

IRMA IACZINSKI

**ENSINO RELIGIOSO: ENTRE O PRESCRITO E AS PRÁTICAS
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Clarícia Otto.

Florianópolis, agosto de 2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Iaczinski, Irma

Ensino Religioso : entre o prescrito e as práticas docentes / Irma Iaczinski ; orientadora, Clarícia Otto - Florianópolis, SC, 2013.

113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino Religioso. 3. Formação de professores. 4. Apropriação. I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"ENSINO RELIGIOSO: ENTRE O PRESCRITO E AS PRÁTICAS DOCENTES"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/08/2013

Dra. Clárcia Otto (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Lourival José Martins Filho (UFSC-Examinando)

Dra. Cristiana Tramoto (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Sérgio Luiz Ferreira (USJ/SC-Suplente)

IRMA IACZINSKI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2013

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Coordenadora do PPG/UFSC

Portaria nº 1317/GRJ/2012.

Assim, pode-se achar que é ‘bom’ que a religião proteja os homens contra a anomia, mas que é ‘mau’ que ela os aliene do mundo que sua própria atividade produz. [...] Em outras palavras, dizer que a religião é uma projeção humana não implica logicamente que os sentidos projetados não possam ter um *status* último independente do homem (BERGER, 1985, p. 186).

AGRADECIMENTOS

À professora Clarícia Otto, por ter acreditado em mim. Agradeço pela eficiente orientação, pela insistência no aperfeiçoamento desta escrita, dedicação, paciência e estímulo constante.

Aos professores Lourival José Martins Filho e Cristiana Tramonte, membros da Banca de Qualificação, pela disponibilidade e contribuições para o aprimoramento da versão final deste trabalho.

Agradeço à Clarice Bianhezzi, professora da disciplina de Estágio em Ensino Religioso, do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José (USJ), a qual fez a intermediação com os professores recém-formados da primeira turma desse Curso, fornecendo também os nomes e os e-mails para contato.

Agradeço à Paula de Abreu Pereira, consultora educacional da 18ª Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis (GERED), que se colocou à disposição e favoreceu o contato com os professores.

Agradeço ao professor Elcio Cecchetti, responsável pela disciplina de Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação (SEE), que me convidou para participar do Curso de Formação Continuada com os professores de Ensino Religioso da 18ª GERED e possibilitou o empréstimo do material produzido pelos professores.

Agradeço aos professores que participaram da formação e aos que responderam aos Instrumentos de Pesquisa.

À minha família, em especial meu irmão Antonio, que me ajudou para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido Valcir e minhas filhas Aline e Caroline, por ter me apoiado e ajudado em todos os momentos.

Às minhas amigas do mestrado, Raquel e Camila, pela amizade.

Aos amigos incentivadores: Flávia, Elza, Mauricio, Patrícia e Antonio Lopes.

Aos funcionários técnico-administrativos e professores do Departamento de História da UFSC.

Por fim, agradeço também à Divisão de Afastamento e Apoio à Capacitação da UFSC, pela liberação do trabalho como chefe de expediente do Curso de Graduação em História para me dedicar a esta pesquisa.

RESUMO

Com a Lei nº 9.475/97, foi dada nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Nessa nova redação, ficou estabelecido que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina escolar dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, destacando-se o necessário respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e o não proselitismo. Esta pesquisa apresenta um estudo dos dispositivos constitucionais para o Ensino Religioso das escolas brasileiras, com o olhar focado no estado de Santa Catarina e especificamente na Grande Florianópolis. Trata-se de identificar as prescrições oficiais para a disciplina de Ensino Religioso e investigar as apropriações feitas por professores recém-formados do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José e por professores que atuam em escolas da Grande Florianópolis, vinculados à 18ª Gerência Regional de Educação. Assim, foi analisado o prescrito para o Ensino Religioso na Lei 9.394/96, as proposições do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, a Proposta Curricular de Santa Catarina: implementação do Ensino Religioso (2001). No que concerne aos aportes teórico-metodológicos, a pesquisa se apoia em autores como Peter Berger na direção de se compreender a religião como construto social; Pierre Bourdieu e a noção de campo; Roger Chartier com as categorias de apropriação e de representação; e, Michel Foucault com a noção de discurso. A pesquisa também seguiu um viés etnográfico. Houve a participação e observação de aulas de Ensino Religioso em uma escola estadual e do Curso semipresencial de formação continuada para os professores das escolas da Grande Florianópolis. Nesses eventos foram produzidos registros em Caderno de Campo por parte da pesquisadora e atividades escritas por parte dos professores, tanto em resposta aos Instrumentos de Pesquisa quanto às atividades propostas pelos coordenadores do Curso. Nesta pesquisa, foi possível identificar uma prevalência de cunho cristão católico nos agentes e também nas prescrições resultantes do movimento de tais agentes. Dentre os professores que participaram da pesquisa, pode-se inferir que mobilizam discursos que indicam a apropriação das prescrições oficiais para o Ensino Religioso. Todavia, concomitantemente, aparece também a influência e permanência de questões vinculadas ao seu credo religioso e/ou a uma miscelânea de conteúdos, os quais podem se tornar um empecilho no estudo do fenômeno religioso na diversidade.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Formação de professores. Apropriação.

ABSTRACT

Brazilian Law number 9475/97 has rewritten article 33 of the national education guidelines (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) in Law number 9394/96. This rewrite has established that Religion would be an optional constituent subject on elementary public schools, with focus on due respect to cultural and religious diversity instead of religious zeal. This research presents a study of constitutional devices used for the application of Religion as a subject in Brazilian schools, with focus on Santa Catarina state and particularly in the Florianopolis metropolitan area. It identifies official prescriptions for Religion as a school subject, investigating appropriations made by Religion Science teachers newly graduated by the *Centro Universitário Municipal de São Jose* and teachers working in schools within the 18th regional education management schools, that is, the Florianópolis metropolitan area. Therefore, the Law number 9394/96 for Religion teaching, propositions by a permanent national panel for Religion teaching, the national curriculum parameters for Religion teaching, and the curriculum proposal for Santa Catarina state on the implementation of Religious teaching (2001) have been analyzed. As regards to theoretical and methodological support, this study is based on authors such as Peter Berger in relation to understanding religion as a social construct, Pierre Bourdieu and the notion of field, Roger Chartier on the categories of appropriation and representation, and Michel Foucault with the notion of discourse. This research also has an ethnographic point of view. Religion classes have been observed and intervened in a state school, as well as classes of continuous training for school teachers in the Florianopolis metropolitan area. In these events, Field Journals written by the researcher and written activities developed by the teachers have been produced, both as a result of the research instruments and of the activities proposed by course coordinators. In this research, it was possible to identify a prevalence of Christian and Catholic agents and their resulting prescriptions. Among the participating teachers, it is possible to infer that they mobilize discourses which indicate appropriation of official prescriptions for Religion teaching. However, at the same time the influence and permanence of issues connected to their own religious beliefs and/or a miscellaneous of contents may become an obstacle in studying religious phenomena in their diversity.

Keywords: Religion teaching. Teacher Education. Appropriation.

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ASPERSC	Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
CIER	Conselho e Igreja para Educação Religiosa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONER/SC	Conselho de Ensino Religioso do Estado
ER	Ensino Religioso
ERE	Educação Religiosa Escolar
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GERED	Gerência Regional de Educação
GREPE	Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso
IRPAMAT	Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
SECAER	Seminário Catarinense de Ensino Religioso
SEE	Secretaria de Estado de Educação
USJ	Centro Universitário Municipal de São José

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepção de religião (religio) e as leis de ensino no Brasil	48
Quadro 2: Formação dos professores participantes da pesquisa	65
Quadro 3: Formação dos professores participantes da Formação Continuada	65
Quadro 4: Formação dos Professores da Grande Florianópolis	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO	33
2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96	34
2.2 FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO	39
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO	42
2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO	50
3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO	57
3.1 CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	57
3.1.1 Egressos do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José	66
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	69
4 ENTRE PERCURSOS E PRÁTICAS: APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES	75
4.1 PRESCRIÇÕES OFICIAIS DO ENSINO RELIGIOSO NO DISCURSO DOS PROFESSORES	77
4.2 A INFLUÊNCIA DA CONFISSÃO RELIGIOSA ABRAÇADA PELO PROFESSOR	84
4.3 MISCELÂNEA DE CONTEÚDOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
FONTES/DOCUMENTOS	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	107
ANEXO A – Roteiro de observação	107
ANEXO B – Instrumento de Pesquisa 1	108

ANEXO C – Instrumento de Pesquisa 2	109
ANEXO D – Pesquisa em nível nacional	109
ANEXO E – Pesquisa em nível estadual	111
ANEXO F: Cursos de Formação em Ensino Religioso no Brasil (1995-2010).....	112
ANEXO G: Atividade – Curso de Formação Continuada	113

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 9.475/97, há a obrigatoriedade de as escolas públicas oferecerem o Ensino Religioso na grade curricular, tendo, inclusive, um professor com formação específica para ministrar a disciplina. Sendo assim, o Ensino Religioso é um componente curricular em escolas públicas. Os conteúdos a serem ministrados também devem ser provenientes dentre os propostos pelas normas oficiais, contemplando-se as indicações do campo educacional e do campo religioso.

As proposições oficiais do campo religioso indicam para uma necessária releitura do fenômeno religioso na diversidade, cabendo à escola ser um dos espaços no quais se poderá propiciar formação sobre o fenômeno religioso em sua epistemologia. Ou seja, a escola poderá ser um espaço a favorecer à compreensão de como se constitui esse campo. Em meio a tantos campos de poder existentes na sociedade, nesta pesquisa, o enfoque abrange especialmente as tramas e acordos complexos entre religião, educação e política. A escolha é por uma abordagem histórico-educacional. Busca-se ancoragem em Albuquerque (2008, p. 67), que muito bem esclarece a diferença entre “a abordagem histórica e as demais abordagens”, principalmente diante do fenômeno religioso. O autor diz que

pensar em termos históricos sobre a religião pode aumentar a sua compreensão devido aos dois pontos centrais dessa atitude: a temporalidade e as variedades do fenômeno religioso, no tempo e no espaço, dando uma pitada de humildade aos vários modelos que construímos para entendê-los. E, novamente, podemos aprender com nossa experiência de pesquisa (ALBUQUERQUE, 2008, p. 67).

Diante disso, se compreendido situado num tempo e espaço, o fenômeno religioso carece ser percebido em suas mudanças. Para tanto, retomando o Ensino Religioso, algumas indagações são levantadas: O prescrito para o Ensino Religioso vem sendo desenvolvido na prática? Quais materiais e metodologia utilizados pelos professores da disciplina no dia a dia em sala de aula? Qual é a formação dos professores que ministram a disciplina em foco? Quais são os fundamentos epistemológicos, os objetivos e eixos organizadores do referido

componente curricular? Na contemporaneidade, o viés do Ensino Religioso é de cunho científico ou perdura um viés cristão confessional e neste o católico? Quais são as apropriações feitas pelos professores?¹

De acordo com Chartier (1990, p. 26), as apropriações são compreendidas como ações de produção de sentidos resultantes das interações e relações estabelecidas entre o material existente, tais como textos, diretrizes, entre outros, imbricados no contexto social. Na direção da conceituação proposta por Chartier, objetiva-se identificar como os docentes se apropriam, ou seja, como produzem sentidos para a sua prática. Interessa saber se os sentidos são produzidos com base e fundamentados em uma leitura dos textos oficiais impressos, haja vista que segundo o autor, muito embora esteja se referindo à história da leitura, “a ‘aplicação’ do texto ao leitor” se dá numa “relação móvel, diferenciada, dependente das variações” (CHARTIER, 1990, p. 26), seja do processo de produção do próprio texto, seja das formas de leitura e apreensão e das relações delas com o mundo social.

Imbricado ao conceito de apropriação está o de representação que possibilita pensar nos modos como as pessoas e/ou os grupos se relacionam com o mundo social. De acordo com Chartier (2002, p. 169),

as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’, a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder.

Dessa forma, com base em Chartier é possível buscar compreender ao mesmo tempo como as identidades são construídas socialmente, aqui, considerando as representações da oficialidade e as representações elaboradas pelo próprio professor. Nesse sentido, pode-se pensar numa dupla representação sobre os modos como a realidade é

¹ Convém esclarecer que se trata de investigação com professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Sobre o Ensino Religioso nos anos iniciais (1º ao 5º ano), indica-se a obra de Martins Filho (2011).

produzida, de como a ela são atribuídos sentidos plurais (CHARTIER, 1990).

São os discursos que permeiam as representações e atribuição de sentidos. Foucault (2012, p. 7-8) levanta a discussão sobre as implicações e perigos dos discursos. Conforme o autor, os discursos agem sobre pessoas e realidades, fato que gera inquietações:

Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.

Na esteira desse entendimento, também a religião é aqui compreendida de acordo com Berger (1985, p. 15-64), como uma produção, um empreendimento humano. O autor lembra que a religião cria um “*nomos*”, ou seja, contribui na imposição de uma ordem social, um cosmo sagrado que funciona como proteção contra a anomia, a desordem. Enfim, ela confere sentido à experiência humana e tem por função a legitimação da realidade construída socialmente.

De acordo com as prescrições, o Ensino Religioso é um componente curricular, que propõe uma discussão sobre “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). A coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), gestão 2008-2010, na apresentação à 9ª edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), destaca que

o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 02/98), contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, conferindo-lhe *status* de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional

comum, garantindo a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade (FONAPER, 2009, p. 7-8).

De acordo com o excerto, os PCNER (2009, p. 7) apresentam o Ensino Religioso “como uma área de conhecimento e não como um espaço de doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, o que é tarefa restrita da família e da comunidade religiosa”. Desse modo, as prescrições para o Ensino Religioso sinalizam para a garantia da liberdade religiosa, sendo assim, vedada qualquer forma de proselitismo.

Todavia, numa retrospectiva histórica, sabe-se que o Ensino Religioso foi utilizado para garantir a formação doutrinal católica.² Com isso, era garantida a formação religiosa do povo brasileiro. A disciplina era compreendida e utilizada como um instrumento de evangelização e não como um componente curricular a promover e respeitar a diversidade cultural e religiosa. No Brasil, nos períodos colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889), a legislação referente ao ensino era influenciada pela religião católica. Segundo Figueiredo (1995, p. 9-10), no período de 1800 a 1900,

o Ensino Religioso é atrelado ao sistema de protecionismo da metrópole, concretizado a partir do juramento do Imperador, em manter oficialmente a Religião Católica, na forma do artigo 103 da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 1824. A situação anterior evoluiu no processo de dependência e de subordinação da religião ao próprio Estado. A ‘doutrina cristã é uma das partes principais que entra na obrigação dos professores de primeiras letras’. Nas escolas são usados os manuais de catecismo da doutrina cristã, difundidos em diferentes pontos do país, nos padrões do Concílio de Trento.

Com a Proclamação da República (1889), estabeleceu-se a separação entre Igreja e Estado. Em tese, o Estado se tornou laico. Assim, o Ensino Religioso, a partir desse momento da história do Brasil, deveria ser “leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 10). Obviamente, a igreja católica questionou a

² Entre outros que tratam dessa questão, pode ser consultado Figueiredo (1995).

implementação do Estado laico, mas a Constituição de 1891 “legitimou a separação entre as referidas instâncias vedando a subvenção, a manutenção e a restrição ao exercício de cultos e de crenças e, no âmbito da educação, ela se tornou laica na rede pública de ensino” (CAETANO, 2010, p. 3). No entanto, a Igreja Católica se empenhou no restabelecimento do Ensino Religioso. “Os bispos brasileiros e a intelectualidade católica de orientação conservadora reagiram à secularização promovida pela constituição republicana” (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p. 165).

Nesse processo, o Ensino Religioso voltou a ser objeto de discussão da Constituição Federal de 1934, a qual “selou a união entre Igreja e Estado e reintroduziu o Ensino Religioso, em caráter facultativo e multiconfessional” (CAETANO, 2010, p. 4). O Ensino Religioso nas escolas públicas, nas décadas de 1930 e 1940, teve grande importância estratégica, servindo aos interesses do Estado e da Igreja. Ranquetat Júnior (2007, p. 168) indica que o Ensino Religioso, nessa década, “tinha um caráter eminentemente catequético. O Ensino Religioso nada mais era que o ensino da religião cristã, principalmente em sua versão católica”. O mesmo autor ressalta que a inserção do Ensino Religioso nas Constituições Federais, Leis e Decretos Nacionais e Estaduais deve-se, em grande parte, “ao poder das lideranças católicas que se aliaram ao Estado brasileiro” (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p. 169).

Nessa direção, os manifestos a respeito do Ensino Religioso podem ser compreendidos como espaços ocupados por agentes na luta pelo monopólio e autonomia do campo religioso. A noção de campo é compreendida, de acordo com Bourdieu (1999), como um campo de forças entre agentes e instituições com vistas ao monopólio do capital próprio desse campo.³ O monopólio surge dos interesses específicos com base em relações de poder entre os agentes, sejam eles especialistas ou leigos (MICELLI, 1999, p. XXV).

Diante dessas questões, esta pesquisa tem relevância e justifica-se em virtude de se levantar aqui uma problemática a ser investigada: na prática escolar contemporânea dos professores da 18ª GERED da Grande Florianópolis, os quais participaram desta pesquisa, qual é a característica predominante do Ensino Religioso? Qual é a compreensão dos docentes acerca de seu papel ao trabalhar com o referido

³ Pierre Bourdieu, sociólogo francês (1930-2002). Dentre as questões que envolvem seu pensamento, uma das centrais consistiu em desvelar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. Os conceitos de campo, *habitus* e capital contribuem no empreendimento de lutar com o mundo social, no intuito de desnaturalizá-lo.

componente curricular?

Buscou-se identificar se as discussões surgidas a partir dos anos de 1980 já sensibilizaram para o fato de que o Ensino Religioso, de acordo com os PCNER, “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 2009, p. 21-22); em outras palavras, deve ser vista como uma disciplina regular, integrante do sistema escolar. Nesse sentido, pretende-se identificar qual é a concepção de Ensino Religioso. Ou seja, é possível que esse ensino ainda esteja carregado de elementos próprios da doutrina da Igreja Católica por conta do imaginário que se formou ao longo dos séculos em razão das estreitas relações entre Estado, Igreja e política, muito embora desde a proclamação da República (1889), tenha se decretado a constituição de um Estado laico.

Nunes (1996) afirma que a partir da década de 1970 não houve uma ruptura relativamente ao molde cristão e que a produção historiográfica da educação surgida nesse período move-se ainda dentro desse padrão, e que há uma presença marcante da orientação religiosa, vale dizer, católica, na produção historiográfica destinada aos cursos de formação docente. Assim escreve a autora:

É a expressão do registro da permanência dos valores de uma civilização cristã. Apesar das concepções teóricas, de formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a história difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário, que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano (NUNES, 1996, p.70).

Nessa mesma direção, Cury (2004, p. 183) observa que, conquanto o estado tenha se tornado laico, o Ensino Religioso nas escolas públicas é mais do que um componente curricular. Por trás desse tema, “se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos”.

