surgir com as iniciais maiúsculas “Transposição Didática” é referente a teoria propriamente (de acordo com as citações do próprio Chevallard em sua obra) dita e as outras vezes aplicam-se em minúsculo as demais contextualizações como anteriormente apontadas pela Gabriel.

²¹ Mais detalhes sobre essa contextualização são sublinhados por Mirian Leite (2004, p. 61) quando a autora ressalta as declarações de Chevallard (1991) referentes ao posfácio da segunda edição da sua obra, no capítulo três da sua tese: Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. Disponível em:

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf

Acessado em: 16/11/2014.

²² Traduzido do original em espanhol: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a harcerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.”

1. dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal);
2. dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real);
3. dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos). (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Assim, antes de sublinharmos a importância do conteúdo para o processo de ensino/aprendizagem, para podermos adentrar nos conceitos da teoria da Transposição Didática, propriamente ditos, a seguir, rapidamente, ressaltamos algumas observações às quais julgamos necessárias quanto ao modo como aconteceu o desvelar dessa teoria mediante as indagações dessa pesquisa, bem como, o seu favorecimento no decorrer da mesma.

2.1. O DESVELAR DA TEORIA PARA ESSA PESQUISA

Chamamos a atenção para esclarecer antecipadamente que a nossa intenção ao apresentar esse resumo da teoria da Transposição Didática²³, resulta do primeiro momento dessa pesquisa, como base no levantamento da fundamentação teórica, através da leitura, fichamento e análise, de acordo com o recorte “Função e Valores da Tradição Religiosa”. Entretanto, optamos por discorrer sobre suas perspectivas após a apresentação dos dados resultantes da pesquisa entre os professores.

Do mesmo modo, que nesse primeiro momento, ao verificamos a dificuldade de compreensão que a linguagem referente ao tema do estudo apresenta para o educando do nível do Ensino Fundamental, devido ser uma linguagem contextualizada ao nível acadêmico das Ciências das Religiões, gerando desse modo um embaraço para a compreensão do educando, foi que na busca por uma solução mais adequada nos debruçamos nas investigações sobre a teoria da Transposição Didática. A qual se revelou de grande utilidade para viabilizar e sustentar o desenvolvimento das percepções para a compreensão dos fundamentos dos conceitos referentes ao tema no tratamento e o funcionamento didático do assunto.

²³ A Didática é “uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que sempre são sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica” (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Também, porque verificarmos a multiplicidade nas contribuições de diversos estudiosos na utilização da teoria da Transposição Didática, para amparar o funcionamento didático em seus processos de ensino/aprendizagem – nas mais diversas áreas do saber, pois, “Estudos sobre a transformação do conhecimento científico com fins de educação e divulgação têm sido realizados por vários autores no campo da educação” (MARANDINO, 2004, 95) – utilização essa que tem sido feita de distintas maneiras. Na maioria das vezes de acordo com o aprofundamento e as críticas da leitura (utilizada algumas vezes com dado receio devido ter sido uma teoria desenvolvida a partir do campo da Matemática) como verificamos, por exemplos abaixo, em alguns desses tão bem conceituados trabalhos acessados (e outras obras citadas em referências mais adiante neste capítulo):

Valigura e Giordani²⁴ em forma de ensaio demonstram um estudo de um exemplo de TD realizado utilizando o Livro “Alice no País do Quantum” de Robert Gilmore (1998), mostrando como teorias complexas da física podem ser de maneira mais favorável compreendida pelos educandos através de uma TD como a desenvolvida na proposta do livro citado, no qual eles concluem: “Por isso, tanto o professor quanto o aluno, com a analogia, são impulsionados a desenvolverem as transformações necessárias entre analogia, teoria e realidade” (p. 7).

Neves e Barros (2011) apresentam outro trabalho, “Diferentes olhares acerca da Transposição Didática”, no qual, eles comparam as abordagens desenvolvidas em teses, dissertações e artigos na área das Ciências, discutem olhares e apontam conceituações não bem definidas que dão margem a dubiedade e discussões. Ainda que particularmente discordemos, não da suposta leitura da realidade do nível da Educação e de professores em muitos contextos no território brasileiro. “E é por isso que adotamos certo ceticismo quanto a uma segunda transposição didática, pois, na maioria das vezes, quando o professor tenta contextualizar um saber da sua forma, ele acaba por embaracá-lo”. Todavia, discordamos sim, da razão de sustentar uma cultura que predominou fortemente em tempos passados, porém que tem mudado paulatinamente devido a postura e o novo perfil de muitos professores/pesquisadores.

²⁴ Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição didática. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM Núcleo disciplinar: educação para integração. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/01/aprendizagem_conteud os.pdf Acessado em: 19/11/2014.

[...] acreditamos que poucos procuram conhecer as definições adotadas e avalizadas pela academia em anais e publicações científicas para então adequar o vocabulário ao estágio de compreensão do estudante e tentar assim produzir uma transposição didática eficaz. (NEVES; BARROS, 2011, p. 113).

Assim, foi possível perceber que a teoria da Transposição Didática tem sido bem utilizada e tem favorecido o processo de ensino/aprendizagem em várias áreas de conhecimento específicas. Quando admitimos a possibilidade da sua utilização na área do Ensino Religioso passamos a indagar também, além das questões apontadas pelos trabalhos citados ao longo dessa dissertação²⁵, outras questões para bater no assunto até cravar devidamente as estacas²⁶ que o tornem seguro para o uso.

Seguro, tanto devido a maneira como a teoria da Transposição Didática tem sido demonstrada no contribuir com o suporte para pensar técnicas de ensino, que resultam no favorecimento da pesquisa para o educando, “Pois, o educando poderá ter através dos CPTR (Constituintes Primordiais da Tradição Religiosa) parâmetros para traçar as devidas relações quando se deparar com uma tradição religiosa, qualquer que seja ela” (DAMASCENO; GOMES, 2014, p. 4). Como tanto, “Mediante a questão: o que é mais favorável ao aprendente do Ensino Fundamental compreender quanto ao que abrange uma tradição religiosa? ”, favorece em meio a seus resultados os profissionais que atuam como professores de ER (DAMASCENO; GOMES, 2015, p. 51):

Então, considera-se a possibilidade de que por meio da FCPER os educadores poderão desfrutar dos resultados desse estudo e utilizá-los em suas práticas pedagógicas e didáticas a favor do educando nas aulas de ER frente “a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes

²⁵ Chamamos a atenção para quem for do interesse examinar tais referências – que embora em seu trabalho Miriam Soares Leite (2004) venha tecer oportunas e detalhadas relações entre um considerável número de teóricos e pesquisadores, não se trata aqui de apontar um ou outro trabalho, nem de eleger o melhor trabalho sobre a Transposição Didática – atentar para o caráter da inter e transdisciplinaridade que o conjunto de trabalhos indica.

²⁶ Utilizamos o termo “estacar” aqui como na engenharia civil quando se realiza a fundamentação para uma construção, então, se bate em uma estaca até ela não recalcar. Para dá o sentido de que se existir receio (medo) de estacar, não se chegará nem tão cedo ao fundamento seguro/firme. Entendendo, que nesse processo de consolidação epistemológica é preciso se expor. Tendo entre as convicções que os riscos implicam a possibilidade não apenas de equívocos, mas principalmente a certeza que no processo, equívocos terão que ser não apenas apontados (e ainda que não reconhecidos), o mínimo que se espera é que sejam, filosófica, didática, pedagógica e epistemologicamente reorientados nessa construção para os alinhamentos horizontais e verticais, ou seja, respectivamente colocados na “linha” e no “prumo”.

religadas ao todo religado às partes” (ALMEIDA; CARVALHO, 2005, p. 87) com *integridade* (CORTELLA, 2011)²⁷.

Ainda mais, porque suspeitamos que em alguns modelos de FCPER (implantados e/ou a serem implantados) possa prevalecer a secundarização da discussão dos saberes escolares, daí, uma vez que a proposta da teoria de Chevallard tenha sido de vir corrigir esse equívoco tradicional da reflexão pedagógica (LEITE, 2004, p. 50). Como também foi mediante a responsabilidade de socializar as benesses e sinalizar para a possibilidade do uso bem-sucedido da TD no componente curricular de Ensino Religioso que tecemos as considerações a respeito da sua utilização como a forma demonstrada aqui nessa pesquisa²⁸.

Compreendendo que é mais propício para um professor estar vinculado a um modelo de FCPER, mas mesmo assim, é melhor que ele tenha em sua filosofia as compreensões a respeito dos saberes que norteiam suas práticas didático/pedagógicas, ao contrário como acentua Kneller (1972, p. 146):

se um professor ou líder educacional não tiver uma filosofia da educação, dificilmente chegará a algum lugar. Um educador superficial pode ser bom ou mau. Se for bom, é menos bom do que poderia ser e, se for mau, será pior do que precisava ser.

Daí essa prática dizer respeito ao privilégio da responsabilidade, uma vez que o conhecimento se publica pela perspectiva da socialização, mas não se efetiva apenas, simplesmente, através de práticas didático-pedagógicas, porém, se consolida efetivamente de maneira mais propícia desde que haja revisão epistemológica. E essa

²⁷ De acordo com Mário Sergio Cortella “A **integridade** é o cuidado para manter inteiro, completo, transparente, verdadeiro, sem mascaras cínicas ou fissuras” (CORTELLA, 2011, p. 137).

²⁸ Acentuamos que em hipótese alguma, tal referência a utilização da teoria da Transposição Didática vem aqui nessa pesquisa ser apresentada como “única” e/ou “a melhor” maneira de contribuir com a articulação do funcionamento didático no ER e/ou suas práticas didáticas/pedagógicas e/ou a consolidação dos pressupostos epistemológicos do Ensino Religioso. O que se ventila nessa pesquisa, para a apreciação dos profissionais que atuam na área como professores de ER, é que na assunção da dúvida quanto as contribuições advindas pela utilização dessa teoria, de fato venha a ser refutado (ou não) à adequação do seu uso. O que por outro lado essa pesquisa pode possibilitar, também, para alguns outros, é pensar dentro do processo de consolidação da fundamentação epistemológica do ER – na utilização da teoria da Transposição Didática para desmistificar alguns pontos de vista que não reconhecem algumas cores que se refletem pelos prismas de um saber (es) referente a uma Religião, principalmente, no que tange aos lugares que cada Tradição Religiosa ocupa e os conhecimentos específicos que caracterizam várias tradições religiosas dentro de uma mesma Religião. E assim distinguir mais pontoadamente os saberes do ER – sem o dado receio (o qual se compreende perfeitamente) da subjetividade que envolve uma educação que promove “a passagem da do psicossocial para a metafísica/Transcendência” do naípe do Ensino Religioso (FONAPER, 2009, p. 77).

revisão é o que de fato constitui a proposta da TD como organizada em sua teoria por Chevallard.

2.1.1. A importância do Conteúdo para o Professor de ER

O conteúdo, juntamente com o ensino e a aprendizagem, são os componentes através dos quais o processo de ensino é estudado pela disciplina de Didática (LIBÂNEO, 1994, p. 52). A seleção e organização do conteúdo respondem à questão: o que ensinar? Para o professor de ER a escolha de um conteúdo²⁹ a ser tratado no processo de ensino/aprendizagem tem início em uma análise que na maioria das vezes parte dos PCNER, o qual desenvolve a articulação dos blocos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos (FONAPER, 2009, p. 50).

Embora tal escolha não se reduza a esses blocos de conteúdos, pois pode passar ainda, por revistas, periódicos, livros, internet, entre outros. Porém, essa escolha trata-se de uma questão fundamental, porque nela é considerado o significado implícito e explícito de um conhecimento para a constituição de um plano de curso e os planos de aula. Assim, o conteúdo com os seus critérios orientadores básicos, a continuidade, a sequência e a integração (HAYDT, 2011, p. 98-99) perpassar o processo de ensino/aprendizagem.

Por conseguinte, como discorre Libâneo (1994) a atividade do professor confirma o *processo de ensino* na articulação de um sistema expresso e a Didática como disciplina é que estuda a dimensão desse processo de ensino, “isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual” (ibid., p. 71).

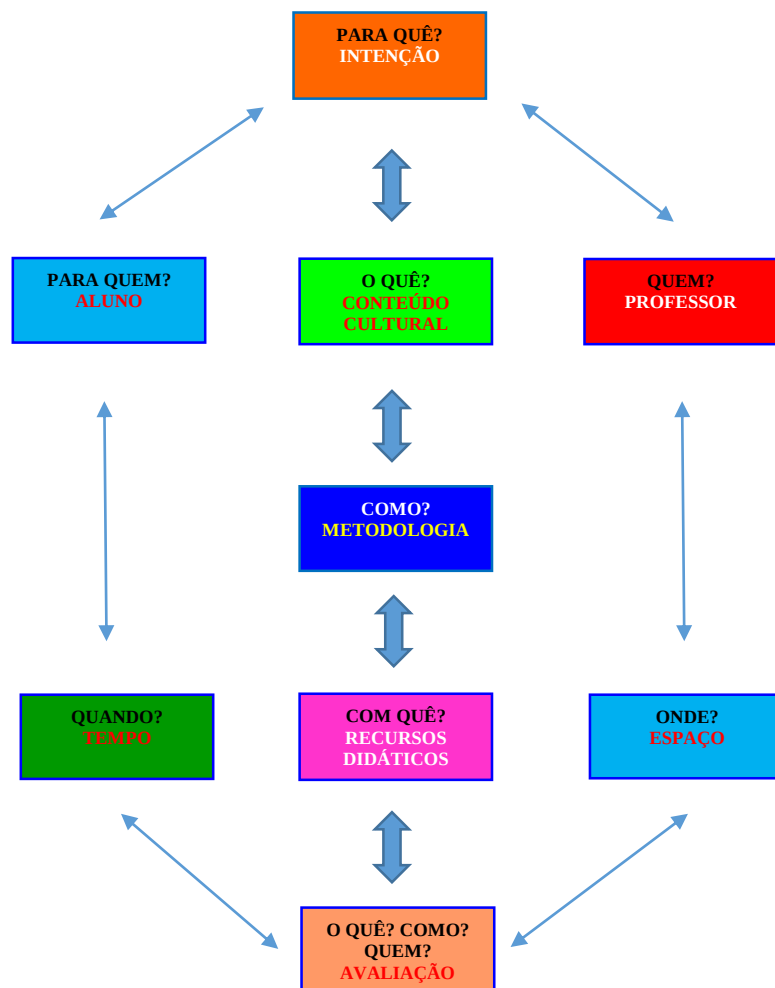
Na prática escolar os assuntos são organizados através do *plano de ensino*, que segundo a concepção de Libâneo “é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” (ib., p. 232), de fato o plano é a “apresentação

²⁹ De acordo com Libâneo (1994, p. 128) “Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes”.

sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar” (FERREIRA apud PADILHA, 2001, p. 36), conseqüentemente, dentro desse processo de ensino Libâneo afirma que “a aula é um detalhamento do plano de ensino” (1994, p. 241), logo, o plano de aula representa a proposta específica para uma determinada aula, ou conjunto de aulas. Desse modo, o conteúdo perpassar o processo de ensino/aprendizagem.

Assim, devido cada aula ser “uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos.” (ibid., p. 178). Nesse viés, Veiga (2007) propõe, como se verifica no esquema a baixo, os “elementos estruturantes da organização didática da aula”, os quais não devem, em hipótese alguma, serem desprezados.

Figura 01: Elementos estruturantes da organização didática da aula



Fonte: Veiga (2007, no prelo)³⁰

Consequentemente, o *êxito* nesse exercício constante encontra no **conteúdo**, na maneira como em sua docência o mestre viabiliza os acessos aos saberes, a fonte que alimenta todo o processo de ensino/aprendizagem. Nas relações que envolvem esse processo, a ação recorrente de optar por um dado conteúdo específico, “o ensino e a opção por diferentes formulações curriculares em determinado momento [...] são

30

Disponível em:
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportefiras.s.unipampa.edu.br%2Fpaapi%2Ffiles%2F2011%2F08%2Ffor%2Fmacaodocentefurg_SemBag%25C3%25A9_1.ppt&ei=YltFVZ3qCMOXgwTh54G4DA&usg=AFQjCNG06fB-vento4MCf5fJapgMxR7OBQ&sig2=IlFBBr83LsX3r9_O9h-4Hw&bvm=bv.92291466,d.eXY
 Acessado em: 30/04/2015.

operações complexas por causa do conteúdo que deve ser sabido e pela variedade de situações com que o docente pode se defrontar” (CARVALHO, 1998, p. 27).

Em meio a essa complexidade do significado e a significância do conteúdo não se pode deixar de observar como considera Perrenoud que “O papel mais importante da escola não é transferir conteúdo, mas desenvolver competência”, além de que “O conhecimento precisa ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele” (PERRENOUD, 2001)³¹, porém é vital a compreensão do professor a respeito do conteúdo o qual ele se predispõe a ensinar:

[...] Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados”. (PERRENOUD, 2000, p. 25).

Daí, como desvela os PCNER, ser o ER um componente curricular que possui um rico conteúdo para ser aplicado na sala de aula, adjacente a escolha dele ser fundamental, encontra-se a tradução pedagógica desse conteúdo escolhido que é determinante para o processo de ensino/aprendizagem como considera Carvalho que:

A tradução pedagógica de um conteúdo implica no conhecimento de um conjunto de alternativas, de modalidades didáticas e recursos para poder atender a alunos e diferentes conhecimentos, faixas etárias e níveis de desenvolvimento. A escolha do melhor exemplo, da melhor analogia, da linguagem mais adequada são competências das quais depende o sucesso ou o insucesso da aprendizagem. (CARVALHO, 1998, p. 26).

De acordo com a autora, essa relação entre o conhecimento e a forma de construção do conhecimento precisa resultar em um sítio de conhecimento específico e particular de cada professor dentro do componente curricular o qual ele atua:

Da estreita relação entre o conhecimento e a forma como deve ser apresentado a determinados grupos de alunos deve derivar um processo empírico de busca de regularidades para compor um campo de conhecimento próprio dos professores de cada disciplina, ou seja, ‘ensino de...’. (CARVALHO, 1998, p. 26).

³¹ FAFESP – Entrevista com Phillippe Perrenoud. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm
Acessado em: 21/06/2015.

Nesse sentido Perrenoud (2000, p. 25-26, grifo nosso) afirma que “A competência requerida hoje em dia **é o domínio dos conteúdos** com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, [...] em suma, favorecendo a apropriação dos saberes”.

Por isso, suspeitamos que um conhecimento mais suficiente da teoria da Transposição Didática suporte, de maneira mais favorável, a fundamentação do profissional que atua como professor de Ensino Religioso no domínio dos conteúdos. No sentido de atuar na produção de um saber que advém da transposição didática do saber das Ciências das Religiões como sistematizado na universidade para o âmbito do saber ensinado na sala de aula e tornem esses docentes “prontos para consentirem um importante *trabalho* de vaivém entre os conteúdos, os objetivos e as situações. [...] para navegar na cadeia da transposição didática ‘como peixes na água’” (ibidem, p. 26). Bem como, fundamente os seus processos de tradução pedagógica, desenvolvendo suas práticas didático-pedagógicas no ensino desses saberes com uma linguagem devidamente contextualizada a realidade de cada aprendente na educação básica.

2.2. O CONCEITO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para quem faz uma referência à Transposição Didática é fundamental considerar que se trata de uma expressão a qual quem primeiro fez menção e sistematizou as suas ideias principais foi o sociólogo francês Michel Verret³², em sua tese de doutorado. Yves Chevallard, durante a década de 1980³³, vai rediscutir a TD partindo da proposição clara da existência de uma distância significativa entre o “saber sábio” e os objetos de ensino delimitados no processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, o que caracteriza especificamente essa transformação da passagem do saber acadêmico ao saber ensinado (em qualquer nível de educação anterior ao acadêmico), “transformação adaptativa” designada como Transposição Didática.

³² Essa obra, “*Le temps des études*”, foi publicada a partir de 1975 pela Librairie Honoré Champion e também pode ser encontrada disponível em: <http://www.decitre.fr/livres/le-temps-des-etudes-5552745300860.html>

³³ A primeira edição da obra de Chevallard “*La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigne*” foi publicada 1985. A quem interessar, Leite (2004, p. 45-50) também pormenoriza fatos relacionados a esse contexto.

O conceito de transposição didática, enquanto remete a passagem do saber sábio ao saber ensinado, e, por conseguinte, a eventual distância, obrigatória que os separa, testemunha desse questionamento necessário, enquanto se torna a sua primeira ferramenta. Para a didática, é uma ferramenta que permite treinar, tomar distância, examinar as evidências, para questionar as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa do seu assunto. Em uma palavra, o que lhe permite exercer a sua vigilância epistemológica. É um dos instrumentos da *ruptura* que a didática deve exercer para constituir-se em seu domínio próprio; é aquele pelo qual a entrada do saber na problemática da didática passa da potência ao ato: na medida em que o “saber” torna-se para ela problemático pode aparecer, a frente, como um termo no enunciado de problemas (novos ou simplesmente reformulados) e em sua solução. (CHEVALLARD, 2000, p. 16)³⁴.

Como considera Gabriel (2001), Yves Chevallard faz essa rediscussão com considerável “fertilidade teórica expressa na elaboração de conceitos, como “transposição didática” e “noosfera”, entre outros”, além do destaque da autora de que essa reflexão de Chevallard diz respeito aos saberes escolares e é mister que seja compreendida “dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica” (GABRIEL, 2001, p. 3). “Para que o ensino de um determinado elemento do saber seja meramente *possível*, esse elemento deverá sofrer certas modificações, que o tornará apto para ser ensinado” (CHEVALLARD, 2000, p. 16)³⁵.

Esse ponto de vista de Gabriel, também é observado por Leite (2004, p. 50) quando a autora afirma que reside na especificidade do trabalho de Chevallard o “desenvolvimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino, referido especificamente à Didática – não sociológico, psicológico ou instrumental – propondo como eixo estruturante para esse modelo, a discussão do saber escolar”. O que, segundo Gabriel (2001, p. 3), “A reflexão de Chevallard sobre os saberes escolares deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de reflexão

³⁴ Traduzido do espanhol: “El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sábio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de esse cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte em su primeira herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilância epistemológica. Es uno de los instrumentos de la *ruptura* que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida en que el “saber” deviene para ella *problemático* puede figurar, em adelante, como um término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y em su solución”.

³⁵ Traduzido do espanhol: “Para que la enseñanza de um determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado”.

epistemológica articulada à reflexão pedagógica”, pois, Chevallard demarca as linhas de pesquisa de viés sociológico:

[...] orientação de pesquisa consiste em reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes, a sua heterogeneidade a priori em relação as práticas acadêmicas dos saberes, a sua irredutibilidade imediata às gêneses sócio-históricas correspondentes. (Idem).

Entretanto, para uma referência a Chevallard (2000) ainda deve-se ter a ciência de que em conformidade com o autor existem quatro formas de manipulação dos saberes: a primeira é a de *utilizar* um saber – feita por uma instituição, a segunda o próprio *ensinar* o saber, a terceira *produzir* o saber e a quarta forma de manipulação seria a de *transpor* esse saber. O autor observa a existência de dois regimes do saber, o primeiro, identificado como o funcionamento acadêmico do saber e, o segundo, o funcionamento didático do saber, os quais, mesmos sendo inter-relacionados são diferentes e não se sobrepõem. Ademais, como para um entendimento mais ajustado da teoria da Transposição Didática é fundamental considerar a compreensão dos termos essenciais, assim, verificamos a seguir como eles se constituem.

2. 2.1. Os Principais Termos na Transposição Didática

2.2.1.1. O Saber Sábio

O “saber sábio” é a expressão cunhada pelo autor para assinalar que o ensino de um saber tem em sua origem os seus referenciais que devem orientar a sua estruturação dentro do processo de ensino/aprendizagem. Logo, Chevallard chama o saber produzido na academia pelos cientistas de “saber sábio”.

Um processo transformador exige a determinação ou adoção de um ponto de partida ou ponto de referência. O ponto de referência ou o ‘saber de referência’ adotado é o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as regras do estatuto da comunidade à qual pertence. (PINHO ALVES, 2001, p. 20).

Porque de acordo com Chavellard (2000, p. 24)³⁶ “Todo saber considerado *em estado nascente* está vinculado ao seu produtor e ele é incorporado ao mesmo, por assim dizer”. Isto posto, o “saber sábio” deve ser compreendido como o saber produzido na academia, conforme é sistematizado e instituído. Com um estatuto, funcionamento didático e linguagem específicos ao nível superior.

2.2.1.2. O Saber a Ensinar

Intitulado de “*saber a ensinar*” – também compreendido como “saber a ser ensinado” – constitui-se como o conhecimento advindo dos livros e materiais didáticos, o qual se destina a orientar o processo de ensino/aprendizagem. A respeito do “**saber a ensinar**”, Valigura e Giordani³⁷ consideram o que acentua Pinho Alves (2001, p. 21) quando diz que “Após ser submetido ao processo transformador da transposição didática, o ‘saber sábio’ regido agora por outro estatuto, passa a constituir o ‘saber a ensinar’”, chamando a atenção também para que

[...] sua estrutura de origem está localizada fora do contexto acadêmico produtor do saber sábio. Dessa forma, para que na integração entre objetos de ensino não haja prevalência de conceitos sem significado, é recomendado o uso das diferentes fontes de referência, que inspiram e estabelecem a legitimação de um saber. (ibid., p. 23).

Dessarte, Chevallard (2000, p. 16-17) deixa claro que “O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar”³⁸, o que de imediato nos leva a observar um outro termo importante como vemos a seguir.

2.2.1.3. O Saber Ensinado

³⁶ Traduzido do espanhol: “Todo saber considerado *in statu nascendi* está vinculado a su productor y se encarna em él, por así decirlo”.

³⁷ Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição Didática. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/01/aprendizagem_conteudos.pdf Acessado em: 17/10/2014.

³⁸ Traduzido do espanhol: “El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar”.

A expressão denominada como “*saber ensinado*” é aquela que Chevallard elege para indicar o conhecimento que, sobretudo, é articulado em sala de aula que se efetiva no processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, o que o educando apreende verdadeiramente. Na escola, o “saber ensinado” é chamado por diversos nomes diferentes, como por exemplo: *conteúdo*, *conteúdo escolar*, *programa escolar*, *conhecimento científico escolar*, entre outros. Assim, o “saber ensinado” é um objeto didático que é um produto de um conjunto de transformações.

A compreensão desses termos é indispensável para entender a “transformação adaptativa” do “saber sábio” a um novo contexto³⁹. Entretanto, o poder da sedução que há na Transposição Didática que envolve ambiguidades e equivalências pode comprometer a construção do saber se o professor não atentar para a maneira como Chevallard discorre a respeito do “sistema didático” (devido o autor considerar uma problemática mediante o fato de tantos sujeitos envolvidos, na reflexão pedagógica, sustentarem a perspectiva de prorrogar a discussão sobre os saberes escolares). Portanto, observemos em que consiste o “sistema didático”.

2.2.1.4. O Sistema Didático

A tão grande transformação a qual um “saber sábio” sofre no processo da transposição didática não é, em nenhum momento, admitida como mera adaptação e/ou simplificação do conhecimento para que esse saber torne-se um “saber ensinado”. Pois, Chevallard compreende que a Transposição Didática acontece quando o “saber ensinado” adquire elementos do saber, daí o autor acentuar que acontece a produção de novo saber, o “saber escolar”.

Devido à forma de sistematização como é organizado o funcionamento didático do “saber sábio” na universidade ser diferente da maneira como é organizado o funcionamento didático do “saber ensinado”, além de haver a inter-relação entre essas duas formas de saber e eles não se sobreporem um ao outro, Chevallard destaca que

³⁹ Leite (2004) tece análises e comparações oportunas a distintas críticas feitas por vários autores a respeito do trabalho de Chevallard no capítulo três de sua tese. A consideração da autora acerca do porquê o autor admitiu o uso do termo “transposição” exprime-se quando ela diz “que o autor buscou esclarecer acerca da origem da escolha da palavra “transposição” para nomear o processo em questão, referindo-se ao sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para o outro, ou seja, o processo de “transformação adaptativa” a um novo contexto” (CHEVALLARD, 1997, p. 4-5, apud LEITE, 2004, p. 50).

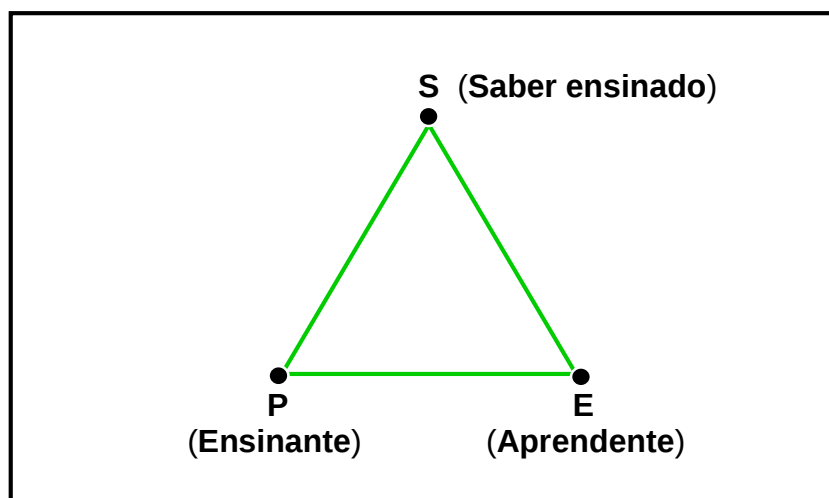
o “saber ensinado” apresenta uma autonomia devido ao que ele denomina de “*clausura da consciência didática*” (2000, p. 25-26)⁴⁰, a qual o autor chama a atenção para que embora ela conceda uma dada autonomia, ela é uma autonomia limitada. Essa clausura é a característica que rege o seu funcionamento didático que tanto o protege como valida sua autonomia enquanto conhecimento a ser ensinado.

Como a teoria de Chevallard desvela a distância que o “saber ensinado” fica do “saber sábio”, para o autor discorrer em sua análise do sistema didático nesse contexto, perpassado pela atenção que ele concentra na epistemologia do “saber ensinado”, Chevallard expõem, a partir da utilização de um esquema teórico em forma triangular, (Figura 1), as inter-relações que permeiam o sistema didático e as formas como se interpolam os três elementos a partir de suas posições nos pontos extremos de cada vértice: “S” representando o “saber ensinado”, “E” aquele que aprende – educando e o “P” aquele que atua no processo de ensino/aprendizagem – professor⁴¹.

⁴⁰ Traduzido do espanhol: “clausura de la conciencia didáctica”.

⁴¹ A partir da complexidade que envolve a tradução das expressões em francês “enseignant” e “enseigné” utilizadas por Chevallard como já destacou em nota Leite (2004, p. 51) concordando com ela que a dimensão da teoria da Transposição Didática vai além do contexto escolar e aplica-se a qualquer situação didática. Por isso, adotamos na interpretação do sentido da função dos sujeitos do Sistema Didático, as nomenclaturas conforme a figura acima. Trata-se de uma compreensão intermediária a de Leite que utiliza a versão francesa da obra de Chevallard e a de Civiero que trabalhou com a versão da obra em espanhol. Contudo, ressaltamos que se trata apenas de nomenclatura/tradução, as posições e os sentidos do que Chevallard atribui na utilização do esquema teórico são as mesmas.

Figura 02: Sistema didático⁴², baseado/adaptado a partir do modelo de Chevallard.



Fonte: Chevallard (2000, p. 26).

Marandino (2004, p. 97) enfatiza a opinião de Chevallard sobre a existência de “uma profunda relação entre os elementos internos e externos” que influenciam o sistema didático. Sendo que isso acontece porque, para Chevallard, na admissão que ele faz da “didática das matemáticas”, o sistema didático apresenta um objeto real, o qual, é preexistente, possui uma necessidade e um determinismo próprio. O que torna imprescindível a explicação, o esclarecer como funciona, identificar as peculiaridades e essas relações internas e externas, desse objeto que o autor designa como “objeto *tecnocultural*” (CHEVALLARD, 2000, p. 14-15)⁴³.

Chevallard chama de “funcionamento didático” a interação entre os três elementos do esquema teórico (ensinante/professor, o saber ensinado e o aprendente/aluno) através de seus mecanismos peculiares. Que, para funcionar, esses elementos necessitam satisfazer certas condições exigidas pela prática pedagógica. Então, a tese de Chevallard parte da observação da natureza e as condições didáticas atribuídas/impostas/exigidas ao “saber escolar” para que ele se transforme e esteja favorável a ser ensinado.

Assim, o autor desenvolve seu trabalho fundamentado pela reflexão epistemológica. Gabriel (2001, p. 4) ressalta que Chevallard faz do conceito de Transposição Didática “um importante instrumento de inteligibilidade”, que no plano

⁴² Traduzido do espanhol: “sistema didáctico”.

⁴³ Traduzido do espanhol: “objeto *tenocultural*”.

teórico, devido a discussão migrar “para outro tipo de saber ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de um (sic) (uma) reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes”. E quanto ao plano metodológico, a autora ressalta que o conceito possibilita “tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão”.

Com esse sentido, também concorda Leite (2004, p. 50) quando diz:

Acredito, entretanto, que a especificidade do trabalho de Chevallard reside no desenvolvimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino, referido especificamente à Didática – não sociológico, psicológico ou instrumental – propondo como eixo estruturante para esse modelo, a discussão do saber escolar.

Desse modo, tais observações vão ao encontro do processo de consolidação da fundamentação do ER em suas perspectivas da postulação de uma base epistemológica suportada nas Ciências das Religiões, principalmente na qualidade que o ER apresenta em função da pluralidade dos seus saberes.

2.2.1.5. O Sistema de Ensino

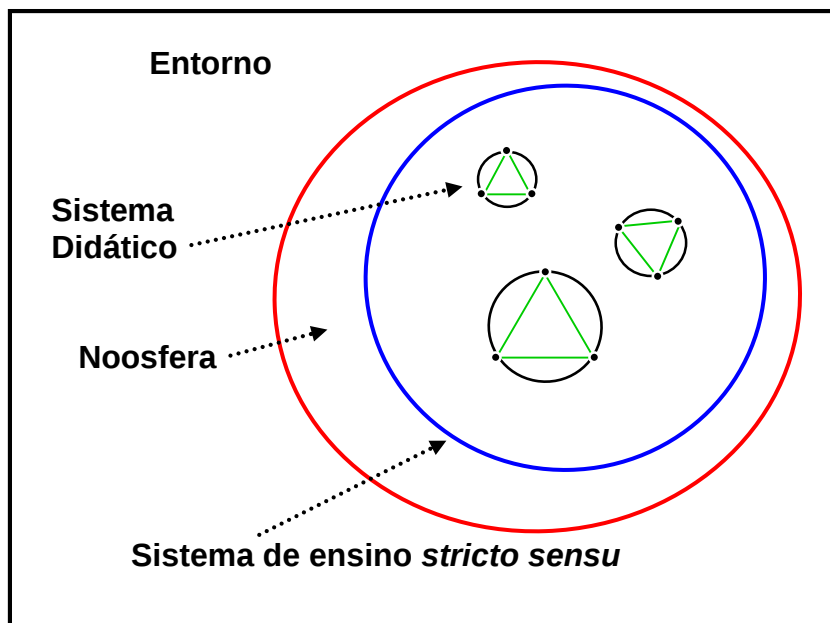
O sistema didático de acordo com Chevallard possui um “entorno”, pois, ao redor de um determinado saber ocorre a constituição de um contrato didático (que em suma faz do saber um objeto de ensino que liga ensinante/professor e aprendente/educando). Logo, o entorno imediato de um sistema didático é formado pelo sistema de ensino.

Concretamente, os sistemas didáticos são formações que aparecem a cada ano até o mês de setembro [Nota do tradutor: Na França o ano letivo começa no mês de setembro.]: em torno de um saber (geralmente designado pelo programa) se forma um contrato didático que toma esse saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino e aprendizagem e que une em um mesmo lugar professores e alunos. O entorno imediato de um sistema didático é inicialmente constituído pelo *sistema de ensino* que reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem a seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm nos diversos níveis. Inclui, por exemplo, meios multiformes (formal e

informal) de regulação dos fluxos de alunos entre os sistemas didáticos, assegurando (entre outras funções) a formação do conjunto dos sistemas didáticos de modo viável. (CHEVALLARD, 2000, p. 26-27)⁴⁴.

Consequentemente, o que caracteriza o sistema de ensino é a reunião de um conjunto de vários sistemas didáticos, bem como, a periferia do sistema didático é designada por Chevallard como “sistema de ensino *stricto sensu*”, o qual, ele destaca dentro de um contexto social mais amplo o seu alcance com uma perspectiva de inserção social.

Figura 03: Sistema de ensino, baseado/adaptado a partir do modelo de Chevallard.



Fonte: Chevallard (2000, p. 28).

Todavia, como se observa na figura 2, surge entre o sistema didático e dentro do entorno social a “Noosfera” e é igualmente fundamental atentar para as implicações

⁴⁴ Concretamente, los sistemas didáticos son formaciones que aparecen cada año hacia el mês de septiembre [Nota del traductor: En Francia el curso escolar comienza en el mês de septiembre.]: alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa) se forma un contrato didáctico que toma esse saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos. El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el *sistema de enseñanza*, que reúne el conjunto de sistemas didáticos y tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él diversos niveles. Incluye, por ejemplo, médios multiformes (oficiales y oficiosos) de regulación de los flujos de alumnos entre los sistemas didáticos, asegurando (entre otras funciones) la formación del conjunto de los sistemas didáticos de modo viable.

observadas por Chevallard como sendo esse o local em que é desenvolvida a interação entre o sistema didático e o entorno da sociedade.

2.2.1.6. A Noosfera

O lugar designado por “Noosfera” é caracterizado como *locus* onde, uma nova porção do “saber sábio” é filtrada e introduzida no “saber a ensinar”, resultando em uma ressignificação desse saber que o autor aponta como fundamentais nos momentos de reformas de ensino, no qual, “para restabelecer a compatibilidade, se torna indispensável o estabelecimento de um fluxo de saber, proveniente do saber sábio” (CHEVALLARD, 2000, p. 31)⁴⁵, no intuito de explicar a sua percepção, quanto a existência da possibilidade de várias maneiras de um entendimento perder o seu caráter incisivo.

Segundo Civiero (2009, p. 21-22), esse sentido perpassa a compreensão de que “São os tratamentos que manifestam a sua força explicativa, sua validade epistemológica” e como conclui Leite “A teoria da transposição didática vem trazer o enfoque epistemológico como eixo central para as análises da ordem didática” (2004, p. 61).

A partir daí o autor constata que devido a necessidade de manter uma compatibilidade entre o “saber sábio” e o “saber a ser ensinado”, mediante as diversas tensões e crises que acontecem porque a Noosfera exerce a função de centro operacional do processo da transposição e atua “na Transposição Didática dos conteúdos de saber selecionados, reestabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor” (LEITE, 2004, p. 61).

Bem como, esse trabalho da noosfera trata-se de uma atividade externa, porque dentro do sistema didático é que se realiza o trabalho interno, uma vez que, a transposição didática interna acontece para com um saber a ser articulado na sala de aula, que é o que define de fato quais são os saberes a serem ensinados. Pois, “Quando os programas são fabricados, assinados, e tomam força da lei, começa um outro trabalho: o da transposição didática *interna*. Alguns dos achados mais belos da noosfera, não resistem a essa prova – esse *teste*” (CHEVALLARD, 2000, p. 44, grifo

⁴⁵ Traduzido do espanhol: “Para restablecer la compatibilidad, se torna indispensable la instrucción de una corriente de saber proveniente del saber sábio”.

nosso)⁴⁶, daí o autor dizer que essa relação se trata dos “mistérios da ordem didática” (Idem)⁴⁷ e assim é que, na configuração das suas explicações para as crises que acontecem, o autor parte da apresentação do esquema teórico da figura 2.

Considerando a intermediação da “Noosfera”, em meio a um conjunto diversificado de dispositivos estruturais, os quais em sua atuação suportam o funcionamento didático intervindo em suas conjunturas, operando a compatibilidade nos múltiplos e diferentes planos do saber. No que Chevallard dá importância a ocupação de funções específicas no funcionamento didático dentro da “Noosfera” deixando claro que nela encontram-se as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão, professores, alunos, ou seja, os representantes dos dois lados:

[...] Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (desde o presidente de uma associação de professores até um simples professor militante), se encontram direta e indiretamente, (através do libelo da denúncia, da pressão da reivindicação, o projeto transaccional, ou dos debates surdos de uma comissão ministerial), com os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam pelo seu ensino, os representantes dos órgãos políticos). (CHEVALLARD, 2000, p. 28-29)⁴⁸.

De acordo com Chevallard, a partir dessa conotação de que “A noosfera seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, dela participando em posições diferenciadas” (CIVIERO, 2009, p. 23), distingui as justificativas de um modelo de interpretação, no qual ele demonstra tanto “o desgaste biológico” como o “desgaste moral” que acontecem quando a distância entre o “saber sábio” e o “saber ensinado” assumem proporções indevidas, razão para o autor frisar essa “impressionante complexidade” (CHEVALLARD, 2000, p. 33)⁴⁹

⁴⁶ Traduzido do espanhol: “Cuando los programas son preparados, conformados e adquieren fuerza de ley, comienza otro trabajo: el de la transposición didáctica *interna*. Algunos de los hallazgos más bellos de la noosfera no resisten esa prueba”.

⁴⁷ Traduzido do espanhol: “Misterios del orden didáctico”.

⁴⁸ Traduzido do espanhol: “En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordados de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político).”

⁴⁹ Traduzido do espanhol: “Las relaciones entre el sistema de enseñanza e su entorno, entre la sociedad y su escuela, son ciertamente de una impresionante complejidad”.

entre o sistema de ensino e o seu entorno, entre a sociedade e a escola e como a Noosfera reestabelece a compatibilidade entre eles.

Ressaltamos que também é adequado perceber, como asseveram as observações de Leite (2004), que nem Verret, nem Chevallard, fazem algum tipo de julgamento quanto ao valor da distância que o “saber ensinado” adquiri no processo de transposição didática do “saber sábio” para estruturar a prática pedagógica: “Para esses autores, o desdobramento da afirmação dessa distância não é depreciação do saber escolar, mas sim o reconhecimento da sua especificidade epistemológica” (LEITE, 2004, p. 52).

Bem como, em meio a possibilidade de ensinar um determinado elemento do “saber sábio” que, de acordo com a teoria da Transposição Didática, só é possível após esse elemento sofrer as “deformações” para que se torne em um “saber a ensinar”, Marandino (2004, p. 97) resume bem o processo em que Chevallard afirma que o “saber sábio” passa ao ser modificado até representar um “saber ensinado”:

- *descontemporalização*: o saber ensinado é exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio;
- *naturalização*: o saber ensinado possui o incontestável poder da “coisas naturais”, no sentido de uma natureza dada, sobre a qual a escola agora espera sua jurisdição;
- *descontextualização*: existe algo invariante (significante) e algo variável no elemento do saber sábio correspondente ao elemento do saber ensinado e, nesse sentido, procede-se através de uma descontextualização dos significantes, seguida de uma recontextualização em um discurso diferente (até aqui, trata-se de um processo comum e fácil de ser identificado). No entanto, nesse processo, há algo que permanece descontextualizado, já que não se identifica com o texto do saber, com a rede de problemáticas e de problemas no qual o elemento descontextualizado encontrava-se originalmente, modificando dessa forma seu emprego, ou seja, seu sentido original;
- *despersonalização*: o saber considerado em *statu nascendi* está vinculado a seu produtor e se encarna nele. Ao ser compartilhado na academia, ocorre um certo grau de despersonalização comum ao processo de produção social do conhecimento, que é requisito para sua publicidade. Porém, esse processo é muito mais completo no momento do ensino, pois cumprirá uma função de reprodução e representação do saber sem estar submetido às mesmas exigências da produtividade.

Há vários outros detalhes sobre a teoria da Transposição Didática, os quais são significantes para o trabalhar na sistematização dos elementos que caracterizam o

funcionamento didático. Alguns dos quais, de fato, o autor aplica em suas relações diretamente dentro do campo da didática da matemática como a definição do conceito de “objetos de saber e outros objetos” (CHEVALLARD, 2000, p. 57-66)⁵⁰ – acentuamos que tais atribuições são desenvolvidas dentro de noções específicas a ciência da matemática. Mesmo no “funcionamento didático” do saber na escola existem ótimas relações que Chevallard (2000) faz nesse sentido, como: a “contradição antigo/novo”, o “objeto transacional entre passado e futuro” (p.67-74), o “tempo didático” (p. 75-80); a “topogênese” (p. 83) normatizada através de atos concretos de poder, no nível mesmo dos conteúdos de saber específicos. As quais se constituem como alguns exemplos.

Assim, essas noções possibilitam, podermos agora discorrer de forma mais adequadamente orientada, dando continuidade ao que sinalizou Soares que “Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da **transposição didática** do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio” (SOARES, 2010, p. 118).

2.3. O EXERCÍCIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Para desenvolver uma proposta de um exercício de transposição didática do “saber sábio” da Ciência das Religiões para o “saber a ser ensinado” no componente curricular do Ensino Religioso, além de uma atenção redobrada é mais adequado considerar também alguns princípios que perpassam pressupostos fundamentais para a realização desse exercício.

Pressupostos como o reconhecimento da característica da “multilocalização” que Chevallard observa nos saberes:

[...] Um saber dado S se encontra em diversos tipos de instituição I, que são para ele, em termos de ecologia dos saberes, respectivos *habitats* diferentes. Porém, se considerarmos esses *hâbitats*, percebemos imediatamente que o saber em questão ocupa regularmente *ninchos* muito diferentes. Ou, para dizer de outro modo, que a relação institucional de I com S, $R_I(S)$, a que denominarei também a *problemática de I em relação com S*, ela pode ser muito diferente. Correlativamente, a maneira que os agentes da instituição

⁵⁰ Traduzido do espanhol: “ ‘Objetos de saber’ y otros objetos”.

vão “manipular” esse saber também será variável. (CHEVALLARD, 2000, p. 153-154)⁵¹.

Sendo assim, as várias etapas da transposição didática, no sentido atribuído por Develay (1987, *apud* MARANDINO, 2004, p. 99), a partir da indagação a respeito do que se constitui como o referencial para se estabelecer o “saber sábio” (onde o autor trata sobre o conceito de memória no saber sábio), acentuando que “o saber sábio não é um produto de um indivíduo isolado, mas de equipes alocadas em diferentes laboratórios ou fruto de discussão em congressos e simpósios”. Logo, a variação que a TD apresenta em função dos diferentes níveis de ensino, resulta na existência de “várias etapas de transposição de saberes”.

Portanto, queremos nos deter na “transposição interna” que para a nossa leitura (guardadas as devidas proporções do trabalho docente como uma das modalidades específicas do desempenho educativo da, e na, função social da escola perante a sociedade) é onde a perspectiva de Chevallard aponta para uma nova sistematização na escola dos conhecimentos de uma disciplina científica se efetivar.

2.3.1. A Atuação do Professor de ER

No que concerne ao professor é possível considerar que a sua participação é efetiva na transposição didática. Segundo Leite (2004, p. 62) sua leitura da obra de Chevallard “não confirmou o entendimento de que esse autor concebe um professor meramente reprodutor de saberes produzidos em outras esferas da sociedade”. Constata-se que o professor atua tanto na “*Noosfera*” como o lugar no qual acontece o “*trabalho externo*” da transposição didática (CHEVALLARD, 2000, p. 36), como atua também na “transposição didática interna” (*ib.*, p. 44), por conseguinte Chevallard afirma que essa atuação aponta para os “mistérios da ordem didática” (*Idem*).

Nessa relação de saberes escolares, Gabriel (2001, p. 4) denota “cinco potencialidades teórico-metodológicos” do conceito de Transposição Didática, no

⁵¹ Traduzido do espanhol: “Un saber dado S se encuentra em diversos tipos de instituciones I, que son para aquel, en términos de ecología de los saberes, respectivos *hábitats* diferentes. Pero, si consideramos esos *hábitats*, percibimos inmediatamente que el saber en cuestión ocupa regularmente *nichos* muy diferentes. O, para decirlo de outro modo, que la relación institucional de I com S, R I (S), a la que denominaré también *la problemática de I en relación con S*, puede ser harto diferente. Correlativamente, la manera en que los agentes de la institución van a “manipular” esse saber también será variable”.

segundo ponto quando a autora relaciona a obrigação de pensar (a partir da diferenciação de práticas educativas que articulam a consideração de outros saberes), que o conceito da TD gera, a respeito da “natureza do saber histórico escolar” da possibilidade do “questionamento do processo de naturalização” ao qual ele é submetido. A autora infere indicando a abertura que a teoria propõe para a “reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo (*o saber escolar*) estabelece com outros saberes” (Idem, grifo nosso) e o professor se constitui o protagonista nesse processo porque a sua participação é determinante da escolha do conteúdo às práticas didático/pedagógicas.

Quando Chevallard verifica nessa participação um *dado desequilíbrio* entre o sistema de ensino e a sociedade, no que abrange uma *dualidade* entre alunos e o saber ensinado, o autor propõe o questionamento a respeito do sentido que uma *modificação do saber ensinado* possa *suprimir as dificuldades de aprendizagem*. Nessa análise na sua segunda resposta, o autor destaca a crença do professor de alcançar resultados mais propícios mediante a reorganização do saber. Mediante esta atuação, na alteração no ensino pelo professor, Chevallard deixa claro que ela só acontece efetivamente depois que a “Noosfera” exerceu sua mediação na interface entre as esferas de produção dos saberes e a sociedade, ou seja, a compatibilidade entre o sistema de ensino e o entorno social.

Essa estratégia de atacar as dificuldades de aprendizagem do educando que é desenvolvida na Noosfera, como um novo texto do saber elaborado pelo professor, caracteriza-se como um texto que *estabelece os princípios que o educando deve considerar*. Delimita os erros que o professor poderá identificar e certo (possível) diagnóstico de “confusão”, bem como, a orientação para estabelecer uma técnica de “ataque direto” a tais dificuldades de aprendizagem. Sobre esse papel do professor Leite (2004, p.58) diz que:

Nessa interpretação da dinâmica escolar, o professor tem o papel de garantir a continuidade deste processo, apresentando novos textos do saber e assegurando algum nível de familiaridade nesses conteúdos. Pode fazê-lo, porque é ele “quem sabe antes dos outros, que *já* sabe, que sabe ‘mais’ (ibid., p.71). Controla, portanto, o que Chevallard chama de “cronogênese do saber”, pois está sempre temporariamente adiante, em relação aos alunos, podendo prever e mesmo decidir sobre a introdução de novos objetos transacionais. Sua posição avançada é assegurada a cada momento de introdução de um novo objeto de ensino, pois recupera a distância temporal em relação aos

alunos, que tende a diminuir quando da superação da contradição antigo/novo, isto é, no decorrer do processo bem sucedido de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença entre o professor e o aluno estaria no “tempo do saber” e não apenas na relação de cada um com o saber propriamente dito.

Quanto a essa participação do professor, fica claro que quando um professor de ER possui um livro didático em suas mãos, este livro já é parte do “*saber a ensinar*”. Logo, o professor se encontra diante de um processo de transposição didática que ele não participou desde o início, mas, que outros professores participaram. Entretanto, existe um instante em que o professor prepara uma lição a respeito de um dado assunto, assim, nesse momento como afirma Chevallard, “Porém, preparar uma lição é sem dúvida trabalhar com a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); jamais é fazer a transposição didática” (CHEVALLARD, 2000, p. 20)⁵², isto posto – de acordo com o que Chevallard sublinha ao deixar claro que um conceito (aparentemente) não deve ser admitido friamente, como se fosse obvio. Por isso, o autor acentua que:

Quando o professor intervém para escrever esta variante local do texto do saber que ele chama de seu curso, ou para preparar seu curso (ou seja, para o texto do saber no desfiladeiro de sua própria palavra), há tempo que a transposição didática começou. (Idem)⁵³.

À vista disso, efetivamente quando o docente entra em contato com o livro didático passa a ser uma pessoa que – dentro da dinâmica do processo de movimento que o funcionamento didático implica – vai atuar entre a importância, a pertinência e a complexidade da transposição didática. Assim, a parte que cabe ao professor é vital.

Na ausência do livro didático de Ensino Religioso, como foi constatado na realidade da Rede Municipal de Educação de João Pessoa e como se repete na ausência de priorizar a utilização do livro didático por muitas outras redes municipais e estaduais de educação pelo Brasil, cabe ao professor a partir dos seus estudos das Ciências das Religiões referentes aos temas selecionados, preparar a TD do

⁵² Traduzido do espanhol: “Sin embargo, preparar un lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es *hacer* la transposición didáctica”.

⁵³ Traduzido do espanhol: “Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama *su curso*, o para *preparar su curso* (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado...”

funcionamento acadêmico do “saber sábio” para o funcionamento didático do “saber ensinar”, ou seja, realizar a transposição didática sozinho, do início ao fim.

Nesse contexto, verifica-se que é o modo como se vincula um saber que se quer transmitir com a estrutura didática a qual ele está atrelado, que vai permitir a evolução da compreensão do aprendente de maneira mais favorável. Na práxis, isso é o que permite cada novo elemento do saber descoberto representar uma satisfação para o aprendente, para a expansão da percepção do educando quanto ao esplendor de todo universo de um saber. E essa percepção como por inteira, do que se constitui de fato a unidade de um saber, como já assinalado, resulta dos critérios orientadores básicos do conteúdo – a continuidade, a sequência e a integração (HAYDT, 2011, p. 98-99).

2.3.2. Onde entra a Transposição Didática no Ensino Religioso?

Quanto ao componente curricular de Ensino Religioso, de acordo com os PCNER (FONAPER, 2009) o seu objeto de estudo é o fenômeno religioso. Para alcançar esse alvo de harmonizar o conhecimento dos elementos principais que regulam o fenômeno religioso, dentro das Tradições Religiosas, e auxiliar na elaboração das compreensões a respeito das maneiras que se expressam as relações com o Transcendente o conteúdo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso.

Devido o conhecimento religioso se desvelar a partir de uma Religião como uma unidade que pode ser compreendida como uma maneira de crer em respostas para a existência humana, de acordo como se ver e entende o Transcendente⁵⁴, a Tradição Religiosa é uma forma específica de relacionar crenças dentro de uma visão de uma religião. Portanto, enquanto existirem tradições religiosas o universo do conteúdo do ER é vasto.