Todavia, ao serem verificadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constata-se a trajetória diferenciada no tratamento dado ao assunto. Na LDB nº 4.024/61, o Ensino Religioso constitui disciplina nos horários normais das escolas oficiais com matrícula

facultativa; as aulas deveriam ser ministradas pelas Igrejas respectivas, sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do aluno. Na LDB nº 5.692/71, o Ensino Religioso continuou nos horários regulares como disciplina, facultativa para o aluno, também excluiu a expressão sem ônus para os cofres públicos e estendeu o Ensino Religioso nas escolas públicas para o 2º grau (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p. 169-170).

Na década de 1970, em escolas de vários Estados do país, surgiu a proposta de Ensino Religioso na perspectiva ecumênica, objetivando integrar diferentes confissões religiosas, não contemplando somente a católica. No Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado de Educação implantou, na rede pública estadual, um programa de Ensino Religioso Escolar de caráter ecumênico na educação básica. Sendo assim, essa proposta do Ensino Religioso Escolar privilegiava o ecumenismo, buscando contemplar diferentes denominações religiosas.⁴ A partir daí, foi criado o Conselho de Igreja para Educação Religiosa (CIER), organizado nos níveis estadual, regional e municipal, que, entre 1970 e 1997, exerceu influência sobre o Ensino Religioso Escolar em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) (CARON, 1995, p. 15).

As aulas seguiam um programa de caráter ecumênico, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho de Igreja para Educação Religiosa, e eram ministradas pelo próprio professor da turma para os alunos de 1ª a 4ª séries. Para as demais séries da educação básica, eram ministradas por um professor admitido em caráter temporário (ACT). Contudo, esse professor deveria ser indicado pela autoridade religiosa do Conselho de Igreja para Educação Religiosa (CARON, 1995, p. 138).

⁴ Aqui convém destacar, em nível de Brasil, a influência da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), especialmente no campo católico. Grupos e/ou correntes ligadas a esses movimentos católicos utilizam as ciências sociais, como, por exemplo, o marxismo, como instrumentos de análise da realidade e compromisso relativo à pertença religiosa. Camurça (2008, p. 144), citando Dreher (2001, p. 159), indica que as Ciências da Religião como ‘estudo interdisciplinar da religião’ são herança de “um modelo de aliança entre a teologia e as ciências sociais [...], herança teórica deixada pela Teologia da Libertação [...]. A partir do momento em que as ciências sociais se tornaram interlocutoras privilegiadas da teologia, elas contribuíram para estabelecer a agenda para o estudo acadêmico da religião”. Camurça (2008, p. 153) indica ainda que, nos anos de 1980, a “confluência de Ciências Sociais/Marxismo e ‘Teologia da Libertação’” era também uma “expressão conjuntural de um pano de fundo maior, que é o horizonte da *Modernidade* e sua relação com a religião”. (Grifo do autor). Sobre a Teologia da Libertação, movimento que envolveu muitos agentes e significativos setores da Igreja Católica, especialmente nas décadas de 1960 e 1970 ver LÖWY (2000).

Vale lembrar que a expressão utilizada nesse período era Educação Religiosa Escolar (ERE) e não Ensino Religioso (CARON, 1995, p. 14). A partir de 1998, o CIER deixa de existir dando lugar ao Conselho de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC), cuja finalidade era a de

congregar entidades religiosas interessadas em constituir a entidade civil preconizada na lei; articular ações conjuntas para garantir o direito à liberdade religiosa e o direito ao Ensino Religioso; colaborar com as autoridades na elaboração e formação dos conteúdos; apoiar a formação dos profissionais para o ensino (CARON, 2010, p. 4).

Além disso, há ainda que se mencionar a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Tal criação se deu em 26 de setembro de 1995, na cidade de Florianópolis, por ocasião da comemoração dos 25 anos do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Na oportunidade, reuniram-se professores, estudiosos e pesquisadores da área, representantes de diversas denominações religiosas, sistemas de ensino e pessoas com interesse em discutir a finalidade desse componente curricular.

Além do FONAPER e da legislação a respeito do Ensino Religioso, também há expressiva produção bibliográfica que discute o assunto. Conforme Oliveira et al. (2007, p. 55), o Ensino Religioso apresenta dois aspectos: “disciplina como parte integrante da formação do cidadão; disciplina que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira”. Segundo Junqueira (2002, p. 93-94),

a escola está inserida socialmente como agência de educação social. Torna-se cada vez mais um mecanismo, tanto de aprendizagem para o mundo do trabalho como para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, o Ensino Religioso, como componente curricular, passa a ser compreendido como elemento da formação integral, visando desenvolver uma vivência e uma filosofia de vida fundamentadas na ética, na justiça, nos direitos humanos e na defesa da dignidade do ser humano, ou seja, na formação para a cidadania.

De certa forma, guardadas as especificidades de cada período histórico, o Ensino Religioso nas escolas públicas sempre se revestiu de um aspecto confessional predominantemente cristão e católico. As aulas eram ministradas por um religioso ou professor credenciado por autoridade religiosa e apresentavam um aspecto fortemente catequético.

Todavia, o modelo de ensino religioso proposto pela atual legislação, além de vedar o proselitismo e a doutrinação religiosa, afirma o respeito à diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira, assumindo um modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso. Um dos argumentos principais utilizados para justificar o projeto legislativo foi o respeito à pluralidade, pois nenhuma denominação religiosa assumiria o monopólio, porque a linha é a de se trabalhar os fundamentos da religiosidade das sociedades de forma geral e não de um grupo religioso específico (JUNQUEIRA, 2002, p. 68).

Além das questões já sinalizadas, o Decreto nº 3.882, de 2005, do Estado de Santa Catarina sinaliza que a disciplina de Ensino Religioso é de oferecimento obrigatório por parte do Estado, no Ensino Fundamental nas escolas públicas e, de caráter facultativo, por parte do aluno. Para que o caráter facultativo seja efetivo, é necessário que nas escolas haja oportunidade de opção entre o Ensino Religioso e outra atividade escolar para os alunos que nele não se matricularem.

A atual proposta de Ensino Religioso requer um profissional de educação com “formação adequada ao desempenho de sua ação educativa; abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 124).

Com a finalidade de aprofundar a breve retrospectiva relativa à legislação sobre o Ensino Religioso e investigar a apropriação dos professores, esta pesquisa seguiu os rumos da renovação historiográfica, a qual, cada vez mais, possibilita novas abordagens em torno da História, da educação e dos processos de escolarização. Assim, investigar aspectos do processo educativo, especificamente na disciplina de Ensino Religioso, é possível em decorrência da amplitude de objetos de estudo, de acordo com as heranças da Escola dos *Annales*, fundada em 1929, por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956). A partir dessa Escola, o objeto de estudo da História deixou de ser tão somente o passado e documentos escritos e oficiais, pois se constatou que toda e qualquer ação humana no tempo é passível de ser investigada, estudada.

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da

paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais ligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Sendo assim, além dos documentos oficiais, esta pesquisa é de tipo etnográfico, tem como um dos pressupostos a observação, a qual possibilita investigação do cotidiano escolar, e, assim, como o Ensino Religioso vem se configurando no dia a dia da sala de aula.

Segundo Fonseca (1999, p. 10),

a etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. É – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação.

De acordo com André (1995, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Segundo a autora, é por meio de técnicas etnográficas de observação que é possível documentar o não documentado, desvelando os encontros e desencontros dos seus atores no dia a dia da prática escolar, além de descrever as ações, suas formas de comunicação e os significados criados no cotidiano escolar.

A observação pressupõe uma permanência do pesquisador no contexto estudado. Esse deve registrar e situar os acontecimentos, os quais lhe permitem analisar a complexa dinâmica das interações presentes nas atividades diárias de uma sala de aula, elaborando um caderno de campo. A pesquisa do tipo etnográfico possibilita

a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2004, p. 38).

Segundo Lüdke e André (1986), a observação precisa ser controlada e sistemática para que seja instrumento válido e fidedigno. É essencial planejar a observação determinando “o quê” e “como” observar, deixando claro quais aspectos serão observados e qual a melhor forma de captá-los. As autoras, com base em Patton, explicam que o observador “precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações” (Apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nesse sentido, foram observadas aulas de Ensino Religioso do professor Gustavo Dutra, na Escola de Educação Básica Cacilda Moura, situada em Florianópolis.⁵ O contato diário com o cotidiano escolar e com os sujeitos envolvidos possibilita perceber até que ponto o prescrito para o Ensino Religioso tem sido posto em prática, quer dizer, permite verificar se o professor compreende a disciplina como uma área de conhecimento com episteme própria. A observação favorecerá a percepção do currículo em ação, “o não dito, aquilo que tanto alunos quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios, criando formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula” (JUNQUEIRA, 2002, p. 20).

A observação se deu no período de 2 de abril a 20 de agosto de 2012, num total de dez aulas de 45 minutos cada uma, uma vez por semana, em uma das turmas de 6º ano, com 36 alunos, na de 7ª série, com 35 alunos, e na de 8ª série, com 37 alunos. As turmas nas quais se fez a observação foram definidas pelo professor da disciplina e, ao mesmo tempo, pelo fato de as aulas ocorrerem num mesmo período, otimizando o deslocamento da pesquisadora e o tempo de estada na escola. Concomitantemente às observações em sala de aula, foram produzidos registros – Caderno de Campo com base em um roteiro

⁵ O nome do professor e o da escola são fictícios visando manter o anonimato em relação a ambos.

(Anexo A).

Além disso, depois do contato com representante do Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação (SEE), a pesquisadora foi convidada a participar dos Encontros de Formação Continuada para professores de Ensino Religioso da Grande Florianópolis, da 18ª Gerência Regional de Educação (GERED). O primeiro encontro no qual a pesquisadora participou ocorreu em 8 de agosto de 2012. Estavam presentes catorze professores, os quais forneceram o endereço eletrônico para um possível posterior contato. No encontro, foi discutido o assunto referente à “questão metodológica” nas aulas de Ensino Religioso. Os participantes se dividiram em dois grupos e cada um deles discutiu os textos: “Finitude humana e tradições religiosas: relato de uma experiência pedagógica” e “Dimensão Metodológica do Ensino Religioso: Pensando o novo num mundo em mudança”. Posteriormente, foi socializado para o grande grupo.

No fim do encontro, decidiu-se pela continuidade da formação em forma de um curso com carga horária de 120 horas aula. A modalidade desse curso é semipresencial. Para orientar as atividades, foi utilizado um *kit* de doze cadernos com o título geral “Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio”, elaborado pelo FONAPER.

Além da observação de aulas e participação dos encontros de formação continuada, foram preparados dois Instrumentos de Pesquisa (Anexos B e C). Esses foram enviados, via e-mail, para onze egressos do Curso de Ciências da Religião, do Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Trata-se da primeira turma, alunos concluintes do semestre 2012/2. Desses houve o retorno de seis Instrumentos de Pesquisa respondidos. O Instrumento de Pesquisa II foi encaminhado, também via e-mail, aos treze professores participantes do segundo encontro de formação continuada, os quais já haviam sinalizado sobre sua colaboração à pesquisa. Desses, teve-se o retorno de dez Instrumentos respondidos.

O Instrumento de Pesquisa também foi enviado para os demais professores de Ensino Religioso da Grande Florianópolis. De um total 39 Instrumentos encaminhados, teve-se dezoito retornos.

Ainda, é importante destacar alguns trabalhos sobre o Ensino Religioso com base na revisão bibliográfica (teses, dissertações e monografias), cujo objetivo foi mapear a produção escrita em nível

nacional e estadual sobre o assunto.⁶

Além desta Introdução, esta pesquisa está estruturada em mais três capítulos. No Capítulo 2, “Dispositivos constitucionais sobre o Ensino Religioso”, são retomadas e apresentadas as prescrições oficiais em nível nacional e estadual para o Ensino Religioso. Para reflexão sobre tais prescrições, são utilizados além dos próprios documentos parcela da vasta produção já existente sobre o assunto. O Capítulo 3, “Formação para a docência em Ensino Religioso”, tem como foco as prescrições a respeito da formação do professor. São evidenciados aspectos dos Cursos de Ciências da Religião, em específico do Curso de Ciências da Religião da USJ e de seis egressos do mencionado Curso. Além disso, apresentam-se questões relativas à formação continuada de professores da 18ª GERED da Grande Florianópolis. Essas resultam da participação nos encontros de formação continuada ao longo de 2012 e do acesso ao material resultante das atividades desenvolvidas pelos professores participantes.

No Capítulo 4, “Entre percursos e práticas: apropriação dos professores”, o foco recai sobre a apropriação dos professores no que concerne às prescrições oficiais para o Ensino Religioso. Aborda-se igualmente a influência da confissão religiosa assumida pelo professor na maneira de ele conduzir as aulas. Constituem-se como material primordial os discursos dos professores em resposta aos Instrumentos de Pesquisa I e II e as atividades dos encontros de formação, o registro no Caderno de Campo das aulas observadas na Escola de Educação Básica Cacilda de Moura.

Encerrando este trabalho, constam as considerações finais, as quais sinalizam para os muitos desafios que se apresentam no campo religioso e educacional com vistas a uma melhor compreensão acerca do objeto específico da disciplina e do professor de Ensino Religioso nas escolas.

⁶ No Anexo D – Pesquisas em nível nacional e no Anexo E – Pesquisas em nível estadual. Nesses anexos, é apresentada parte da produção existente, objetivando destacar aquela com a qual mais se dialogou neste trabalho.

2 DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

Conforme já se acenou na Introdução, o Ensino Religioso é compreendido como um dos elementos do campo religioso. De acordo com Bourdieu (2004b, p. 20-21), o campo é um

espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como no macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma certa autonomia parcial mais ou menos acentuada.

Na busca de interpretação das produções culturais, o campo funciona como um lugar intermediário, no qual estão os agentes e as instituições que produzem e reproduzem as mais diversas produções culturais. O campo é um microcosmo no interior do macrocosmo social, que possui características semelhantes ao meio social que o envolve, mas que, ao mesmo tempo, apresenta suas especificidades com relação a este. Existe o campo político, o econômico, o científico, e todos estes se encontram envoltos pelo macrocosmo social e possuem uma autonomia relativa perante este e entre si.

O campo é como um jogo, um lugar de lutas e disputas, um campo de forças. Quanto mais autônomo for um campo, mais facilmente seus agentes conseguirão transfigurar as imposições externas, haja vista que o campo sofre pressões externas. No interior dos campos, há enfrentamentos entre os agentes com o objetivo de transformação ou de manutenção das leis do campo.

Nesse aspecto, o campo é um microcosmo que possui relativa autonomia e está sujeito a pressões externas e internas. Quanto mais autônomo for um campo, maior será sua capacidade de retraduzir as demandas externas de modo que elas não interfiram na lógica interna do campo.

Muito embora Bourdieu nunca tenha se referido ao Ensino Religioso como disciplina escolar, sua teoria do campo pode ser relacionada às disputas travadas em torno dela. Essa disciplina escolar possui uma trajetória histórica que se articula ao conjunto de mudanças no país, especialmente nos campos religioso, educacional e político. Dentre os principais agentes que se mobilizaram e se enfrentaram em vários

momentos da história, estão os do campo político, educacional e religioso, cada um, de acordo com as regras internas do campo, reivindicando determinada autonomia. Por exemplo, os chamados Pioneiros da Educação Nova (1932) posicionam-se a favor da laicidade e contrários ao Decreto 19.941/31, que facultava o ensino da religião nas escolas públicas.

Um dos principais agentes foi a igreja católica que, em decorrência da perda de espaço no campo político, desde sempre insistiu no lugar do Ensino Religioso nas escolas públicas. Os dispositivos constitucionais sinalizam para o longo processo de embates entre os agentes desses campos.

Entretanto, é importante destacar que as prescrições oficiais por si só não garantem a sua efetivação na prática. Em outras palavras, para se referir ao modo como o ensino religioso foi sendo historicamente gestado, também se pode recorrer aos “dispositivos”, conforme indicado por Foucault. Revel (2005, p. 39), ao explicar os dispositivos em Foucault, diz que eles são

de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’, de ‘dispositivos disciplinares’, de ‘dispositivos de sexualidade.

Veiga (1998, p. 91), na direção do pensamento de Foucault, ressalta que o importante é compreender “que a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas”.

Nessa direção, se são as estratégias, as lutas pelo poder e busca de autonomia nos respectivos campos que funcionam como dispositivos, pode-se pensar nas estratégias de viabilização do Ensino Religioso nos processos de escolarização e não na lei em si como dispositivo. No entanto, é o prescrito na legislação que propicia a continuidade da busca de estratégias, das relações de força entre os agentes, ou seja, o dispositivo.

2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96

Neste tópico, para se tratar sobre a Constituição de 1988 e a LDB

9.394/96, é mister evidenciar que ambos os dispositivos constitucionais resultam do trabalho de agentes sociais. De acordo com Bourdieu (2004b, p. 28),

os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo [...]. Eles têm disposições adquiridas [...] que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo.

O agente é aquele que age e que também sofre a ação. Os agentes, a partir de volume de capital de cada um, determinam a estrutura do campo e, concomitantemente, definem suas posições nessa estrutura. O campo religioso sempre foi alvo de polêmicas e igualmente o Ensino Religioso nos currículos das escolas do país.⁷

No Brasil, ao se tomar os dispositivos constitucionais, é possível observar um vasto conjunto de polêmicas que envolveram este elemento do campo religioso.

Um ponto de partida é rever a Constituição Federal de 1988 e perceber os seus vários desdobramentos na forma da escrita que, em virtude de pressões de grupos religiosos, assim como de outras constituições federais, como a de 1934, inclui o Ensino Religioso como disciplina a ser ministrada nas escolas públicas (CURY, 2004, p.185). A redação do artigo 210 em seu parágrafo 1º diz que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Ao longo do processo de elaboração da Constituição, as discussões em volta do Ensino Religioso foram constantes. Caetano (2007, p. 92) adverte que

o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GREERE) intensificou seu trabalho, em conjunto com a Associação de Educação Católica, com a finalidade de acompanhar os debates, realizados

⁷ Por exemplo, uma polêmica se deu em torno dos currículos em escolas estaduais do Rio de Janeiro, em 2004. Dentre outras questões, esteve o fato de se ensinar a teoria do criacionismo em vez do evolucionismo, e no concurso público para professores de Ensino Religioso destinar para as quinhentas vagas que seriam ocupadas: 342 para o credo católico, 132 para o credo evangélico e 26 vagas para professores dos demais credos. Além de o edital expressar um aspecto confessional, contrariando a legislação do país, não atende a todas as tradições religiosas de forma equânime. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200407/reportagens/02.shtml>. Acesso em: 30 set. 2012.

em torno do Ensino Religioso, antes e durante a Assembléia Constituinte e, posteriormente, na fase de regulamentação do dispositivo constitucional sobre a matéria.

Mesmo que a Constituição Federal tenha incluído o Ensino Religioso, as lutas continuaram, haja vista que ainda precisaria ter a garantia de ser adicionado nas Constituições Estaduais, nas Leis Orgânicas dos Municípios e na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual estava em curso (CAETANO, 2007, p. 93).