Por isso, a TD entra na forma como o tratamento didático do Ensino Religioso que vai estruturar a didática do fenômeno religioso, no sentido de estudar os objetivos de cada eixo organizador do conteúdo, estudar os meios e as condições como, no

⁵⁴Nessa compreensão o Transcendente diz respeito a todos os aspectos que abrangem o Sagrado e/ou a Transcendência. Esse sentido empregado aqui respectivo a transcendência, **não** deve ser reduzido e/ou confundido como se fosse relativo apenas a Divindade. Principalmente porque em Religiões como o Confucionismo, o Budismo, ou percepções a respeito de tradições religiosas budistas onde não há menção sobre um Deus e/ou um silêncio sobre Deus ainda pode ser considerada. Sobre o silêncio de Deus no budismo consultar a nota relativa em Damasceno e Gomes (2015a, p. 426).

processo de ensino, vão se construir com o educando as etapas da fundamentação da compreensão de cada tema.

2.4. UMA PROPOSTA DE UMA FORMA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nesse momento, deste trabalho, propomos como exemplo de desenvolvimento de um exercício da transposição didática de um “saber sábio” das Ciências das Religiões, no nosso caso o saber relativo ao tema dessa pesquisa “Função e Valores da Tradição Religiosa”, para tornar-se um “saber a ensinar” no componente curricular do Ensino Religioso.

Ressaltamos que essa síntese dos pensamentos considerados, durante esse processo, se configuram como uma tentativa inicial de desenvolver uma mais consistente organização das práticas didático/pedagógicas suportadas pela teoria dentro da área de conhecimento do Ensino Religioso que, com certeza, ainda precisa ser mais adequadamente (re)apropriada. O que certamente é crível que assim será pelos professores/pesquisadores de Ensino Religioso, mediante o trânsito entre a academia (através da Ciências das Religiões), a escola pública (através do Ensino Religioso) e a sociedade (através do educando).

Semelhantemente, como abordado de acordo com o desenvolvimento de técnicas de ensino, conforme pensadas a princípio a partir das compreensões dessa proposta de pesquisa (DAMASCENO; GOMES, 2014, 2015, 2015a), apresentamos esse exemplo, como um exemplo das contribuições que a Transposição Didática nos propuseram para organizar o tratamento e o funcionamento didático do ensino desse tema, para o estacamento dos elementos principais que formam uma Tradição Religiosa, visando fundamentar o suporte da construção da compreensão do aprendente para o reconhecimento de uma Tradição Religiosa dentro das relações que elas estabelecem a partir de uma Religião.

Desse modo, em meio as questões principais que nos despertaram para o objeto *Função e Valores da Tradição Religiosa*, reside na ausência da distinção por parte de alguns educandos – a qual gera certa confusão, devido dada percepção

equivocada (embora possa ser considerada comum⁵⁵) que pode ser verificada na expressão constrangedora dos seus semblantes – quanto as questões subsequentes relativas a esse tema, as quais, nas proposições dos diálogos na sala de aula geralmente surgem. Logo, de acordo com Chevallard, para atacar essa dificuldade de aprendizagem⁵⁶, nós começamos o trabalho na segunda transposição didática: a “transposição didática interna” (CHEVALLARD, 2000, p. 44) para organizar o tratamento e funcionamento didático do assunto Tradição Religiosa.

2.4.1. A Religião

Ao examinar a questão, decidimos começar a partir do todo. Ou seja, da Religião. No sentido de imediato assumir a postura de construir percepções para distinção entre uma religião e uma tradição religiosa. No contexto acadêmico de acordo com Greschat (2005, p. 21) não há uma definição universal para o termo “religião”:

Todavia, carregada por conteúdos múltiplos e até contraditórios, a palavra “religião” não serve como expressão inequívoca, como conceito. Felizmente, uma palavra, nome ou conceito não é idêntico ao objeto a ser nomeado ou definido. O fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece e a qualidade de palavras inventadas ou a serem inventadas atinge o objeto apenas marginalmente.

Pelo viés da História das Religiões, Agnolin (2013), declara como ela “colocou e resolveu o problema de uma definição da religião” tornando esse conceito “funcional às culturas particulares estudadas”, através da perspectiva histórico-comparativa

⁵⁵ Até mesmo devido a esse tipo de educação do ER ser mais provocadora dos questionamentos a respeito dos diversos comportamentos manifestos nas faces das mais distintas realidades. As quais, na vida do educando, as vezes ocupam o mesmo contexto, como o de alguns bairros nos quais há a presença de várias religiões diferentes, bem como, diferentes tradições religiosas da mesma religião numa mesma rua.

⁵⁶ A partir da similaridade dos relatos de muitos educandos nas escolas onde atuamos na primeira fase do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) suspeitamos que essa confusão tenha alguma relação com essas declarações apresentadas nos diálogos. Nos quais as crianças afirmam ir para uma reunião de certa Religião e dada Tradição Religiosa com a avó, ir para outra atividade religiosa de Tradição Religiosa diferente quando vai passar um dia na casa de uma madrinha, por exemplo, e acompanhar sua mãe na Tradição Religiosa e as vezes até mesmo em outra Religião diferente.

quando analisadas as múltiplas “*Origens da “História das Religiões”*” admitindo o reconhecimento da dilatação do conceito de religião com os significados de que:

- “religião” significa alguma coisa **quando se refere a um denominador** (religião romana, religião chinesa...), ou seja, quando se fala de “religiões” – no plural referencial às culturas – e não de “religião”;
- “religião” no singular e sem denominações significa um espaço de ação que se pode individualizar somente em contraposição a um espaço de ação “cívico”;
- A contraposição religioso/cívico é peculiar à nossa cultura e, portanto, traiçoeira e inútil quando utilizada para aproximar-se das culturas etnológica. (AGNOLIN, 2013, p. 187, grifo nosso).

Dessa e outras observações acadêmicas, quanto a Religião, dentre os diversos vieses de seu estudo (seja entre outras, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia da religião), verifica-se um dado consenso de uma ideia principal como sendo a Religião um conjunto das crenças das pessoas que a integram, fundamentadas pelas visões de mundo, cosmologias e hábitos desenvolvidos pelos significados atribuídos a símbolos e ritos relacionados a suas práticas de vida.

Já a característica organizacional humana dentro de uma religião denota os aspectos dos hábitos religiosos de cada Religião em forma de cultura religiosa. A cultura de cada Religião é própria e apresenta características idiossincráticas de crenças e hábitos que a distingue de outra Religião. Porém, verifica-se que, embora as religiões apresentem suas particularidades, de um modo geral, existem na constituição das religiões alguns elementos que podem ser identificados em comum, tanto entre as consideradas maiores religiões do mundo, como entre as novas religiões e/ou alguns dos considerados novos movimentos religiosos.

A divindade e/ou divindades, por exemplo, é um desses elementos. Ela está presente em praticamente uma boa parte dos sistemas de crenças sobrenaturais das religiões ocidentais. As ideias a respeito da deidade se evidenciam em expressões do tipo “meu deus”, “meus deuses”, “nosso/nossos deus (es)” como são encontradas sobre as diversas estruturas socioculturais. O que exprime, também, o como a cultura religiosa perpassa cada sociedade onde se encontrar inserida.

A mesma constatação dá-se para elementos como o da pessoa que assume a função (separadas e/ou conjuntamente) de representar, comandar, ensinar aos adeptos da religião. Tal pessoa, pode-se assim dizer, ocupa uma posição como a de

“sacerdote”⁵⁷ ou “sacerdotisa” é encontrada presente em várias religiões. E esta constatação pode se repetir quanto a outras práticas religiosas dentro da religião como a propagação, o culto, as festas, etc.

Assim, utilizamos a ideia do Transcendente como o denominador para determinar cada religião (AGNOLIN, 2011, p. 187). Mais especificamente a partir da constatação dos educandos da existência de várias religiões e sua independência uma das outras, ou seja, cada Religião a princípio passou a ser identificada pelo nome próprio, o qual é dado pelos seus adeptos ao Transcendente. Assim o Siquismo é a Religião de “Ik Oankar” (Deus é único), o Islamismo é a Religião de “Alá” (Deus é único).

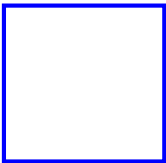
Entretanto, para o profissional que atua como professor de ER, de acordo com o modelo das Ciências da Religião, em sua revisão epistemológica, logo vai perceber que ainda em meio a religiões monoteístas, como a Religião do Judaísmo, começam a surgir as necessidades de realizar pontuações sobre as particularidades que caracterizam cada Religião. Mesmo que seja a partir da proposta da utilização de um denominador, como nesse exemplo no qual utilizamos como denominador o nome pelo qual o deus é chamado.

Contudo, isto não se constitui uma problemática necessariamente. Pois, trata-se de características idiossincráticas de cada religião. Que apenas precisa ser apresentado como fato: “Judaísmo é a religião de um deus reconhecido pelo tetragrama (transliterado por YHWH)”, mas, também “O Judaísmo é a Religião de “Eloim””. Daí para as conotações das traduções bíblicas “Senhor”, “Yahweh”, até as imagens e metáforas dos textos bíblicos para designar a pluralidade do deus que

⁵⁷ O uso de conjunções para formar expressões do tipo essas: “como o da pessoa que”, “como a de sacerdote” junto as colocações apontadas durante esse texto buscam aqui tão somente preservar o reconhecimento do viés mais atual que reconhece as ressignificações de desempenho de funções e práticas que emergem nas sociedades tanto quanto as relações entre religião, religiosidade, espiritualidade, bem como, ciência e religião. No dizer de Japiassu (2009, p. 132) “Não resta dúvida de que a Ciência nos permite melhor compreender *como* a natureza funciona e nos mostra as inter-relações entre seres vivos, independentemente de toda crença. Enquanto ela se funda em provas racionais, a Religião, se baseia na fé. Por isso, compete à Religião responder às questões últimas, às causas primeiras e aos fins derradeiros sobre os quais o discurso das Ciências pouco ou nada tem a dizer. De essência, normativa, há milênios a Religião tem apaziguado, pacificado e tranquilizado, por seus relatos, seus ritos e cultos diversos, as angustias da humanidade diante das forças da natureza que ameaçam esmagá-la; e contribuído, por suas cerimônias, para estabelecer e reforçar os elos sociais (*religare*) que unem os seres humanos no interior da comunidade, motivo pelo qual Bergson a considera “uma reação defensiva da natureza contra a representação, pela inteligência, da inevitabilidade da morte”. Eis sua função *política*.”

também é dito como “O Deus único” todas são pontuações que devem ser feitas⁵⁸. Se bem que, nem sempre, tais pontuações são realizadas pelo professor porque na liberdade desse componente curricular, como na maioria das vezes, são os próprios educandos que falam das suas crenças. Assim, de acordo com essas considerações poderemos ter vários exemplos, como ilustra a figura a baixo. Onde em cima de cada quadrado (que representa uma religião) encontra-se a intitulação de uma religião e em baixo uma designação dada a uma respectiva divindade de acordo com essa religião e/ou segmento religioso.

Figura 04: Demonstração analógica representativa de cada quadrado indicar uma Religião.

Candomblé	Islamismo	Siquismo	Hinduísmo	Judaísmo	Zoroastrismo
					
Olorum Nação Ketú⁵⁹	Allah	Ik Oankar	Vishnú	Eloim	Ahura Mazda

Fonte: DAMASCENO, Sidney A. C. – Arquivo pessoal.

Do mesmo modo, essas relações são implicadas por pontuações propícias. Essa também pode ser uma forma de conduta mais oportuna quando se trata de

⁵⁸ É certo que qualquer pontuar como colocado nesse texto, é um detalhe que se dar em função do reconhecimento do nível da turma, assim como, pontuar é uma decisão que cabe sempre ao professor titular do componente curricular de ER. Pois, é o professor titular que estabelece o nível pelas suas práticas didáticas/pedagógicas, o qual, não depende do que o educando sabe para estabelecer o seu nível de ensino. Mas considera, a partir “do que” o educando, o qual, menos compreende sobre o assunto, não sabe (diagnóstico inicial), para suportar a sua organização Didática do conteúdo.

⁵⁹ Destacamos Nação porque uma vez que o professor reconhece que o “saber sábio” sistematiza a Religião do Candomblé como uma Religião Afro-brasileira e que no nível do Ensino Fundamental II as discussões abrirão esse leque cabe (se ele estabelecer esse nível) pontuar desde já, assim como as outras características das demais religiões. Tais particularidades na Religião do Candomblé perpassam também as suas nações de origem no continente africano e o nome pelo qual a divindade é chamada (o Candomblé é a Religião de Nzambi – Nação Bantu; o Candomblé é a Religião de Mawu – Nação Jeje, entre outras). Até porque, essas pontuações suportam as compreensões das Religiões Afrodescendentes e suas Tradições Religiosas pelo território brasileiro (Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão, etc.), bem como, suas distinções regionais e denominações populares Omoloko, Catimbó, Xangô e distinções das religiões afro-americanas.

religiões politeístas. Assim, “O Hinduísmo é a Religião de “*Vishnu*””, mas, também “O Hinduísmo é a Religião de “*Shiva*”” e a pontuação de que alguns hindus afirmam que todas as diferentes deidades do panteão hindu “*são aspectos de um único ser divino todo-poderoso*” (FLOOD, 2004, p. 59), é uma observação que deve ser lançada para o aprendente, acompanhada do esclarecimento de que esse, assim como outros assuntos, serão mais detalhados nos estudos do componente curricular do Ensino Religioso nos anos subsequentes no nível do Ensino Fundamental II.

2.4.2. A Tradição Religiosa

A partir dessa percepção, da “Religião do deus”, a “Religião da divindade, bem como, das percepções advindas após ela, o que se configura como parte dos critérios básicos orientadores do conteúdo nesse tratamento e funcionamento didático é o desenvolvimento da percepção da compreensão do próprio significado do que é uma tradição. Para que a assimilação dessa percepção do que é uma tradição possibilite simplesmente o entendimento de que quando uma tradição acontece dentro de uma Religião ela é denominada de Tradição Religiosa.

Por isso, o entendimento da tradição pode ser percebido como um costume que quando a pessoa mais nova chega a um dado local, aprende com quem já estava lá praticando antes. Esse entendimento elementar pode ser associado a qualquer costume histórico-social. Por exemplo, um costume como o de ‘tomar a benção a mãe’ que o filho (a) aprende com a mãe, porque a mãe afirma que tomava a benção a sua mãe (a avó do filho) e, assim sucessivamente, a sua bisavó, trisavó, tetravó, quinta avó, etc., praticavam o tomar a benção aos seus parentes. Desta forma, fica perceptível tanto a repetição que caracteriza o estabelecimento do costume, como a dedução do sentido do significado do que implica uma tradição.

Certamente, essa compreensão de tradição é elementar, pois, como examina Stuart Hall (2003) é no decorrer da história que se verifica as transformações advindas das relações do uso das forças sociais em função da cultura, das tradições e das formas organizacionais da vida das classes populares. Para o autor, “As tradições não se fixam para sempre; certamente não em termos de uma posição universal em relação a uma única classe” (ibidem, p. 260).

Por isso, Hall sustenta que o tradicionalismo é melhor compreendido como luta e resistência, apropriação e expropriação porque a luta cultural apresenta diversas fases (incorporação, distorção, negociação, recuperação). Entretanto, é quando as tradições diferentes se encontram e se cruzam que a luta cultural é mais intensa. E essa percepção não deve ser perdida de vista quando se compreende a dimensão político-social que uma tradição ocupa, pois, ela é determinante para a atuação do profissional que atua como professor de ER porque essa percepção de Hall aponta consideravelmente bem o que essa dimensão representa.

Por conseguinte, o entendimento das características de uma Tradição Religiosa pode ser possível a partir da maneira, também simples, como pela introdução da percepção de que cada lugar onde estiver um grupo de adeptos de uma Religião vai determinar a maneira como o seu deus será visto⁶⁰. O que é de fato um modo de introduzir o assunto para o desenvolvimento por uma perspectiva crítica reflexiva do educando do componente curricular de ER. Assim, esse entendimento gera, em seguida, a compreensão de que dentro de uma mesma Religião cada grupo de adeptos devido as suas maneiras diferentes de ver e entender o(s) seu(s) deus (es) forma uma Tradição Religiosa diferente.

No contexto do “saber sábio”, a Tradição Religiosa “É a forma concreta, visível e social de relacionamento pessoal e comunitário com Deus” (HOLANDA, 2011, p. 7). Para viabilizar e maximizar a compreensão do aprendente de modo mais favorável possível nesse exemplo admitimos, nessa contração textual, aplicar o exemplo da compreensão do funcionamento didático a partir da Religião do Cristianismo.

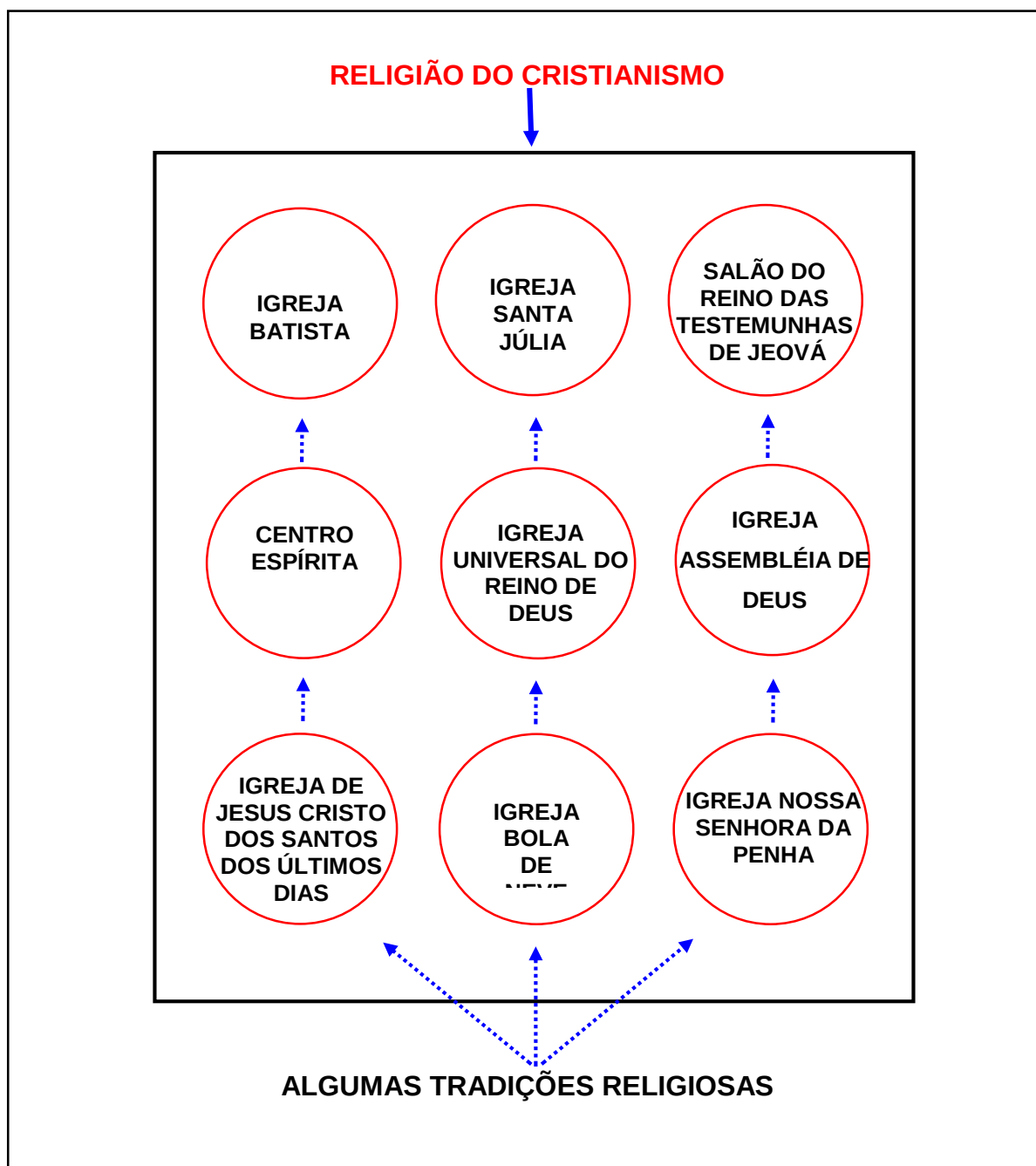
Então, a partir desse exemplo admitido temos que: “A Religião do Cristianismo é a religião do deus *“Pai, Filho e Espírito santo”*. Em continuidade ao uso de figuras com a finalidade da visualização mais ajustada através das representações visuais

⁶⁰ A acentuação dessa compreensão pode partir até mesmo de uma simples dinâmica que separe os alunos da sala em dois grupos que fiquem em lados opostos e seja descoberto uma cartolina, ou uma caixa, com o acréscimo de um número de cores diferentes apenas de um dos lados. Perante a admissão da suposição daquele objeto – a cartolina ou a caixa – representar um deus. Quando indagados a partir do lugar onde cada grupo se encontra sobre: quais as cores que eles poderiam descrever como as cores que representam esse deus? Após os diálogos e questionamento: como dois grupos podem ver o MESMO DEUS de maneiras, de cores diferentes? Após a aceitação da orientação para a troca de lugares dos grupos (um colocar-se no lugar do outro), facilmente a admissão do sentido de que em qualquer discussão, a opinião de um grupo deve ser considerada a partir da compreensão do lugar onde está o grupo, pois, é o local que determina o ângulo proporcionado pela posição que o lugar permiti para o grupo está olhando para esse deus. O que resulta em visões diferentes de um mesmo deus, fica mais ajustado.

mais próximas do uso da lousa como recurso didático mais comum e disponível na maior parte das escolas públicas brasileiras⁶¹, para representar a ilustração da sistematização tangível dessa compreensão, como partimos da admissão de que cada quadrado veio a representar uma Religião diferente. No desenvolvimento da percepção da compreensão das Tradições Religiosas, admitimos para dar continuidade ao exemplo, que cada círculo dentro de uma Religião venha a representar uma Tradição Religiosa diferente. Logo, de acordo com a Religião do Cristianismo passamos a relacionar algumas entre as tantas Tradições Religiosas dessa Religião como na representação da figura abaixo:

⁶¹ Em termos de práticas didáticas pedagógicas tais representações podem ser inserida desde o uso dessas formas ampliadas em papel mais denso do tipo cartolina, bem como, em jogos e brincadeiras em espaço maiores (tipo recreativos) onde seja demarcado o chão e aconteça deslocamentos em função da dinâmica de perguntas e respostas.

Figura 05: Demonstração analógica representativa de algumas tradições religiosas dentro do Cristianismo.



Fonte: DAMASCENO, Sidney A. C. – Arquivo pessoal.

Assim, a partir dessas percepções considera-se que seja mais adequado o professor de ER aprimorar o discernimento do educando para as características da função e dos valores de uma Tradição Religiosa. As particularidades que caracterizam

a função e os valores pelos seus ensinamentos de princípios morais, hábitos, significados de símbolos, celebrações, ritos e rituais.

2.4.3. O Desafio dos Professores/Pesquisadores da Área

Quanto à responsabilidade da determinação no desempenho do professor, Gabriel (2001, p. 6) evidencia uma necessidade fundamental para essa realidade porque “Torna-se, pois, fundamental identificar os critérios a partir dos quais o professor opera no domínio da transposição”. Nesse sentido, entendemos que se as regras forem observadas a partir da teoria da Transposição Didática, como as regras não variam independente de cada contexto, porém, as razões, sim, elas são variáveis, mesmo que as próprias razões estejam condicionadas a outros fatores – além do componente curricular do ER – que embora demandem os fundamentos do objetivo de cada nível da Educação, ou seja, do conjunto dos saberes escolares elementares para o educando, um fator não deve se esvair no exercício da transposição didática, tanto quanto as regras como as razões, e esse fator é a revisão epistemológica do funcionamento didático.

Porque uma das razões dessa revisão é a unidade. Não se deve ensinar nada que exponha o aprendente ao isolamento e/ou um corte do todo que representa o assunto. “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (MORIN, 2006, p. 22).

Embora esse pressuposto seja elementar e lógico, sem ele não pode ser possível a construção de nenhum fundamento de qualquer que seja o tema. Porque ficar dando exemplos do que é, ou definições do que seja um tema, sem um desenvolvimento propício da compreensão, digo, sem o estacamento de pilares que suportem a fundamentação do assunto, fica bem mais difícil tratar de um saber.

Por isso, por mais complexo que seja a transposição didática de um “saber sábio” (de um conceito) das Ciências das Religiões para um “saber a ensinar” na área de ER, ela começa pela organização do tratamento didático, pela eleição do que são os pontos principais que formam a base de um conceito para serem trabalhados no funcionamento didático. Serem tratados atenciosamente para que a passagem de um

conteúdo para outro dentro de um mesmo assunto aconteça de maneira mais suficiente possível para o educando e nisso perpassa o ‘como ensinar’.

Frente ao que significa a Transposição Didática e as relações entre os conteúdos dos saberes com os conteúdos a serem ensinados, como ressalta Chevallard (2000, p. 47): “Podemos considerar a existência de uma transposição didática, como processo de conjunto, como situações de *criações didáticas de objetos* (de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo) que se fazem “necessários” pelas exigências do funcionamento didático” ,⁶² como algumas vezes, de acordo com o já observado, (e com maior frequência do que se poderia acreditar), de fato essas situações são suscitadas pelas *necessidades do ensino*.

Portanto, é crível como acentuado por Soares (2010) que a Transposição Didática vá apontar, de maneira mais propícia, caminhos para que no componente curricular de ER, as benesses do ‘como ensinar’ sejam maximizadas ao aprendente. À vista disso, o educando possa reconhecer, as expressões do fenômeno religioso entre os seus diferentes significados e suas significâncias⁶³ em meio as distintas manifestações socioculturais, por meio do seu ótimo nível de percepção dos saberes relativos a diversidade cultural religiosa.

Assim, como Chevallard justifica o uso do termo ‘Transposição Didática’, a partir do que se aplica na transposição das notas musicais de uma canção – para adequar a tonalidade de uma música –, através dos pressupostos aqui resumidos, espera-se que o desafio da TD para os professores/pesquisadores de ER fique mais adequadamente fundamentado. Quiçá, possamos ter uma forma de continuidade do aproveitamento das contribuições da TD pelos professores de ER por todo o Brasil como um solfejar⁶⁴. Bem como, que exemplos de processos de transposição didática

⁶² Traduzido do espanhol: “Podemos considerar la existencia de una *transposición didáctica*, como proceso de conjunto, como situaciones de *creaciones didáticas de objetos* (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen “necesarias” por las *exigencias* del funcionamiento didático”.

⁶³ No que tange a epistemologia, a **significância**, é o elemento atribuído a algum aspecto de um valor. Sendo que o valor é dado conforme a pessoa que observa ou processa esse aspecto, por meio da interação com os seus conhecimentos e a consideração das subjetividades que podem abranger diversos prismas quanto ao aspecto do valor em análise.

⁶⁴ Solfejo: é arte de cantar os sons em forma de notas musicais dentro de sua afinação ou seja sua altura (definição própria).

É cantar através de música, ou seja, partitura, lendo as notas musicais com seu valor e sua altura (afinação) exata. Fazendo assim ganhamos tempo e fugimos desta coisa que às vezes atrapalha, que é cantar as músicas decoradas.

Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/solfejar/> Acessado em: 30/04/2016.

de saberes das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso possam ressoar como notas musicais na harmonia de uma linda canção.

3. CIENTISTAS, PROFESSORES E PESQUISAS NO ER BRASILEIRO, SUA CONJUNTURA E A VIABILIDADE DE UM LEGADO PARA A HUMANIDADE

“Acolhe a opinião de todos – mas você decide.

O hábito revela o homem ...

E, sobretudo, isto: sê fiel a ti mesmo.

Jamais serás falso pra ninguém ...”

William Shakespeare

Cumpre enunciar que o objetivo deste terceiro capítulo constitui-se em analisar os resultados da nossa pesquisa – conforme registrados no primeiro capítulo – e compará-los com várias pesquisas publicadas em algumas das mais recentes obras sobre as perspectivas da Educação e do componente curricular de ER na escola pública brasileira. Sendo que alguns desses livros foram lançados meses depois do exame de qualificação dessa dissertação.

Capítulo este que , a partir das novas perspectivas do componente curricular de ER, coaduna com uma percepção de Educação que evidencia uma nova visão do mundo presente sobre o imperativo da unidade do conhecimento e com a existência da real possibilidade dos intelectuais professores/pesquisadores brasileiros da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e do Ensino Religioso promoverem uma significativa ação em prol da estruturação de uma consistente Educação sobre a diversidade cultural para a humanidade.

No que diz respeito, a algumas dessas principais obras, quanto ao ER as relações estão compreendidas entre as obras organizadas por Edile Rodrigues, Sergio Junqueira e Lourival Martins Filho (2015), intitulada: “Perspectivas pedagógicas do ensino religioso – formação inicial para um profissional do Ensino Religioso”; o livro organizado por Sergio Junqueira (2015) com a epígrafe: “Ensino Religioso no Brasil”; e a obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER, organizada por Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria Holmes (POZZER *et al.*, 2015) obra intitulada: “Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares”. No que tange as relações com a Educação elas coadunam com as observações da obra organizada por José Libâneo e Akiko Santos (2010) com o título: “Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade”.

Assim, após a aquisição, leitura e estudo das obras indicadas e algumas outras (por enquanto ainda não referidas) tecemos então as devidas relações que constituem este terceiro capítulo que é estruturado em três partes. Na primeira parte, “A Mediação Didático-pedagógica no Componente Curricular de ER pelo Interior das Teorias da Educação” situamos questões relativas a atuação docente e o nível da docência frente a um mundo com dilemas próprios do século XXI que urge por reflexão da educação, da escola e da perspectiva do papel do professor de propor ao educando capacidades e habilidades para pensar de maneira crítica reflexiva.

Em vista disso, consideramos relações que dizem respeito ao professor de ER nesse contexto, como um profissional que é formado para propor ao educando os fundamentos para essas reflexões no viés do conhecimento religioso mediante a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade. Considerando os dilemas e provocações para a educação no século XXI discorreremos a respeito de três percalços para a FCPER os quais vem a ser: a não instituição oficial da profissão ‘professor de ER’, a rotina do uso dos textos na FCPER e aspectos relativos aos Professores formadores e sabores na FCPER.

Na segunda parte: “Desafios emergentes na FCPER”, alinhavamos observações que dizem respeito a algumas necessidades emergentes na estruturação teórica da FCPER, como: a compreensão do que é Epistemologia, de quais são as teorias pedagógicas modernas e o desenvolvimento dos aspectos concernentes aos referenciais teóricos para a mediação didático-pedagógica, a partir, da relação com a questão ‘*o que ensinar?*’. Onde indagamos o desenvolvimento e a consolidação do ER nas circunstâncias dos aportes do FONAPER e dos PCNER, algumas observações relativas as suas contribuições e críticas pertinentes, bem como, as perspectivas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sendo que antes de abordarmos a possibilidade do professor de ER transitar entre as Teorias Pedagógicas Modernas, comentamos a respeito da força da herança da teoria da Pedagogia Tradicional, para na sequência propormos a transdisciplinaridade como um referencial para suportar o desenvolvimento do arcabouço teórico do professor de ER.

Então, na terceira parte: examinamos “A possibilidade da estruturação do componente curricular de ER com a perspectiva de um referencial nacional para orientar mais satisfatoriamente a formação do professor de ER”. Assim o fizemos

considerando que a estrutura da FCPER no que tange a alguns pontos, necessitam serem pensados e tratados especificamente para não se incorrer no esvaziamento do conteúdo do ER. Pois, ao sublinharmos a necessidade de alinhamento dos fundamentos de conceitos elementares que perpassam a epistemologia do ER, sinalizamos a necessidade do empreendimento em pesquisas do gênero textual tipo ensaios (sem temer os seus riscos). Dessarte, propomos algumas questões problema e sobre a última questão problema, cogitando a sua resposta com base no potencial científico brasileiro na(s) Ciência(s) da(s) religião(ões), vislumbramos uma solução que contribua significativamente com as respostas das demais questões e na sequencia registramos as considerações finais.

À vista disso, realçamos introdutoriamente os argumentos a seguir, os quais, como verificou-se no contexto do primeiro capítulo deste trabalho (na pesquisa entre os professores entrevistados), estão associados as circunstâncias as quais apontam que a *FCPER apresenta implicações permeadas por ambiguidades*. Como constatadas em nossa pesquisa, “Agora, eu podia, por outro lado, dizer que ela não evoluiu, ela decreceu quanto à qualidade” (Professor 01 – p. 19)⁶⁵. Ambiguidades as quais acentuam-se entre vários motivos, ainda mais, devido à ausência do MEC quanto a regulamentação e estruturação da formação inicial dos professores de ER para a educação básica⁶⁶ e o crescente déficit de professores causado pelo desinteresse das novas gerações em atuar na docência.

⁶⁵ Observamos que as referências a falas do primeiro capítulo desta dissertação aparecem daqui por diante com a identificação do professor com o número a ele atribuído e a página onde está citada a fala desse professor entrevistado – página deste trabalho. Quando aparecer uma citação do primeiro capítulo (que for uma fala de um professor) então a citação será do tipo: (Cap. 1 – p. 45). Indicando como nesse exemplo, o primeiro capítulo desta dissertação e a página respectivamente.

⁶⁶ Como verifica-se na ausência da menção ao ER, o qual continua excluído das metas do Ministério da Educação (MEC), visando a valorização dos professores e o cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o alcance de uma Educação de qualidade, lançou em 28 de março de 2016, a Rede Universidade do Professor.

A Rede Universidade do Professor é um programa que tem por objetivo sistematizar a oferta de formação inicial e continuada dos professores da rede pública da Educação Básica. Neste primeiro momento, a oferta destinar-se-á à formação inicial dos professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que ainda não possuem formação nas disciplinas que lecionam. Para tanto, esses professores poderão realizar sua inscrição nos cursos de licenciatura nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia, Letras-Português, Ciências, História e Geografia, observando que a inscrição deverá ser em curso de: a) 1ª Licenciatura, para professores sem nível superior; b) 2ª Licenciatura, para professores licenciados, mas que atuam fora de sua área de formação; e c) Formação Pedagógica para professores graduados não licenciados. Os cursos são gratuitos e serão ofertados pelas instituições públicas ou comunitárias de Ensino Superior.

Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/> Acessado em: 20/04/2016.

Como ressalta Junqueira, Holanda e Corrêa (2015, p. 41) em referência ao artigo 62 da LDB, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996):

E, para o ER o procedimento é o mesmo considerando que a abordagem é de um componente curricular e área de conhecimento, logo as exigências de formação inicial é a mesma, pois trata-se de habilitação para o magistério, sendo esta determinação extensiva aos professores de ER.

A formação docente, curso de licenciatura, graduação plena tem sido uma luta constante em todas as áreas de conhecimento pelos sistemas de ensino de todos os estados da federação. A carência de professores para atuarem conforme sua formação acadêmica nos sistemas de ensino tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas na educação Brasileira. A realidade apresenta um índice elevado de professores atuando em áreas que não são de sua especificidade, e, com isso assumem a docência para suprir a carências nos diferentes componentes curriculares. Essa é uma prática de norte ao sul do país. (JUNQUEIRA; HOLANDA; CÔRREA, 2015, p. 41).

Essa realidade de “um índice elevado de professores atuando em áreas que não são de sua especificidade”, que remete a questão da formação do professor, como foi constatado em nossa pesquisa: “*Tudo depende dessa formação acadêmica do professor*” (Professor 03 – p. 50), o que termina por fazer com que essas ambiguidades assumam dimensões maiores no componente curricular de ER. Ao apresentar tantas interpretações legais distintas e algumas vezes opostas (JUNQUEIRA, 2015) até mesmo devido as interpretações pessoais advindas da municipalização da educação, as quais geram o grande desafio atual do componente curricular de ER, a *fundamentação da sua estrutura*, que de acordo com Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 120) apresentam

Nesse contexto, o desafio de compreender os diferentes aspectos *que fundamentam a estruturação* do ensino religioso no espaço escolar surge como um problema significativo, quando se busca estabelecer balizas para a organização da formação do professor e da elaboração de subsídios para docentes e discentes.

Aspectos que se desvelam mediante os contextos advindos das influências do processo de globalização que perpassa a sociedade moderna, sobre o pressuposto da constituição de uma *sociedade formada por sujeitos pensantes*. Sujeitos com uma capacidade reflexiva apurada para observar, analisar, comparar, duvidar, deduzir e

decidir, de maneira mais adequada em determinado contexto e situação específica, a qual esteja envolvido em cada circunstância e momento em particular. Mediante esse contexto, a Educação e a escola são constantemente convocadas a rever as suas funções no processo de ensino/aprendizagem e *assumir um posicionamento*.

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. (LIBÂNEO, 2010, p. 20).

Portanto, no contexto das práticas didático-pedagógicas é vital nas atualizações dessas funções que cada componente curricular possa exercer sobre sua estrutura essa capacidade reflexiva. Exercer, no que diz respeito a repensar como suportar de maneira mais propícia as habilidades e competências dos educandos para interagir com o processo de constituição histórico-político-social do saber como patrimônio da humanidade. Esse repensar constantemente o todo do escopo de um componente curricular determina uma dinâmica que abrange um *ressignificar crítico do seu portfólio*. Há de considerar-se nesse processo segundo Vasconcelos, Akiko Santos e Ana Santos (2010, p.140, grifo nosso) que:

O ofício de professor em si é complexo e se torna muito mais complexo quando se pretende mudança de conceitos que foram transformados em senso comum, trabalhando atitudes e expectativas dos alunos quando se sentam nos bancos escolares. Há toda uma estrutura e normas que regem o comportamento tanto dos professores como dos alunos. Mas isso não quer dizer que não haja brechas para mudanças. Educação é um processo de desenvolvimento de um ser/sociedade mais consciente, mais ético e mais completo. Aplicando o tetragrama de Morin (1991) *ordem/desordem/articulação/organização* fica-se a interrogação de se esse processo poderia ser menos angustiante, ou se a angústia é parte imprescindível do processo.

No que tange ao ER em sua história, entendido como “um ensino ministrado na escola que deve contemplar o pressuposto pedagógico, que resulta no estudo das religiões respeitando a diversidade do fenômeno religioso” (GOMES, 2015, p. 95), compreendendo as estruturas de pensamento que influenciaram e determinaram o seu perfil como componente curricular da educação brasileira de acordo com o que se tem delineado até hoje, bem como, as vésperas da apresentação final de uma Base

Nacional Comum Curricular é que nós suspeitamos **se** o momento atual de consolidação do ER tem sobre a *visão política*, ainda, o poder da decisão final.

Por conseguinte, ressaltamos que a partir de um viés crítico reflexivo, dentro dessa proposta deste capítulo (de tecer relações entre as declarações dos professores entrevistados e algumas perspectivas mais atuais de alguns autores que têm pensado e trabalhado dentro das relações do componente curricular de ER e outros autores que integram as Ciências da Educação) é passível de ser observado no decorrer da leitura a seguir, que entre algumas dessas relações, por vezes, serão apontadas **algumas questões problema**. As quais, tem sobre a última uma proposta de solução. Que prover para as demais questões anteriores, os rudimentos para as suas respectivas soluções.

Consequentemente, este trabalho infere com essa solução constituída como um desafio íngreme, porém, totalmente possível de ser desintricado devido ao nível atual das pesquisas, os pesquisadores e as instituições brasileiras que têm se esmerado na interface do ER com a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

3.1. A MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ER PELO INTERIOR DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Reflexionar sobre referenciais teóricos para a Educação é mais aconselhável que seja a partir do conjunto de teorias da educação. No que diz respeito aos cursos de formação inicial em licenciatura na grande área das Ciências Humanas, verifica-se que nem todos apresentam, em sua estrutura, um componente curricular que aborde algumas das mais significativas teorias pedagógicas. Ausências assim, interferem na consistência dos fundamentos da docência no exercício da atividade profissional docente de um grande número de professores. Esse é um fator, como constatado em nossa pesquisa: “Melhorar muito. Sobretudo o nível da docência dos nossos colegas” (Professor 03 – p. 24), que urge por uma atenção maior para o desenvolvimento de um modelo de FCPER.

Dessarte, no que se compreende entre a identidade do professor de ER, a formação docente e as características pedagógicas desse componente curricular elas

estão diretamente relacionadas as teorias da educação, como soblevam Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 139):

Discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso é o desafio que é imposto para se pensar na formação dos docentes dessa área de Ensino. E propor e discutir características pedagógicas para Ensino religioso significa analisar e compreender essa disciplina no conjunto de teorias da educação.

Essa melhora do nível da docência dos professores com o propósito de “envolver-se com um patamar de estudos e técnicas de estudos importantes, avançados para que seja melhor a prática da docência escolar nas nossas escolas” (Professor 03 – p. 24), reflete o que Edgard Morin (2000) designou de “ecologia da ação”⁶⁷.

Pois, a prática da docência no componente curricular de ER não se trata de sustentar pressupostos como imutáveis segundo as concepções da ciência, mediante questões como: Será que uma definição do que é um mito pode mudar? Um conceito do que é um rito pode ser alterado? Mas, a prática da docência no componente curricular de ER está em uma área que “analisa e pesquisa “o campo religioso dentro de sua complexidade e a partir do olhar interdisciplinar” (JUNQUEIRA; HOLANDA; CÔRREA, 2015, p. 41). O objetivo desta prática consiste em que o educando tenha as noções elementares que compõem as concepções do que vem a ser e como se ressignificam os mitos, os ritos, as Tradições Religiosas, os significados sagrados, as religiões e as religiosidades nos grupos sociais (assim como, dos demais pressupostos elementares do conhecimento religioso) para que o educando não fique como a deriva em meio a uma apresentação de conteúdos que resultam em uma aglomeração de conteúdos.

Aglomeração de conteúdos que o torne desprovido da compreensão de que os fundamentos do ER constituem-se como um bloco único que sustenta e perpassa a epistemologia do ER. Mas principalmente, o educando compreenda como cada um dos elementos constituintes da base do ER (o mito, o rito, as Tradições Religiosas, entre outros) apresentam, em seus conceitos/definições, as características próprias

⁶⁷ Segundo o autor, “A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações” (MORIN, 2000, p. 87), as quais, se dão na distância entre a teoria e a prática.

que não apenas os distinguem, bem como, os completam no critério da interdependência que abrangem o próprio conhecimento religioso.

Como cabe ao professor trabalhar o conteúdo do ER sempre (re)ligando, relacionando essa interdependência⁶⁸ para que as fronteiras epistemológicas tornem-se cada vez mais claras para o educando entre os assuntos e, assim, o educando consiga romper com paradigmas de disjunção na segregação, intolerância e violência que se estabelecem, muitas vezes, através do senso comum. A perspectiva do “melhor aprendizado e aperfeiçoamento da prática do professor em sala de aula” (Professor 05 - p. 16) apresenta nuances como Eunice Gomes distingue ser preciso que o professor de ER tenha a dimensão da importância de valores indispensáveis que perpassam as aulas de ER:

No que se refere à metodologia é algo que sempre vem sendo dialogado e pensado, o que ensinar? E como ensinar? E para que ensinar? Pois se torna necessário pensar a operacionalização do docente do ER que proporcione também na sala de aula um lugar indispensável alimentando valores transcendentais, o caráter simbólico da religião e suas tradições religiosas, favorecendo que o educando desenvolva a observação, reflexão e informação. (GOMES, 2015a, p. 346).

Por isso, também, verifica-se que a perspectiva que gerou o novo ponto de vista do ER, a partir da CF 1988, já nasceu indo ao encontro dos novos prismas das teorias e pensamentos modernos da educação. Essa “operacionalização do docente do ER”, como frisa Gomes nas palavras de Rubem Alves, seria um novo tipo de professor que não ensina nada, mas que desenvolveria um objetivo magnânimo da educação – que não seria ensinar coisas – mas sim “ensinar a pensar”, desenvolvendo na criança a curiosidade⁶⁹. O que implica bem com o sentido do que sublinham Rodrigues,

⁶⁸ Como acentua Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 115), fazemos nossas considerações sobre o pressuposto de “que o conhecimento não é somente resultado, não é somente produto, não é somente resposta. O que habitualmente fazemos é uma análise somente do produto, somente da resposta, sem percebermos que em tudo há um processo de construção do conhecimento”.

⁶⁹ No vídeo O papel do professor Rubem Alves diz: “Eu estou pensando a muito tempo, em propor o novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada, não é professor de matemática, de história, de geografia. É um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar coisas porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. Para mim esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar. [...] Essa é a situação certa para o ensino, quando o que o professor fala provoca a curiosidade da criança, e a criança interage, a criança pergunta. [...] A missão do professor não é dar as respostas prontas. As

Junqueira e Martins Filho (2015, p. 45): “Educar implica em uma intencionalidade em formar cidadãos informados e motivados a pensar criticamente, ‘os conteúdos não possuem em si mesmo a razão de existir, se simplesmente forem transferidos’ (Junqueira, Corrêa, Holanda, 2007, 146) ”.

Portanto, é fundamental compreender que, para ser um professor o qual possa acompanhar a velocidade com que as novas gerações estão tendo suas estruturas e formas de agir e reagir cada vez mais condicionadas a um mundo de estímulos eletroeletrônicos – pelas mídias e pelo acesso, cada vez mais em tenra idade, aos aparelhos de smartfone que imprimem, muitas vezes, fortemente valores de uma cultura de massa, o consumismo, o individualismo e o imediatismo – ainda não se sabe como ser professor para os educandos do século XXI.

Há, assim, questões que reclamam, da educação e da escola, um ensino que promova o desenvolvimento de subjetividades sensíveis e ativas perante os dramas humanos. Em ambos os casos, o foco está na necessidade de um ensino que ajude no desenvolvimento das competências do pensar. (FREITAS, 2010, p. 223-224).

Até porque, nos dias atuais, suspeitamos que existam muitos novos mundos dentro do *mundo das pessoas de cabeça baixa* – que vivem com a sua cabeça baixa voltada para seu aparelho de telefone inteligente (smartfone) – se manifestando de dentro dessas várias pessoas e de lugares diferentes, por várias culturas por toda terra. Principalmente com formas de pensar, valores, conceitos, significados, sentidos que (re)sujem, (re)criam, desafios consideravelmente muito maiores do que se supõe as Ciências da Educação poderem dar conta na hodiernidade de serem pensados⁷⁰. Como ressaltam os professores entrevistados: “Nós vamos formular conceitos para

respostas estão nos livros, estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU Acessado em: 15/04/2016

⁷⁰ Boaventura de Sousa Santos considera em suas reflexões “Porquê Pensar?” que “O mundo contemporâneo exige que pensemos, mas priva-nos frequentemente das condições para pensar”. Segundo a perspectiva de Santos (2000), a educação vive um momento de transição entre “o velho” paradigma, que tem orientado suas práticas ao longo dos anos, e “o novo” que começa a se definir. Novas propostas para o ensino apontam para um repensar da função da escola e do professor. Já na perspectiva emancipatória, “Boaventura indica a importância de outro tipo de desenvolvimento do pensamento: a inquietação epistemológica. Promover a inquietação epistemológica significa levar os alunos a aprenderem também questionando os conhecimentos aprendidos, perguntando-se pelos modos como são produzidos, compreendendo historicamente a gênese e a utilização do conhecimento” (FREITAS, 2010, p. 231)

Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/028.php> Acessado em: 28/03/2016.

entregar ou questionar juntamente com os alunos ou com a equipe gestora. Maneiras de ser cidadão diante de uma sociedade pluralista e diversa em todos os sentidos” (Professor 09 – p. 17).

A bem da verdade, não apenas os dias de nosso século são inéditos, mas a dúvida e a incerteza tornam-se e tomam proporções nas quais a humanidade nunca lidou mediante tanta insegurança e medo, em praticamente todos os níveis existenciais que perpassam as culturas dos povos que habitam o nosso planeta. Paradoxalmente, um mundo que chegou a um naipe de acúmulo de conhecimentos, de desenvolvimento tecnológico e velocidade em comunicação sincrônica – por praticamente todo o lugar do planeta onde houver uma conexão com a internet – e que por esses e muitos outros motivos, embora apresentando motivos assim, com tudo de bom para que seus habitantes desfrutassem de uma qualidade de vida muito melhor do que as gerações anteriores, ainda vivem grandes dilemas.

Só que agora, alguns desses dilemas alcançam proporções maiores, como evidenciado em nossa pesquisa: “Bom! Na sala de aula falar da, dessa pluralidade, às vezes, se torna um tanto difícil. Eu entendo que essa pluralidade pode e ela deve ser discutida tanto na sala de aula, tanto quanto com os docentes e os discentes” (Professor 04 – p. 31). Transpassa essa questão como delineou Morin (2000), nos sete saberes necessários para uma educação de qualidade, “Ensinar a identidade terrena”⁷¹. “O meu entendimento ele é muito seguro. Eu gostaria que nos tempos atuais a sociedade tivesse preparada para esse entendimento. Deixar de lado as barreiras, os muros, as cercas e abrir-se para o diálogo com o diferente” (Professor 09 - p. 32).

Assim, é também nesse desafio de como educar a humanidade para que cada cidadão do planeta reconheça simultaneamente a sua identidade como indivíduo, como família, como grupo social, como povo/etnia e como cidadão de um mundo em um processo de globalização⁷² que atua o professor no componente curricular de ER, ao ensinar o educando a pensar essas relações considerando o conhecimento

⁷¹ Conforme Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 63) consideram a humanidade como sendo uma entidade planetária o objetivo fundamental da educação “é educar para o despertar de uma sociedade-mundo”, pois, “Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2000, p. 47).

⁷² Processo de globalização que se impõe forte e rapidamente com predominância de interesse econômicos que geralmente não desvelam de imediato os objetivos da consolidação do seu poder.

religioso na diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade⁷³. Porque para alguns educadores educar transcende o comum e o ordinário e, para eles, a educação constitui-se “muito mais do que um direito/dever” é “uma obsessão” (GOMES, 2012, p. 58).

Isto posto, verifica-se que a *FCPER apresenta percalços e desafios emergentes intrínsecos*, os quais, consideram os dilemas e as provocações para a educação no século XXI. Tal qual apontado em nossa pesquisa: “como o tempo vai avançando, as coisas também devem avançar, principalmente com relação à formação continuada. Vejo que realmente precisa avançar mais” (Professor 08 – p. 20); “[...] o modelo de formação ainda deixa um pouco a desejar. [...] Tem contribuído, a formação nos ajuda. Apesar de como eu venho dizendo sempre, ela está engatinhando, ela está muito ainda a quem do que a gente precisa” (Professor 01 – p. 53).

3.2. PERCALÇOS PARA A FCPER

Considerando a natureza complexa da formação continuada e os contratempos que ela sofre no contexto da educação brasileira, o processo da FCPER nesse modelo da PMJP, como verificado, torna-se ainda mais difícil, em dado sentido, pela perspectiva da atuação profissional de egressos de vários cursos (para suprir a demanda da formação inicial). Porém, de mais a mais, difícil pela ausência de professores concursados na área. Mas para alguns percalços devem ser dada uma atenção imediata, no sentido de resolver esses contratempos.

3.2.1. A não Instituição Oficial da Profissão ‘Professor de ER’

No que toca a esse modelo de FCPER, por exemplo, constata-se que mesmo depois desses longos 10 anos de lutas (lembramos que o ano de 2006 marcou o início

⁷³ A “DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL” (UNESCO, 2001) em seu Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade, afirma que “A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras”.

desse modelo de FCPER) a PMJP nem sequer criou, oficialmente, a carreira de professor de ER. Assim, manter o nível de desenvolvimento na FCPER fica muito mais difícil com a utilização de um percentual acima de 95% de contratos para a prestação de serviço na docência do ER. “Por quê? Porque tem que se começar da estaca zero até ir para o que se vai reformulando como Ensino Religioso” (Professor 06, p. 19). Cada vez que novos contratados chegam, no início do ano (em substituição a outros professores), ao grupo de professores dessa Rede de Ensino para a atuação como professor de ER.

O que ocorre porque os contratos podem ser renovados, anualmente ou não, por uma série de motivos. Principalmente, se os gestores aprovarem ou não a forma de atuação profissional do professor de ER. Entretanto, do mesmo modo que isto ocorre em um contexto específico, como frisam Oliveira, Riske-koch e van den Berg (2015, p. 192), considerando a Rede de ensino da PMJP, ocorre também em muitas unidades de ensino:

Também chama a atenção o desconhecimento por parte dos professores-formadores/as, dos/as gestores/as (diretores/as e coordenadores/as) e dos/as próprios/as professores de outras áreas para o que de fato acontece na escola com relação ao ER.

Desse modo, pelo mínimo que for, por exemplo, se um(a) gestor(a) entender que tem que rezar a reza da escola e o professor disser que não é adequado rezar porque não é esse o viés do componente curricular, a devolução do contrato de um professor que assim se posicionar para a secretaria de educação e a não indicação para a renovação do seu contrato para o próximo período anual é certa. Pois, discordar de um gestor⁷⁴ consiste em uma atitude indicadora de que um prestador de serviço – ainda que seja com fortes fundamentos epistemológicos e práticas didático-pedagógicas modernas e de bons resultados, aceitação e envolvimento de uma

⁷⁴ Sustentamos tal postura de respeito ao outro dentro do ER porque uma oração representa um aspecto que denota a intimidade na relação que se desenvolvem dentro de cada perspectiva religiosa particular entre um devoto e a sua crença. Não devendo ser utilizada publicamente para a repetição coletiva dos educandos mediante a pluralidade e diversidade cultural brasileira representada pelas diversas crenças dos educandos que estão na escola. Principalmente, devido ao constrangimento que gera a qualquer pessoa rezar/fazer uma oração da religião de outro, seja oriental, africana, indígena, católica, protestante, evangélica ou de qualquer outro seguimento religioso. “O compromisso do Ensino Religioso é com a mudança de atitude e mentalidade de professores, administradores e alunos, numa perspectiva de acolhida da diversidade religiosa presente no espaço escolar e direcionada para a cidadania” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 105).

grande quantidade de educandos com resultados positivos – irá perder o emprego de maneira como se fosse simplesmente um descartável, sem nenhuma chance de permanecer no emprego (a não ser que tenha uma influência de um político e/ou política muito forte).