Em relação à LDB nº 9.394/96, em sua primeira redação, no artigo 33º havia o seguinte indicativo:

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

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

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

De acordo com Cury (2004, p. 185), essa redação desagradou vários segmentos religiosos principalmente os dirigentes católicos. Diante da pressão e descontentamento, por meio de um projeto de lei, foi dada nova redação ao artigo 33. Disso surgiu a Lei nº 9.475/97, de 22 de julho com o seguinte texto:

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

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

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

Por meio dessa nova redação, o Ensino Religioso é integrante da formação do ser humano e abre-se a possibilidade de a oferta da disciplina estar à expensas dos cofres públicos; todavia, desde que se respeite a diversidade cultural e religiosa do país (CURY, 2004).

A partir deste momento, prioriza-se o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela tradição religiosa; cada aluno será aceito independente do credo professado. Esta alteração da legislação foi consequência de um significativo movimento articulador promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. A nova redação do artigo 33 centra o enfoque do Ensino Religioso como disciplina escolar, entendendo-o como uma área do conhecimento, com a finalidade de reler o fenômeno religioso, este colocado como objeto da disciplina (JUNQUEIRA, 2002, p. 69).

Dickie e Lui (2007, p. 239) destacam que, ao longo do processo de aprovação e modificação da citada Lei, as igrejas, e especialmente a católica, assumiram a liderança. Indicam que na Assembleia Nacional Constituinte, associações como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), do Paraná; o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), de Santa Catarina; o Instituto de Pastoral de Campo Grande, do Mato Grosso (IRPAMAT); e o Setor de Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), especialmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (GRERE), “assumiram as negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de ensino religioso dos estados”.

Na opinião das autoras, foi tal envolvimento que garantiu o Ensino Religioso na Constituição de 1988. Vale lembrar inclusive que foi nesse período que se deu a formação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

No bojo das lutas entre os agentes do campo religioso e político, a igreja católica sempre marcou presença na liderança das discussões. Além das reivindicações relativas aos documentos constitucionais, ela também se organiza internamente, criando, por exemplo, o Setor de Ensino Religioso, Linha 6 da CNBB, com assessores afinados aos interesses dos bispos. Além disso, houve a “operacionalização de um modelo interconfessional de Ensino Religioso, espaços de formação de professores e a publicação [...] da primeira revista de fato para esta disciplina: revista *Diálogo*” (JUNQUEIRA, 2002, p. 46). (Grifo do autor).

Martins Filho (2011, p. 65) diz que “no contexto educacional brasileiro, é necessário analisar as contradições e possibilidades em que a área curricular do Ensino Religioso tem sido desenvolvida”. Por exemplo, é importante destacar que, para o Ensino Religioso ser reconhecido pelo Ministério da Educação como uma área de conhecimento, muitas foram as mobilizações.

Obviamente, se houve mobilização é porque os professores e os segmentos da sociedade o compreendiam como um direito, como parte da formação integral do ser humano, uma educação que contribuísse no fortalecimento da cultura de solidariedade. Além disso, que houvesse “tratamento de igualdade aos professores desse ensino, como disciplina regular do currículo” (CARON, 2007, p. 40).

Oliveira et al., (2007, p. 55) ressaltam que “essa mudança na legislação representa um marco essencial na trajetória do Ensino Religioso, ao apresentar dois aspectos basilares: disciplina como parte integrante da formação do cidadão; disciplina que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira”.

Por um lado, nas disputas entre os campos, o campo educacional, por intermédio da Associação Nacional de Educação e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, fizeram manifestações contrárias ao Ensino Religioso. As insistências contrárias dos agentes desse campo visavam à defesa do ensino laico (JUNQUEIRA, 2002, p. 44).

Por outro lado, mediante o respaldo da Lei nº 9.475/97, nos estados e municípios, agentes de diversas denominações religiosas formaram uma sociedade que foi reconhecida pelos sistemas de ensino: Conselho do Ensino Religioso (CONER) (CARON, 2007, p. 134).

Nesse movimento, Junqueira (2002, p. 38) salienta que se pode

compreender que todo o processo educacional está articulado e contextualizado na referência de

relações sociopolítico-educacionais-culturais-religiosas. Assim, percebemos com clareza que o Ensino Religioso também participa desta relação como elemento subsidiador de debate e da nova estrutura educacional que o propõe para contribuir na formação do cidadão aberto ao diálogo e respeito à diversidade, em vista da construção de uma nação sem preconceitos.

Segundo Oliveira et al., (2007, p. 58), “com a revisão do artigo 33 da LDB, estabeleceu-se nova concepção para o Ensino Religioso. Seu foco deixou de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de re-leitura das questões religiosas da sociedade, baseado na compreensão de área do conhecimento e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Dessa forma, o Ensino Religioso, passando a ser compreendido como uma área de conhecimento, tornou-se elemento a contribuir na formação e “participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 56).

Ranquetat Júnior (2008, p. 298) enfatiza que

a Igreja Católica foi a principal força que arquitetou o novo modelo de ensino religioso e que vem envidando esforços para que esse seja implantado em todo o território nacional. Interessa ao grupo religioso hegemônico a presença de uma disciplina na escola pública que faça referência à dimensão religiosa do ser humano e que afirme uma concepção religiosa do mundo; contrapondo-se ao laicismo [...]. Uma escola laica, desprovida de qualquer referência ao religioso não satisfaz os interesses do grupo religioso hegemônico.

No próximo item, a abordagem será relacionada ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), entidade que investiu esforços com o intuito de garantir a presença do Ensino Religioso nos dispositivos constitucionais e, conseqüentemente, nas escolas.

2.2 FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso foi criado em

1995. Seu principal objetivo foi constituir-se como uma entidade a promover a discussão e aprofundamento relativo aos aspectos do Ensino Religioso, ou seja, “a natureza e a finalidade desse componente curricular” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 55).

O ato de oficialização e instalação do FONAPER ocorreu em Florianópolis (SC), em 26 de setembro de 1995, ocasião em que se celebravam os 25 anos do Ensino Religioso em Santa Catarina. Junqueira (2002, p. 48) explica que essa comemoração e instalação do FONAPER foi promovida pela editora Vozes. Marcaram presença coordenadores e professores de Ensino Religioso vindos de dezoito estados da federação.

Ao se verificar quais são os objetivos do FONAPER, torna-se visível que ele foi criado num contexto estratégico e em meio às constantes investidas contra a laicidade no país, decretada desde a proclamação do Brasil republicano, em 1889. Muito embora o Estado seja laico, este mesmo Estado pode abrigar uma sociedade secular ou religiosa.⁸

O que se evidencia por meio desta pesquisa é um grupo de agentes, aqui o FONAPER, buscando afirmar o viés religioso nas leis de um Estado proclamado laico. Um dos objetivos da entidade é ilustrativo nesse sentido: (a) “garantir a presença do Ensino Religioso na LDB de 1996”. Os demais objetivos são os seguintes: (b) produzir e publicar um Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Religioso; (c) formular uma proposta para a formação em nível de Graduação para o profissional de Ensino Religioso.⁹ O estatuto diz o seguinte:

O FONAPER é uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega, conforme este estatuto, pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o ensino religioso escolar e se constitui em um organismo que trata

8 Secular aqui diz respeito à secularização no sentido de um processo social em que as pessoas individualmente ou em grupos sociais se afastam de normas e valores religiosos. De acordo com Martelli (1995, p. 275-276), “na época moderna, portanto, o termo ‘secularização’ designa os processos de laicização, isto é, de autonomia em relação à esfera religiosa, que surgiram no Ocidente a partir da dissolução do feudalismo. Por isso, secularização tornou-se sinônimo de subtração de províncias, do saber, do poder e do agir social, do controle ou da influência de instituições eclesiais ou de universos simbólico-religiosos”. Numa expressão de Berger (1985), a secularização é a perda da plausibilidade da religião.

9 Disponível em: < www.fonaper.com.br>. Acesso em: 29 set. 2010.

questões pertinentes ao ensino religioso.¹⁰

Figueiredo (2010, p. 19) indica que “o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) pretendeu ser um espaço aberto à discussão dos interessados em compreender o papel do ER no ambiente escolar, quer como disciplina, quer como área de conhecimento”. Segundo Junqueira (2002, p. 48), é “um espaço supra-institucional, com profissionais da disciplina, com uma firme convicção de que o problema é pedagógico e não das religiões”.

Nessa perspectiva, a Carta de Princípios da entidade é ilustrativa:

1. garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
2. definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
3. contribuição para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;
4. Exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como lhes garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.¹¹

Essa carta expressa questões que devem ser tomadas como compromisso por cada membro do Fórum, dentre os quais o trabalho em prol do componente curricular de Ensino Religioso para as escolas públicas do Brasil. Nesse movimento e compromisso, estavam incluídos quinze estados: Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Alagoas, Roraima, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Amazonas, Paraíba, Piauí, Tocantins, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (SILVA; HOLMES, 2010, p. 38).

Figueiredo (2010, p. 23) chama a atenção para se perguntar quem são as pessoas membros da equipe de organização, instalação e coordenação do FONAPER. Segundo ela, “sempre foram, em sua maioria, procedentes de grupos vinculados a Igrejas Cristãs e, em

¹⁰ Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 29 set. 2010.

¹¹ Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 21 ago. 2012.

especial, da Igreja Católica”. A autora (2010, p. 23) continua argumentando que houve períodos em que a coordenação do Fórum foi exercida por “pessoas integradas à assessoria da CNBB e, ao mesmo tempo, à coordenação do referido Fórum procurando assim manter um discurso que traduzisse o pensamento das duas instituições”.

No próximo item, será tratado a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), os quais foram decisivos no tocante às orientações para a mudança da redação do artigo 33 da LDB nº 9.394/96, ou seja, serviu como referencial para essa mudança.

2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO

Ao se examinar a legislação e as prescrições para o Ensino Religioso, é visível que os protagonistas do campo religioso, político e educacional estiveram em conflitos. Tal questão pode ser percebida no fato de que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2/98, publica as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e o MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todos os níveis e modalidades de ensino, exceto para o Ensino Religioso.

Vale dizer, o Ensino Religioso havia sido considerado pelo MEC como um tema transversal, não como uma área de conhecimento. Em decorrência dessa exclusão, o FONAPER investiu esforços, via seminários em nível nacional, na elaboração dos PCNER, elevando o Ensino Religioso à área de conhecimento, o qual foi lançado em 1997 (HOLANDA, 2010, p. 52).

Tais investimentos podem ser lidos à luz de Bourdieu (2002, p. 118), o qual esclarece que “o mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser reconhecido como distinto”. Em outras palavras, cada grupo no interior da sociedade busca definir a realidade por intermédio de representações, “enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam” (BOURDIEU, 2002, p. 118). Os grupos sociais objetivam o monopólio de suas representações e, nessa direção, compreendemos tal como Chartier (1990, p. 110), que “a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”.

Por exemplo, tais grupos fazem uso de discursos para legitimar

sua posição na elaboração de um documento norteador para a formação e orientação aos professores de Ensino Religioso. Tal empreendimento tem importância na medida em que eles também passam, de certa forma, a ser reconhecidos com papel de destaque, ainda que com diferenciação em relação aos especialistas – os teólogos. Bourdieu (1999, p. 40), afirma que

as diferentes formações sociais podem ser distribuídas em função do grau de desenvolvimento e de diferenciação de seu aparelho religioso, isto é, das instâncias objetivamente incumbidas de assegurar a produção, a reprodução, a conservação e a difusão dos bens religiosos, segundo sua distância em relação a dois pólos extremos, o *auto-consumo religioso*, de um lado, e a *monopolização completa* da produção religiosa por especialistas, de outro lado (Grifo do autor).

Essas questões são tratadas por Fischmann (2006, p. 5-6), ao se referir ao processo de elaboração e busca de aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso:

Ainda no campo político, como integrante da equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), redigindo o documento do tema transversal Pluralidade Cultural, recebi em 1996, quando terminávamos o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, como então era denominado, um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro da Educação. Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, tanto no aspecto formal, trazendo uma capa semelhante às que usávamos, assim como a estrutura e sobretudo, de forma ousada, já incorporava o título oficial, adotado pelo MEC, “Parâmetros Curriculares Nacionais” acrescentando o título ‘Ensino Religioso’, como se fazia para o título das versões preliminares dos documentos do PCNs, incluindo também o cabeçalho do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. Na época tive a

sensação de ter em mãos um documento que poderia ser o de alguém que decide lançar sua 'versão' da Constituição, e ainda se pergunta 'por que não?'. Ou seja, ficava claro que o conceito de democracia e respeito à ordem jurídica era bem relativizado, tanto pelas pessoas que elaboraram aquele texto, quanto por aquelas que o fizeram chegar diretamente às mãos do Ministro, com explícita pressão presente no requerimento que abria o processo, cortando o caminho do respeito ao interesse público. Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença.

Em meio a esses e outros embates, o texto final dos PCNER foi concluído em 1996 e, do mesmo modo, nesse ano, submetido à aprovação oficial do MEC. Como já indicado por Fischmann (2006), ao não lograr total êxito nesse sentido, foi aprovado pelo Plenário do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, em Piracicaba (SP), em março de 1997. O texto foi entregue ao Ministério da Educação pela

coordenação desse Fórum a fim de ser avaliado por pareceristas a serem indicados pelo MEC. Segundo Caetano (2007, p. 160), os PCNER “foram reconhecidos pelos pareceristas, mas não foram publicados pela imprensa oficial, ligada ao Ministério da Educação, sendo veiculados pela Editora Ave Maria, em 1997”.

Esses Parâmetros têm se constituído em diretrizes para os professores e para todos os envolvidos com o componente curricular Ensino Religioso. Está organizado em três capítulos e busca responder “à necessidade de fundamentar a elaboração dos diversos currículos do Ensino Religioso na pluralidade cultural do Brasil” (FONAPER, 2009, p. 14). No capítulo 1, são apresentados os elementos históricos do Ensino Religioso no Brasil com destaque à mudança na compreensão de Ensino Religioso, desde o Brasil imperial (1822) até a atualidade. Pretende ainda fornecer informações e delinear aspectos principais do fenômeno religioso, presente em todas as culturas e em todas as épocas. Ainda nesse capítulo apresenta os objetivos gerais do Ensino Religioso:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas

religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 2009, p. 46-47).

No capítulo 2, o destaque é dado ao “fenômeno religioso como a busca pelo sentido da vida além da morte: a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral; o Nada”. Na redação, o documento diz que “cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum” da qual são selecionados os conteúdos e objetivos (FONAPER, 2009, p. 49). Os PCNER também indicam os eixos em torno dos quais os conteúdos devem ser selecionados e organizados. Ao todo são cinco eixos: (a) Culturas e Tradições Religiosas; (b) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; (c) Teologias; (d) Ritos; (e) Ethos (FONAPER, 2009, p. 50-56).

No capítulo 3, são apresentados a forma e o conteúdo do Ensino Religioso para cada série do ensino fundamental. Vale destacar que em 2009 já foi publicada a 9ª edição dos PCNER.

Esses Parâmetros indicam que o Ensino Religioso

visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (FONAPER, 2009, p. 8).

Além disso, os PCNER “indicam aos professores um itinerário que perpassa o nível da leitura cultural-religiosa, utilizando textos sagrados de tradição oral e escrita, os ritos e o *ethos* das diferentes matrizes religiosas, a fim de subsidiar e auxiliar os estudantes na busca de possíveis respostas norteadoras para seus questionamentos existenciais e sociais” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 56).

Os PCNER igualmente subsidiam as escolas e os estados na elaboração de propostas curriculares de Ensino Religioso. Junqueira (2002, p. 82) esclarece que

o Parâmetro Curricular do Ensino Religioso (1996) ainda não foi oficialmente reconhecido pelo Ministério de Educação e Desporto, contudo, oficiosamente, as Secretarias Estaduais de

Educação referem-se ao documento para orientar reuniões, programas e a formação docente. Outra expressão do reconhecimento oficioso deste modelo é a utilização das *Diretrizes para Capacitação Docente* (1998) pelas Instituições de Ensino Superior na estruturação de seus respectivos cursos de formação de professores. (Grifo do autor).

Braga (2001, p. 83) lembra que “os Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso não são distribuídos gratuitamente pelo Ministério de Educação e Cultura, conforme os demais parâmetros curriculares. Isto confirma a diferenciação na valorização do Ensino Religioso para com as demais disciplinas”.

Junqueira (2002, p. 53) ressalta que

o Fonaper não apenas se ocupou em elaborar os Parâmetros, mas também como divulgá-los. O documento foi entregue ao Conselho dos Secretários de Educação (Consed), no setor de currículos do MEC na pessoa da Profa. Yara Glória A. Prado e ao Sr. Ministro da Educação, pessoalmente (29 janeiro de 1997), assim como aos membros do Conselho Nacional de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, além dos responsáveis pela elaboração de currículo de cada Secretaria de Educação Estadual. Todos estes esforços foram frustrados com redação final da Lei de Diretrizes (9.394/96), que confirmou o caráter de “sem ônus para o Estado”, portanto o corpo docente deveria trabalhar de forma voluntária ou financiada pelas Tradições Religiosas.

De modo geral, os PCNER contribuem para que as discussões e orientações para o Ensino Religioso tenham um norte, ou seja, tenham linhas comuns, especialmente no que concerne às diferentes culturas e à construção da cidadania. Eles foram pensados para contribuir no alinhamento comum em relação ao planejamento pedagógico dos docentes no estudo do fenômeno religioso (HOLANDA, 2010, p. 53-54) e na elaboração das propostas curriculares.

Todavia, destaca-se que também de modo geral, num olhar mais aprofundado sobre todo o documento, as referências bibliográficas e

considerando-se a própria história da elaboração do documento, há uma predominância de igrejas cristãs e, dentre elas, destaca-se a predominância da igreja católica. O número de integrantes do FONAPER, em sua maioria, provém da tradição religiosa católica.

Ademais, os PCNER primam por indicar um conjunto de verdades de fé de uma forma a direcionar para um único significado do termo religião, pautando-se, ainda, fortemente nas concepções de religião derivadas dos verbos *reeligere*, cuja finalidade é fazer seguidores; e, *religare*, cuja finalidade é tornar mais pessoas religiosas, em vez de *relegere*, cujo objetivo é reler o fenômeno religioso (FONAPER, s/d., p. 26).

O Fonaper, além de indicar aos professores a finalidade de cada uma das concepções, apresenta o entendimento de Ensino Religioso, o enfoque, a caracterização e a qual LDBEN cada uma das concepções se vincula (Quadro 1).

Quadro 1: Concepção de religião (religio) e as leis de ensino no Brasil

Concepção	Finalidade	Entendimento do ER	Enfoque em	Caracterização	LDBEN
Reeligere = re-escolher	Fazer seguidores	Religião = catequese/doutrinação	Uma verdade	Evangelização	4024/61
Religare = religar	Tornar mais pessoas religiosas	Ética = vivência de valores	Religiosidade	Pastoral	5692/71
Relegere = reler	Reler o fenômeno religioso	Área de conhecimento	Fenômeno religioso	Conhecimento	9394/96

Fonte: FONAPER, s./d. Caderno 1, p. 26

Dessa maneira, de acordo com o documento, há o indicativo para a necessária releitura do fenômeno religioso, para se compreender a religião na perspectiva interdisciplinar proposta pelas Ciências da Religião. Assim, se pode inferir que há a preocupação com o viés histórico, sociológico e antropológico da religião. Ou seja, o esforço para que seja compreendida como construção humana e social e ao mesmo tempo como legitimadora da ordem social. De acordo com o sociólogo Berger (1985, p. 15-64), a eficácia de legitimação dos arranjos sociais é tão grande porque ela situa as instituições num quadro sagrado, de modo que a ela são atribuídos pensamentos na direção de ela ter uma

característica ontológica.