Também registra-se que, na práxis, caracteriza essa dificuldade de estruturação do processo de desenvolvimento da FCPer nesse modelo da PMJP, o fato de que certos professores não têm mais disposição de estudar. Tanto porque alguns professores encaram a FCPer como algo repetitivo, monótono, devido à ênfase no conteúdo em detrimento das práticas didático-pedagógicas. Como há outros que não têm tempo mesmo porque, para completar a carga horária de uma aula por semana em cada turma, atuam nos três turnos para sobreviver dignamente, mediante os baixos salários pagos pela hora aula nessa atividade docente. Ademais, devido às dificuldades que perpassam, de fato, a necessidade das noções de transdisciplinaridade que o componente curricular de ER evoca fica muito difícil sem estudar. Uma vez que atuar profissionalmente na docência no componente curricular de ER é muito mais difícil do que aparenta.

Nesse sentido, corrobora Rodrigues (2015, p. 119) ao dizer que: “Portanto, é correto afirmar que as ações pela formação e capacitação docente para o ER tem se caracterizado por atenderem demandas específicas, que emergem nas unidades da Federação e nas redes municipais”. As quais além de no instante a ser adotado o ER “por uma rede de ensino (estadual ou municipal) é que se procuram meios para habilitar professores com a finalidade de ensinar sobre religião nas escolas. Então, as soluções possíveis nem sempre são as melhores” (Idem) e é esse bem o sentido, como constatamos com os professores entrevistados em nossa pesquisa:

O modelo... Eu acredito que ele ainda fica um pouco meio quase que catequético também. Ele fica muito preso, voltado muito pra questões mais de fraternidade. Eu acredito que ele poderia ser melhor desenvolvido no aspecto intelectual mesmo, de conteúdo científico. Ele fica muito preso a uma formação mais voltada ali para questões de fraternidade, questão de sociabilidade. E a gente sabe que a formação continuada não é só isso. É também isso, sem sombra de dúvida, mas precisa mais conteúdo didático para melhor aperfeiçoar o professor. (Professor 05 - p. 20).

Que é também o que constata Soares:

ainda fazem parte de nossa realidade escolar variações do conhecimento modelo confessional de Ensino Religioso, com distintas bases teóricas e metodológicas que, por sua vez, geram diferentes conteúdos e posturas (políticas e didáticas) nas situações de ensino-aprendizagem. (SOARES, 2015, p. 89).

Isto posto, é que faz o autor verificar a partir dos modelos que Passos (2007) apresenta: “Por isso, é bem possível que os encontremos misturados em algumas situações realmente vividas; e, de fato, é isso o que se consta no presente levantamento feito nos 27 Estados da Federação” (Ibid., p. 90).

Assim sendo, tais circunstâncias levantam a questão problema: *Como resolver esse impasse causado por uma interpretação equivocada do parágrafo primeiro da Lei de nº 9.475/97?* Quando afirma que “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso...”, (Lei de nº 9.475/97). Interpretações equivocadas que, guardadas as proporções, como ressaltado em nossa pesquisa: “Porque está em sala de aula na questão do Ensino Religioso por estar, eu acho que vai causar mau, mau muito grande ao aluno e até mesmo a própria comunidade escolar” (Professor 09 - p. 55).

3.2.2. A Rotina do Uso dos Textos na FCPER

Outra constatação presente em nossa pesquisa foi que “entre as contribuições da FCPER mais citadas pelos professores entrevistados, encontram-se os textos xerográficos, com abordagem no trabalho de ensino e estímulo a interpretação” (Cap. 1 – p. 45). Consideramos que esta averiguação alça outra questão problema quanto à FCPER, urgente a ser ponderada na estrutura da FCPER. A saber, essa questão é: *Até quando a formação continuada terá as práticas de aulas dos professores formadores com ênfase tão acentuada da distribuição de um texto, comentários do professor, debate em grupo e apresentação dos grupos sobre a compreensão do tema do texto?*

Essa prática, a qual suspeitamos que se repete há séculos e na maioria das atividades de formação, principalmente, a formação continuada, não é apenas desestimulante, pelo enfado e monotonia característicos da Pedagogia Tradicional. Mas extremamente limitada para um desenvolvimento epistemológico, didático e pedagógico do professor no componente curricular de ER como muitos professores

buscam. “Mas, eu sinto que, nesses longos anos, ainda nos deixa a desejar em alguns aspectos na questão da didática, dos conteúdos. E a gente tem que ser um autodidata” (Professor 09 – p. 17).

Pois, o que pode aparentar é a existência de uma dada resistência em se observar como alguns componentes curriculares tem buscado desenvolver suas práticas, a partir das realidades mais próximas a vida dos educandos, como têm sido pensados laboratórios de matemática, ciências e outras áreas de conhecimento da educação básica, as quais associam a transposição didática do saber a associações das mais concretas, palpáveis e realistas possíveis. Resistências desse tipo precisam cessar na estruturação da FCPER porque como frisam Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 106):

Dessa forma, não é a simples exposição de informações e valores que permitirá o questionamento sobre a própria existência do ser humano, participante das intrincadas relações socioculturais, mas o que podemos chamar de “letramento religioso”.

Porque para esse *letramento religioso* pouco se observa serem abordados o ensino do uso de atividades relacionadas à ludicidade, ao uso de jogos, brincadeiras e atividades pedagógicas que sejam referenciais para a adaptação dos professores, na FCPER, em cada contexto de suas salas de aula. Ausências desse tipo caracterizam, como afirma Rodrigues:

[...] pode-se dizer que tais formações justamente porque carecem de diretrizes curriculares atentas a uma epistemologia do Ensino Religioso, muitas vezes se ocupam mais com questões éticas e morais do que com conteúdo e método.
Dito de outra forma, quando o quadro não é total falta de formação docente e despreparo para a condução do ensino religioso na sala de aula, revela-se um tipo de formação (dada ou em andamento) que concede mais espaço para a preocupação com moralidade e ética. Esses assuntos revestidos fortemente por noções de fundo cosmológico cristão. (RODRIGUES, 2015, p. 126).

Contudo, na práxis, verifica-se que, entre os professores que atuam com o letramento religioso nos anos iniciais da educação como *professores alfabetizadores no Ensino Religioso*, e apresentam tanto uma melhor aceitação por parte dos educandos, como conseguem desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de maneiras mais significativas e consistentes, estão os docentes que desenvolvem suas

atividades com uma atenção focada nas estruturas das questões apresentadas pelos educandos. Pois, os ‘porquês’ apresentam não apenas os aspectos da curiosidade, mas, como afirma Cortela (2006, p. 17-18),

uma criança não compreende a religião, [...] Ao formar conexões com algumas questões fortes da vida, como: “por que isso acontece?”, “por que não?”. Essas são formas de espiritualidade e questionamentos que, dependendo dos pais e docentes, podem ou não ser dirigidas por um canal positivo.

Pois, saber dar atenção a uma criança e suas mais inusitadas formas de associação e comparação de realidades, seus modos de compreensão e relações entre a sua pessoa e as noções de mundo, ao qual ela tem acesso, é uma característica pouco ensinada a egressos de curso para atuação na educação básica, é pouco apreendida por profissionais que atuam na educação, bem como, é um ensino pouco ofertado por professores formadores, até mesmo pelas ausências da prática de muitos nos chãos das escolas.

Porém, um professor mais compativelmente amestrado em uma FCPER pode conseguir desenvolver suas percepções para compreender maneiras de descobrir o(s) motivo(s) que move(m) a curiosidade de uma criança. Ao menos ele torna-se disposto a investigar (entender) a origem e a motivação que impulsiona o interesse da criança. Como aponta José Pacheco⁷⁵ “Por que você está fazendo esta pergunta?”.

Perguntas como essa são essenciais às práticas didático-pedagógicas do professor de ER em razão de que, nas aulas de ER quando a criança expõe suas realidades ao apresentar sua crença, a sua estrutura familiar, a sua fé e/ou a fé de familiares, ou ausência de crenças em divindades observadas em sua casa, geralmente, estão por trás de suas colocações a existência das espiritualidades (ou a ausência da compreensão mais adequada a respeito da espiritualidade do-seu-tipo/da-sua-casa) As quais o professor de ER faz as pontes para orientar o educando nos saberes que fundamentam as relações epistemológicas do ER que estão imbricadas pelo mito, o rito, o ethos, as Tradições Religiosas e outros elementos. Porque falar de ER na escola pública significa sempre tecer as relações dos significados e sentidos que perpassam a diversidade da pluralidade cultural religiosa.

⁷⁵ Escola da Ponte. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qYF8EqB_8l8 Acessado em: 26/04/2016.

Como disciplina, o ER é uma aprendizagem processual, progressista e permanente e tem como ação sensibilizar os alunos para a necessidade de valorizar a experiência religiosa própria e a dos outros, levando em consideração a diversidade religiosa em nosso País. (GOMES, 2015, p. 95).

Consequentemente, como uma das questões principais no processo de ensino/aprendizagem não está o saber do professor. Porque conhecer o conteúdo é requisito para o ensino. Porém, está, sim, o como o professor estrutura os marcos que orientam o educando em seu processo de descoberta e apreensão dos saberes em sua caminhada como aprendiz, que favorecerá ao educando o poder reconhecer, mesmo que mediante ângulos diferentes, os seus referenciais. Esses marcos referenciais é que denotam a base do seu saber e é sobre essa base que o educando segue em sua jornada no processo de ensino/aprendizagem, integrando os elementos aglutinadores do conteúdo que amalgama a teoria do conhecimento do ER.

Então, propor esse suporte necessário à atividade profissional docente no componente curricular de ER com ênfase tão acentuada, como têm sido nesse modelo de FCPER – na distribuição de um texto, comentários do texto pelo professor, debate do texto em grupo e apresentação dos grupos sobre a compreensão dos temas do texto com o objetivo de “abordar o trabalho de ensino e estimular a interpretação de textos” (Cap. 1 – p. 45) –, suspeitamos que não produzirá resultados que supram o professor de ER de forma satisfatória para o exercício profissional no componente curricular de ER, nas escolas públicas em suas perspectivas modernas.

3.2.3. Professores Formadores e Dessabores na FCPER

Outro percalço da FCPER caracteriza-se no ato de ouvir, dos professores de ER, sobre alguns docentes formadores que querem apresentar as suas ideias do que é uma sala de aula de ER sem nunca ter feito nenhum trabalho, pesquisa, nem mesmo uma só visita que seja a uma escola pública e/ou presenciado uma hora aula de ER em um nível da educação básica.

Porque, na prática, isso constitui-se como algo que é muito difícil de escutar e de tecer algum comentário, independente de quando o professor formador declara não ter experiência ou noção da realidade escolar e/ou quando não afirma, ou omite,

saber o que é a história do ER, os modelos de ER, e as formas que se tem pensado a organização dos seus fundamentos epistemológicos, didáticos e pedagógicos.

Até porque um professor que atua na escola pública pode perceber quando um professor formador está perdido em sua fala com relação ao componente curricular de ER, achando que sabe a respeito do que está falando ou tentando procrastinar para passar o tempo/horas da FCPER em caráter obrigatório. Uma vez que, frente a alguns professores de ER, os quais estão há alguns anos na ativa, nesse modelo de FCPER, acompanhando o desencadear da história desse componente curricular, realmente são situações muito delicadas que se repetem ao longo dos anos, nessa experiência de FCPER em João Pessoa na PMJP.

Nesse contexto, encontra-se o sentido, como acentuado por determinado professor em nossa pesquisa: “O que precisa é descentralizar o currículo da formação continuada em religião unitária” (Professor 01 – p. 23). Em razão de, na sala de aula da FCPER, verificar-se, algumas vezes – e com professores diferentes –, o surgimento de algo como se fosse algum traço de ranço/engasgado e/ou dificuldade/aversão (que causam um mal-estar que é velado na sala de aula), que desvelam alguns professores que ministram na FCPER, entre os quais, até mesmo alguns que estão atuando na área das Ciências das Religiões também o apresentam.

Isto é, pois, o que transparece. Geralmente, quando professores com essa conduta, já conhecidos por abrirem a boca para falar e discursar a respeito da diversidade e a pluralidade religiosa e serem aplaudidos em público, chocam os professores na FCPER, porque quando estão afastados das mesas acadêmicas, ao responder alguma pergunta – na sala de aula da FCPER – relacionada a questões pertinentes a diversidade cultural religiosa e/ou a dada Tradição Religiosa em específico, demonstram, talvez inconscientemente, essas supostas reações de ranço e aversão. O que ao vivo é impressionante!

De fato, assim como é mesmo bem interessante, como fica notório a dificuldade que desvela uma fala e uma postura do tipo, pela qual certos professores de determinada linha de pesquisa, ou que é conhecido por sua prática religiosa, ou identificação com alguma Tradição Religiosa – ainda que não praticante – fala. Fala, a qual constitui-se como incoerente aos próprios pressupostos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e com um ensino, como é o ER exercido por uma proposta *sem proselitismo religioso*. Porque falas assim, em poucos minutos, deixam bem claro

(como se fosse um aviso) que não há espaço para se considerar pontos de vista pessoais, de professores de ER, frente ao status de ser um professor de nível superior. Ainda mais se o(a) portador(a) da fala for ligado a alguma linha de pesquisa de uma Tradição Religiosa específica.

Com procedimentos desse tipo, vários professores de Ciência(s) da(s) Religião(ões) conseguem fechar tão rapidamente as possibilidades de diálogo e exposição de ponto de vista dos professores de ER em formação. Até porque, pelo caráter obrigatório da formação e seu vínculo ao décimo quarto salário dos professores de ER (Cap. 1 – p. 21) bem como conhecendo as estruturas de poder que a regem, é mais barato ficar calado e aguentar o descarregar dos professores Formadores equivocados e distantes do Ensino Religioso – atitude que denota uma ausência, muitas vezes, que vai além da falta de respeito e ultrapassa as questões de uma boa postura ética como caracteriza a atividade docente profissional.

Logo, suspeitamos também que desenvolver relações e tecer comparações a respeito de como estruturar um arcabouço teórico dentro da ação de um planejamento, de um curso, de uma unidade, de uma aula, é uma contribuição que ajuda muito mais aos professores que atuam profissionalmente na docência do ER do que debates sem inferências a respeito dos mesmos assuntos. Ainda que, infelizmente, seja algo pouco visto na FCPER, é preciso mediante a necessidade de terem-se definições/conceitos com significados e linguagem mais claros e devidamente transpostos didaticamente que sejam revistas as posturas dos professores formadores e superados esses dissabores na FCPER.

3.3. DESAFIOS EMERGENTES NA FCPER

Do ano de 2006 (início desse modelo de FCPER) até 2016 (ano dos dias de nossa pesquisa), verifica-se, também, que existem algumas necessidades emergentes na estruturação teórica da FCPER. Ressaltamos que atribuímos a expressão “emergente” neste subponto deste trabalho, porque não podemos afirmar que desde o começo da FCPER não se tenha empreendido atenção às questões que destacamos a seguir. No entanto, podemos sustentar que, na práxis, elas são verificadas na atualidade. Bem como, na estruturação de um modelo de FCPER, a

abordagem desses requisitos deve estar devidamente pontilhada desde a apresentação do fluxograma do planejamento do desenvolvimento da FCPER.

3.3.1. A Compreensão do que é Epistemologia

Entre esses desafios emergentes, destacamos um com relação ao que acontece com algumas áreas (ou disciplinas de dada área), ao se constatar como, às vezes são feitas algumas menções a uma área de conhecimento, a conceitos/definições e relações a disciplinas, as quais, alguns professores que integram a FCPER nunca tiveram uma oportunidade de ter contato com elas em suas formações iniciais.

Um exemplo disso, associado ao componente curricular de ER, é que geralmente, ouvem-se algumas falas na FCPER encadeadas com a Epistemologia, como por exemplo: a epistemologia do ER, os fundamentos epistemológicos do ER, os obstáculos epistemológicos, a vigilância epistemológica, entre outras expressões com correspondências a Epistemologia. Do mesmo modo que se verificam, nas obras a referência a termos que estão vinculados a considerações importantes e determinantes para que o professor de ER possa compreender muitos elementos e características da estruturação do componente curricular de ER.

Desse modo, ao falarem com a devida propriedade dentro da Epistemologia, os autores, os pesquisadores e os professores, pressupõem que os professores que atuam profissionalmente no componente curricular de ER tenham o saber da Teoria do Conhecimento⁷⁶. O que na prática, em relação às graduações em cursos na grande área de Ciências Humanas, nem sempre (suspeitamos que a salvo os cursos de Filosofia) contemplam em seu currículo uma disciplina do tipo *Epistemologia da*

⁷⁶ Japiassu e Marcondes (2006, p. 88) conceituam a **epistemologia** (do gr. *Episteme*: ciência, e *logos*: teoria) como Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a crítica do conhecimento científico, a filosofia das ciências e a história das ciências. Ressaltando que no pensamento anglo-saxão, *epistemologia* é sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnoseologia), sendo mais conhecida pelo nome de “*philosophy of Science*”. Bem como, seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do *crescimento* dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.

Ciência. Até porque, a maioria dos componentes curriculares desses cursos apresenta uma cadeira (disciplina) com características da introdução à Filosofia. As quais abordam, geralmente, em suas ementas aspectos da História da Filosofia e/ou de alguns filósofos específicos relacionados a dado contexto liame a área do curso, mas de fato, dificilmente discorre-se a respeito da Epistemologia, na maioria dos cursos de formação inicial para professores na grande área de Ciências Humanas.

Quando se fala de ER, verifica-se que, entre a história do ER no Brasil, a nova perspectiva consolidada a partir da CF 1988 e os aspectos legais – como anteriormente já frisados neste texto – até a atual proposta da Base Nacional Comum Curricular, o ER segue a busca por uma exposição mais consistente de sua estrutura como tem sido pensada. Segundo Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 54) “Essa habilitação se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos necessários à educação para a cidadania”. Os autores ressaltam também que:

Os profissionais da educação que atuam no campo do Ensino Religioso acham-se no meio de duas grandes áreas: a das Ciências da Religião e a das Ciências da Educação. Ocupam-se em discutir e estudar a questão do desenvolvimento do fenômeno religioso, ao mesmo tempo em que lecionam para criança e adolescentes, os conhecimentos no campo da sociologia, psicologia, antropologia e outras ciências que analisam o movimento religioso em suas diferentes facetas. Nesse sentido, a perspectiva didática articula concepções contidas nas dimensões epistemológica, psicológica e didática. (Ibid., p. 121).

Em vista disso, e de que o pensar pedagogicamente o ER requer compreender, segundo os autores da área, a dimensão epistemológica (Ib., p. 116), torna-se imprescindível que a FCPER atente para a indispensável necessidade de propor as noções do que é e como se constituem os rudimentos da Epistemologia e, assim, *sistematizar de modo mais acessível aos seus docentes* que atuam profissionalmente como professores de ER o aprimoramento do que é a Epistemologia dada a sua importância.

Sendo que isso pode partir desde o sentido elementar do que se considera na atualidade o *saber*, como: “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem

transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15). Concebendo o sentido compreendido entre “às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica” (Idem) que vão assumir a primazia para os professores, a partir do entendimento mais amplo do termo epistemologia considerado como, “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (Ib., p. 16), para que, considerando isso, os professores de ER possam compreender as relações entre os três tipos de epistemologia:

- *Epistemologia global* (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos”, quer “científicos”.
- *Epistemologia particular*, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativo”, quer seja “científico”.
- *Epistemologia específica*, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas. (JAPIASSU, 1986, p. 16-17).

Assim, será possível levar o professor de ER, através da FCPER, a apropriar-se das diferenças entre a “epistemologia interna” e a “epistemologia derivada” (Ib., 17), a apreender as maneiras como “Todo saber humano relaciona-se a um pré-saber” (ib., p. 18) e absorver o entendimento do qual “É em função desta relação do saber ao seu pré-saber que vemos definir-se na epistemologia atual toda uma série de categorias epistemológicas significativas”, como: a “Categoria *Obstáculos epistemológicos* (analisada por Bachelard em *La formation de l'esprit scientifique*)”; a “Categoria *Corte epistemológico* (analisada por Bachelard em *Le rationalisme appliqué*, cap. VI)”; a Categoria *Vigilância epistemológica* (*rationalisme appliqué*, cap. IV)”; a Categoria *recorrência epistemológica* (JAPIASSU, 1986, p. 19-20). Como acentua Guerra (2010, p. 190):

Parte-se do princípio de que a Epistemologia é uma disciplina que pretende discutir como as ideias são construídas e como adquirem maior ou menor significado e densidade na sua relação com o mundo concreto. Mas ainda, pode-se discutir nessa disciplina como os significados ganham autonomia e se reproduzem ao longo e através de gerações, consciente ou inconscientemente.

3.3.2. As Teorias Pedagógicas Modernas

Outra necessidade emergente na FCPER, que consideramos, é a forma como o nível da docência pode ser estabelecido na FCPER em função das teorias pedagógicas para equipar professores de ER que possam, de fato, educar as gerações dos cidadãos no século XXI afinados nas habilidades e competências para pensar de modo crítico reflexivo. Pois, como evidenciado em nossa pesquisa, é “através da formação continuada que nós, como professores, tiramos tanto para nós, como para o seio dos alunos, grandes contribuições” (Professor 08 – p. 16); “Então, é isso que nós devemos estar aberto e buscar a partir daí métodos e metodologia e pedagogia” (Professor, 09 – p. 53).

Um professor deve sempre seguir alguma teoria pedagógica para exercer a sua docência (ao menos é o que se pressupõe e espera-se). Ainda que por vezes, mesmo sem perceber, mescle pressupostos de teorias díspares ou suas práticas didático-pedagógicas reflitam influências de várias teorias pedagógicas desconformes. Mas a maneira mesmo como o professor define a intencionalidade que caracteriza o processo de ensino/aprendizagem já reflete, sim, no processo educacional, os seus fundamentos teóricos e os conhecimentos que orientam sua práxis.

Ao considerar o termo “teorias pedagógicas modernas” Libâneo esclarece que:

Sem pretender retomar as abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social. (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

Como se verifica várias são as teorias que podem ser consideradas como teorias pedagógicas modernas – doravante para facilitar a leitura identificamos a três palavras “teorias pedagógicas modernas” pela sigla TPMs. Se em meio à complexidade de cada teoria é necessário compreender os seus rudimentos, transitar entre TPMs requer do professor de ER uma amplitude de noções significantes, de princípios elementares, para tecer correspondências entre pressupostos de teorias distintas.

3.3.2.1. O Desenvolvimento dos Aspectos Concernentes aos Referenciais Teóricos para a Mediação Didático-pedagógica

Perpassa as discussões próprias sobre o currículo a ênfase relativa a questão: *o que ensinar?* Como constatamos em nossa pesquisa: “assim, há uma grande inconstância em relação ao que ensinar” (Professor 06 – p. 19). Desse modo, quando os professores entrevistados falam de ER, os PCNER/FONAPER são citados como um dos seus mais importantes referenciais: “E a medida disso, qual é o modelo que eu tenho hoje apresentado? É o modelo do FONAPER. É o ideal? É o real? Então, eu uso os eixos temáticos como base. Aí eu, como professora, vou fazendo o que eu acho mais coerente na sala de aula” (Idem).

Dessa maneira, como “A formação ela é aplicada dentro dos parâmetros curriculares do FONAPER. E dentro desses parâmetros, têm os cinco eixos temáticos, procura dá subsídios para que as tradições religiosas sejam aplicadas dentro da sala de aula” (Professor 06 – p. 54). Sendo assim, é fundamental entender que historicamente o FONAPER, desde quando ele foi formado, assumiu a responsabilidade de pensar o componente curricular de ER, dentro das novas perspectivas, a partir da CF de 1988. Ainda que, embora, os “Cadernos Pedagógicos” do FONAPER apresentem um conteúdo consistente, os mesmos não são tão citados como os seus PCNER que “marcam um fato histórico na educação brasileira” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 96) e que “definem o lastro pedagógico do ER emergente” (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; VAN DEN BERG; 2015, p. 187).

Portanto, no que tange a um modelo de FCPER, como em nossa pesquisa verificamos, o que se entende com relação a esse modelo sobre a fundamentação dos PCNER/FONAPER (2009) quando se indaga: “É o ideal? É o real? ”. É que se constata que se levanta outra questão problema, a qual vem a ser: *Na atualidade os PCNER/FONAPER respondem a todas as questões que afloram das pesquisas a respeito do ER?*

Dentro dessa questão, é inegável que os PCNER/FONAPER (2009) – doravante referidos apenas como PCNER – contribuíram, sim, e muito para o desenvolvimento do componente curricular de ER nas escolas públicas. Não apenas porque, juntamente com o FONAPER, eles foram as primeiras iniciativas e

publicações de maneiras de pensar o ER nessa nova perspectiva. Bem como, durante muitos anos, foram formas de expressão consistente e atuante em nível nacional brasileiro. Pode-se dizer que, de certo modo, em grande parte, o FONAPER é o maior responsável pelo nível que chegou o ER até hoje no Brasil.

Porque as participações em audiências públicas, a organização de Congressos e Seminários nacionais em parceria com Faculdades e Universidades privadas e públicas e as referências em várias pesquisas acadêmicas, ostentam que o ER, no Brasil, tem no FONAPER um dos marcos mais significativos em sua história. Por isso mesmo que muitas das observações que vão se constituindo apontam para a continuidade, consolidação e estruturação de um ER além do como sistematizados pelos PCNER.

Em referência aos PCNER Rodrigues (2015a) ressalta que esse documento apresenta uma “forte inspiração no método da correlação do filósofo da religião e teólogo Paul Tillich”, como também a autora frisa “uma tensão” a qual se encontra nas páginas 31 e 32 dos PCNER ao afirmar “que o objeto do ensino religioso é o “transcendente”” e “na sequência afirma-se que o objeto é o fenômeno religioso. Por estas e outras razões, o FONAPER está empreendendo a revisão dos PCNs” (RODRIGUES, 2015a, p. 27). Assim, Rodrigues esmiúça essa questão do seguinte modo:

[...] o ensino religioso nas escolas públicas tem por objeto a religião, entendida como fenômeno, isto é, a religião (ou experiência religiosa) como evidência de fé e de crença. Portanto, a religião expressa por meio de uma tradição, uma lógica doutrinária, um sistema de práticas e prescrições de acento espiritual e ético. Ao abordar a religião nesses termos não se pretende o ensino doutrinário, de caráter catequético, nem moralizante, mas uma disciplina que define-se por tematizar a religião nos marcos de um fenômeno ambíguo que tem dimensão social e simbólica. Sendo assim, é parte de um patrimônio cultural e histórico coletivo, é constitutivo do ser-humano porque projeta-se no nível de sua identidade e etnicidade e é político porque define disposições por meio das quais os cidadãos interpretam o mundo e orientam suas ações. E é segundo essa concepção que a disciplina ensino religioso orienta-se pela fenomenologia: na tentativa de fazer da experiência uma chave metodológica para guiar educador e educandos pelo caminho efetivo das religiões contemporâneas “mais feita de redes que de instituições, de “bricolagens” individuais que de sínteses globalizantes, mas que sabe também organizar trajetórias individuais e referências fluidas aos grandes filões tradicionais da história religiosa” (SANCHIS, 1998, p.50). Assim, privilegiando

simultaneamente o aspecto da função social da religião, tanto quanto a religião como arcabouço de sentidos.