Mendonça (2008, p. 159), ao discutir sobre o lugar do estudo das religiões, muito bem lembra que, até hoje, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “na área de conhecimento e avaliação, não estabelece distinção entre Teologia e Ciências da Religião, colocando ambas sob a rubrica geral de Teologia, sob o guarda-chuva maior da Filosofia”. O autor ainda salienta sobre a necessária “busca da transdisciplinaridade necessária aos estudos da religião” e que a Teologia pode acabar se “constituindo paradigma limitador do avanço nesse campo” (MENDONÇA, 2008, p. 165).

A não evidência dessa dimensão pode favorecer um conjunto de questões que resultam de ideias fixas, de apego a verdades, de busca das origens sem considerar o movimento histórico de cada tradição religiosa de acordo com seus contextos. Quase que diariamente são divulgadas notícias que envolvem questões polêmicas resultantes de toda espécie de fundamentalismos.

Nesse sentido, há de se ter a devida atenção ao direcionamento do Ensino Religioso, tanto no que diz respeito à “pregação” de verdades quanto à necessária abertura à diversidade cultural não somente na teoria, de modo que a escola não reforce uma e outra identidade religiosa. Isto é, o objetivo no Capítulo 4 é identificar se os professores de Ensino Religioso da Grande Florianópolis buscam mais doutrinar, buscam a vivência de valores e/ou compreendem e caracterizam o Ensino Religioso como área de conhecimento, e efetuam a decodificação do fenômeno religioso presente nas diferentes e diversas culturas. Oliveira et al., (2007, p. 102) indicam que o “objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, assumindo a conceituação de religião dada pelo latim *religio*, na forma de sua derivação: *relegere*, que em português significa ‘reler’”.

Cabe ainda indagar se os PCNER contribuem para colocar em prática o artigo 33 da Lei nº 9.394/96 em sua nova redação: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Conforme Bourdieu (2004a, p. 121), “os agentes que estão em concorrência no campo da manipulação simbólica têm em comum o fato de exercerem uma ação simbólica”. Desse modo, segundo o autor, as “pessoas que lutam para dizer como se deve ver o mundo são profissionais de uma forma de ação mágica, que, mediante palavras

capazes de falar ao corpo, de ‘tocar’, fazem com que se veja e se acredite, obtendo desse modo efeitos totalmente reais, ações” (BOURDIEU, 2004a, p. 122).

Enfim, como se trata de parâmetros em nível nacional, é nas propostas curriculares dos estados e municípios que será possível melhor adequar os dispositivos constitucionais do país, tais como propostos na LDBEN e no FONAPER conforme prescrito nos PCNER.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

Tomando por base a Lei nº 9.394/96, de acordo com a nova redação do artigo 33 (Lei nº 9.475/97), os PCNER e especialmente o indicativo do artigo 33 em seu parágrafo segundo, de que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 1997) é que se deu forma à atual Proposta Curricular de Santa Catarina: implementação do Ensino Religioso (SANTA CATARINA, 2001, p. 6).¹²

Foi em 1999 que, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao componente curricular do Ensino Religioso, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED) e o Conselho do Ensino Religioso de Santa Catarina (CONER/SC)¹³ realizaram encontros com vistas à elaboração da Proposta Curricular. Para tanto, foram convidados professores de Ensino Religioso, representantes dos cursos de Ciências da Religião, do Programa Magister, das universidades do Sul de Santa Catarina (UNISUL), da

¹² No encontro de formação continuada da Gered da Grande Florianópolis, no dia 17 de outubro de 2012, o Prof. Elcio Cecchetti, Coordenador de Programas de Formação Continuada e responsável pelo Ensino Religioso na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SEE) e Coordenador do FONAPER (2010-2012), informou que foi produzido um novo documento por um grupo de professores de ensino religioso das GEREDs da Grande Florianópolis e de Blumenau para reorganização da “Proposta Curricular de Santa Catarina – implementação do Ensino Religioso” e que foi enviado para os professores cursistas e que estava aberto para sugestões.

¹³ Em 1999, o CONER/SC era formado por: “Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Islamismo (Centro de Estudos Corânicos), Igreja Católica Apostólica Romana, Comunidade Afro-brasileira, Assembleia Esp. Local dos Bahá’is de Florianópolis, Igreja Católica Apostólica Brasileira, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Igreja Católica Apostólica Missionária de Evangelização, Igreja Evangélica Assembleia de Deus, Igreja Ortodoxa Grega, Budismo Tibetano, Igreja Vétéro-Católica, Hinduísmo – Hare Krishna” (WAGNER, s/d, p. 1; KOCK, 2007, p. 75).

região de Joinville (UNIVILLE), do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); o coordenador do FONAPER e professores do Instituto Teológico de Santa Catarina (ITESC).

Ao longo desse ano, a equipe formada pelas pessoas chamadas, que se integraram às discussões, reuniu-se mensalmente a fim de definir, organizar, sistematizar questões a serem parte integrante da proposta curricular para o Ensino Religioso em Santa Catarina, tais como: definição de princípios, conceitos essenciais, conteúdos, aspectos didáticos e de avaliação.¹⁴ Desse modo, foi em 2001 que o estado de Santa Catarina publicou a Proposta Curricular sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas do ensino fundamental.

Numa breve e pontual retrospectiva histórica, é interessante chamar a atenção para o fato de que a Proposta Curricular anterior, a de 1998, diferentemente do que ocorreu com a elaboração da Proposta Curricular para as demais áreas de conhecimento, a qual envolveu estudos e discussões sob a coordenação da Secretaria de Estado e Educação; a de 2001, no que concerne ao Ensino Religioso, solicitou e delegou tal responsabilidade ao CIER.

Nessa direção e assim como nos PCNER, Koch (2007, p. 72) enfatiza que o processo foi diferente e “o texto referente ao Ensino Religioso que compôs a Proposta Curricular foi aprovado na Assembléia do CIER [...] a sua introdução assinada pelo então presidente do CIER, isso sinaliza que o texto parece falar para a educação, mas, ainda do lugar da religião”.

Koch (2007, p. 15) tece importantes análises da Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso de 2001. A autora procura compreender os discursos e os sentidos contidos no próprio documento “em relação às diferenças e os diferentes” e salienta um aspecto interessante no que concerne à tessitura e posterior

¹⁴ A equipe foi constituída pelas seguintes pessoas: Agenor Briguenti, Antônio Gerônimo Herdt, Cecília Hess, Elias Della Giustina, Gabriel José de Alencastro, Günther Max Walzer, Luigi Faraci, Maria Antonia Pereira Canever, Maria Clarice Orlandini Cimadon, Maria Helena Moretto dos Santos, Osvaldo Zanini, Paulo Butzke, Renato Luis Becker, Loureñealimir Stanchack, Vera Regina Mazureck e Vitor Galdino Feller (SANTA CATARINA, 2001, p. 60). A Proposta Curricular indica que esse foi o “Grupo de Trabalho” e dispõe os nomes em ordem alfabética. Não indica quem é padre, pastor, religioso(a). Indica apenas a instituição a qual está ligado e/ou representando. Em busca de mapear o perfil desses agentes, tem-se dentre os dezesseis integrantes da equipe, cinco padres católicos: Agenor Briguenti, Elias Della Giustina, Vitor Galdino Feller, Günther Max Walzer e Antônio Gerônimo Herdt, todos com grande liderança e lugar de destaque, seja na igreja católica em geral, seja no ITESC. Além desses cinco padres, dentre os demais integrantes da equipe, mais oito são pessoas que professam o credo católico. Sendo assim, dentre os dezesseis, treze tem estreito vínculo com o catolicismo.

lançamento da Proposta:

O processo de sistematização resultou em um texto que foi nomeado pelo grupo de elaboração e sistematização como Currículo Proposto para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, isso em 1999. Entretanto, em 2001, ao se tornar um documento oficial da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED recebeu o nome de Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental. Essa mudança sinaliza a presença das vozes de autoridade no documento (KOCH, 2007, p. 77).

Nesse sentido, chama a atenção um aspecto: na capa, o título é: “Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental”. No entanto, na ficha catalográfica, o título é: “Currículo: ensino religioso”. Tem-se, desse modo, um título que se aproxima do nome dado pelo grupo de estudo e de sistematização da proposta e outro pela equipe de editoração e publicação da Proposta (KOCH, 2007, p. 79).

No processo de produção dos dispositivos constitucionais consubstanciados em documentos diversos, o que se evidencia são as constantes negociações e/ou delegação de poder aos porta-vozes autorizados, aos que têm “acesso aos instrumentos legítimos de expressão”, dito de outro modo, de acordo com Bourdieu (1996, p. 87 e 101), os representantes oficiais e institucionais, aqueles que são delegados para falar em nome da instituição que representam.

Por exemplo, a Proposta Curricular e assim também os demais documentos tratados até aqui, por um lado, são apresentados como tendo (e de fato têm) a legitimação do campo educacional do país. De outro, é o campo religioso que determina os discursos por meio de seus agentes, tais como o CIER, o CONER, o FONAPER, de acordo com cada período e contexto histórico. Pode-se observar que, na trama das articulações dos discursos em suas diversas instâncias, acaba preponderando um viés cristão católico, tanto em número de agentes quanto em atribuição de sentidos.

Nesse direcionamento, Dickie e Lui (2007) contribuem sobremaneira. As autoras tecem considerações a respeito dos agentes e do panorama histórico em torno das discussões sobre o Ensino Religioso, indicando que, em Santa Catarina, a nova Lei não demorou

ser implementada em virtude da já existência do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER). Deste eram integrantes as igrejas cristãs e adotavam uma perspectiva ecumênica que, já em 1997, passaram a fazer valer a nova Lei. Entretanto, conforme as autoras, no CIER e perante o estado catarinense, havia a hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana.

O CIER ampliou esforços na formação do CONER que passou a trabalhar para a consolidação de princípios comuns, passando a ocupar a posição de interlocutor do estado no grupo de trabalho, apesar da resistência por parte do poder estatal em reconhecê-lo como entidade com a qual deveria dialogar (DICKIE; LUI, 2007, p. 245-246).

As autoras sinalizam que durante

as reuniões do GT era clara a crítica dos representantes da Secretaria de Educação [...] chamavam de detalhismo do Coner/SC na discussão e definição de princípios, vistos como ‘muito teológicos’, considerando tal esforço um postergador de tomadas de decisão quanto aos conteúdos de ensino religioso. [...] Ainda assim, ressalte-se que em Santa Catarina a Secretaria de Educação fez e mantém um acordo com o Coner sobre as atividades. Iniciadas em 1998, essas negociações e desde então efetivado o acordo, só em 2006 foi regulamentado o ensino religioso no Estado de Santa Catarina (DICKIE; LUI, 2007, p. 246-247).

Ainda, de acordo com as autoras (2007, p. 247), o estado catarinense via o ensino religioso como elemento a contribuir na formação dos cidadãos, construtor da cidadania, aspecto justamente criticado pelo CONER, argumentando que este ponto de vista diluiria o conteúdo religioso por ele pretendido. Em meio aos embates, o que se destaca é que o estado cedeu espaço para o aspecto religioso na formação dos cidadãos catarinenses.

Segundo as autoras, em Santa Catarina,

há uma aceitação tácita da concepção do Coner de que proselitismo seria a tentativa de conversão ou catequese. Essa ambiguidade abriu para uma ‘acomodação’ com a religião. A ‘acomodação’ entre o Estado e a religião é, em certa medida, mediada pelos cursos de Ciências da Religião, que

estão nas mãos de professores mais ou menos diretamente vinculados à Igreja católica ou à Igreja luterana (IECLB), agentes históricos do ensino religioso ali. Assim, apesar da constituição do Coner e seu aparente sucesso como agente do ensino religioso em Santa Catarina, tendo sido capaz de um ‘macroecumenismo’ (em sua autodefinição) continua na mão de princípios cristãos o magistério do ensino religioso (DICKIE; LUI, 2007, p. 249-250).

Continuando essa retrospectiva sobre os dispositivos acerca do Ensino Religioso em Santa Catarina, em 2005, foi publicado o Decreto nº 3.882, de 28 de dezembro, o qual regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual. Observa-se que este Decreto, além de questões de ordem técnica, acaba repetindo e enfatizando discursos contidos nos PCNER e na Proposta Curricular:

§ 1º [...] possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas [...]. § 2º O Ensino Religioso se desenvolve na Escola com o objetivo de subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas [...]. Os conteúdos de Ensino Religioso, a serem trabalhados nas escolas, estão delineados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005).

Popkewitz (1994, p. 174), ao se referir ao currículo indica ser ele um conhecimento historicamente elaborado com base no modo como as pessoas tornam o mundo inteligível, isto é, “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’. Dessa maneira,

o currículo é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e agir nele (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

Vale lembrar que a legislação nacional para o Ensino Religioso foi sendo gestada em contextos de reformas da política educacional. Essas podem ser aproximadas da indicação de Silva (2006, p. 10): “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político”.

Nessa direção, o currículo, de certa forma, é um elemento discursivo da política em nível nacional, lugar no qual os grupos e/ou pessoas individualmente buscam fazer valer e ter força de lei sua visão de mundo, de educação, de religião, de sociedade, entre outros aspectos. Assim, compreendem-se os PCNER e a Proposta Curricular como resultantes de políticas curriculares, textos de poder, elementos simbólicos do projeto de determinado grupo social. Enfim, de acordo com Silva (2006, p. 27), “o currículo produz, o currículo nos produz”.

Concomitantemente ao processo de produção dos documentos já mencionados, incluindo-se a LDB, de 1996, e a alteração do artigo 33 pela nova redação dada pela Lei nº 9.475/97, ainda merece ser citada a criação da Revista de Ensino Religioso, em 1995, denominada Diálogo, pela editora Paulinas e a Coleção Série Fundamentos, pela editora Vozes, contendo alguns títulos sobre Ensino Religioso. A Revista Diálogo recebeu incentivo da CNBB, especialmente de Dom Aloysio Leal Penna, bispo responsável pelo Setor de Educação e Ensino Religioso.¹⁵

Ambas as produções objetivam promover a reflexão sobre o assunto nos meios acadêmicos e em grupos de professores. Em fins de 1990, começaram a ser criados os primeiros Cursos de Licenciatura, Graduação Plena, com Habilitação em Ensino Religioso e de Pós-Graduação em nível de especialização (FIGUEIREDO, 2010, p. 25).

Segundo Junqueira (2002, p. 47), a Revista Diálogo foi criada “em um contexto de reflexão e preocupação com a formação de professores, sobretudo por solicitação de diversos professores do Ensino Religioso”. Um olhar retrospectivo e atual sobre a formação de professores é assunto do próximo capítulo.

¹⁵ Disponível em: <www.paulinas.org.br>. Acesso em: 15 set. 2012. De acordo com Figueiredo (2010, p. 25), na data de lançamento da Revista Diálogo, foi conjecturada a ideia de criação do FONAPER, estando esta entre as estratégias da igreja católica.

3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO

No bojo das discussões sobre a formação de professores para o Ensino Religioso, os cursos de Ciências da Religião podem ser vistos como modalidades estratégicas de identificação de sentidos e construção de alianças entre grupos visando à ampliação do poder simbólico com vistas a garantir o pretendido, neste caso, o Ensino Religioso nas escolas, não somente num viés delimitado pela legislação educacional, mas também pelo FONAPER e por outros agentes situados no próprio campo.

3.1 CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

O artigo 33 da Lei nº 9.475/1997, os PCNER e as Resoluções CNE/CEB nº 2/98 e nº 4/10 são os dispositivos legais que colocam a demanda de novas perspectivas de formação docente e elevam o Ensino Religioso à área de conhecimento. Esses, juntamente com a diversidade cultural e religiosa existente no país, provocam mudanças do paradigma centrado no caráter confessional, em seguida, no ecumênico e exigem atenção à formação docente para atuar com esse componente curricular.

Para tanto, na tarefa de imprimir uma nova configuração ao Ensino Religioso, de modo a migrar do confessional cristão e/ou interconfessional para a compreensão do fenômeno religioso na diversidade cultural e religiosa deste país continental, uma proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores foi elaborada pelo FONAPER. Com isso, o FONAPER visou delimitar uma base comum de formação para a docência no Ensino Religioso nas escolas públicas do território nacional.

Caron (2007, p. 138) salienta que o FONAPER estabeleceu critérios em relação às competências necessárias ao docente, dentre as quais, a

compreensão do fenômeno religioso contextualizando-o no espaço e tempo; a configuração e sistematização do fenômeno religioso por meio das ciências da tradição religiosa (religião) e suas teologias e a análise do papel dessas tradições na estruturação e manutenção das diferentes culturas manifestadas que formam o universo cultural religioso da população brasileira.

Assim sendo, visando cumprir as prescrições da legislação e o interesse dos agentes envolvidos nas diferentes instâncias do campo religioso, foi acontecendo a discussão a respeito da formação de um perfil docente para a nova área de conhecimento. De acordo com Oliveira et al., (2007, p. 56), a incumbência de formar professores recai sobre as “instituições de ensino superior que, por meio do ensino, pesquisa e extensão, podem formar professores devidamente habilitados, pedagógica e didaticamente”.

Os dispositivos constitucionais proclamam a necessária garantia de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil. De igual modo, apregoa contra toda e qualquer forma de proselitismo, o que acaba reabrindo um debate sobre o perfil do profissional a trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso, colocando em xeque uma prática até então existente, que era a de a disciplina em questão estar a cargo de um professor indicado por representante de alguma denominação religiosa.

No bojo desse conjunto de questões, foram sendo criados cursos de “formação continuada, cursos *lato sensu* para os educadores formados em outras áreas do conhecimento e atuando na disciplina de ER e propostas de cursos de ensino superior em nível de licenciatura” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p. 105).

Oliveira e Cecchetti (2010, p. 108) indicam ainda que o estado de “Santa Catarina foi o primeiro a elaborar e autorizar, em 1996, o curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso”. Os autores salientam também que, na história brasileira, esses cursos inauguram uma nova modalidade de formar professores para a disciplina de Ensino Religioso, sendo o destaque o de seguir os “mesmos trâmites previstos para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento (art. 62 da LDB nº 9.394/96), assegurando aos egressos o acesso à carreira do magistério” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p. 108).

Convém ainda lembrar que nesse processo o FONAPER teceu variadas estratégias políticas: elaborou e encaminhou ao MEC, mais precisamente ao Conselho Nacional de Educação, as “Diretrizes de Capacitação Docente – Licenciatura – *Lato Sensu* – Extensão para o Ensino Religioso”.¹⁶

De acordo com Bourdieu (1999), os campos atuam almejando manter a hegemonia, muito embora com autonomia relativa. Contudo, na medida em que um campo se mantém, colabora para a manutenção de outros campos. Nessa direção, um campo não está somente a serviço

¹⁶ Tal documento passa a ser um referencial para a formação continuada e para Instituições de Ensino Superior na organização dos cursos.

de outro na medida em que

a estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política (BOURDIEU, 1999, p. 69).

De acordo com o autor, o campo tem uma dinâmica interna de organização e, ao mesmo tempo em que possui independência relativa, atua combinando-se de forma interdependente a outros campos, aqui, ao campo educacional. O campo religioso tem um corpo de agentes que se organizam pela manutenção de um capital simbólico.

O poder simbólico, segundo Bourdieu (2002, p. 14-15), “só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário [...] se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*” (Grifo do autor).

Nessa direção, ao se pensar nas relações entre o campo religioso e educacional, e as formas pelas quais se solidificam os cursos de Ciências da Religião, Passos (2007, p. 38-39) defende que

muitos deles escondem, na verdade, currículos com pressupostos e conteúdos teológicos. Há que ressaltar que, nas tentativas feitas de organização da modalidade licenciatura em Ciências da Religião por parte de algumas instituições, a resposta do Ministério da Educação foi negativa, alegando a velha questão da autonomia das confissões religiosas e da laicidade do ensino [...]. O acúmulo de estudos de Ciências da Religião nos cursos de pós-graduação já deu um primeiro passo para a superação dos preconceitos e da própria institucionalização do estudo científico da religião no âmbito das ciências habilitadas nas áreas estabelecidas pelos órgãos do Ministério da Educação.

Gomes (2002, p. 13), ao tratar da religião como objeto da História e procurar diferenciar os “estudos da religião com relação à teologia”,

indica que a definição de religião é “uma discussão interminável”. Gomes (2002, p. 17) enfatiza que

as opiniões religiosas não têm uma incidência unicamente sobre a busca de sentido para a existência, mas a têm igualmente sobre os comportamentos, ordenando toda a vida do homem crente, inclusive suas práticas sociais, as religiões são também lugares relevantes de conflitos sociais. Assim sendo, o campo religioso é simultaneamente lugar, produto e fator ativo daqueles conflitos.

Um exemplo das relações entre o campo educacional e o campo religioso, de aproximação e de concorrência ao mesmo tempo, pode ser exemplificado no episódio envolvendo o Conselho Nacional de Educação, conforme já indicado por Passos (2007). Na década de 1990, os agentes do campo religioso contaram com avanços relativos ao reconhecimento do Ensino Religioso pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros.

Entrementes, em 1999,

o Conselho Pleno do mesmo CNE, ao se ocupar com o assunto da formação de professores para o ER nas escolas de ensino fundamental, aprovou o Parecer 97/99, concluindo que: [...] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional [...], competindo aos estados e municípios organizarem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores (PARECER CNE/CP nº 97/99).

Meneghetti (2008, p. 94) chama a atenção para a necessária distinção das diferenças conceituais entre teologia e ciências da religião e aponta que ambas “se vinculam ao Ensino Religioso e que lhe dão fundamentação epistêmica”. A autora diz que a concepção de Ensino Religioso presente na legislação se vincula ao campo das ciências da religião na direção de ser uma área de conhecimento; uma vez que a teologia remete ao confessional e ao institucional das denominações religiosas.

De acordo com Meneghetti (2008, p. 94), a ciência da religião é

uma área de conhecimento, portadora de uma epistemologia própria e tem como objeto de estudo “a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e em suas múltiplas expressões”. Diante de tamanha demanda e espinhosa definição em busca de compreensão, o Ensino Religioso, assumindo essa vinculação, necessita de formação específica e qualificada.

Se trabalhar com a confessionalidade de cada denominação religiosa é assaz complexo, muito mais complexo é trabalhar com a diversidade religiosa. De modo geral, os estudiosos do componente curricular Ensino Religioso sinalizam para a solução de o docente se graduar em Ciências das Religiões com licenciatura em Ensino Religioso, a fim de capacitar-se para a tarefa plural. Brasileiro (2010, p. 192) chama a atenção para as confusas concepções de Ensino Religioso e sugere também a adoção de uma única nomenclatura, “Ciências das Religiões, tanto para o ensino religioso na escola, quanto para as formações de professores em nível de graduação e pós-graduação”.

Conforme Oliveira (2003, p. 16), até 1997, não havia clareza no que diz respeito ao objeto a que o Ensino Religioso “deveria se referir na unidade escolar, se ao fenômeno religioso ou se às expectativas” de uma e outra denominação religiosa. Teixeira (2007, p. 71) sugere que, embora muito se tenha discutido em relação ao lugar e ao objetivo da disciplina em face da diversidade religiosa existente no Brasil, autores sinalizam para a permanência de modelos “cuja plausibilidade vem reforçada por fortes *lobbies* confessionais. Pode-se também levantar questões sobre a pertinência de posições sintonizadas com uma perspectiva mais laicista, que excluem qualquer possibilidade de ensino da religião na escola pública”.

Em busca da superação dessa tendência ao confessionalismo, autores como Oliveira (2003) e Caron (2007) indicam Santa Catarina como o primeiro estado do Brasil a criar cursos como o Programa Magister, em 1995 – formação continuada a professores não habilitados, independentemente da área; e, de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso, em 1996.¹⁷

Nas indicações de vários autores, este último, baseado nas diretrizes nacionais, visava contemplar o fenômeno religioso de modo aconfessional, preparando assim o docente para o cotidiano escolar.

¹⁷ Os trâmites seguiram as exigências dos demais cursos de Licenciatura. O Programa Magister (1996-2004), na FURB e UNIVILLE, formou 318 acadêmicos com Licenciatura Plena em Ensino Religioso (CARON, 2007, p. 27). Os três primeiros cursos se deram por meio de convênio com esse Programa de incentivo à formação docente em nível superior.

Cumpridos os trâmites legais, em parceria com o Programa Magister, no fim de 1996 realizou-se o primeiro vestibular e se deu início aos três primeiros cursos de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura Plena, habilitação de Professores para o Ensino Religioso (CCR/ER), em três instituições de ensino superior: na Universidade Regional de Blumenau (FURB), na Universidade Regional de Joinville (UNIVILLE) e na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Outros estados do Brasil, tais como, Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte também passaram a criar cursos de formação nessa modalidade (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p. 108).

Dentre os cursos de graduação, Licenciatura em Ensino Religioso, existe apenas um autorizado pelo MEC, o da Universidade Federal da Paraíba, em 2006 (BRASILEIRO, 2010, p. 16). Os outros foram autorizados pelos Conselhos Estaduais de Educação. A mesma autora infere que haveria a necessidade de os cursos serem “referendados pelo Ministério da Educação, com vistas a padronizá-los em todo o país” (BRASILEIRO, 2010, p. 194).

Concorda-se com Oliveira (2003, p. 21), no que se refere à necessidade de estudos e pesquisas sobre esses cursos e seus currículos. A realidade na qual esses cursos se inseriram é diversificada, o que acaba influenciando na “efetivação do alcance de objetivos propostos para esses cursos; as práticas docentes decorrentes desses processos de formação docente e sua inserção qualitativa no cotidiano educativo e outros mais”.

Dickie e Welter (2008, p. 9) sinalizam que na fase inicial os referidos cursos “ênfatizavam a perspectiva ecumênica cristológica; num segundo momento, passaram a contemplar uma formação acadêmica não proselitista e que privilegiasse a compreensão do fenômeno religioso na diversidade”. As autoras indicam ainda o perfil dos cursistas: professores de Ensino Religioso da rede estadual de ensino; mulheres; vínculo com a Igreja Católica Romana.

Klein e Junqueira (2011, p. 368) defendem que os cursos propiciam o estudo das diferentes manifestações religiosas haja vista que “não estão vinculados a uma religião ou religiões ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião, enquanto aporte teórico, [...] ao mesmo tempo em que são regidos por princípios e fundamentos da Ciência da Educação”.

Brasileiro (2010, p. 195) corrobora com a ideia de que os cursos de formação contribuam com um Ensino Religioso “mais democrático”; porém, chama a atenção para o fato de que “nós, os cientistas das religiões, não podemos estacionar no mito de que a religiosidade do professor não interferirá nas aulas de ensino religioso”.

Nessa direção, Chartier (2002, p. 11) explica que

a história da construção das identidades sociais encontra-se assim transformada em uma história das relações simbólicas de força. Essa história define a construção do mundo social como o êxito (ou o fracasso) do trabalho que os grupos efetuam sobre si mesmos – e sobre os outros – para transformar as propriedades objetivas que são comuns a seus membros em uma pertença percebida, mostrada, reconhecida (ou negada).

É também sobre esse aspecto que se pretende focar a análise nesta pesquisa, mais especificamente, no que concerne às respostas dos recém-egressos do Curso de Ciências da Religião da USJ e dos professores da 18ª GERED de Florianópolis, com base nos Instrumentos de Pesquisa I e II.

Dentre outros autores que compartilham de opiniões semelhantes, Caetano (2007, p. 167) assinala que os cursos de Licenciatura devem contribuir para a formação de um profissional “capaz de fazer a integração entre teoria e prática; de construir sua identidade como intelectual e pesquisador da educação; de compreender, criticamente, os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido”. Igualmente Junqueira (2002, p. 124-125) assegura que

os princípios que regem o profissional do Ensino Religioso são: demonstrar capacidade de atender à pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo; comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e cidadania, vivificando a ética própria aos profissionais da educação; apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

Conforme indicado pelo mesmo autor (2007, p. 131), ainda há a necessidade de se melhorar e ampliar a oferta de cursos para a formação de professores de Ensino Religioso, pois, ainda existem muitos professores de diferentes áreas de conhecimento ministrando a disciplina, seja por falta de formados, seja para completar a sua carga horária.¹⁸

Entretanto, de 1995 a 2010, foram encontrados 106 cursos nas modalidades de ensino médio, graduação, extensão e especialização,

¹⁸ A legislação dos estados e municípios permite a contratação de profissionais de áreas afins quando da inexistência de habilitados na área específica.

distribuídos pelas cinco regiões do país, em 72 cidades de dezoito estados (Anexo F).¹⁹

O Decreto nº 3.882 regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual do Estado de Santa Catarina, também enfatiza que a “habilitação dos professores de Ensino Religioso será obtida mediante curso de graduação de Licenciatura Plena em Ensino Religioso oferecido pelas universidades” e que os “professores de Ensino Religioso integram o corpo docente para todos os fins e efeitos, tendo em vista a eficiência no cumprimento dos objetivos do Ensino Religioso estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Ensino Religioso e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2005).

Dickie e Welter (2008, p. 17-18), ao analisarem os currículos dos cursos de Ciências da Religião em Santa Catarina, concluem que eles

veiculam uma visão relativizadora das religiões e, para dar conta desta relativização, se fundamentam na idéia de que há *uma unidade transcendente a todas as religiões*. Ou seja, a possibilidade de considerar o que em tempos passados eram consideradas seitas ou até manifestações ilegítimas são compreendidas, nestes currículos, como expressões de religiosidade, respostas diferentes a uma mesma realidade que é transcendente.

As autoras da mesma forma salientam o perfil das pessoas mais diretamente envolvidas na criação e funcionamento dos Cursos de Ciências da Religião (Licenciaturas): “pessoas com profundas convicções religiosas [...] e estão animadas com a perspectiva de difundir o conhecimento religioso para o público escolar”. Nesse sentido, de acordo com elas, não é surpresa que o “conceito de religião que estes cursos veiculam remete não só à idéia de ‘ligação’ com o transcendente, mas também à idéia de que religião é uma fonte de

¹⁹ Dentre os indicados no Anexo F, noventa são na modalidade presencial e dezesseis na modalidade da educação a distância (EaD) e/ou semipresencial [...]. Um curso de ensino médio (modalidade EaD), 21 cursos de graduação (sete bacharelados e catorze licenciaturas; sendo desses, dois na modalidade EaD), catorze cursos de extensão (sendo cinco na modalidade EAD) e setenta cursos de especialização (sendo oito na modalidade EaD) (KLEIN e JUNQUEIRA, 2011, p. 370-371). Em meio a essas informações é importante frisar que apenas nos Estados de Santa Catarina e Pará existem licenciaturas para formar professores de Ensino Religioso. Nos outros estados da federação os cursos são de extensão ou de especialização. Dessa forma, complementam a formação de professores de áreas diversas.

orientação para a vida, com importantes conseqüências para os seres humanos” (DICKIE; WELTER, 2008, p. 17-18).

Apesar dos vários cursos e já passados quase nove anos de existência desse Decreto, mais da metade dos professores que responderam aos Instrumentos de Pesquisa e muitos dentre os demais professores da 18ª GERED da Grande Florianópolis, não têm formação específica, conforme determina a legislação (Quadros 2 e 3).

Quadro 2: Formação dos professores participantes da pesquisa

ÁREA – GRADUAÇÃO	QUANTIDADE
Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso	7
História	4
Teologia	2
Filosofia	2
Ciências Sociais	1
Administração de empresa	1
Total	17

Área – Pós-Graduação/Especialização	
Gestão Educacional	2
Gestão Escolar e História e Geografia do Brasil	1
Gestão Escola	1
Administração em Recursos Humanos	1
Práticas Pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil	1
Metodologia em Ciências da Religião e Nível Superior	1
Total	7

Fonte: Instrumentos de Pesquisa I e II (2012).

Quadro 3: Formação dos professores participantes da Formação Continuada

ÁREA	QUANTIDADE
Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso	6
História	6
Teologia	4
Filosofia	3
Geografia	3
Ciências Sociais	1
Administração de empresa	1
Total	24

Fonte: Síntese/Levantamento Professores do Ensino Religioso – Anos Finais do Ensino Fundamental. Florianópolis, setembro de 2012

Dos 24 professores que entregaram uma das atividades, quatro possuem mais de uma graduação (Filosofia, Psicologia, Teologia, Matemática); três estão cursando uma segunda graduação (Matemática, Filosofia e Ciências da Religião) e dois professores têm especialização em Metodologia em Ciências da Religião e Gestão Escolar e História e Geografia do Brasil. Desses, onze estão contabilizados no Quadro 2.

3.1.1 Egressos do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) foi criado pela Lei Municipal nº. 4.279, de 26 de abril de 2005, credenciado pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº. 035 e o Parecer nº 116, e aprovado em 12 de julho de 2005.²⁰

O Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião da USJ começou a funcionar em agosto de 2008. O Curso “possui uma estrutura multidisciplinar e uma abordagem crítica, dialógica e respeitosa às diferentes tradições e opções religiosas, procurando focar o fenômeno religioso em suas várias dimensões”.²¹ Dentre suas metas estão as de “preparar o acadêmico para atuar como pesquisador no campo religioso e como professor de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio [...], formar agentes de pesquisa e atuação no campo religioso, enfatizando o aprofundamento teórico/prático dos pressupostos epistemológicos das Ciências da Religião e dos fundamentos pedagógicos da Educação”.²²

A estrutura curricular do Curso, com duração de oito semestres, contempla disciplinas de formação, disciplinas de Educação, religiosidade, além de Estágio Curricular Supervisionado nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio (DICKIE; WELTER, 2008, p. 14).

A formatura de alunos da primeira turma, a qual iniciou em 2008, foi em 17 de agosto de 2012. Chama a atenção o fato que de uma turma que, inicialmente, tinha 35 alunos, apenas oito alunos concluíram o curso.²³

A Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), criada em 2003, teve papel fundamental na

²⁰ Disponível em: < www.usj.edu.br>. Acesso em: 24 abr. 2013.

²¹ Disponível em: < www.usj.edu.br>. Acesso em: 4 ago. 2008.

²² Disponível em: < www.usj.edu.br>. Acesso em: 4 ago. 2008.

²³ Informação do professor Diógenes Braga Ramos, coordenador do Curso de Ciências da Religião da USJ, no encontro de formação continuada. Florianópolis, 7 de agosto de 2012.

fundação do Curso de Ciências da Religião na USJ. A ASPERSC representa os Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina, contribui na formação continuada e organiza ações com vistas ao maior reconhecimento da área de Ensino Religioso.²⁴

Segundo Junqueira et al., (2010), a ASPERSC é a “segunda instituição organizadora de eventos e que sistematicamente os tem realizado e que ainda que conformação de dimensões regionais, apresenta alguma inferência nacional, até por conta de ser o estado de Santa Catarina um polo de formação de professores de Ensino Religioso”. No Estado de Santa Catarina, há dois eventos consolidados: Seminário Catarinense de Ensino Religioso (SECAER) e Colóquio Catarinense de Ensino Religioso, organizados pela ASPERSC.²⁵

Convém ainda apresentar alguns elementos das respostas de seis egressos, recém-formados da primeira turma do Curso de Ciências da Religião da USJ. As respostas foram dadas a duas questões do Instrumento de Pesquisa I: (2.1) Por que você escolheu cursar Ciências da Religião; e, (2.2) Em sua opinião, é importante que os professores de Ensino Religioso façam o Curso de Ciências da Religião? () Sim. () Não. Por quê?

Diante da indagação acerca do motivo que levou a cursar Ciências da Religião, os professores recém-formados elencam motivações variadas, desde a situação financeira, inexistência do curso pretendido, desejo de ter conhecimento sobre o fenômeno religioso, busca a respostas pessoais relativas à existência do ser humano, à busca de sentido na vida. Seguem alguns excertos:

Quando prestei vestibular eu não tinha condições financeiras de fazer um curso e me falaram que a USJ teria direito, curso que fiz até a 5ª fase numa instituição particular. No final das contas nada aconteceu como deveria, e, eu fui ficando na área. Aprendi a gostar da docência e em matéria de conhecimento e formação de indivíduos pensantes e críticos esse curso é maravilha (E1).

²⁴ Disponível em: <<http://aspersc.blogspot.com.br/2009/04/estatuto-da-aspersc.html>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

²⁵ Por exemplo, no rol de eventos promovidos, entre 26 e 27 de outubro de 2012, aconteceu em Florianópolis, o VI Seminário Catarinense de Ensino Religioso (SECAER) e I Encontro Catarinense das Licenciaturas em Ensino Religioso de Santa Catarina, organizado pela ASPERSC. O tema do evento foi “Conhecimentos Religiosos nas Culturas e Tradições Religiosas”.

Por que traz elementos básicos para o entendimento do Fenômeno Religioso nas diversas Tradições Religiosas (E2).

Para ter conhecimento das outras religiões também. Pois penso que Deus é único e de todos (E3).

Há mais de trinta anos estudo o tema como forma de entender quem somos, para onde vamos, de onde viemos, por que estamos aqui. Ou seja, busca de respostas para entendimento do meu eu, razão esta que me levou ingressar no curso (E4).

Por vontade de voltar a estudar. O curso Ciências da Religião foi uma possibilidade dessa vontade. Já havia feito outros dois vestibulares (público/gratuito) sem sucesso. E uma graduação particular não estava nas minhas possibilidades financeiras. Resolvi tentar este terceiro, no qual passei e hoje sou formada (E5).