Esclarecemos que a noção de fenômeno aqui se torna importante para delimitar um campo possível de tematização. Fenômeno indica que não se trata dos objetos religiosos enquanto tais (o transcendente), mas como o ser humano tematiza e constitui sentidos a partir da experiência religiosa. Em outros termos, é a religião enquanto experiência de sentido dos seres humanos. Por este motivo, o ensino religioso não tem por objeto o Transcendente (com maiúsculo) enquanto tal, mas como os seres humanos tematizam isso. Isso implica abordar o fenômeno religioso pelas várias formas pelas quais adquire expressão: símbolos, mitos, ritos e doutrinas.

Um professor de artes, por exemplo, analisa uma catedral gótica destacando os elementos estéticos ali presentes. Para o professor de história, esta mesma catedral interessa enquanto esclarece aspectos do final da Idade Média europeia [europeia]. Para o ensino religioso, no entanto, a catedral é analisada levando-se em consideração a experiência religiosa, isto é, o que esta catedral revela de religioso, importante dimensão de tematização do ser humano. (RODRIGUES, 2015a, p. 27-28).

Também com relação aos PCNER/FONAPER, Rodrigues, em um dos maiores compêndios da história do Ensino Religioso na atualidade – Ensino Religioso no Brasil (JUNQUEIRA, 2015) –, faz menção que “No entanto, a inclinação multidisciplinar assinalada na redação do texto parece conflitar com alguma influência religiosa de predominância cristã”. Uma vez que a autora afirma que “A constatação dessa possível influência e a identificação de algumas lacunas conceituais no documento, justificadas em função do exíguo tempo para elaboração dos tais parâmetros, é que teriam conduzido o MEC ao indeferimento do documento”.

Isto posto para considerar dois problemas dentro dos PCNER, a saber: “o uso da palavra Transcendente, que na acepção usada nesse texto lembra uma entidade unívoca, próxima da compreensão monoteísta típica do judaísmo/cristianismo” e a questão do ponto de vista sustentado sobre a antropologia da religião de acordo com a perspectiva de “teóricos filiados à escola da História Comparada das religiões” no que tange a crítica à antropologia. Bem como, “de outros estudos de religião ao essencialismo” quando aponta que “não se pode afirmar a existência de um sentimento religioso *a-priori* caracterizado por ser comum a toda humanidade. Essa seria uma generalização” (RODRIGUES, 2015, p. 122-123).

Ademais, as considerações de Rodrigues nessa obra apresentam aspectos muito importantes quanto a fatos históricos sobre o ER. Em primeiro, na ressalva da

autora ao afirmar que “Vale problematizar que as noções sobre o estudo da religião nas escolas públicas que nortearam naquele momento o indeferimento do MEC para a proposta apresenta [apresentada] pelos PCNER/FONAPER não foram submetidas a uma comissão ou colegiado” (grifo nosso). Em segundo, pelos fatos apresentados em nota de rodapé sobre as afirmações de Roseli Fischmann (2006) a respeito do “exame de um texto que mimetizava os PCNs do MEC no aspecto formal, na estrutura e na redação incorporando o título oficial: “Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Religioso””. Quando Rodrigues denota as palavras de Fishmann ao “sentir-se impedida de realizar a análise de tal texto devido ao conteúdo formado de questões religiosas” e que, por esse motivo, “anexou em sua resposta o parecer de uma advogada da faculdade de direito da USP, indeferindo aquela proposta Fischmann (2006)” (RODRIGUES, 2015, p. 123).

Por outro lado, verifica-se que no ano de 2015, na proposta para a Educação Básica brasileira, o ER começa a ser tratado com equiparidade em relação às demais áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, a ser apresentado também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sua proposta curricular. Entretanto, um novo fato observado, neste documento, é que: o *objeto de estudo do ER* é o “conhecimento religioso”. O qual, assume “o diálogo como um princípio metodológico orientador dos processos de observação, de análise, de apropriação e de ressignificação dos saberes”.

Nesse contexto, afirma-se que a identidade pedagógica deste componente curricular integra-se as Ciências Humanas devido à “proximidade e às conexões existentes com as especificidades da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares”⁷⁷.

Assim, o objeto de estudo do componente curricular ER nas escolas públicas brasileiras *não é o Transcendente, não é o fenômeno religioso*. Mas o objeto de estudo do componente curricular ER nas escolas públicas, de acordo com a BNCC, é o conhecimento religioso. Dessa maneira, para os professores que estão em um modelo de FCPER há uma nova diferenciação que deve ser considerada dentro dessa nova

⁷⁷ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF> Acessado em: 26/03/2016.

compreensão de que o fenômeno religioso, por si só, não consegue abranger e suportar as dimensões da proposta do componente curricular de ER para a escola pública, como tem sido pensada pelo MEC. O documento considera que:

Os conhecimentos religiosos fundamentam, articulam e expressam maneiras próprias de como cada pessoa ou grupo capta, interpreta, aprende e elucida os acontecimentos da vida. Embasam crenças, comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados e referenciais utilizados para realizar escolhas e dar sentido à vida. (BNCC).

Logo, se o que acontece nessas diferenciações dizem respeito ao tratar de questões que envolvem conceitos e definições, e/ou ao utilizar dois termos “fenômeno religioso” e “conhecimento religioso” como similares ou sinônimos, é preciso considerar-se que, independente de supostas questões de linguagem técnica e/ou melhor adequação epistemológica para a abordagem oficial do tratamento que envolve o assunto referente ao objeto do componente curricular de ER pelo MEC – para o implantar futuros PCNs⁷⁸ de ER e o processo oficial de formação de professores de ER – para o professor que exerce a atuação profissional no componente curricular de ER são os conhecimentos relativos a como desenvolver os aspectos das teorias da educação para a mediação didático-pedagógica que podem, de fato, permitir a (re)elaboração de seus referenciais teóricos. E para essa atuação profissional:

Cabe aos professores ter alguns elementos como: conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral, em especial para aqueles princípios amplos, estratégias de ensino e condução da aula. Incluindo os modelos pedagógicos, tais como a demonstração de um método e o processo de contar uma história; conhecimento curricular e as concepções de ensino, com particular ênfase para as metodologias e a matriz didáticas. (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 37).

Como acentua Soares:

⁷⁸ Elisa Rodrigues destaca que “deriva dessa ausência de parâmetros ou diretrizes nacionais espécie de frouxidão na definição do objeto e do método para o Ensino Religioso. Ao dizer isso, compreendemos que muitos professores (as) de ER, de um lado, não sabem “o que” ensinar (se consiste em ensino sobre as religiões ou se consiste no ensino de fé); do outro lado, tampouco sabem “como” ensinar (se de modo descritivo-analítico ou catequético-evangelizador)”. (RODRIGUES, 2015, p. 124).

Talvez a discussão fosse menos controvertida se, desde o início, nos puséssemos de acordo na admissão de que o Ensino Religioso é, de fato, o resulta prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público (principalmente no nível) fundamental e (também no nível) médio. Já seria um ótimo ponto de partida se os setores envolvidos com o tema do Ensino Religioso – MEC, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e porta-vozes da opinião pública – tivessem mais clareza acerca de qual deva ser a justa relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-la aos alunos. (SOARES, 2015, p. 88).

Portanto, ao observarmos o documento da BNCC como proposto na discussão, não há dúvida que só em ser a primeira iniciativa do MEC em assumir a equiparidade do componente curricular de ER e as suas demandas organizacionais/estruturais, essa iniciativa representa uma conquista da educação brasileira. Antes tarde do que nunca, pois, desde a constituição de 1988 já se passaram cerca de 27 anos sem a efetivação de programas oficiais de formação para professores de ER⁷⁹, sem programas oficiais de FCPER, sem uma publicação de PCNER/MEC, sem livros didáticos para os educandos nas escolas públicas brasileiras. Ou seja, espera-se que não mais ao ritmo desse compasso, mas que o MEC imediatamente faça o que deve ser feito de fato para tratar de forma adequada e equiparada com as demais áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, o componente curricular de ER.

Com relação ao ER, Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 121, grifo nosso) destacam que “Ressalva-se a clareza de que essa área do conhecimento exige ainda uma reflexão pedagógica profunda em sua estruturação, o que *demand*a o *estabelecimento de fundamentos para sua estruturação*, no mapeamento curricular nacional”.

⁷⁹ A aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos demanda muitas pesquisas para contribuir na formação teórico-epistemológica do professor, pois é essa formação que lhe permitirá estabelecer relações mais complexas da prática.

Tradicionalmente, para cada disciplina existe um professor e para realizar a formação desse profissional algumas décadas são necessárias para que um curso seja sistematizado, levando em conta aspectos relacionados ao conteúdo a ser ministrado e elementos metodológicos.

E apesar de a história apontar para iniciativas que se revestem de um caráter muito mais político do que pedagógico em relação ao Ensino Religioso, vemos os avanços na compreensão e reflexão do Ensino Religioso como componente curricular (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 139).

No contexto desse modelo de FCPER, como verificado em nossa pesquisa, a ideia de que “Se eu sou professor de Ensino Religioso eu posso trabalhar qualquer coisa dentro dos cinco eixos temáticos” (Professor 06 – p. 55), termina por deixar a organização do conteúdo à vontade de cada docente. Principalmente devido a constatação de que “Porém, a gente sabe que o modelo ainda é fragmentado, porque a gente está dentro de um sistema e o sistema tem informalidade” (Professor 06 – p. 19).

Ademais, como essa “questão do próprio Sistema Político Educacional que não nos oferece subsídios e material didáticos/paradidáticos” (Professor 09 – p. 20), *não se resume a não* existir disponibilidade de tirar cópias xerográficas para trabalhar com os educandos em sala de aula; a não se ter laboratórios de informática com manutenção propícia para o uso dos educandos utilizarem os terminais de computador e pesquisar na internet; aos equipamentos de projeção de imagem do tipo Datashow não funcionarem; ao número de equipamento TV e DVD player serem insuficiente (para não dizer um conjunto apenas) para todos os professores trabalharem em um número considerável de muitas salas de aula.

Pois, por conseguinte, a questão problema: *O que resta de recursos didáticos para o professor trabalhar o componente curricular?* admite, na grande maioria das unidades da Rede de ensino/PMJP, apenas uma resposta: Lousa branca, lápis para lousa branca, caderno e lápis grafite. Nesse contexto, como verificado em nossa pesquisa nem todo professor

Compra livros. É claro que o que o professor recebe, muito pouco do seu salário não dá para comprar livros. Mas eu dentro dos meus, das minhas possibilidades eu adquiri livros espetaculares para a religião, para o Ensino Religioso, para a formação. Das nossas crianças, os nossos brasileirinhos. (Professor 03 – p. 26).

Entremeios, alguns professores brasileiros tiram dos seus próprios salários e compram materiais de impressão colorido para ilustrar suas histórias a respeito de ritos e mitos e/ou compram seus próprios equipamentos tipo notebook, laptop, Datashow para poderem oferecer às novas gerações os caminhos de compreensão mais viáveis – por intermédio do contato com recursos áudio/visuais – no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula no século XXI. Pois,

O desconhecimento e despreparo frente às realidades produzem uma prática docente aquém das expectativas. Já uma ação docente pertinente está na capacidade de confrontar os problemas e buscar alternativas para o êxito da relação, conhecimento e promoção da aprendizagem, superando assim uma mediação comum e linear. (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 16).

Nesse contexto, “do próprio Sistema Político Educacional que não nos oferece subsídios e material didáticos/paradidáticos” há de se pensar na questão problema para ensinar no componente curricular de ER, se a BNCC é uma proposta que esclarece a questão: “o que ensinar” de maneira mais clara e objetiva quando considera os saberes referentes a cada ano escolar? Ou, ela assim como os PCNER/FONAPER apresenta o universo considerável pelas linhas da interdisciplinaridade e deixa ao docente a estruturação da organização do desenvolvimento do conteúdo?

Independente das respostas para essas questões estarem entre o sim, o não e/ou o a constatar-se, em relação à atuação docente, inexoravelmente o professor de ER vai precisar, para a sua atuação profissional, de rever as TPMs. Logo, para transitar entre elas é mais seguro que tenha um referencial o qual possa, ao deslocar-se entre as TPMs, tecer as relações mais propícias para fundamentar os seus referenciais teóricos. Portanto, queremos, no ensejo dessas relações como aqui desencadeadas, *sugerir um referencial* para o professor de ER poder transitar com maior segurança dentro das perspectivas para a educação no século XXI.

Porém, antes de sugerimos um referencial para o professor de ER transitar de modo mais próspero entre as teorias pedagógicas modernas é oportuno pensar no que se constitui a Teoria Pedagógica Tradicional para o nosso contexto de educação brasileira até os dias atuais.

3.3.2.2. A força da herança da teoria da Pedagogia Tradicional

Não há dúvida que na maioria das salas de aula das universidades pelo mundo no século XXI ainda são formados⁸⁰ professores, nos cursos de graduação, com

⁸⁰ Conforme Libâneo (2010, p. 45) “Não há uma crise de formação; há um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas que tendem a privar a humanidade e, portanto, os processos formativos, de perspectivas de existência individual e social. A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da pedagogia, onde se inclui certamente o desenvolvimento da razão. Mas trata-se de uma racionalidade que resgata a

grandes influências, diretas, fortes, preponderantes, repetitivas, dos pressupostos da teoria da Pedagogia Tradicional. As antigas e consolidadas estruturas de salas de aulas, com a organização enfileirada das carteiras, um professor que usa a técnica expositiva de falar enquanto todos o ouvem; ou um professor que distribui cópias xerográficas para elaboração de resumos/sínteses, ou então, que faz os dois para mudar um pouco: fala/fala e pede um resumo, são (re)conhecidas de praticamente todos os educandos que tem algum contato com a formação em um curso de nível superior. Reconhecidas até mesmo nas turmas de pós-graduação em nível de doutorado onde ainda é forte o “comportamento absorvido através da pedagogia tradicional, segundo a qual o professor fala e o aluno ouve, anota e memoriza” (VASCONCELOS; SANTOS; SANTOS, 2015, p. 123).

Consequentemente, nas salas de aula, esses professores, depois de formados e mediante a atuação profissional na docência, os quais quando não tiveram relacionamentos com outras TPMs⁸¹, através de algum professor que estuda/pesquisa na área, não poderiam apresentar outras práticas a não ser as que são passíveis de serem observadas nas práticas didático-pedagógicas de um percentual altíssimo de docentes na educação básica.

Pois, na área da Educação verifica-se que, devido a serem os professores, em sua maioria, oriundos de uma formação inicial sobre a práxis didático-pedagógicas da teoria Pedagógica Tradicional, consequentemente, suas práticas também o são – em sua maioria – sustentadas sobre a reprodução dos moldes norteadores da Pedagogia Tradicional. As aulas expositivas marcadas pelo discurso do professor como agente detentor/transmissor do saber e a sustentação dos aspectos que caracterizam uma “educação bancária” ainda se repetem mediante as abordagens da maioria dos docentes.

Principalmente, quando observamos alguns professores lecionarem em sala de aula é possível, algumas vezes, lembrarmos-nos de antigos professores nas nossas trajetórias pessoais como estudantes. Identificamos rapidamente essas lembranças pela postura de interação do docente com os educandos, bem como, pela didática

subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas de problematização e apreensão da realidade”.

⁸¹ Essa obra de Libâneo e Akiko Santos (2010) apresenta uma “revisão crítica das teorias pedagógicas modernas em face do embate entre modernidade e pós-modernidade e uma tentativa de agrupamento das principais correntes pedagógicas contemporâneas” (LIBÂNEO, 2010, p. 18).

utilizada para explicar um determinado assunto. Assim, é muito comum verificarmos repetições de práticas didático-pedagógicas e métodos de ensino que ressoam em nossos ouvidos como o antigo 'bê-á-bá'.

Essa repetição que aparenta, por vezes, ser inconsciente é imediatamente negada e ou desconversada por uma grande quantidade de professores, ao se tentar tocar no assunto e/ou dialogar a respeito. Claro que a força da Pedagogia Tradicional não se limita apenas à Educação Básica, como já frisado anteriormente. Da mesma maneira, torna-se de fácil constatação, ao se assistir uma aula no nível superior, como tal fato se repete, na maioria das práticas dos professores universitários.

Só que, até mesmo nas ministrações dos cursos de extensão para a Formação Continuada de Professores, verifica-se a ênfase nas abordagens da teoria Pedagógica Tradicional. Como ressalta Akiko Santos (2010, p. 78): "Ainda hoje, mesmo nas universidades, os professores acreditam que a adoção de meios didáticos que dinamizam as aulas significa mudança de paradigma. Esses professores fazem mudança metodológica, mas não epistemológica".

Nesse sentido, vários professores podem lembrar, entre os seus professores, de um(a) professor(a) que sentava em uma cadeira na sala de aula na faculdade, na universidade, na graduação e nas pós-graduações que começava a falar, falar e a falar. Ou que passava todas as aulas e semestres como se fosse uma rajada de metralhadora atirando palavras, contando histórias, fazendo relações no tempo, dentro e fora de contextos imediatos, expondo seu leque de conhecimento e suas leituras, na maioria das vezes crendo que estava ensinando e/ou que a grande maioria estava se fartando como em um banquete. Deveras, de Sócrates até a hodiernidade essa é uma cena que se repete muito e, também, principalmente no nível superior o qual mantém essa cadeia da teoria Pedagógica Tradicional.

Isto posto, não é de se espantar que os novos professores, formados por uma maioria de professores universitários (que, às vezes, até mudam os métodos, mas mantêm a mesma Pedagogia Tradicional), apresentem as mesmas práticas didático-pedagógicas ao lecionar para crianças e adolescentes. Logo, a de se pensar na questão problema: *Seria indevido esperar que os professores se valessem de práticas*

didático-pedagógicas as quais eles não receberam e/ou não tiveram disposição ao acesso em suas formações iniciais? ⁸².

No que tange, como já acentuado, as mudanças e as transformações pelas quais passa a humanidade e as consequências de um “mundo líquido” que, em alguns aspectos, apresenta mundos que deixaram de existir⁸³ e as diferentes formas que as novas gerações começam a agir e reagir ao chegar na escola e na sala de aula, verifica-se que alguns docentes optam por andar pelo caminho de uma mudança – compreendida, como por exemplo, pegar tudo o que se tem juntar e transportar para um outro lugar. Outros docentes escolhem o caminho de uma transformação – compreendida como uma metamorfose, como por exemplo, uma lagarta que se torna borboleta e ainda que quisesse nunca mais pode tornasse lagarta outra vez.

Assim, a FCPER vai ter que lidar com esses dois níveis de docentes que fazem essas opções, mudar ou transformar. A FCPER vai ter que lidar com os docentes que, devido os motivos pessoais, não querem abrir mão dos métodos e as formas que utilizaram até hoje para suportar suas práticas didático-pedagógicas, fundamentadas na teoria da Pedagogia Tradicional.

Porém, por outro lado, a FCPER vai lidar com outros docentes que se apresentarão dispostos a abrir mão da comodidade de continuar fazendo o que sempre fizeram: “Isso só é possível quando o professor se permite estar em processo de contínua autoformação” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 40). Para aprender a fazer algo que vá ao encontro de buscar resposta as questões problema como: *é possível gerar uma nova dimensão no processo de ensino/aprendizagem do educando? Chegar a resultados nunca obtidos antes? Utilizar tudo o que se tem e constituir novos referenciais que gerem resultados diferentes nas dimensões das relações para o século XXI?*

Sabe-se que, devido as suas escolhas, um professor, o professor como pessoa, sempre marca a existência de um educando. Seja positivamente ou negativamente, e/ou ainda das duas maneiras, positiva e negativamente. Principalmente, os professores da Educação Básica marcam seus alunos. Seja na Educação Infantil e no

⁸² Conforme Libâneo (2010, p. 24), “As teorias modernas da educação hoje apresentam-se em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa”.

⁸³ Vazio Contemporâneo e Espiritualidade - Leandro Karnal - Palestra.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMwYxv9xf4M> Acessado em: 28/04/2016.

Ensino Fundamental I, existe um leque de possibilidades considerável para marcar positivamente a vida de um educando. Como, por exemplo, por meio do lúdico. Pois, através da ludicidade se imprime, pelas emoções e sentimentos dos educandos, referenciais de aprendizagem que se constituem bases consistentes para o processo de edificação do conhecimento.

Em razão disso, quando o desvelar de tais referenciais como o da ludicidade é acompanhado pelas orientações de um professor que “se permite estar em processo de contínua autoformação” (Idem), então, professor e conhecimento passam a fazer partes dos registros da memória do educando, durante a continuidade do processo de construção/desenvolvimento do conhecimento como um amalgama.

Consequentemente, com relação à Pedagogia Tradicional, é elementar considerar que uma prática que acompanha um docente como pessoa por uma vida quase toda, desde a sua introdução na escola até sua formação profissional no Ensino Superior e no exercício da docência, apresenta um enraizamento e um valor tão significativo que, além de perpassar a existência da pessoa, representa tudo que ela aprendeu e o modo como ela foi instruída a fazer para como aprender para si e como a ensinar algo a um aluno. Efetivamente, para uma pessoa assim, devido por toda a sua vida como formando e formador, compreende-se que se constituam os referenciais práticos/teóricos da Pedagogia Tradicional como os próprios saberes dessa pessoa.

Por isso, também, seriamente trabalhar, na estrutura da FCPER, com as TPMs, apresentá-las (aos que não as conhecem) e acentuar as suas nuances vai ao encontro do que foi sublinhado em nossa pesquisa em relação ao “Ensino Religioso no Brasil. Na verdade, como disciplina, ele precisa ainda ser trabalhado a questão mais pedagógica” (Professor 07 – p. 44).

3.3.3. O Transitar entre as Teorias Pedagógicas Modernas

Quando relacionada, em nossa pesquisa, a contribuição da FCPER com “levar o professor a estar mais seguro naquilo que ele está lecionando, que é o fator primordial, [...] diante do que nós vemos no contexto da sala de aula” (Professor 08 – p. 44), apresenta o sentido que o professor busca, de forma mais adequada, encontrar respostas às relações, às quais, ele reconhece como relações que denotam suas

dificuldades profissionais, do dia a dia, em sua atuação dentro do componente curricular de ER.

Eh! Eu acho assim que o professor ele tem que procurar trabalhar com a criatividade. Ele tem que buscar formas didático/pedagógicas, mas também construídas em cima de teorias que viabilize. Trazer esse conteúdo de forma que vá o próprio aluno construindo essa forma de ser. (Professor 07 – p. 52).

No que tange as reflexões relativas ao processo de ensino/aprendizagem é próprio considerar o docente, o educando e um conhecimento como três pontos fundamentais. Porém, devido ser crucial considerar que existem outros pontos fundamentais, além desses três pontos citados torna-se adequado, e viável, para um entendimento compacto no desenvolver essas reflexões, fazer uma analogia. Com o intuito de tornar a compreensão de como desenvolver relações, entre as teorias, mais pertinente.

Como por exemplo, pode-se pensar em uma analogia com a figura geométrica identificada como circunferência. A qual se torna a referência para pensarmos uma analogia que podemos chamar de: a *circunferência da educação*. Para relacionar pressupostos teóricos de uma teoria entre pressupostos da mesma teoria, e/ou de outra teoria, e/ou teorias diferentes, nas reflexões relativas ao processo de ensino/aprendizagem.

Então, como dentro das relações da circunferência na matemática, na *circunferência da educação* pode-se afirmar que enquanto o educando encontra-se no centro, como sendo o ponto central da circunferência, o docente, o qual se constitui como uma ponte no processo de orientação em direção ao ensino/aprendizagem, pode ser considerado o raio na *circunferência da educação*. Ligando o educando aos diferentes níveis de conhecimentos, os quais, se encontram em todos os pontos de um plano que formam o conjunto chamado de circunferência, tanto dentro como fora dela. Logo, como de um mesmo ponto podem partir vários segmentos (internos, secantes e tangentes), dentro das significativas relações métricas que a circunferência possui, seriam as relações entre os seguimentos que desvelariam os aspectos mais significativos resultantes do transitar entre as TPMs.

Como essas relações apresentam, nas dimensões de sua constituição, **vários resultados diferentes**, assim são as TPMs e, do mesmo modo, o transitar entre elas.

Pois, elas desvelam, sim, em seus resultados, aspectos significativos das relações dentro do processo de ensino aprendizagem⁸⁴. Porque, em suma, uma teoria pedagógica não se faz *boa* ou *ruim* em *si mesma*. O que se deve observar são os aspectos positivos que surtem efeitos para que a ação pedagógica venha a atingir os seus objetivos propostos. Isso de acordo com cada realidade onde uma teoria específica é idealizada na estruturação de seu desenvolvimento. Assim, são os aspectos positivos que devem ser levados em conta e moldados conforme as particularidades de cada realidade dentro dessa proposta de transitar entre as TPMS.

É nesse sentido, quando pensamos um nível da docência estabelecido na FCPER em função do desenvolvimento da compreensão das relações entre os aspectos positivos das TPMS, que é preciso se reconhecer a importância da proposta de um referencial para a mediação das práticas didático-pedagógicas do professor de ER.

Portanto, como se verifica, encontram-se nas TPMS *muitas orientações pertinentes para a construção de novas conexões* com questões com as quais os docentes deparam-se, em salas de aula, no processo de ensino/aprendizagem no século XXI. Sem demora, como para encontrar essas respostas é preciso aprender a transitar entre essas TPMS e tecer vários tipos de relações diferenciativas.

Diligências nesse viés podem ser averiguadas tanto quando Libâneo “aborda possíveis mudanças no interior das teorias pedagógicas modernas em sua interface com teorias contemporâneas alinhadas ao pensamento “pós-moderno” ” (LIBÂNEO, 2010, p. 19). A partir do esboço de um quadro com as cinco correntes e/ou teoria pedagógicas contemporâneas: Racional-tecnológica; Neocognitvistas; Sociocríticas; Holísticas; Pós-modernas; juntamente com uma breve caracterização de cada uma das correntes frente a dezesseis modalidades diferentes.

Como corroboram também com essa aferição, muitas orientações pertinentes para construirmos essas novas relações, as constatações de Akiko Santos (2010) ao

⁸⁴ Nossas reflexões sobre as teorias pedagógicas no processo de FCPER acompanha o viés considerado por Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 41) ao afirmarem que “Essa reflexão sobre a formação encontra-se na história do pensamento pedagógico e as concepções pedagógicas se traduzem por meio de diferentes teorias que têm preocupações pedagógicas sobre o processo de apropriação do conhecimento, tendo como preocupação central o entendimento sobre como a aprendizagem se realiza”. Bem como, de que “As concepções pedagógicas, por se constituírem no ideário de formação originado de teorias educacionais, são o sentido do fazer pedagógico porque os justificam, orientando-os para finalidades específicas, por meio de práticas orquestradas para esse fim, segundo os objetivos da formação” (Ib., p. 42).

ressignificar conceitos relativos as quatro teorias pedagógicas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Progressista. Devido serem consideradas as mais influentes em épocas específicas, visando “conceitos que persistiram nas práticas educativas ao longo do tempo e redimensionar os que foram absolutizados em cada uma dessas tendências à luz dos princípios do Pensamento Complexo e da transdisciplinaridade” (Ib., p. 71).