Sempre entendi que foi o ser humano que criou a religião através da indefinição do que chamou de mundo dual (sagrado e profano); e, desde então busca respostas que até hoje nem religião e nem ciência conseguem responder. Por isso resolvi cursar ciências da religião para conhecer um pouco mais sobre esse assunto (E6).

Todos os seis egressos afirmam ser importante que os professores de Ensino Religioso cursem Ciências da Religião. No entanto, diante da indagação sobre o porquê é importante frequentar esse Curso, apenas quatro deles tecem as seguintes justificativas:

Porque a compreensão de educação, principalmente na área de Ensino Religioso, passa pela compreensão de seu objeto de estudo, 'fenômeno religioso', onde passa-se a respeitar o outro e sua(s) identidade(s) (E2).

Para ter conhecimento (E3).

O ser humano só poderá falar com dignidade a partir do conhecimento, e o curso muito nos

ensina sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa existente no universo (E4).

O professor de ensino religioso deve estar preparado para lidar com a diversidade. [...] um professor despreparado é uma negligência com o aluno, perpetuando, muitas vezes, comportamentos preconceituosos e desinformados (E5).

A tônica desses discursos é a diversidade e o respeito às diferenças. Conforme já se indicou, tal é também a tônica sobre a qual está moldada a proposta para o Ensino Religioso, presente no discurso oficial, quer dizer, no prescrito. Entretanto, esses professores recém-formados não ampliaram a argumentação na direção de se poder entender a apropriação feita por eles relativamente ao Ensino Religioso como mais uma área de conhecimento do currículo escolar.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

A Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, implantada em 17 de maio de 2003, dentre outras atividades, promove encontros de formação continuada aos professores dos treze municípios que compõem a regional: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São Pedro de Alcântara e São José.²⁶

Nesses municípios, 85 escolas oferecem a disciplina de Ensino Religioso para todas as turmas do ensino fundamental, com um total de 67 professores. Desse total, 29 são efetivos, 35 são Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e acerca de três deles não se conseguiu informação. Em relação à frequência às aulas de Ensino Religioso, em 79 escolas, todos os alunos frequentam a disciplina, e em seis escolas alguns alunos não participam das aulas.²⁷

O Quadro 4 apresenta o cenário relativamente à formação do total

²⁶Disponível em <http://www.soo.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=60>. Acesso em: 29 set. 2012.

²⁷ Dados fornecidos pela Consultora Educacional, Paula de Abreu Pereira, da Gerência de Educação da Grande Florianópolis: “Síntese – Levantamento Ensino Religioso – Escolas – Setembro de 2012” e “Síntese Levantamento Professores – Ensino Religioso – Anos Finais do Ensino Fundamental – Setembro de 2012”.

de professores de Ensino Religioso da 18ª GERED da Grande Florianópolis.

Quadro 4: Formação dos Professores da Grande Florianópolis

GRADUAÇÃO/ÁREA	QUANTIDADE
História	18
Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso	14
Filosofia	7
Geografia	6
Teologia	4
Ciências Sociais	4
Ensino Médio	2
Administração de empresa	1
Educação Física	1
Ciências Biológicas	1
Pedagogia	1
Matemática	1
Graduando de Artes Visuais	1
Ciências da Religião (incompleto)	3
Não Informou	3
Total	67

Fonte: Síntese/Levantamento Professores de Ensino Religioso – Anos Finais do Ensino Fundamental. Florianópolis, setembro de 2012

O Quadro 4 visualiza, de certa forma, aquilo que já foi ponderado por autores diversos. De acordo com Passos (2007, p. 22), o Ensino Religioso ficou “refém das velhas referências confessionais, administrado, muitas vezes, pelas Igrejas, ou entregue aos professores de outras disciplinas, sem a formação específica para ministrarem aulas nessa área de conhecimento”, apesar dos esforços do FONAPER.

Outra questão historicamente recorrente, apontada por Oliveira (2003, p. 54), é a de que “o movimento de formação de docentes para o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. A qualificação dos professores para essa disciplina se defrontava com intrincadas relações de poder, nem sempre expressas e assumidas”.

Se a formação de professores em geral é alvo de constantes polêmicas, a formação de professores para o Ensino Religioso é alvo ainda maior de conflitos. Seja no campo religioso, educacional e político. Vale lembrar que, em meio às polêmicas, em tese, perdurou, ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX, o Ensino Religioso

confessional, ecumênico e interconfessional, com inclinações mais para evangelização, catequese e pastoral do que de fato para a compreensão do fenômeno religioso do ponto de vista antropológico e na diversidade.

Retornando ao foco dos sujeitos, do tempo e espaço desta pesquisa, ao longo do segundo semestre de 2012, a pesquisadora participou dos encontros mensais de formação continuada destinada aos professores de Ensino Religioso.²⁸

Nesses encontros, observou-se, por parte dos coordenadores e palestrantes, a recorrência a uma continuidade discursiva presente nos discursos do FONAPER, dos PCNER, da Proposta Curricular. De acordo com Foucault (2012, p. 46), pode-se compreender que tais regularidades discursivas são discursos já pronunciados; “são as coisas mesmas e os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência”. Nesse sentido, segundo Foucault (2012, p. 46), “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”.

Nessa direção, as palavras não interditas e constantemente reafirmadas aparecem nos seguintes dizeres de um dos palestrantes:

Como queremos o Ensino Religioso: na mesmidade ou diversidade? Na Prática pedagógica do Ensino Religioso que concepções: Confessional? Ecumênico? Interreligioso? Diversidade religiosa? Valores? De tudo um pouco? Tem que haver uma mudança de postura. Às vezes defendemos determinadas ideias ou praticamos determinados atos sem mudar nossa postura. Conduzir a aprendizagem para que os educandos tenham interesse. Não se pode deixar o específico do Ensino Religioso de fora. Ensino Religioso trabalha o respeito pela diversidade através da alteridade.²⁹

²⁸ Os encontros aconteceram em 8 de agosto, 9 de setembro, 17 de outubro e 28 de novembro de 2012. Nas páginas seguintes, ao se indicar fragmentos dos discursos desses encontros não se remete às datas de cada um deles, a fim de manter o anonimato dos envolvidos. No início do encontro de 8 de agosto, o professor Diógenes Braga Ramos, coordenador do Curso de Ciências da Religião da USJ, informou sobre a possibilidade de um Curso de Especialização em Ensino Religioso e convidou os professores para se inscreverem. Não se teve mais informação a respeito do andamento e concretização dessa proposta nos demais encontros. O professor Élcio Cecchetti, da Secretaria da Educação e membro do FONAPER, informou sobre o Edital do 3º Concurso do Estado para professor efetivo em Ensino Religioso, com 3 vagas para a Grande Florianópolis.

²⁹ Encontro de formação continuada. Caderno de Campo, p. 2.

Essa questão também é reforçada pelas respostas dos professores à pergunta encaminhada em um dos encontros de formação: “O que você considera ser mais importante no atual paradigma do Ensino Religioso?” Dois professores se manifestaram em relação ao que haviam respondido: “não tem um mais importante que o outro, porque o que tenho que pensar é que faz parte da formação do cidadão, que é o respeito à diversidade”.³⁰

O palestrante de um dos encontros de formação continuada, conforme já mencionado, insiste: “Acolher a diversidade dos grupos religiosos e não religiosos, sem proselitismo, sem preconceito é ainda um desafio para a escola e para a sociedade em geral”.³¹

Ao mesmo tempo, é possível observar formas estratégicas de formar os professores alertando a respeito dos elementos interditados na ordem discursiva sobre o Ensino Religioso. Como exemplo disso, depois de os professores assistirem às reportagens “Fé na Educação”, o palestrante enfatizou que Roseli Fischmann, coordenadora de um grupo a favor da laicidade, exclui qualquer possibilidade de ensinar religião na escola pública, ou seja, o grupo é totalmente contrário ao Ensino Religioso nas escolas.³² Vale destacar que aqui estaria justamente uma questão a ser discutida, pois tem a ver com aquilo que é uma constante no discurso, a diversidade e o respeito à diferença. Valeria a pena instigar os professores a conhecer e problematizar os argumentos do mencionado grupo.

As reportagens “Fé na Educação” foi uma Série de cinco capítulos exibida pela *Globo News*, no período de 13 a 17 de fevereiro de 2012, na qual foi abordada a questão da religião na educação. Essas reportagens trataram das várias polêmicas envolvendo o ensino religioso nas escolas.³³

Os fragmentos da fala de um dos palestrantes em outro encontro de formação são instigantes no sentido de nelas se poder observar o predomínio de um viés de pensamento cristão. Ou seja, a tão propalada diversidade religiosa ainda acaba esbarrando numa “diversidade” não tão diversa, na medida em que os não cristãos não aparecem neste excerto e a religião é associada à fé cristã: “Religião não perdeu força, a fé cristã não foi banida, vem se reestruturando”.³⁴

Além do que já se expôs, convém ainda esclarecer que, em geral,

³⁰ Encontro de formação continuada. Caderno de Campo, p. 13.

³¹ Encontro de formação continuada. Caderno de Campo, p. 16.

³² Encontro de formação continuada. Caderno de Campo, p. 10.

³³ Disponível em: www.gl.com.br/globonews. Acesso em: 20 fev. 2012.

³⁴ Encontro de formação continuada. Caderno de Campo, p. 70.

em cada encontro mensal, foi trabalhada a temática relativa a um dos doze cadernos “Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio”, elaborados pelo FONAPER. Não obstante na ficha técnica dos cadernos não conste a data, sabe-se que foram produzidos na década de 1990 e passaram a ser usados desde 2000.

Os Cadernos constituem-se em subsídios para formação de professores e são “Integrante do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso” (FONAPER, s.d./, Ficha Técnica, p. 2). A apresentação de cada Caderno é uma espécie de poema que faz uma apologia ao amor indicando o que significa o curso: “Que ele nos capacite para amar melhor e sem excluir ninguém” (FONAPER, s. d., p. 3).

A temática de cada Caderno, precedida pelo título geral, “Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio”, acrescida do subtítulo é a seguinte:

- Caderno 1 – Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão.
- Caderno 2 – Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa do Brasil.
- Caderno 3 – Ensino Religioso e o conhecimento religioso.
- Caderno 4 – O fenômeno religioso no Ensino Religioso.
- Caderno 5 – Ensino Religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígena.
- Caderno 6 – O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana.
- Caderno 7 – O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental.
- Caderno 8 – O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz oriental.
- Caderno 9 – Ensino Religioso e o ethos na vida cidadã.
- Caderno 10 – Ensino Religioso e os seus parâmetros curriculares nacionais.
- Caderno 11 – O Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola.
- Caderno 12 – O Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula.

Sem a pretensão de esgotar o assunto no que concerne à formação do professor de Ensino Religioso, destaca-se que o desafio ainda permanece – o de fundamentar o Ensino Religioso nas Ciências da Religião e não em Teologias. Em se tratando de produção de conhecimento, as religiões são estudadas pelas diversas áreas de conhecimento; por isso, Ciências da Religião e não Ciência da Religião no singular, como se houvesse uma única, no caso, a Teologia. Observa-

se que nos discursos dos diversos documentos sobre Ensino Religioso, nos mencionados Cadernos de Formação, nos encontros de formação continuada, entre outros, reincidentem os mesmos agentes, dentre eles, muitos com formação teológica.

O próximo capítulo trata sobre as apropriações dos professores relativamente aos discursos oficiais e à formação. Além disso, outros elementos são destaque, como, por exemplo, um discurso docente que se restringe à própria confissão religiosa e/ou a partir do enfoque de verdades reveladas, próprias das religiões monoteístas. Dessa forma, visualiza-se certo fechamento na defesa de verdades de determinadas religiões, limitando a proposta que, em tese, se pretende plural.

4 ENTRE PERCURSOS E PRÁTICAS: APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES

Na perspectiva de Chartier (2002, p. 27), compreende-se que as práticas dos professores, as representações e apropriações, ou seja, a atribuição de sentidos, são “historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras”.

Nesse aspecto, é importante perguntar qual é a compreensão, a apropriação do corpo docente, das diretrizes oficiais propostas para o Ensino Religioso. Além do prescrito, quais são os saberes dos professores, que se constituem na relação teoria e prática. Tardif (2006, p. 63), ao apresentar os saberes docentes que são múltiplos e variados, corrobora com algo que pode ser também identificado no professor de Ensino Religioso: em sua prática busca elementos em seus valores e crenças provindos de sua trajetória de vida, de sua formação e pertença a algum credo religioso?

Aqui cabe ainda mais uma indagação, será que o professor acaba se apropriando, isto é, criando um discurso de modo a indicar elementos específicos da área de conhecimento na direção de questões ideais tratadas na legislação, nos cursos de Ciências da Religião e nos encontros de formação continuada?

Oliveira et al., (2007, p.128) enfatizam que, no mundo contemporâneo, os docentes estão “numa encruzilhada entre o velho e o novo, o estabelecido e o desafiador”. Um dos desafios aos quais os docentes estão submetidos diz respeito ao próprio conjunto de leis. Convém lembrar que o Parecer nº 97/99, do CNE, delegou aos estados e municípios a responsabilidade pela organização e definição dos conteúdos, das normas para a habilitação e admissão. Nesse indicativo, embora os estados e municípios tenham de respeitar as leis do magistério na educação básica do ensino fundamental, os professores de Ensino Religioso acabam por se verem na insegurança no âmbito da política educacional nacional de formação docente (CAETANO, 2007, p.163).

Passos (2007, p. 21) argumenta que o MEC nem sequer conseguiu implantar uma política que superasse

a velha temática da separação Igreja-Estado, o que significou não conseguir sustentar uma proposta consistente de ER: do ponto de vista

antropológico, como uma dimensão humana a ser educada; do ponto de vista epistemológico, como uma área de conhecimento com estatuto próprio, conforme indica a Resolução 2/98 da Câmara de Educação Básica; e do ponto de vista político, como uma tarefa dos sistemas de ensino e não das confissões religiosas.

Segundo Berton (2008, p. 55), “o educador, em Ensino Religioso hoje, precisa ter capacidade de viver num mundo em que as religiões se interrelacionam, onde é preciso aprender a conviver em respeito, colaboração e tolerância com os que pensam e crêem de modo diferente”.

Nesse direcionamento, apresenta-se parcela dos percursos e práticas relativas às experiências de 24 professores de Ensino Religioso. Desses, dezoito estão em exercício e seis são recém-egressos do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José.

O discurso dos professores de Ensino Religioso é compreendido como prática de apropriação, aquela que, de acordo com Chartier (1990, p. 22), “põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade de leituras”. Assim, os professores podem interpretar e tecer representações sobre uma mesma questão, de forma diferenciada. Nessa direção, compreendemos os textos da legislação acerca do Ensino Religioso como bens culturais, como produto de representações sociais e culturais. Assim sendo, a mesma prescrição curricular é aplicada à situação do professor leitor; porém, imagina-se que é recebida, lida, interpretada, ressignificada e apropriada de diferentes formas pelos vários professores em variados contextos.

É a prática de apropriação que confere “operação de sentido” ao leitor/professor, ocorrendo assim a ressignificação. Chartier (1990, p. 121) lembra que, diante de um texto, “é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação”.

Os textos como bens culturais são produzidos com base em regras e hierarquias, e o ato de produção ocorre numa relação de dependência às regras, aos poderes e códigos. Todavia, essa dependência não é total na medida em que ocorrem diferentes modos de apropriação. Assim, os conhecimentos e condutas a serem inculcados se dão de forma diferenciada. Nessa linha de pensamento, para compreender a apropriação das prescrições oficiais para o Ensino Religioso, aqui, elenca-se, com base no discurso dos professores, como tais prescrições são postas em prática, como são compreendidas e desenvolvidas no

cotidiano escolar. Enfim, qual é o discurso dos professores e qual a influência dos discursos oficiais sobre eles. Em outras palavras, em que medida se pode observar uma fusão entre esses discursos.

4.1 PRESCRIÇÕES OFICIAIS DO ENSINO RELIGIOSO NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Dentre os colaboradores desta investigação, estão os professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso nos anos finais do ensino fundamental das escolas de Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis e os egressos do Curso de Ciências da Religião da USJ, curso concluído em 2012. Com o objetivo de manter o anonimato dos professores, adota-se P1 (Professor 1) e E1 (Egresso 1), e, assim sucessivamente.

Além dos Instrumentos de pesquisa I e II, utilizaram-se os registros do Caderno de Campo, resultantes da observação de dez aulas de Ensino Religioso ministradas pelo professor Gustavo Dutra, na Escola de Educação Básica Cacilda Moura.³⁵ Também se teve acesso à produção escrita dos professores presentes nos encontros de formação continuada, atividade solicitada nos respectivos encontros. Essa atividade visou responder às questões indicadas no Anexo G. Quando da indicação de fragmentos dessa atividade dos encontros de formação, a indicação é FC (Formação Continuada).

Em resposta às questões (3.3) “Quais são os conteúdos/temas que você trabalha em suas aulas” e (3.4) “Quais são os princípios que devem fundamentar as aulas de Ensino Religioso”, pode-se observar a conformação ao prescrito nos documentos oficiais e orientações provenientes das questões ouvidas nos encontros de formação continuada. As últimas também constam no material que recebem nesses encontros de formação, Coleção formada por doze cadernos, “Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio”, todos elaborados pelo FONAPER.

Os excertos a seguir, de certa forma, sintetizam a apropriação dos dezoito professores que responderam as questões (3.3) e (3.4). De tal modo, foi possível aglutinar os discursos dos professores, haja vista a repetência das mesmas indicações.

Por considerar importante apresentar as falas literais dos professores, a opção aqui foi a de transcrevê-las, apesar da repetição, e

³⁵ Conforme já indicado na Introdução, objetivando manter o anonimato, conforme previamente combinado com os professores, os nomes são fictícios.

em seguida apresentar a análise. Assim sendo, relativamente aos conteúdos e princípios que devem fundamentar as aulas de Ensino Religioso, os professores destacam:

Os conteúdos estão no meu planeamento, conforme solicitação da SED-SC e dos PCNs de ensino religioso divulgado pelo CONER (P2).

Busco seguir a Proposta Curricular de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares Nacionais. [...]. Trabalho sob as diversas temáticas do Fenômeno Religioso, bem como, as religiões separadamente, com intuito de fazer um panorama geral da historicidade das principais religiões das quatro matrizes religiosas existentes (P3).

Com base na proposta curricular de SC (P10).

Os propostos pelo Currículo do Ensino Religioso proposta pela Sed/SC (P18).

Todas as minhas aulas são baseadas conforme orientação do caderno temático SED/SC. [...] (temas) mais voltados para a história das religiões, considerando aqui: Hinduísmo; Judaísmo; Budismo; Cristianismo: Principalmente as tradições presentes em sala de aula e/ou na comunidade. Islamismo; Espiritismo; Tradição Afro Brasileira: Candomblé e Umbanda (P17).

Os assuntos e temas procuram respeitar as orientações/proposta Curricular do estado. Trabalho, por exemplo, nos seis anos, temas como: Grandes líderes da humanidade: Jesus, Confúcio, Moisés; Grandes líderes da humanidade: Buda e Maomé. Benefícios para a humanidade. Os valores religiosos na sociedade. Crença religiosa. Compromisso social nas tradições religiosas. sete anos: Símbolo e vida. Símbolos religiosos: sintonia com o sagrado. Os ritos presentes na vida. Ritos presentes na vida: a casa e a natureza. Os textos sagrados. Na trilha dos textos sagrados (P16).

A disciplina contempla a diversidade e se propõe a estudar o fenômeno religioso, as culturas e tradições religiosas, a busca do respeito mútuo e a necessidade de firmar e resgatar valores relacionados à vida, ecologia ética, paz, solidariedade, justiça, fraternidade, história, cultura e fé, numa perspectiva ecumênica, sem a pretensão de ser a verdade absoluta. Para a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, desconsiderar a educação religiosa escolar é desconsiderar a pessoa humana (FCP4).

As principais tradições religiosas do mundo e do Brasil; ética; ritos; mitos; questões existenciais do ser humano; vivência religiosa (P13).

As grandes religiões no mundo (P4).

Para fazermos um bom trabalho temos que conhecer a Proposta Curricular de Santa Catarina. [...] O professor precisa ter conhecimento, neutralidade e postura de respeito perante todas as religiões e principalmente mostrar o quanto a disciplina é importante para a formação de cada um (P8).

O respeito às diferenças, o conceito de diversidade e a aplicação deste conceito em sala de aula, como exemplo. A ausência de opiniões religiosas do professor, este deve ser neutro (P1).

A volta para O Transcendente, respeitando todos os credos do passado e os atuais, levando o educando a responder a sua pergunta interior (P5).

Os princípios voltados à transcendentalidade e a questões da existência humana (P13).

Tolerância religiosa. Sensibilidade para com o outro. Combate ao preconceito social e ao racismo (P4).

Honestidade. Ética. Amor (P6).

Ética, respeito e mente aberta (P11).

Ética, transcendência, fenômeno religioso (P15).

A ética do respeito pelo outro que é o diferente, e a valorização da fé e da religiosidade (P12).

O professor deve ser o mais imparcial possível e tratar a disciplina como uma área do conhecimento humano (P2).

Inicialmente, levar em conta a tradição religiosa e a formação familiar de cada educando [...]. O professor deve estar despido de todos e qualquer tipo de preconceito. Não significa que este não tenha uma opção religiosa, porém ele/ela são o pivô para que haja uma sociedade com mais tolerância a diversidade religiosa, portanto este não pode privilegiar a sua, mas sim dar o mesmo tratamento e respeito a todas (P17).

Deve ter uma característica em especial que vai fazer com que ele consiga lidar com a própria diversidade em sala de aula de uma maneira diferenciada – a alteridade. Somente sendo; ele próprio, o educador; um exemplo de tolerância, respeito e reverência, ele estará habilitado para este grande desafio que é a disciplina de ensino religioso (FCP1).

Possibilitar uma reflexão sobre a real importância do fenômeno religioso para cada educando, para a escola e para a comunidade onde ela está inserida, respeitar a diversidade cultural e religiosa [...]. Não praticar de forma alguma o proselitismo (FCP9).

Sinto o quanto é difícil desenvolver temas e conteúdos com base nos parâmetros e diretrizes, tudo por conta de uma cultura que foi passada. Fala-se de proselitismo, de tolerância, de respeito mútuo, de diversidade religiosa, porém, tudo isso fica apenas no ar. As escolas devem oferecer sim ensino religioso numa visão ampla com

profissionais abertos, preparados, com tendências futuras que atenda o mundo do jovem, que conheça um pouco do seu mundo juvenil, que suas aulas despertem seus interesses e que, acima de tudo, respeite a LDB [...]. Acredito nos benefícios do componente Ensino Religioso de forma ética, tolerante, que trabalhe resgatando valores de várias civilizações, que ensine o aluno a saber distinguir o certo do errado, a criar sua ideologia, ser autônomo e consciente que o ensino religioso perpassa conteúdos religiosos, culturas, oralidades, religiosidades e espiritualidade. Como professor de Ensino Religioso, tenho o direito e dever de contribuir para a formação de alunos pensantes, porém com bases espirituais, para que os mesmos possam ser cidadãos completos, íntegros (FCP13).

Brigar para que ele seja implantado da forma como se deve, e que todas as escolas observem o planejamento dos professores, e percebam se ele está ou não cumprindo com a LDBEN – 9.394/96. Além de fazer com que os alunos saibam que a disciplina de Ensino Religioso é importante para sua formação como cidadão (FCP16).

As escolas devem oferecer Ensino Religioso Escolar conforme orientações já existentes do FONAPER. [...] É imprescindível que todo cidadão brasileiro tenha acesso ao conhecimento histórico do já acontecido para não tornar-se refém de qualquer que seja a religião, por puro desconhecimento. O professor deverá, sem dúvida, ter formação permanente para que tenha condições de trabalhar com um tema tão polêmico, mas imprescindível para a formação integral do cidadão, como apregoa as legislações de ensino brasileiras (FCP13).

Vivemos numa era de mudanças, de diversidade e de valor ao conhecimento. Numa sociedade com estas características, é de se esperar que a diversidade esteja presente nas mais diversas formas. [...] Hoje em dia tem-se uma abordagem mais ampla desta disciplina, desvinculando-a do

proselitismo ou catequese, e abarcando todos os estudantes, de maneira que se sintam parte da turma, escola, comunidade e nação. Com temas universais, que abrangem as questões principais do ser humano, esta disciplina atualmente presta-se a desenvolver cidadãos mais completos, críticos e conhecedores da diversidade de uma maneira mais completa do que em outros tempos. Espera-se com isso que estes cidadãos, mais bem preparados para o mundo, estejam mais aptos também à tolerância, e desta maneira, mais capazes de conviver adequadamente em sociedade (FCP1).

É de grande relevância no atual paradigma do Ensino Religioso, o fato de não ser mais aula de religião, na perspectiva exclusivamente católica, como há anos atrás. Hoje, a disciplina contempla a diversidade (FCP4).

Acredito que o Ensino Religioso deva ter em sua essência, o objetivo de levar ao educando o reconhecimento e o respeito da enorme diversidade religiosa que existe em nosso país. Como professor de ensino religioso acerca de cinco anos, percebo a grande dificuldade de aceitação entre algumas religiões. Inclusive com alunos se negando a falar de outras religiões que não a sua (FCP5).

Ao se pensar nessas falas, de um lado, pode-se inferir que os discursos dos professores, na perspectiva foucaultiana, seguem, de certo modo, uma ordem, são falas que visam organizar a realidade na qual estão inseridos. De outro, também é possível concluir que, ao se remeterem fortemente aos discursos presentes na oficialidade, acabam reforçando o papel desses dispositivos na organização social.

Diante disso, pode-se levantar uma questão central, aquela introduzida por Foucault (2012), que, segundo Machado (1990, p. X), é a “questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”.

Nessa direção, pode-se deduzir sobre a existência de uma estreita relação entre o discurso dos professores e o poder que resulta das prescrições que, de certa maneira, controlam e regulam o que deve ser

dito por eles. Essa indicação pode ser ilustrada com a fala de Foucault, em sua aula inaugural, proferida em 1970, no *Collège de France*:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Nesse sentido, numa analogia ao estudo de Foucault a propósito das estruturas de pensamento da sociedade moderna, o discurso religioso seguiria uma ordem. Pelo menos é isso que se pode observar nas respostas dos professores. Há, nos fragmentos anteriormente transcritos, a existência de um ordenamento prévio relativamente aos conteúdos e princípios presentes na LDB, no FONAPER, no PCNER, na Proposta Curricular de SC: implementação do Ensino Religioso.

Pode-se ainda dizer que os enunciados dos professores obedeceram regras já prescritas e nessas alguns dizeres são interditados, tais como: proselitismo, intolerância, desrespeito, desconhecimento das prescrições oficiais para o Ensino Religioso, preconceito. Em outras palavras, os professores falam exatamente aquilo que é referendado por uma “ordem” maior e que se encontra na ordem do discurso sobre o Ensino Religioso.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2012, p. 42).

Ainda, com base nessa direção, a LDB, o FONAPER, os PCNER, a Proposta Curricular, entre outros documentos, também podem ser

compreendidos na acepção de Foucault (2012, p. 42): “que é uma ‘escritura’ (a dos ‘escritores’) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?”.

Enfim, há uma estreita relação entre o prescrito e o dito pelos professores. No entanto, entre o prescrito e o dito, há elementos que contribuem para que as prescrições não se efetivem totalmente na prática docente. Um desses elementos diz respeito ao credo religioso assumido pelo professor.

4.2 A INFLUÊNCIA DA CONFISSÃO RELIGIOSA ABRAÇADA PELO PROFESSOR

Até aqui se observou o ideal requerido pela oficialidade. Interessa ainda salientar que os professores também se remetem às interdições dos discursos (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Assim, ao responder as perguntas (4.3) “Além da formação, tanto inicial quanto continuada, é importante que o professor de Ensino Religioso frequente alguma religião? () Sim. () Não. Por quê?” (Instrumento de pesquisa II); e, (2.4) “É recomendável que o professor de Ensino Religioso frequente alguma religião? () Sim. () Não. Por quê?” (Instrumento de pesquisa I), os professores e egressos da USJ fornecem indicativos que se afastam dos discursos prescritos.

Diante das respostas, pode-se aludir que, se os professores falaram o que as prescrições oficiais indicam que o Ensino Religioso deve ser, entraram na ordem do discurso sobre essa disciplina escolar.

Entretanto, os professores do mesmo modo acabam se remetendo às palavras interdidas nesse discurso maior. Por exemplo, quando se observa que a maior parte deles converge em afirmar que é importante que o professor participe, professe uma religião, acabam sinalizando para o predomínio da doutrinação, da catequese, da confessionalidade.

Essa constatação vai ao encontro da indicação de Junqueira (2002, p. 126):

A escolarização do Ensino Religioso no Brasil ainda não é uma realidade nacional; existe a carência de profissionais capacitados para empreender esta proposta, assim como subsídios para apoiar todo este processo. As linhas que ainda apostam na ação desta disciplina com espaço legítimo de doutrinação é forte, muitos professores aderem a estas linhas que divergem da

lei de diretrizes e o fazem não por acreditar ou desacreditar na escolarização do Ensino Religioso, mas porque não sabem o que fazer. Sempre atuaram como catequistas e não como professores, sobretudo, não têm onde buscar suporte para a disciplina como componente escolar.

Oliveira et al., (2007, p. 58), corroborando com Junqueira, sinalizam que ainda é frequente encontrar docentes lecionando de “acordo com a proposta interconfessional cristã, inserindo algumas informações sobre outras tradições de matriz oriental, africana e indígena”.

Com base nesses e em outros autores, percebe-se certa disparidade entre o que é prescrito pelo campo religioso e educacional como requisitos ao professor que atue no Ensino Religioso. Dentre eles está o conhecimento das manifestações religiosas e a abertura para o diálogo, para a interlocução e mediação de conflitos.

Os fragmentos a seguir, retirados das falas dos professores, dão um indicativo dessas questões apontadas por esses autores e também sobre o conflito entre o que deve ser o Ensino Religioso, entre o ideal e o que ele é na prática, ou melhor, na concepção da maioria dos professores que responderam aos Instrumentos de Pesquisa e realizaram as atividades propostas nos encontros de formação continuada. É importante observar, além disso, que, nos excertos, há professores que apontam para o ideal, para o prescrito que na prática não existe.

Sim. Fé em Alá. [...] Foi uma missão dada por Alá. [...] Porque apenas na religião de Alá que um homem se torna digno aos olhos do Profeta (P14).

É que nas aulas de Ensino Religioso alguns professores dão catequese, sendo que isso não é legalmente permitido. Muitos alunos e também professores não respeitam o direito de algumas crianças, criticando determinada religião. A função do professor não é catequizar, independentemente da religião, e sim ensinar aos educandos a respeitar as diferenças, seja ela de raça, de etnia ou de religião. A disciplina de Ensino Religioso não serve para educar ninguém conforme determinada crença religiosa, mas sim para ensinar aos alunos como as muitas religiões

existentes alcançam o transcendente (FCPI6).

Sim. Eu creio que sim. Como posso dizer aos meus alunos que a religião dá sentido à nossa vida, que ter uma mão para nos amparar em todos os momentos de nossa vida é fundamental para sermos mais felizes, se não sou exemplo? Mas mesmo assim, tenho que mostrar que não existe uma religião melhor do que a outra tenho que ter conhecimentos, não fazer julgamentos, este não é o meu papel (P8).

Sim. Como você irá falar do Sagrado se não pertence a nenhuma religião e não acredita em nenhuma delas. E se alguém vier a perguntar então pra que temos aula de ensino religioso se o professor nem sequer uma religião segue (P9).

Sim. É sempre mais fácil compreender quando sabemos sentir ou nos colocar no lugar do outro. A experiência religiosa pode contribuir para isso. Mas ela pode ser uma ponte para sua experiência pessoal, não impondo-a para os outros (P16).

Sim. Porque o professor de Ensino Religioso está inserido dentro da sociedade atual (P12).

Sim. Acho necessário que se tenha uma fé, digo uma religião, podendo ser institucionalizada ou não. Embora eu saiba que a formação e atuação profissional independem de seus credos, visto que trabalhamos conhecimento científico dentro das concepções religiosas. Os valores religiosos auxiliam na imagem e na confiança do aluno, família e sociedade (P2).

Sim (P10).

Pelo curso que tenho, pois sou Pastor (P5).

Porque atuei como pastor por 22 anos e sempre gostei de ensinar e continuo gostando (P6).

A influência da confissão religiosa do professor igualmente foi percebida nas aulas observadas. No primeiro dia de aula após o recesso

escolar, o professor de Ensino Religioso entra nas salas de aula vestindo roupa branca, inclusive boné branco na cabeça. Informa aos alunos das três turmas que sua religião é a Umbanda e que passou por um ritual religioso, que subiu de hierarquia e que ficaria quarenta dias usando somente roupa branca. Foi indagado por apenas uma aluna da 7ª série se também era necessário usar toalha de cor branca. O professor respondeu que deveria usar tudo branco, toalha, lenço na cabeça e lençol. Tanto nessa como nas demais turmas, não houve mais nenhuma outra indagação a respeito.³⁶

Esse conjunto de palavras, gestos, símbolos pode ser entendido à luz do que Bourdieu (1996, p. 99) chama de rito de investidura que acaba exercendo uma eficácia simbólica:

De início, logra tal efeito ao transformar a representação que os demais agentes possuem dessa pessoa e ao modificar sobretudo os comportamentos que adotam em relação a ela (a mais visível de todas essas mudanças é o fato de lhe conceder títulos de respeito e o respeito realmente associado a tal enunciação); em seguida, porque a investidura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação.

Além da confissão religiosa professada, pode-se notar a influência da formação, como, por exemplo, quatro deles cursaram teologia. Camurça (2008, p. 143), salienta que os cursos de Ciências da Religião acabam tendo forte influência da Teologia, haja vista que em seus quadros docentes há uma predominância de profissionais com formação teológica. De acordo com o autor, a teologia vincula-se muito mais às confessionalidades, ou seja, às denominações religiosas.

Entretanto, o que mais chama a atenção e levanta indagações é o fato de os mesmos professores que indicaram os conteúdos e princípios da disciplina correlacionados às prescrições oficiais sugerem ainda uma diversidade de outros temas tratados nas aulas, isso sem colocar em questão o fato de se tratar de apenas uma aula semanal.

³⁶ Caderno de Campo, p. 24. Observação das aulas de Ensino Religioso na Escola de Educação Básica Cacilda Moura. Florianópolis, 06/08/2012.

4.3 MISCELÂNEA DE CONTEÚDOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Além do já exposto, a listagem de conteúdos a seguir pode ser um indicativo de que há falta de clareza, por parte dos professores, relativamente aos eixos centrais, prescritos para o Ensino Religioso nas escolas. É possível inferir também acerca da ausência de conhecimento sobre o Ensino Religioso como área de conhecimento com epistemologia própria, sobre a sua especificidade, isto é, o fenômeno religioso em si e em suas múltiplas expressões.

Assim sendo, diante da miscelânea de conteúdos listados pelos professores, percebe-se a dificuldade de traduzir de forma compreensível a dimensão teórica e conceitual do fenômeno religioso, o qual carece ser compreendido como uma ciência com princípios e métodos, a ser gestada num mundo moderno e/ou pós-moderno.

Diante disso e diante das falas dos professores, o desafio ainda permanece: fazer emergir uma nova concepção sobre o conteúdo escolar para a disciplina de Ensino Religioso.

A influência da religião na cultura.
A liderança religiosa,
A música nas religiões.
A Reforma e Lutero.
Aborto.
Alcoolismo.
Alteridade.
Amizade.
Amor ao próximo.
Amor próprio.
Anjos.
Ansiedade.
As Religiões no Brasil.
As religiões primitivas.
Auto conhecimento,
Budismo.
Bullying.
Casamento.
Catolicismo.
Conhecer a si mesmo, expressão viva de Alá.
Corrupção.
Deus e deuses.
Direitos e Deveres.

Drogas.
Espiritismo.
Espiritualista.
Ética.
Família.
Fé.
Honestidade.
Lei e leis.
Liberdade Religiosa.
Líderes Religiosos.
Monoteísmo.
Morte e vida.
O conceito de liderança.
Organização.
Páscoa.
Paz.
Politeísmo.
Pós-reforma e outras seitas mais conhecidas.
Práticas Religiosas.
Prevenção de doenças.
Relacionamento.
Religião e religiosidade.
Religiões Africanas.
Valores e moral.
Violência.
*Vocação (P. 1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 15; E1 e E2;
FC 19, 20, 22).*

Embora se saiba que o professor seja um profissional com competências diversas, essas questões indicam para a necessária formação de um profissional capaz de entender a realidade plural. No entanto, isso não significa que todas as mazelas do social devam ser tomadas como conteúdo da disciplina de Ensino Religioso. Como área de conhecimento, é preciso que haja diálogo com as outras áreas, a fim de o professor de Ensino Religioso não tomar para si a tarefa de responder a uma demanda social que, se for tratada na escola, deve perpassar o currículo escolar em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988, a LDBEN/96 e a Lei nº 9.475/97 buscam imprimir uma nova configuração ao Ensino Religioso. Essa pretende se distinguir de toda uma longa tradição histórica. De acordo com esses dispositivos constitucionais, o Ensino Religioso passa a ser uma área de conhecimento, um componente curricular. Com isso, seu papel na formação do cidadão deve se diferenciar do papel que lhe fora atribuído ao longo dos vários períodos da história do Brasil, salvo exceções, o de fazer prosélitos sob a influência do catolicismo. Em outras palavras, o Ensino Religioso foi utilizado para garantir a formação doutrinal católica.

Aqui surge um primeiro paradoxo, pois observa-se que, para que o Ensino Religioso fosse incluído nos dispositivos constitucionais, houve pressão por parte da hierarquia católica. Na elaboração e conteúdo das prescrições aqui analisadas, também se nota a influência de agentes das igrejas cristãs e dentre elas a predominância da Igreja Católica.