Dessarte, “exatamente com base no argumento de que os campos se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o professorado desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos” (LIBÂNEO, 2010, p. 29). É que, para o professor de ER aprender a transitar entre as TPMs e tecer vários tipos de relações diferenciativas, é substancial que se tenha, pelo menos, um referencial para esse transitar. Porque ainda que esse transitar possa ser feito de várias maneiras e com diversos referenciais, o risco de se perder fácil e rapidamente dentro dos universos das teorias e dos pensamentos é o mesmo.

Consequentemente, como transitar entre as teorias pedagógicas vai ao encontro de suprir a necessidade dos professores de ER de “ser trabalhado a questão mais pedagógica” (Professor 07 – p. 44). Conforme esse ponto de vista, identificado em nossa pesquisa quando constatamos a percepção desse trabalho ser desenvolvido “[...] eu diria também, que na transversalidade e outros níveis do saber os quais também são muito importante” (Professor 03 – p. 62). Consideramos, dentro das correlações aqui traçadas, a necessidade de sugerir e apontar algumas considerações a respeito da transdisciplinaridade como sendo esse referencial para o professor de ER *aprender a transitar entre as TPMs*. Uma vez que esse, também, foi outro ponto de intersecção entre as pesquisas atuais publicadas e as considerações dos professores entrevistados no sentido de que “Pensar o Ensino Religioso num viés significativo é trabalhar de forma transdisciplinar (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 76).

3.3.3.1 A transdisciplinaridade como um referencial para suportar o desenvolvimento do arcabouço teórico do professor de ER

Em sua obra, bem abaixo da figura “Princípio da Transdisciplinaridade”, Vasconcelos, Akiko Santos e Ana Santos (2010, p.104) consideram que:

Transgredir, transverter, transitar, transcender, transcorrer, transformar, transfigurar, transfundir, transmigrar, transmutar, transpassar, transplantar, transtornar. Não se trata de justapor conhecimentos, como na multidisciplinaridade, trata-se de estabelecer relações nas zonas de confluência de conhecimentos hospedados em diversos compartimentos, “atravessando-os” e constituir o que fica “entre” as disciplinas, delineando um significado “além” das disciplinas” (Vasconcelos, Santos; Santos, 2010, p. 104).

Sobrelevamos que convalida o sentido, aqui indicado, de se adotar a transdisciplinaridade como um referencial para transitar entre as TPMs, as considerações de Libâneo (LIBÂNEO; SANTOS, 2010, p. 17), ao denotar que há um processo de organização de uma “nova ordem que busca relações entre as várias áreas de conhecimento, almejando uma nova postura de ensino”. Processo que se dá devido ao ensino não ser um campo estanque, estagnado, mas que, em seu movimento, suas “teorias se constituem, se reconstituem e interagem, mudando sua configuração conforme marcos espaciais e temporais”.

Portanto, mediante “ao desafio de explicar e sistematizar a multiplicidade de referências que prenuncia uma nova era”, que nos tempos dos dias atuais indicam uma “religação dos saberes”, numa disposição de professores que abrem mão de um olhar sob o prisma unidimensional e se lançam sob um olhar de um prisma multidimensional, Libâneo e Santos (2010) apresentam, na organização da obra, *Educação: na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*, experiências⁸⁵ que consideram a transdisciplinaridade como um significativo referencial⁸⁶.

Logo, à proporção que mencionamos um referencial como um pressuposto para que, dentro desse transitar, todo professor possa fazer suas opções pedagógicas – para fundamentar suas práticas didático-pedagógicas – de maneira a poder ressignificar seus objetivos planejados mediante os movimentos do processo de ensino/aprendizagem em cada sala de aula e para com cada educando porque

⁸⁵ “Trata-se de uma luta por mudanças nos pensamentos e nos sentimentos que venha a superar todas as formas de simplificações, estimulando uma nova modalidade do processo ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2010, p. 17).

⁸⁶ De acordo com Akiko Santos (2010, p. 70), “Educação e Homem como temas de pesquisa requerem sempre uma abordagem transdisciplinar se se busca um conceito mais integral e significativo. Através da Transdisciplinaridade constrói-se um macroconceito. Um macroconceito que está em contínua renovação, isto é, nunca definitivo, aliás, não há definitivo, não há Verdade última. O macroconceito a respeito desses dois temas sempre é provisório, sempre em construção porque o mundo, o universo, a sociedade e o homem são dinâmicos”.

Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas **o quê e como fazer**. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 20, grifo nosso).

Destarte, partimos equitativamente do respaldo da Carta da Transdisciplinaridade organizada por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas, publicada através da UNESCO no ano de 1994, no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade⁸⁷, com o intuito de resumir algumas considerações para que um professor de ER possa elucubrar, de maneira mais pertinente, através desse referencial, em razão de que conforme Litto (2000, p. 7) “Quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser”.

Ao considerar esse “Novo tipo de conhecimento”, Nicolescu (2000, p. 10) sobreleva a distinção entre Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, ponderando que “A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” e resulta no enriquecimento do conhecimento do objeto advindo do cruzamento de várias disciplinas que o aprofunda. Entretanto, os acréscimos advindos desse enriquecimento do objeto ficam restritos exclusivamente a essa mesma disciplina e sua abordagem “ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (Ibid., p. 10-11).

Sobre a interdisciplinaridade⁸⁸, o autor discorre que ela “tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Ib., p. 11). Mas que a interdisciplinaridade, à semelhança da pluridisciplinaridade, embora ultrapasse as disciplinas quanto ao seu desígnio, “permanece inscrita na pesquisa disciplinar”.

⁸⁷ Carta da Transdisciplinaridade. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acessado em: 24/04/2016.

⁸⁸ Libâneo (2010, p. 42) considera que “Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de “inter-relação entre os saberes científicos”. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e dilemas concretos”.

Em relação à transdisciplinaridade, Nicolescu reflexiona que o prefixo “trans” “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Bem como, salienta que “Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito” (Idem).

Isto posto, mediante a existência de diferentes graus de transdisciplinaridade, o autor ressalta que a pesquisa transdisciplinar “não é antagonista, mas complementar” à pesquisa, pluri e interdisciplinar, as quais, reafirma que sua finalidade “sempre é a pesquisa disciplinar”. Entretanto, a pesquisa “trans” é totalmente outro tipo de pesquisa, cuja finalidade perpassa a “compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar” (Ib., p. 13).

Como a metodologia da pesquisa transdisciplinar apresenta três pilares, a saber: os Níveis de Realidade, a Lógica do Terceiro Incluído e a Complexidade; Nicolescu conclui afirmando que:

Sem uma metodologia a transdisciplinaridade seria uma proposta vazia. Os Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído definem a metodologia da transdisciplinaridade. Só se nos apoiarmos nesses três pilares metodológicos poderemos inventar os métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas. (NICOLESCU, 1994, p. 25).

Portanto, como se verifica, a abordagem da transdisciplinaridade pode integrar a estrutura da FCPER, tornar-se para cada professor um referencial para transitar entre as TPMS, dentro dessa nova perspectiva de Educação, e Transdisciplinaridade como proposta pela UNESCO.

Todavia, salientamos que se faz necessária *uma máxima atenção* a ser mantida com relação a um lamentável equívoco que acontece em alguns encontros de FCPER, o qual é como um estigma na concepção de formação continuada de muitos professores brasileiros, também, em outros componentes curriculares. Equívoco que se expressa, algumas vezes, através de falas em forma de questões problema do tipo: *em que esse assunto e/ou abordagem pode favorecer a minha atuação pedagógica na Educação Básica?* Pressupondo tal questão de que o assunto abordado não serve para nada, não contribui quanto à atuação docente nesse nível

da Educação e, muito menos, nas etapas da Educação Infantil e no primeiro nível do Ensino Fundamental.

Isto posto, no sentido que denotam as considerações de Vasconcelos, Akiko Santos e Ana Santos (2010, p.128, grifo nosso) afirmam que:

A estrutura mental, delineada através das compartimentalizações do conhecimento, torna-se hoje um obstáculo considerável para a passagem da disciplinaridade à transdisciplinaridade. O preconceito é um obstáculo a ser transposto para construir o que está “entre” as disciplinas e “além” das disciplinas. Isso requer uma mente aberta, uma atitude amorosa sem preconceitos para aceitar o diferente e permitir a transgressão das fronteiras epistemológicas sem se sentir “invadido”. E aceitar a “desordem” trazida como consequência da transdisciplinaridade e aceitar, conseqüentemente, o desafio de construir uma nova “ordem”.

Porém, como já apresentado, de maneira bastante compreensível⁸⁹, no XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) por Gilbraz Aragão (2014), a visão transdisciplinar para o ER objetiva “o desenvolvimento de processos de aprendizagem participativos”:

O Ensino Religioso, compreendido como área de aplicação pedagógica do campo de conhecimento das Ciências da Religião, numa visão transdisciplinar, não objetiva a transposição de conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários, mas o desenvolvimento de processos de aprendizagem participativos, de construção de conhecimentos através de projetos de pesquisa, em conexão com as pautas de estudo e engajamento dos cientistas da religião. O jeito transdisciplinar de pesquisar lança uma nova luz sobre o sentido do sagrado. Uma zona de absoluta resistência liga o sujeito e o objeto, os níveis de realidade e os níveis de percepção. Mística deriva desse mistério, do respeito a esse ilimitado em todo conhecimento. Espiritualidade é religião com esse outro lado, profundo, de toda a realidade: em nosso interior, na natureza e na história, na face do outro. (SLIDER nº 18).

⁸⁹ “Na passagem da disciplinaridade para a transdisciplinaridade, os que não conseguem “voar” consideram alguns conceitos ressignificados no plano local (a fragmentação de determinados conceitos para determinadas situações). Por não reconhecer ainda tais conceitos como gerais não conseguem dar o salto de superação para o plano superior de princípios norteadores para outras explicações, transformando-se em paradigma” (VASCONCELOS; SANTOS; SANTOS, 2010, p.133).

Porque há de se convir que dentre todas as provocações da FCPER⁹⁰ está o desafio de promover as compreensões⁹¹ das noções de habilidades e competências necessárias para ser um professor com bom êxito para os educandos, no século XXI. Ou seja, “tendo como preocupação central o entendimento sobre como a aprendizagem se realiza” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 41) e, assim, apresentar aos professores com novos conceitos de FCPER.

A partir desse cenário começamos a compreender o conceito de formação que envolve elementos de autoformação, heteroformação e interformação conforme aponta Marcelo Garcia (1999). A autoformação é aquela que o indivíduo participa de forma independente e tem sob seu próprio controle os objetivos e processos, os instrumentos e os resultados. A heteroformação é organizada e desenvolvida a partir de fora por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. E por fim, a interformação é a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre os professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica”. (Idem).

Com tais características, constata-se que o conhecimento da transdisciplinaridade pode, na função do planejamento da docência, contribuir com o professor de ER a transitar entre as TPMs de modo que, em médio prazo (com o desenvolvimento deste trabalho na FCPER), ele possa elaborar um marco conceitual mais adequadamente fundamentado e atualizado. Bem como, intrínseco a sua pessoa como professor.

Pois, o docente fica favorecido para tecer as devidas relações (sustentadas através das TPMs) podendo, a cada (re)surgimento de uma perspectiva que vem e alcança dada relevância (em situação específica para um educando), a qual identifica um aspecto ainda não verificado por um ponto de vista como apresentado, compor,

⁹⁰ Como considera Libâneo (2010, p. 20) “Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais é uma forte razão para o cotejamento entre o “clássico” da pedagogia e as novas construções teóricas lastreadas no pensamento “pós-moderno””.

⁹¹ “Numa intervenção pedagógica que desenvolva uma formação cidadã, é preciso conhecer as teorias da aprendizagem e criar situações pedagógicas que contribuam para uma criticidade fundamentada em argumentos, numa relação de construção de autonomia e cidadania, propósito da educação” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 71).

de modo mais propício, as relações que proporcionem ressignificar os aspectos que, na práxis, vão ao encontro do favorecimento do processo de ensino/aprendizagem⁹².

3.4. A POSSIBILIDADE DA ESTRUTURAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ER COM A PERSPECTIVA DE UM REFERENCIAL NACIONAL PARA ORIENTAR MAIS SATISFATORIAMENTE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ER

Que a FCPER deve ser, em seu caráter instrutor profissional para o professor de ER, estruturada de maneira a propor ao docente a fundamentação elementar para o desenvolvimento de sua docência, é elementar. Ainda que o ER seja considerado como um componente curricular novo (a partir da CF 1988) porque “A estruturação do Ensino religioso é recente, mas precisa focar os processos de ensino aprendizagem que surjam de uma boa conceituação sobre o que é próprio da disciplina” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 140). Faz-se necessário que alguns outros pontos abranjam a estrutura da FCPER.

Pontos esses que devem ser pensados minuciosamente e tratados detalhadamente para que não haja o esvaziamento dos seus conteúdos como acentuam Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 142-143):

Entretanto, também há que se preocupar com um esvaziamento se esses conteúdos forem trabalhados somente em nível de informação e curiosidade, pois é a transformação da informação em conhecimento que proporcionará a consciência cidadã, que auxilie os alunos a enfrentar os conflitos existenciais, ajudando-os a desenvolver, orientados por critérios éticos, a religiosidade presente em cada um e a agir de maneira dialógica e reverente ante as diferentes expressões religiosas.

⁹² Salientamos que quanto a essas nossas considerações para a FCPER é preciso atentar também para o que Japiassu (1994) considera como “Uma das grandes ameaças ao desenvolvimento científico das Ciências Humanas” que vem a ser o *metodologismo*. O qual como uma “tendência a se conceber o método por ele mesmo, a se conceber a metodologia como uma especialidade em si, feita de um conjunto de receitas e de preceitos técnicos que cada um deve respeitar, não para conhecer o objeto, mas para ser (re)conhecido como conhecendo o objeto”. Porque essa ação do docente de ER não deve ser configurada desprovida de uma “reflexão sobre o método de sua utilização efetiva nas pesquisas”, pois, não é admissível a dissociação entre o método e o objeto que reduza “o problema de construção teórica à manipulação técnica de observações empíricas”, resultando em um vazio teórico. “Porque não podemos dissociar a construção do objeto dos instrumentos de sua construção e de sua crítica” (JAPIASSU, 1994, p. 9-10).

Como também que haja um alinhamento dos fundamentos de conceitos elementares que perpassam a epistemologia do ER (como o rito, o mito, etc.) e dos pontos in comuns que surgem entre várias Tradições Religiosas (DAMASCENO; GOMES, 2014). Assim como as possíveis supostas divergências que possam vir a irromper nas relações entre os educandos e os seus contextos específicos na escola, na residência, no bairro, na cidade, no estado, no país, no mundo e vice-versa⁹³.

Como a maior parte das nossas descobertas nascem da experiência, com o ER não tem sido diferente⁹⁴. As publicações a respeito mostram muitas experiências do ER nas diversas áreas afins. Porém, quanto a essa iniciativa de sistematizar um currículo com relações mais adequadamente articuladas e detalhadas, se faz necessário, ainda, uma produção significativa entre os níveis da epistemologia, da didática, das pedagogias e das metodologias que perpassem a organização do conteúdo de maneira possível e viável a uma aula por semana: “E a gente, em sala de aula, uma aula durante a semana, a gente também não tem condições de ver todas essas culturas” (Professor 06 – p. 23)⁹⁵. E que sejam devidamente adequadas a cada etapa de ensino na Educação Básica, a qual evoca que, em cada um de seus níveis, tenham-se as suas considerações pontilhadas.

Um dos aspectos que se pode observar, em relação ao ER, é que os discursos entre os professores da área começam a tornar-se, em linhas gerais, um tanto similares. De tal maneira que algumas publicações já ressoam como repetitivas e com pouco a acrescentar, principalmente, na ênfase a dois aspectos, a saber: a história do ER e os aspectos legislativos. Ainda mais, com a publicação dos compêndios mais recentes, entre eles o do grupo de estudo da ANPETECEP – Grupo Educação e

⁹³ Conforme expressou Boaventura em entrevista: “[...] Então, num debate multicultural, nessa tal configuração cognitiva que proponho, é preciso aceitar um imperativo: temos o **direito a ser iguais** quando a diferença nos inferioriza, temos o **direito a ser diferentes** quando a igualdade nos descaracteriza” (Grifo nosso). “A recomendação que Boaventura faz para desenvolvermos uma nova forma de conceber a relação entre igualdade, diferença e emancipação põe em evidência um desafio pra a Didática: como ensinar para que alunos de diferentes culturas, com diferentes formas e possibilidades de aprendizagem alcancem níveis de aprendizagem que sirvam para diminuir as desigualdades sociais sem homogeneizar as trajetórias individuais? Boaventura aponta o direito que todos temos de sermos iguais e também se sermos diferentes” (FREITAS, 2010, p. 233-234).

⁹⁴ Do mesmo modo, “Ao considerarmos a educação como um fenômeno social, torna-se importante compreender a origem e o desenvolvimento das áreas de conhecimento, especialmente no caso do Ensino Religioso, que possui uma história de escolarização ainda muito recente” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 81, grifo nosso).

⁹⁵ Nesse enfoque de abordagem profunda da aprendizagem, o tempo reservado para a atuação dos alunos é determinante. E quando pensamos especificamente no Ensino Religioso, é preciso buscar um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 76).

Religião (JUNQUEIRA, 2015) e a obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER (POZZER *et. al.*, 2015), os quais pontuam significativamente esses assuntos e reafirmam os principais aspectos da história do ER pelo país e as visões de muito dos professores/pesquisadores atuantes no ER brasileiro na atualidade, ligados a sérias, importantes e significativas instituições de estudo e pesquisa científica.

Entretanto, no que tange ao sentido do empreender, o exemplo do FONAPER, na história do ER com a publicação dos PCNER, pode e deve ser seguido. Não fosse essa publicação do PCNER, talvez, ou o ER teria retrocedido ao ensino doutrinal de uma religião ou, então, teria sido retirado, outra vez, da Educação Básica brasileira.

Portanto, pode-se e deve-se ousar na publicação das concepções e visões que permeiam e estão presentes nas práticas dos professores⁹⁶. Igualmente, os professores universitários, ligados a Ciência(s) da(s) Religião(ões), podem arrojar em suas pesquisas e provocar maiores debates, a partir de ensaios mais adequadamente estruturados para suprir os aspectos mais carentes da estruturação das três dimensões do ER: epistemológica (a evolução interna da disciplina), psicológica (os dados fornecidos pela psicologia da infância e da adolescência) e dialógica (os procedimentos do ensino) (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 116).

Ensaaios que, como é típico desse gênero textual, *sugerem que* possam ser criticados, adaptados, readaptados e/ou até mesmo rejeitados suas sistematizações expositivo-argumentativas científicas. Mas, ainda que sejam rejeitados, provavelmente, deixarão algum referencial positivo a ser considerado ou não considerado. Portanto, importa é que tenhamos uma produção ainda mais relevante que mantenha o foco em suprir essas três dimensões para o componente curricular de ER e oferecer essa estrutura que o ER avoca.

Pois, como constata Cecchetti e Pozzer o Ensino Religioso tem sido como uma chave de abertura de “caixas simbólicas” que, assegurado pela Lei (9.475/97), está a possibilitar o “(re)conhecimento dos diferentes saberes, conhecimentos, práticas e valores religiosos e não-religiosos no cotidiano escolar” e, como um movimento histórico, essa perspectiva do ER eclodiu juntamente a movimentos

⁹⁶ Ainda que, de modo geral, não tenhamos no Brasil a cultura de publicação dos professores da educação básica que estão nas salas de aula das escolas, pois, geralmente os professores que publicam são os que continuam seus estudos de pós graduação que é um percentual ainda muito pequeno nessa nação.

históricos que “também reivindicaram a abertura de outras *caixas* da escola, que levaram a repensar fundamentos e práticas pedagógicas que historicamente menosprezaram, segregaram e subalternizavam a diversidade cultural, étnica, social e religiosa” (CECCHETTI; POZZER, 2015, p. 345).

Os autores consideram, ainda, a diferença que passa a existir entre as *unidades escolares que seguem essa perspectiva de ER*, que “tem se tornado *chave de abertura* para a diversidade cultural religiosa”, e como “perpetuam-se estratégias de fechamento da *caixa*, tanto na sociedade em geral quanto em determinados contextos educacionais”. Porque neles o que acontece é a ênfase a “intolerâncias, discriminações, hostilidades e até violências às diferentes identidades culturais e religiosas” (CECCHETTI; POZZER, 2015, p. 345). Porém,

Apesar destas posturas, o Ensino Religioso assume a tarefa de *abridor de caixas*, ao possibilitar o conhecimento do Outro, de suas cosmovisões, identidades, crenças, práticas e maneiras próprias de elaborar respostas frente aos desafios da vida contemporânea, tensionando estratégias padronizantes de identidades fundadas em concepções e práticas monoculturais. (Idem).

Nesse viés, os autores deixam claro como a história mostra o desenvolvimento de muitas estratégias “desenvolvidas para instaurar e reproduzir o analfabetismo religioso” (grifo nosso) com objetivos claros de “negar a diversidade de crenças e filosofias de vida. Especialmente daqueles grupos e etnias subjugados, excluídos e inferiorizados” (Idem).

Assim, é nesse contexto que “A abertura das *caixas* possibilita entrar em contato com outras realidades, cosmovisões e identidades para (re)construir relações de convivialidade na dialogicidade”. E essa oferta, através do “estudo dos saberes religiosos e não religioso na escola”, tem sido viabilizada através dessa perspectiva do ER porque “a partir de pressupostos científicos, o Ensino Religioso promove o conhecimento das diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, enquanto patrimônios culturais da humanidade, que necessitam ser intencionalmente abordados com vistas à compreensão e interpretação da realidade social” (CECCHETTI; POZZER, 2015, p. 350).

Semelhantemente, ratificam essa perspectiva do ER, Rodrigues, Junqueira e Martins Filho ao ressaltarem que o aspecto do conhecimento religioso, como

patrimônio da humanidade, “pode proporcionar ao estudante do Ensino Religioso oportunidades de aprendizagem que compreendam os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para o autêntico cidadão multiculturalista”. Bem como a “valorização da diversidade daquilo que distingue os diferentes componentes culturais de elaboração histórico-cultural da nação brasileira” (Ibid., p. 97), pois “a questão do pluralismo religioso, uma realidade cada vez mais percebida, é um fenômeno universal que ocorre em diversas realidades e aspectos culturais” (Ib., p. 102).

Assim, mediante o contexto de nossa pesquisa, as questões problemas, anteriormente frisadas, e as correlações tecidas, ao longo deste trabalho, para pôr fim a tantas outras interpretações e atitudes equivocadas sobre o componente curricular de ER, que interferem diretamente na FCPE⁹⁷, suspeitamos que a resolução da questão problema, a seguir, contribuiria também com a solução da maior parte dos impasses relacionados ao ER, no Brasil, na hodiernidade: *O que fazer, a partir das constatações que se têm dos pesquisadores e das pesquisas na área do ER para constituir PCNER oficiais, que sejam os referenciais a serem utilizados pelos programas/modelos de FCPE na preparação dos seus professores, para o exercício profissional no componente curricular de ER nas escolas brasileiras com uma mesma linha e nível de formação profissional ?*

3.4.1. O Potencial Científico Brasileiro na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)

Assim, o desenvolvimento de um estudo e os resultados de um trabalho de tamanha magnitude⁹⁸ dificilmente podem ser realizados por uma única faculdade, uma

⁹⁷ Tecemos tais considerações concordando com Rodrigues, Junqueira e Martins Filho quando frisam que “A compreensão da formação inicial do processo da identidade dos profissionais de educação e sua profissionalização assumem outro elemento que é a formação continuada visando à melhoria do ensino e não apenas a do profissional. De tal maneira que os *programas de formação continuada* precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão, podem ser de forma presencial e a distância, com ênfase nas práticas dos professores. Este campo da formação continuada é diversificado, contando com concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais (Romanowski, 2007)” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 38, grifo nosso).

⁹⁸ O qual deve ser uma produção dentro do modelo das Ciência(s) da(s) Religião(ões) conforme consta Passos citado por Soares (2015, p. 90) porque “O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Esse visa a lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando suas exigências do

só universidade, apenas um grupo de pesquisa e nem um único professor responsável⁹⁹. Porque um empreendimento dessa estirpe deve atentar para o fato, como já citamos anteriormente, frisado por Libâneo e Akiko Santos (2010, p. 17, grifo nosso) que: “Há um processo de organização de uma nova ordem empenhada em tecer relações entre as diversas áreas de conhecimento, almejando uma nova postura no ensino”.

Um estudo constituído de modo que o seu resultado possa suportar a base da estruturação que o ER já merece ter. Que seja uma produção científica histórica que reúna uma equipe considerável sobre condições de trabalho muito bem articuladas e sobre o mesmo foco: edificar os pressupostos da epistemologia, do currículo e dos mais adequados procedimentos de ensino do ER e apresentá-los na composição de novos PCNs de ER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso), como um referencial que seja a partir de tudo o que se tem do ER, pelo que já galgou¹⁰⁰ e dos pressupostos da transdisciplinaridade.

Para esse empreendimento, é preciso considerar que para se realizar um estudo assim, é necessário juntar as pessoas que estão aptas para o desenvolvimento desse trabalho em um conjunto no Brasil. Pode-se imaginar que elas venham do FONAPER, pois vêm com “produção científica apresentando e discutindo a atual episte(me)todologia do ER” (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; VAN DEN BERG; 2015, p. 184), durante toda a sua história. Que venham das Universidades da PUC, como a de São Paulo com as atuações de Soares e Passos sobre os Fundamentos do Ensino Religioso; da PUC no Paraná com a produção significativa de Junqueira; das produções da UFPB na área de Educação e Religião como as de Gomes; da UFJF como as produções de Rodrigues.

universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas”, produção essa que possibilitaria um acabamento para uso imediato e posteriores reformas.

⁹⁹ Até porque “A identidade deste componente curricular vem sendo construída considerando o contexto religioso e educacional de nosso país desde o século XVI. Portanto, passou por diferentes formas de viabilização e de expressão em cada período da história brasileira, assumindo diferentes características legais e pedagógicas” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 90).

¹⁰⁰ “A estruturação do Ensino religioso, como componente pertinente ao contexto escolar, é, na realidade, a resposta a um desafio configurado há mais de um século, o que exige ocupar-se de algumas variáveis que interferem em sua composição escolarizada” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 106-107).

Que venham tantos outros mais pesquisadores e instituições, como a RELER¹⁰¹, os quais podem contribuir direta e indiretamente para a produção de um estudo que resulte em um novo PCNs de ER. Os quais sejam suportados – e apresentem, pontilhadamente, cada detalhe dos aspectos que envolvem o ER – os níveis da epistemologia, das práticas didático-pedagógicas e das metodologias que perpassem a organização do conteúdo do ER devidamente adequadas a cada etapa de ensino da Educação Básica, na atualidade.

Isto posto, sobre a consideração que “uma das ideias mais importantes da epistemologia contemporânea é aquela que afirma ser a investigação científica uma persistente tentativa de interpretar a natureza a partir de um marco teórico pressuposto” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 140-141). Consequentemente, um estudo assim resultará na melhor interpretação da natureza do componente curricular de ER, para a educação brasileira, com um marco teórico fruto de uma perspectiva transdisciplinar e de um trabalho em conjunto de uma equipe de produção científica devidamente habilitada para o respaldo acadêmico do resultado.