Salvo essa incógnita, em meio à nova configuração legal, há a premente necessidade de professores adequadamente habilitados, para assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira, e compreender o fenômeno religioso na diversidade e situado historicamente. Isto é, a necessária tarefa de se entender o fenômeno religioso nas suas várias manifestações, em seu contexto cultural e socioeconômico.

Diante disso, para fugir ao monopólio tradicional das religiões, numa leitura de Peter Berger, a indicação de Benedetti (1985, p. 8) talvez seja bem-vinda também aos professores de Ensino Religioso:

Concordemos ou não com suas posições, é fundamental aos teólogos, pastoralistas e cientistas sociais ler Berger. Depois dele – dentro de um diálogo com os mestres Marx, Durkheim e Weber – a sociologia da religião já não é a mesma. Ele é, fora de qualquer dúvida, um marco. E para quem se empenha em nome de sua fé na tarefa de transformação das relações sociais, talvez Berger represente uma interrogação, ou mesmo um perigo. E isso torna indispensável sua leitura.

Todavia, ainda se verifica a necessidade de um maior investimento, tanto na formação inicial quanto na continuada, pois existe carência de professores habilitados, de uma política educacional que leve ao efetivo cumprimento das leis. Por exemplo, há falta de estabilidade dos professores na disciplina, haja vista que predominam os professores Admitidos em Caráter Temporário e sem formação específica.

Chama a atenção o fato de o primeiro curso de formação continuada da 18ª GERED da Grande Florianópolis ter sido implementado somente em 2012 e de apenas seis alunos da primeira turma do Curso de Ciências da Religião da USJ terem concluído o Curso.

Nos encontros presenciais do curso de formação continuada, os professores registram dificuldades em trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso dentro do novo paradigma, reclamam da falta de material didático, de ter apenas uma aula semanal e quase sempre relegada ao pior horário da grade curricular, da desvalorização do professor dessa disciplina por parte do público escolar em geral e do desinteresse por parte dos alunos.

Os professores que responderam aos Instrumentos de pesquisa apontam para uma compreensão de que o Ensino Religioso deve estar de acordo com o prescrito nos documentos da LDB, do FONAPER, dos PCNER e da Proposta Curricular de Santa Catarina. É interessante observar que, concomitantemente ao discurso contemplando o prescrito, indicam também uma diversidade de outros temas tratados nas aulas.

Além disso, afirmam que é importante que se tenha uma religião, o que acaba sinalizando para o predomínio da não neutralidade.³⁷ Um dos indicativos desse aspecto é o fato de a maior parte dos professores acenar para a importância de o professor ter uma religião. A fala de um dos professores: “como irei trabalhar com religião se não tenho nenhuma, eu preciso ter uma religião para que o aluno também acredite; como vou falar em religião se não professo uma”.

Assim se pode inferir que as representações dos professores produzem estratégias e práticas que legitimam as escolhas feitas por eles. As representações acabam, de acordo com Chartier (1990), funcionando como forças reguladoras do exercício docente e, ao mesmo

³⁷ Embora se corrobore com a ideia das subjetividades como constitutivas do fazer docente e se compreenda que a neutralidade é uma quimera, o desafio está na busca de uma maior objetividade relativa ao específico da área de conhecimento com a qual se trabalha, seus objetivos, princípios e finalidades.

tempo, do exercício do poder que remete ao que representam.

Os professores, numa espécie de consumidores, para usar uma expressão de Bourdieu (1999, p. 40), acabam reconhecendo um capital simbólico nos especialistas da fé e se deixando controlar por eles. Isso, sem contar que alguns professores são também especialistas no sentido dado por Bourdieu.³⁸ Portanto, acabam também exercendo um poder de delegação.

Conjectura-se que, talvez, essa visão se deva à necessidade de, os envolvidos com esta área de conhecimento, continuarem ampliando pesquisas sob o viés antropológico, sociológico e histórico. Essas pesquisas poderão qualificar, ainda mais, a releitura do fenômeno religioso, de modo a evitar a predominância de uma espécie de doutrinação e de catequese.

³⁸ Chama-se de especialistas, nesse caso, os professores formados em Teologia.

FONTES/DOCUMENTOS

- Atividades dos professores dos Encontros de Formação Continuada.
- Concepção de ensino religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção.
- Documentos do FONAPER:
 - Ensino Religioso: Capacitação para um novo milênio.
 - Ensino Religioso: Culturas e tradições religiosas.
 - Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola.
- Instrumentos de Pesquisa I e II.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e 9475/97.
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso.
- Proposta Curricular de Santa Catarina: implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental (2001).
- Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião – Licenciatura em Ensino Religioso.
- Registro dos Encontros de Formação Continuada – Caderno de Campo.
- Registros de observação de aulas – Caderno de campo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. Distinções no campo de estudos da religião e da história. In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 57-68.
- AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. **Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-45.
- ARALDI, Volmir. **Os dispositivos que garantem o Ensino Religioso em Santa Catarina**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.
- BENEDETTI, Luiz Roberto. Introdução. In: BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Tradução: José Carlos Barcellos. São Paulo: PAULUS, 1985, p. 5-8.
- BERTONI, José Carlos. **Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.
- BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Tradução: José Carlos Barcellos. São Paulo: PAULUS, 1985.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli et al. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a p. 169-180.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar que dizer. Tradução: Sérgio Miceli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRAGA, Ederlaine Fernandes. **Ensino Religioso**: disciplina integrante das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. 2001. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996, seção III. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

BRASILEIRO, Marislei de Souza Espíndola. **Ensino Religioso na Escola**: o papel das ciências das religiões. 2010. Tese. (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

CAETANO, Maria Cristina. **Ensino Religioso**: sua trajetória na Educação Brasileira. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais>. Acesso em: 1º ago. 2010.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores**: dificuldades e perspectivas. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Entre as ciências humanas e a teologia:

gênese e contexto do programa de pós-graduação em ciência da religião de Juiz de Fora em cotejo com seus congêneres no Brasil. In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 139-155.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de ensino religioso**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CARON, Lurdes. **Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina entre Conquistas e Concessões. Uma experiência ecumênica com enfoque na formação de professores**. 1995. Dissertação. (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

CARON, Lurdes. **Ensino Religioso em Santa Catarina: uma história em busca de novos horizontes**. Disponível em: <<http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. **Concepções dos professores sobre o sagrado: implicações para a formação docente**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v. 27, p. 183-191, 2004.

DANELICZEN, Francisca Helena Cunha. **Interculturalidade e Ensino Religioso: Olhares e Leituras a partir de uma experiência pedagógica**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

DICKIE, Maria Amélia S.; WELER, Tânia. **Formação dos professores do ensino religioso em Santa Catarina**. 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Formacao_de_professores_de_ER_17_09_08.pdf>. Acesso em: 2 out 2012.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. O Ensino Religioso e a Interpretação da Lei. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v13n27/v13n27a11.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

DERISSO, José Luiz. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a Lei nº 9475/97**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

DREHER, Luís Henrique. Ciência(s) da religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 151-179.

FAZENDA, Ivani. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o Ensino Religioso em Escolas Públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação da UFRJ. v.1, n. 2., p. 1- 10, 2006.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, Perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER**. São Leopoldo: Nova

Harmonia, 2010, p. 19-36.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 9. ed. M. Mirim, 2009.

FONAPER. **Ensino religioso: capacitação para um novo milênio**. s.d./s.l. (12 Cadernos – Integrantes do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso).

FONAPER. Disponível em: <www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 1º ago. 2010.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr/1999, São Paulo, Anped, p. 58-78.

FONTANIVE, Dolores Henn. **Dignidade e Ensino Religioso: Um olhar a partir da educação para a superação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau. 2008.

FORTES, Gianice Stabile. **O(a) professor(a) de ensino religioso e os(as) alunos(as) de 4ª e 5ª série do ensino fundamental: as relações de troca de saberes e de confiança no espaço educativo da sala de aula**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GARCIA, Rogerio. **A implantação do ensino religioso nas escolas públicas: Guerra de posição? E hegemonia do grupo católico**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

GOMES, Francisco José Silva. A religião como objeto da história. In: LIMA, Lana Lage da Gama et al. (Org.). **História & religião**. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2002.

GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

HESS, Cecília. **Identidade do Ensino Religioso em Santa Catarina**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O Currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 51-61.

KLEIN, Remí; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A História da Formação Docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 A 2010. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 51 n. 2 p. 358-380 jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos>. Acesso em: 27 set. 2012.

KOCH, Simone Riske. **Discurso e Ensino Religioso**: Um Olhar a partir da diferença. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

KRAVICE, Mariane do Rocío Peters. **Livro didático de Ensino Religioso e o discurso da diferença**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A.; DISSENHA, I. C. P.; BARBOSA, Sérgio R. Eventos acadêmicos: a construção da identidade do ensino religioso nos acontecimentos e trabalhos científicos. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 50, n. 1, p. 164-186 jan./jun. 2010.

LIMA, Aline Pereira. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses**: religião e política na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens

qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUI, Janaina de Alencar. **Em nome de Deus**: um estudo sobre a implementação do ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MACHADO, Léo Marcelo Plantes. **A cidadania na formação de professores para o ensino religioso**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**: entre a secularização e dessecularização. Tradução: Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?** A docência e o componente curricular Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: Editora de UDESC, 2011.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. O presente *status* do estudo das religiões: campo religioso e fenomenologia. In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões**: desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 157-175.

MICELI, Sérgio. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. I-LXI.

MANEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A Pertinência Pedagógica da Inclusão do Ensino Religioso no Currículo Escolar (conforme a nova Legislação Brasileira). In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões**: desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 89-112.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOCELLIN, Teresinha Maria. **O mal-estar no ensino religioso**: localização, contextualização e interpretação. 2008. Tese. (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/fev/mar/abr/1996, Anped, p. 67-79.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o Ensino Religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. 2003. Tese. (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 103-125.

PASSOS, Décio João. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-45.

PHILIPPI, Elisregina Vieira. **A Prática do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão.

POZZER, Adecir et al. (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. Do Confessional ao Plural: uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 289-305, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n23/v08n23a18.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2012.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. Religião em sala e aula: o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. In: **Revista**

Eletrônica de Ciências Sociais. Ano 1, Ed. 01, Fev. 2007. Disponível em: <www.lojaeditora.com.br/revista/index.php/csonline>. Acesso em: 1º ago. 2010.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul:** laicidade e pluralismo religioso. 2007a. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Tradução: Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Simone Fusinato. **A Concepção de Sagrado no contexto do Ensino Religioso.** 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Em riscos e rabiscos:** concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná — possibilidades para uma formação de professores. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Decreto nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001.

SANTOS. Alinor dos. **Os discursos do Ensino Religioso Escolar:** Uma análise a partir dos dizeres dos alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

SEEHABER, Liliana Claudia. **Cultura: lente pela qual se vê o mundo: o universo cultural do professor de ensino religioso.** 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Ailton Trindade da. **O ensino religioso no sistema público de ensino**: uma proposta para a formação do profissional docente. 2008. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

SILVA, Maria Azimar Fernandes; HOLMES, Maria José Torres. Autores e sujeitos a mover o FONAPER. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 37-49.

STIGAR, Robson. **O tempo e o espaço na construção do ensino religioso**: um estudo sobre a concepção do ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2009. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 21, set/out/nov/dez., 2002, p. 90-102.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de observação

Local: _____

Série: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

Hora: _____

Duração: _____

Como é apresentado o conteúdo da disciplina de Ensino Religioso aos alunos?

Quais conteúdos de ER são trabalhados nas aulas?

Qual a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de ER?

Quais são os recursos didáticos utilizados pelo professor da disciplina de ER?

Qual é participação dos alunos nas aulas de ER?

ANEXO B – Instrumento de Pesquisa 1

Egressos do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José (SC)

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade:

1.2 Sexo:

1.3 Religião:

II - FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO

2.1 Por que você escolheu cursar Ciências da Religião?

2.2 Em sua opinião, é importante que os professores de Ensino Religioso façam o Curso de Ciências da Religião? () Sim. () Não. Por quê?

2.3 Além das questões discutidas no Curso, o que mais o professor deve tratar nas aulas de Ensino Religioso?

2.4 É recomendável que o professor de Ensino Religioso frequente alguma religião?
() Sim. () Não. Por quê?

ANEXO C – Instrumento de Pesquisa 2

Professores de Ensino Religioso da Grande Florianópolis (SC)**I - IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Idade:

1.2 Sexo:

1.3 Religião:

II – FORMAÇÃO

2.1 Graduação () Área: _____

2.2 Especialização () Área: _____

2.3 Mestrado () Área: _____

2.4 Doutorado () Área: _____

III - DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

3.1 Há quanto tempo trabalha com a disciplina de Ensino Religioso?

3.2 Por que escolheu trabalhar com Ensino Religioso?

3.3 Quais são os conteúdos/temas que você trabalha em suas aulas?

3.4 Quais são os princípios que devem fundamentar as aulas de Ensino Religioso?

3.5 Cite as maiores dificuldades como professor(a) dessa área de conhecimento.

IV – FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENSINO RELIGIOSO

4.1 A formação continuada tem contribuído para suas aulas?

() Sim. () Não. Por quê?

4.2 Quais os temas, assuntos que deveriam ser mais discutidos nos encontros de formação continuada?

4.3 Além da formação, tanto inicial quanto continuada, é importante que o professor de Ensino Religioso frequente alguma religião?

() Sim. () Não. Por quê?

ANEXO D – Pesquisa em nível nacional

- Amaral (2003) analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos para o Ensino Religioso.
- Bertoni (2008) analisa como os professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Santos traduzem na sua prática docente a Legislação, e sua formação básica e continuada com professores do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano.
- Braga (2001) analisa a história e a legislação da disciplina de Ensino Religioso no Brasil.
- Brasileiro (2010) analisa o ensino religioso e defende o papel das Ciências das Religiões nesse processo.
- Caetano (2007) analisa as políticas para o Ensino Religioso e a formação de professores para essa disciplina.
- Caron (2007) estuda as políticas e práticas curriculares para a formação de professores de Ensino Religioso.
- Fortes (2008) refere-se às relações de confiança; troca e afetividade estabelecidas no espaço educativo da sala de aula entre o(a) professor(a) de Ensino Religioso e os(as) alunos(as) de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental.
- Machado (2006) investiga qual a concepção de cidadania que o professor de Ensino Religioso possui e reproduz ao exercer a sua profissão.
- Mocellin (2008) analisa o ensino religioso nas escolas públicas na atualidade e parte do pressuposto de que haja um mal-estar relativo a essa disciplina.
- Oliveira (2003) tem como objetivo investigar princípios para a formação de docentes para o Ensino Religioso com base nas orientações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Ranquetat (2007) investiga o processo de implantação da nova modalidade de Ensino Religioso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul.
- Rodrigues (2008) verifica a concepção de Ensino Religioso dos professores do Ensino Fundamental do Estado do Paraná.
- Seehaber (2006) investiga a concepção de cultura na formação do professor de Ensino Religioso diante das exigências do atual modelo.
- Silva (2008) reflete sobre a formação do professor de Ensino Religioso dentro de uma Licenciatura plena.
- Stigar (2009) analisa a concepção do Ensino Religioso na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ANEXO E – Pesquisa em nível estadual

- Araldi (2005) mostra que o Ensino Religioso é uma continuidade na sociedade catarinense, mesmo ocorrendo a leve impressão de rompimento total entre Estado e Igreja, diante de um processo de laicização.
- Daneliczen (2007) investiga como o componente curricular de Ensino Religioso no Ensino Fundamental aborda a interculturalidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar.
- Fontanive (2008) identifica como a dignidade humana, entendida como um elemento circunstancial dos princípios da Ética da Alteridade, fez-se presente na formação continuada dos educadores de Ensino Religioso na Gerência e Educação (GERED) de Rio do Sul, Estado de Santa Catarina.
- Hess (2002) discute a construção do conhecimento do fenômeno religioso que preconiza o respeito à opção religiosa do educando.
- Koch (2007) busca compreender os efeitos de sentido que podem ser produzidos em relação às diferenças nos discursos de um dos documentos oficiais da educação que norteia o componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso.
- Kravice (2008) analisa o discurso sobre a diferença que atravessa o Livro Didático de Ensino Religioso da coleção Todos os jeitos de crer.
- Rezende (2004) investiga qual concepção de sagrado que norteia os textos e documentos que servem de suporte para a disciplina do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Escola Pública.
- Santos (2011) procura compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública.
- Philippi (2011) pesquisa a prática do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas: uma em São Ludgero e outra em Braço do Norte.

ANEXO F: Cursos de Formação em Ensino Religioso no Brasil (1995-2010)

	CIDADE	ESTADO
1	Maceió	Alagoas
2	Macapá	Amapá
3	Salvador e Barreiras	Bahia
4	Fortaleza e Sobral	Ceará
5	Brasília e Taguatinga	Distrito Federal
6	Vitória, Cachoeiro do Itapemirim, Colatina, Guarapari e Vila Velha	Espírito Santo
7	Goiânia e Itumbiará	Goiás
8	São Luís, Caxias e Vitória do Mearim	Maranhão
9	Belo Horizonte, Diamantina, Teófilo Otoni, Caratinga, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Luz, Montes Claros, Passos, Reduto, Sete Lagoas, Cel. Fabriciano, Manhuaçu, Três Corações e Uberlândia	Minas Gerais
10	Belém e Santarém	Pará
11	João Pessoa	Paraíba
12	Curitiba, Maringá, Umuarama	Paraná
13	Recife e Igarassu	Pernambuco
14	Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Itaperuna	Rio de Janeiro
15	Natal	Rio Grande do Norte
16	Porto Alegre, Bagé, Cachoeirinha, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Passo Fundo, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, São Leopoldo, Santa Maria e Veranópolis	Rio Grande do Sul
17	Florianópolis, Blumenau, Chapecó, Itajaí, Joinville e São José	Santa Catarina
18	São Paulo, Batatais, Campinas, Engenheiro Coelho, Piracicaba, São José do Rio Preto e Taubaté	São Paulo

Fonte: A autora – com base em Klein e Junqueira (2011, p. 370-371).

ANEXO G: Atividade – Curso de Formação Continuada

1. Elabore um texto dissertativo:

- a) O que você considera ser mais importante no atual paradigma do Ensino Religioso?
- b) Aponte as principais dificuldades que impedem o Ensino Religioso de corresponder às suas finalidades na formação básica do cidadão.
- c) O que você pode fazer para avançar na implementação do Ensino Religioso, superando os desafios que se apresentam em sua escola?

2. Escolha um material didático (Ensino Religioso, História, Geografia, Literatura) e procure identificar quais conceitos de culturas e religiões (tradições religiosas) são utilizados.

Em seguida, analise o material: Os conceitos/conteúdos apresentados consideram, compreendem, valorizam e reconhecem a diversidade cultural (religiosa)? Ou sinalizam para a homogeneização/dominação religiosa e cultural? Justifique.

3. Com base no Caderno 3 – Ensino Religioso e o Conhecimento Religioso –, descreva como ocorre a produção do conhecimento religioso pelas culturas e tradições religiosas, e qual o papel do Ensino Religioso na socialização e valorização de tais conhecimentos.

4. Partindo das definições apresentadas no Caderno 4 – O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso –, construa seu conceito de fenômeno religioso.