Ainda que deva ser considerado o fato da história do ER, no Brasil, ser permeada por intensas ambiguidades e disputas de poder. E que o processo de formação do professor de ER sofra com a lentidão que o MEC apresenta para a sua implementação, como denotam Oliveira, Riske-Koch e van den Berg (2015, p. 185, grifo nosso):

Pensar e definir uma organização curricular mínima para a formação de docentes em ER requereu e continua requerendo diretrizes e políticas públicas voltadas para esta área. No entanto, a ausência dessas diretrizes e políticas públicas exigiu e ao mesmo tempo possibilitou que cada Estado da Federação se organizasse da forma como lhe foi possível, dada a inexistência de normativas oficiais.

Mesmo mediante essas ausências de políticas públicas no passado, o desenvolvimento de um projeto de estruturação do ER, como componente curricular

¹⁰¹ Como apontam Oliveira, Riske-coch e van den Berg (p. 182 -183) sobre o regimento interno da RELER, “**Art. 2.** A Rede Nacional de Licenciatura em Ensino Religioso tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Licenciatura em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20/12/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER”.

da educação brasileira, que resulte em gerar PCNs de ER muito bem suportados, ainda pode e deve ser uma iniciativa pública, como um trabalho sério e estruturado **desenvolvido através do MEC**. Iniciativa a qual, nessas perspectivas, assumirá perante o Brasil e o mundo a atenção devida aos aspectos que educariam o povo brasileiro com uma educação dos conhecimentos religiosos, constituídos como patrimônio da humanidade, de modo consistente e exemplar, também, para todos os cidadãos do planeta terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, reputamos sobrelevar alguns pontos para arrematar as relações tecidas ao longo desta nossa dissertação. O primeiro tange quanto às conclusões por meio das observações e análises que este trabalho averiguou na pesquisa desenvolvida no primeiro capítulo. Pois, constatou-se que o tema *Função e Valor da Tradição Religiosa* é trabalhado pelo grupo dos professores de ER entrevistados, sim. Bem como, os elementos que perpassam o tema, o fenômeno religioso, a Tradição Religiosa e sua função e valores são, de modo geral, compreendidos por esses docentes.

Ademais, constatou-se que acontece a compreensão e ensinamento desses saberes valorizando a pluralidade do fenômeno religioso. Suas aulas são planejadas principalmente a partir do PCNER e suas pesquisas de estudos. Sendo que a FCPER contribui, sim, com a forma de trabalhar o tema *Função e Valores da Tradição Religiosa*. Entretanto, **contribui pouco**.

Tendo em vista que se verificou que os professores entrevistados utilizam vários recursos didáticos, mas, por conta própria, de forma autônoma. Do mesmo modo que o desenvolvimento de técnicas de ensino, para ensinar esse tema a partir das contribuições da FCPER, também se faz pouco. E, pelos professores, o uso de técnicas específicas pouco se identificou.

Da mesma forma, se verificou que existe uma perspectiva de transição (entre os professores), desse momento da FCPER, que enfatizou alguns aspectos que se caracterizaram pela generalização, pelas sugestões de técnicas de ensino mais voltadas para a ênfase nos aspectos históricos das principais religiões e seus valores – sendo que por meio de uma abordagem mais filosófica e/ou moral, com uma tendência maior para a religião do cristianismo. Ainda que, também, tenhamos registrado abordagens para outras religiões, como de matriz africana, budismo, islamismo e hinduísmo.

Nessa perspectiva de transição, no que diz respeito especificamente a essa pesquisa, constatou-se que o viés propriamente dito dos aspectos que abordam a função e o valor inerente de uma Tradição Religiosa e/ou dos contextos que perpassam uma Tradição Religiosa em si, a (re)apropriação e ressignificação os quais uma Tradição Religiosa representa, no modo como se reporta ao Sagrado dentro de uma mesma Religião, não apareceram diretamente nas falas dos professores.

Embora algumas falas dos professores entrevistados, em dados momentos, aparentemente sugerir *uma não distinção entre* dada Religião e suas Tradições Religiosas e/ou uma confusão ao se referirem a uma Tradição Religiosa como se fosse uma Religião. Assim como as respostas que surgiram nas relações a *Função e o Valor da Tradição Religiosa* foram mais como um constituinte da cultura de um povo de modo geral.

Isto porque, apenas um e outro professor demonstrou ter (devido seus estudos pessoais e a volta à academia) as noções de aspectos da associação direta de uma Tradição Religiosa a alguma teoria da religião, ou as particularidades de dada Tradição Religiosa caracteristicamente – mas não muitos ao ponto de podermos indicar que se trata de uma particularidade do grupo como um todo.

Sendo que esta ênfase nas relações tratasse, sem dúvida nenhuma, de uma inferência correta dentro de várias perspectivas antropológicas que definem o que é a cultura. Porém, dentro do que apontamos nos referimos essencialmente ao viés do ER no modelo das Ciências das Religiões (PASSOS, 2007, p. 64-68) – para uma atuação profissional docente no componente curricular de ER na Educação Básica – do que se espera quanto a esse professor necessitar apresentar, em seu arcabouço, os conhecimentos elementares das principais Tradições Religiosas. Logo, há de se convir que se faz necessário atentar para se dispor uma perspectiva para esses professores que os favoreçam com um suporte de fundamentação teórica mais ajustado dentro das Ciências das Religiões.

O segundo ponto é relativo a essa constatação (de um “suporte de fundamentação teórica mais ajustado dentro das Ciências das Religiões”), como foi ressaltado dentro da viabilidade da “Teoria da Transposição Didática” para consolidar esse suporte de fundamentação por meio dos estudos e pesquisas sobre uma perspectiva auto didática para o profissional que atua como professor de ER.

Reconhecendo-se que, mediante a atitude da revisão epistemológica constante no exercício da TD, é possível não apenas o desenvolvimento de outras maneiras de favorecer o Tratamento e o funcionamento didático de um assunto, mas principalmente por meio dessa revisão, ressignificar e reapropriar as práticas didático-pedagógicas sobre a existência considerável de um grande número de possibilidades distintas e contextualizadas as idiossincrasias de cada uma, entre as milhares de salas de aula brasileiras.

Assim, consideramos que a Transposição Didática não se trata de uma teoria que imobiliza o saber, que determina para a abordagem de um saber seguir um modelo restrito. Mas a Transposição Didática, conforme proposta por Yves Chevallard em sua teoria, é uma concepção inspirada em uma compreensão musical (Cap. 2 – p. 101). O que faz com que o saber seja – assim como o cantar os sons de uma música, devidamente afinado com a altura das notas musicais – colocado na altura mais adequada para quem está na posição de aprender.

Logo, essa transposição didática alinha o nível dos pressupostos de um conhecimento científico constituído como saber, para que o educando possa, assim como solfejar esse saber, em um nível mais adequado a sua altura cognitiva. Solfejo esse que se torna como uma linda canção. Por isso, passa a ser como um saber cantado de *cór-ação*, de modo devidamente harmonioso, agradável, inspirador e inesquecível.

O terceiro ponto diz respeito à impressão gerada pelo trabalho desenvolvido no modelo de FCPER, na SEDEC/PMJP, pela, então, professora responsável pela coordenação nesse período (Cap. 1 – p. 60). Porque, algumas vezes, o que fazem com trabalhos sérios como esse é uma injustiça. No sentido de que por vezes, para fora da realidade do estado da Paraíba, o ER ganha uma relação muito mais ampla do que o limite da capital: “Há menção de formação docente em Ciência da Religião em vários Estados, mas parece mais consolidada essa direção na Paraíba” (SOARES, 2015, p. 90). O que, de fato, em relação ao loco da nossa pesquisa, a Rede de Ensino do município de João Pessoa, como averiguado, permanece existindo a FCPER na capital do estado. Porém, em relação a todo o estado a situação atualmente é outra.

Dado que, fora a cidade de João Pessoa, consta que na última gestão municipal da cidade de Bayeux (na região metropolitana da capital) o componente curricular do Ensino Religioso recebeu mais atenção e foi trabalhada oficialmente a FCPER entre professores para atuarem nas escolas da Rede, conforme Gomes (2015a, p. 348). Em referência as turmas de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB, “os ex-alunos agora licenciados vêm ocupando o espaço da docência no município de João pessoa e Bayeux”.

Porém, na maioria dos demais municípios, na prática, constata-se que não se tem a organização devida do componente curricular como assegura a constituição e as Leis brasileiras (a salvo alguns(mas) professores(as) que vinham se juntar à

FCPER/PMJP e continuam lutando para que o componente curricular de ER não seja esquecido, de vez, nas suas cidades, nas cidades de sua atuação profissional na docência). Na verdade, em um percentual muito pequeno dos municípios paraibanos existe oficialmente a oferta do componente curricular de ER em sua Rede de Ensino.

Quanto às escolas da Rede pública Estadual da Paraíba, estado que no ano de 1994 assumiu o componente curricular de ER e normatizou a disciplina (GOMES, 2015a, p. 347), a disciplina de ER não acontece da maneira devida em muitas escolas. Mais por conta da atual gestão (do governador reeleito) que desde o seu mandato anterior, destituiu a assessoria/coordenação pedagógica do ER. A qual, desenvolveu consideravelmente, a implantação e a ampliação da formação de professores para a atuação profissional no componente curricular de ER nas escolas da Rede. Assim, foi suspenso o trabalho de anos. Não se sabe, ao certo, se por ausência de interesse político da gestão executivo-administrativa ou de competência e responsabilidade para tratar de um assunto relativo à educação pública que exige seriedade e decisão, não foi dado continuidade ao trabalho.

Nessa situação, tal omissão pois fim, na Rede pública Estadual da Paraíba, as dimensões de uma atuação de uma assessoria/coordenação de ER exemplar, como foi no trabalho de implantação e desenvolvimento do ER no estado. Porém, *felizmente* o Ensino Religioso resistiu e conseguiu manter os trabalhos na SEDEC/PMJP pelos grandes esforços da sua coordenação que também foi um outro fruto do trabalho da coordenação estadual desse período. As duas coordenadoras são agentes “que em seus tempos e espaços regionais puseram em funcionamento cursos de formação de professores para o ER” (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; VAN DEN BERG; 2015, p. 183). Consequentemente, os ecos das suas atividades profissionais ainda ressoam na história do ER na Paraíba, e, evidentemente, as atuações das duas professoras coordenadoras, nessa história, *já* *jamais* *poderão* *ser* *apagadas*.

O quarto ponto consiste em ressaltar que o que foi verificado entre as falas dos professores – como registradas em nosso trabalho – vai ao encontro dos resultados das pesquisas publicados pelos correspondentes organizadores e os seus respectivos pesquisadores colaboradores nas obras atuais mais recentes a respeito do ER no Brasil. À vista disso, os registros dos dados desta pesquisa foram corroborados por essas obras, bem como, as circunstâncias aqui evidenciadas reafirmam alguns dos principais transtornos que têm sido gerados repetidamente na maior parte das 27

unidades federativas e os 5.570 municípios brasileiros como problemas que afetam o componente curricular de ER e a FCPER. Isto posto, foi que uma solução foi sinalizada.

O quinto ponto é sobre a transdisciplinaridade. Pois, segundo notamos, ela constitui-se como um ótimo referencial para percorrer os labirintos das relações teóricas das teorias da educação. Um parâmetro que permite ao professor de ER ao revisitar as TPMs a oportunidade de relacionar seus aspectos positivos como teorias, e, sobre os pressupostos da transdisciplinaridade. Porque assim torna-se possível compreender melhor como as práticas antigas influenciam ainda hoje as práticas atuais de muitos professores (supostamente até as nossas) e, ao mesmo tempo, propor, mediante os desafios atuais dentro do processo de ensino/aprendizagem da educação, essa tão almejada “nova postura no ensino”.

Uma vez que, no que é relativo à docência, existem estágios de um conhecimento. Para um docente acompanhar cada nova abordagem de um princípio, conhecer os princípios que passam a constituir uma teoria, reconhecer as ressignificações sociais – que influenciam e determinam tantas relações que geralmente envolvem alguma disputa de poder – e a atuação dos sujeitos sobre os lugares onde se dão essas relações, evocam de quem lida com pessoas a necessidade de identificar, o mais rápido possível, pelo menos as estruturas de pensamento que determinam os discursos e os comportamentos das pessoas envolvidas nessas relações.

Ao professor é benfazejo reconhecer as ideias e conceitos por trás das falas de seus educandos e o que determina o viés de seus discursos para poder identificar o tipo de inteligência preponderante no aprendente – como aponta Howard Gardner (2009) para cada pessoa um tipo de educação – e desenvolver metodologias que proporcionem ao educando segurança para ao interagir, observar, pensar e se posicionar perante cada circunstância específica na qual ele esteja envolvido como pessoa e, assim, possa aprender a duvidar e ressignificar os conhecimentos.

Por sua vez, no sexto ponto, como pesquisador, registramos que nos surpreendeu, na qualidade desses educadores/professores/pesquisadores entrevistados em nossa pesquisa, o tão alto nível de dedicação entre eles constatado. Pois, vislumbramos a existência de uma categoria distinta de profissionais, os quais, não fazem questão de se esforçarem em uma carga horária, anual de FCPER, bem

maior do que a dos demais componentes curriculares da Rede de Ensino da PMJP (sem remuneração extra). Não permitindo se impressionarem e/ou desestimularem – com um índice baixíssimo de reconhecimento (quando acontece de alguma/algum/alguém ter essa percepção).

Profissionais que apresentaram compreensões, independente do entendimento de outras pessoas, que analisam e tecem as relações do significado e a significância do fenômeno religioso de maneira particular e/ou baseada em ideias equivocadas no senso comum. Ideias de pessoas que arvoram a bandeira do contra uma educação voltada para a dimensão ontológica, segundo esse modelo proposto e revelado pelo componente curricular de ER. “A compreensão ela é outra coisa. Ela visa entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito. Nós o conhecemos enquanto sujeito por meio de um esforço de empatia ou de projeção” (ALMEIDA; CARVALHO, 2005, p. 92).

Entendimento esse, muito bem pontuado na importância que há na constituição da pessoa como sujeito, que recebe em sua formação escolar, a capacidade de reler o contexto sociocultural e perceber a organização das diferentes crenças em cada Tradição Religiosa e equalizar suas funções e os seus valores psicossociais no que abrange a dimensão metafísica/transcendente. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2006, p. 21).

Por fim, no sétimo ponto salientamos, com convicção, a percepção que as relações, como aqui tecidas, são úteis para podermos a partir de onde estivermos na história do componente curricular de ER no Brasil, olhar para trás e articular relações mais propícias entre o presente e o passado. E, assim, podermos planejar as relações mais favoráveis em direção a um futuro... Firmado em uma educação consolidada pelo respeito à individualidade humana e a diversidade cultural da humanidade. Educação está não apenas para o povo brasileiro, mas como um exemplo de educação digna de ser contextualizada para todos os cidadãos no planeta terra.

Portanto, como não ficam dúvidas a respeito do que deve, pode e precisa ser feito para dar a esses problemas respostas diretas, imediatas e de cunho científico. Ou seja, os problemas que afetam o ER podem, perfeitamente, ser resolvidos hoje com o desenvolvimento de um projeto de estudo que reúna esses pesquisadores,

professores e suas instituições, num trabalho conjunto, estruturado e organizado pelo MEC. Resta, agora, ensejar que a iniciativa política queira consolidar dessa maneira um ER que sirva para o Brasil e o mundo no século XXI.

Desta forma, ao inferirmos estas considerações, certificamos que o ER no Brasil encontra-se, na atualidade, em uma posição extremamente privilegiada em relação *ao naipe e a extirpe de cientistas da religião, pesquisadores, professores e instituições* relacionadas a(s) Ciências da(s) Religião(ões). Os quais podem desenvolver um trabalho significativo para educação da natureza humana ao estruturar referenciais para um componente curricular de ER. Trabalho que proporcione uma educação de identidade planetária, dentro do conhecimento religioso presente na diversidade cultural da humanidade, e forme professores de ER numa perspectiva transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. **História das religiões**: perspectiva histórico-comparativa. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção repensando a religião).

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Rubens. **O que é religião?** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994.

ARAGÃO, Gilbraz. Transdisciplinaridade, Ciências da Religião e Ensino Religioso. Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (XIII SEFOPER) Ensino Religioso, Ciência(s) da(s) Religião(ões) e direitos à aprendizagem: pesquisas e práticas pedagógicas. **Mesa II**: Pesquisa e a formação de professores para o Ensino Religioso no Brasil: contribuições e interfaces com as Ciências da(s) Religião(ões) e a Educação. 6 à 8 de novembro, Bélem/PA, 2014. 24 slides (diapositivos): color.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução n. 2, de 7 de Abril de 1998. Lex: Diário Oficial da União. Brasília, Seção I, p. 31, de 15 de Abril de 1998. Legislação Federal e marginalia. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acessado em: 26/04/2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf Acessado em: 26/04/2015.

_____. **Lei dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa

Cível, 1997.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm

Acessado em: 26/04/2015.

_____. **Lei nº 13.005, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Acessado em: 16/06/2015.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CÂNDIDO, V. C. Aprendendo a ensinar. In: **Diálogo.** Agosto. Ano VII – n. 27. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2002.

CARVALHO, Ana Maria. **A formação do Professor e a prática de ensino.** São Paulo: Pioneira, 1988.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso. A. A utilização de Recursos didático - pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: **I SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA.** 2009. Ponta Grossa/PR. Anais... Ponta Grossa: UTFPR, 2009, p. 684-692. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf Acessado em: 02/05/2016.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade religiosa e currículo escolar:** presenças, ausências e desafios. Anais: IX ANPED SUL – (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul) - (2012) - A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul/RG. 2012.

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2968/946> Acessado em: 18/04/2015

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir, *et al.* **Ensino Religioso na educação básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. (Orgs.) Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria Holmes. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 335-352.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica.** Del saber sábio al saber enseñado. 3º ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

CIVIERO, Paula A. Grawieski. **Transposição Didática reflexiva**: um olhar voltado para a prática pedagógica. Orientadora: Marilaine Fraga Sant' Ana. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação, Ensino Religioso e formação docente. *In*. SENA, L. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-20.

DAMASCENO, Sidney A. da C.; GOMES, Eunice S. Lins. Formação Continuada de Professores de ER: teoria e prática na sala de aula. Congresso Nacional de Educação, 1., 12 a 20 de set. 2014, Campina Grande. **Anais I CONEDU** (Congresso Nacional de Educação). Campina Grande: Realize, 2014. Volume 1, Número 1, ISSN 2358-8829 Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_37_37_idinscrito_32539_4e1021cf3006a76de0029544ae7a3582.pdf Acessado em: 20/11/2014.

_____. **Teoria e prática no ER**: componentes primordiais e sentença representativa de uma tradição religiosa. Anais do II Seminário FIDELID: diálogo e reflexão do ensino religioso na escola – cadernos de resumos expandidos. Organizadores: Marililson Barbosa da Silva, Glória das Neves Dutra Escarião, Thalisson Pinto Trindade de Lacerda. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 47-53. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/noticias/207_204_anais_do_ii_seminario_fidelid-versao_pdf__1_.pdf Acessado em: 20/04/2015.

_____. O ensino de função e valores da tradição religiosa na formação de professores de ER: seis constituintes da religião em uma sentença. *In*. XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA. Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. Organizado por Simone Riske-Koch; Josiane Crusaro e Ediana M. Finatto. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015a, p. 418-429.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, 2012. p. 249-269 Disponível em:

numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/download/1729/1446 Acessado em: 21/01/2015.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema. *In. Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, 2006. p. 1-10. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506/1355> Acessado em: 04/05/2016.

FLOOD, Gavin. Religiões indianas e a tradição hindu. In: **O livro de ouro das religiões**. BOWKER, John Westerdale (Org.). Tradução de Laura Alves e Aurélio Rabello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. p. 30-71.

FONAPER - FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

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

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf Acessado em: 17/05/2015

FREITAS, Raquel A. M. da M. **A crítica à modernidade, a educação e a didática**: a contribuição de Boaventura de Sousa Santos. *In. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015a. p. 223-239.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática** – considerações a partir do campo disciplinar de História. Seminário Perspectivas do Ensino de História, 4., Ouro Preto, 23 a 26 de abr. 2001. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto: UFOP, MG, 2001. p.1-7. Disponível em: www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm

GARDNER, Howard. **Para cada pessoa, um tipo de educação**. Conferência Fronteiras do pensamento. 2009
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>
Acessado em: 30/04/2016.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Agronomia: azul ou rosa? O significado das cores (e) das vestes nas profissões. *In*. LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (Org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-62 (Coleção educação em debate). p. 187-202.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Eunice S. Lins. Padre Rolim: a jornada heroica do educador/sacerdote. *In*: SUNG, Jung Mo; CAMPOS, Leonildo Silveira. (Orgs.) **Religiões populares e novos cenários culturais**: rupturas e continuidades. São Paulo: ed. Reflexão, 2012. p. 47-61.

_____. Conteúdo e Metodologia do Ensino Religioso nos estados brasileiros. *In*. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 95-101

_____. Reflexões sobre o Ensino Religioso na Paraíba. *In*. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015a. p. 346-353.

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

HALL, Evelyn Beatrice. **The friends of Voltaire**. France: Smith Elder & Company, 1906.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. *In*. _____. **Da diáspora - Identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 231-247.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1º ed., São Paulo: Ática, 2011.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A formação de professores no ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sergio A., WAGNER, Raul. (Org.) **O ensino religioso no Brasil**. – 2. ed. ver. e ampl. – Curitiba: Champagnat, 2011a. (Coleção Educação: religião; 5).

_____. **Ensino Religioso**: o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental, 2011. Disponível em:
<http://www.gper.com.br/noticias/69be3cda03f7cb348652a13c1d194a89.pdf>

Acessado em: 19/04/2015

HUSSERL, Edmund. **A crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCS, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4º ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Introdução às Ciências Humana – análise de Epistemologia Histórica**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. **Ciência e Religião: articulação dos saberes**. In: **Religião, ciência e tecnologia**. Sociedade de Teologia e Ciências da Religião – Soter. São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção Soter) p. 105-133.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4º ed. atual., Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JUNQUEIRA, Sergio R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A; CORRÊA, Rosa L. T; HOLANDA. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do ensino religioso)

JUNQUEIRA, S. R. A.; HOLANDA, Ângela M. R.; CORRÊA, Rosa L. T. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 29-73

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KNELLER, Georges. **Introdução à filosofia da educação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*. LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-62 (Coleção educação em debate).

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. (Coleção educação em debate).

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004. 131 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

LITTO, Fedric M. **Educação e Transdisciplinaridade**. UNEDOSC. UNESCO. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acessado em: 14/04/2016.

LONGHI, Miguel. **O ethos no currículo de ensino religioso**. Curitiba, 2004. 61p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26. Mai/Jun/Jul/Ago de 2004. Rio de Janeiro: Anped, 2004. p. 95-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a07> Acessado em: 06/11/2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MIELE, Neide. **Curso de Graduação em Ciências das Religiões**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Campo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011, 244 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. (Org.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgard. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2003.

NEVES, Késia C. R.; BARROS, Rui M. de O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. *In*. **Investigações em Ensino de Ciências** – V16(1), pp. 103-115, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. UNEDOSC. UNESCO. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acessado em: 14/04/2016.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Lilian B.; JUNQUEIRA, S. R. A.; ALVES Luiz A. S.; KEIM, Ernesto J. **Ensino Religioso**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Lilian B. de; RISKE-KOCH Simone; VAN DEN BERG, Irene de A. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. *In*.

POZZER, Adecir. *et al.* **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** (Orgs.) Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria Holmes. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 181-201

PADILHA, R. P. Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógica da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza:** tipo e processos. São Paulo: Paulinas. 2006.

_____. **Ensino Religioso:** construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** Série Educação. 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINHO ALVES, J. Regras da Transposição Didática aplicada ao Laboratório Didático. *In. Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 17. nº 2. Agosto 2000. p. 174-188.

PMJP/PB. **Disposição sobre a oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa-PB.** Semanário Oficial da Prefeitura. (Número 1.355, p. 009/15. Resolução 026/2012). Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/01/2013_13551.pdf?ebe274 Acessado em: 05/01/2014.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada:** a prática pedagógica recorrente. In:

MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

POZZER, Adecir, *et al.* **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. (Orgs.) Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria Holmes. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção Fenomenológica de Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sergio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso** – formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Formação em Ensino Religioso Dilemas e desafios. *In.* JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 119-128.

_____. **O Ensino religioso e o seu objeto: o fenômeno religioso**. *In.* XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA. Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. Organizado por Simone Riske - Koch; Josiane Crusaro e Ediana M. Finatto. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015a. p. 22-29.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpx, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência). São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Akiko. Teorias e Métodos Pedagógicos sob a Ótica do Pensamento Complexo. *In.* LIBÂNEO, J. C; SANTOS, Akiko. (Org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 63-82.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Isabel de O. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. SP: Cortez, 2001.

SILVA, Yask G. Fenômeno religioso: uma busca pela verdade. In. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 22, n. 4, p. 345-353, out./dez. 2012. Disponível em: seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/download/2550/1583 Acessado em: 14/06/2015

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do ensino religioso).

_____. Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 88-94.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso 22/04/2016.

VASCONCELOS, Helena; SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana C. S. dos. Professora, a maioria da turma não está entendendo nada: construindo olhares e atitudes transdisciplinares. In. LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (Org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 101-142. (Coleção educação em debate).

VALIGURA, Evanir Neri; GIORDANI, Estela Maris. **Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição Didática**. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/01/aprendizagem_conteudos.pdf Acessado em: 23/03/20.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro Semi-Estruturado da Entrevista.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP



ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA

1. Quais as suas concepções a respeito do significado e função da Formação Continuada (FCPER) para o exercício da docência?
2. Como você o descreve o modelo de FCPER que você participa ao longo desses anos?
3. Por que você participa desse modelo de FCPER, que razão principal você destaca?
4. Ao longo dos anos desde que você começou a participar desse modelo de FCPER como você destaca as contextualizações (mudanças/adaptações) as quais esse modelo passou?
5. Quais as principais contribuições desse modelo para o professor de Ensino Religioso (ER) em suas práticas didáticas/pedagógicas?
6. De acordo com o seu ponto de vista qual a sua compreensão sobre o que é a tradição religiosa?
7. Como você define a função da tradição religiosa?

8. Que valores da tradição religiosa você verifica como os mais consideráveis para serem destacados como essenciais dentre os valores a serem evidenciados no componente curricular de e ER?
9. Quais as principais contribuições desse modelo de FCPER para o professor de ER ensinar o tema função e valores da tradição religiosa?
10. Você utiliza outros recursos didáticos para ensinar essa temática? Se utiliza, quais?
11. Como você compreende a pluralidade do fenômeno religioso?
12. Há algum conhecimento específico, prática pedagógica ou didática que você recebeu na FCPER que se constitui como um referencial, o qual até hoje você ainda recorre a ele para viabilizar/maximizar o ensino/aprendizagem do tema função e valores da tradição religiosa?
13. Quais as principais características que a pluralidade do fenômeno religioso apresenta no âmbito escolar?
14. Especificamente no que tange ao tema função e valores da tradição religiosa o que tem se constituído como a parte de mais resistência dos educandos a assimilação do tema?
15. Você tem alguma prática específica a qual você verifica que contribui para superação dessa resistência dos educandos a assimilação do tema?
16. Como você contata que os educandos alcançaram uma aprendizagem significativa a respeito da compreensão da pluralidade do fenômeno religioso?