

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Adélio Ferreira Alves

ENSINO RELIGIOSO

Abordagens, convergências e divergências entre as escolas

“Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira” em Belo Horizonte e Sabará

Belo Horizonte

2011

Adélio Ferreira Alves

ENSINO RELIGIOSO

**Abordagens, convergências e divergências entre as escolas
“Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira” em Belo Horizonte e Sabará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para o título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Passos.

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A474e Alves, Adélio Ferreira
Ensino religioso: abordagens, convergências e divergências entre as
escolas “Madre Paula” e “Adão de Fátima Ferreira” em Belo Horizonte e
Sabará / Adélio Ferreira Alves. - Belo Horizonte, 2012.

184f.

Orientador: Dr. Mauro Passos

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

Bibliografia.

1. Ensino religioso – Belo Horizonte. 2. Ensino religioso – Sabará. I.
Passos, Mauro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

CDU: 37.014.523

Bibliotecária: Valeria Inês da Silva Mancini – CRB-1682

Adélio Ferreira Alves

ENSINO RELIGIOSO

Abordagens, convergências e divergências entre as escolas “Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira” em Belo Horizonte e Sabará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para o título de mestre em Ciências da Religião.

Prof. Dr. Mauro Passos (Orientador) - PUC Minas

Prof. Dr. Roberlei Panasiewicz - PUC Minas

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC - PR

Prof. Dr. Antônio Geraldo Cantarela – (Suplente - PUC Minas)

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2011.

*Ao Pai que sabe tudo e me impulsiona a aprender.
Ao meu filho Davi, e a Rosemary que me permitiram ser também pai.
Sou um pouco de cada um de vocês.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao professor Dr. Mauro Passos, que me acompanhou desde a graduação em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso. Agradeço pelo profissionalismo com que conduziu minhas orientações e porque, quando me sentia perdido, sempre me dava um norte, apontava um novo caminho a trilhar.

À direção da Escola de Ensino Fundamental Madre Paula, representada pela diretora Rita de Cássia, que concedeu a realização da primeira parte desta pesquisa. Também a diretora da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, Gisele Fantini, em Sabará, que com boa vontade permitiu a realização da pesquisa e me auxiliou durante os trabalhos de investigação. Faço-o também à coordenadora pedagógica da Escola Madre Paula, Maria de Jesus e às pedagogas da Escola Municipal Adão de Fátima, Maria Palmira e Rogéria Inês, que muito me ajudaram durante as pesquisas de campo

Com carinho, às duas professoras de Ensino Religioso, Maria da Piedade e Cátia Regina, que com toda a paciência e dedicação transmitiram a mim muito do seu conhecimento sobre o Ensino Religioso e sempre que precisei estiveram de braços abertos para contribuir com este trabalho.

Agradeço às professoras Ana Paula e Marília Gontijo e ao professor Bruno Duarte pelas correções que foram imprescindíveis neste trabalho. Também aos amigos Bruno Dutra e Miguel por serem tão carinhosos e necessários em minha caminhada

Agradeço a família querida, que em todos os momentos me apoiaram, suportaram meus momentos de nervosismo extremo, minhas divagações e preocupações. Faço-o especialmente ao meu querido “irmão” José Maria, pelo companheirismo e cumplicidade em quase todos os momentos, especialmente nos mais árduos. Ao meu querido filho Davi, por ter me mostrado que na vida precisamos brincar e com isso minimizar as preocupações do coração.

Mui carinhosamente ao Prefeito de Sabará, William Borges, e seu irmão Deputado Estadual Vander Borges, por acreditar na Educação e me conceder a licença para esta pesquisa. Pois só assim foi possível a realização deste trabalho.

*A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra,
do homem que vive e que sente. [...]*

*Uma juventude educada desta maneira fornecerá cidadãos a um mundo que,
embora criado há vários séculos pelos homens,
não foi até o presente um mundo de todos os homens. (Suchodolki Bogdan).*

*Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isso você sabe.
Mas volte o olhar para traz e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o
caminho.*

Difícil apenas? Não terá sido belo também (Hermann Hese).

RESUMO

Esta dissertação realizou uma pesquisa em duas escolas de Ensino Fundamental II, tendo como objeto de estudo a disciplina Ensino Religioso. O objetivo foi comparar as formas de transmissão e recepção do Ensino Religioso numa escola pública e noutra confessional, repensando os objetos de estudo dessa disciplina, bem como identificar as fronteiras que dividem a formação das “identidades religiosas”, analisando abordagens, convergências e divergências entre elas. O primeiro recurso metodológico utilizado foi a pesquisa ou revisão bibliográfica acerca de estudos sobre a Educação Religiosa confessional e não-confessional, tendo como finalidade dialogar com outros pesquisadores. As investigações se valeram também de alguns documentos de fonte primária, elaborados pela escola pública Adão de Fátima Pereira, em Sabará e pela escola confessional católica, Madre Paula, situada em Belo Horizonte. Outro método utilizado foi a observação direta e a metodologia da História Oral, seguida de questionários estruturados, respondidos por alunos e professoras de Ensino Religioso, buscando compreender a identidade religiosa herdada, que cada um (aluno e professor) traz consigo de seu ambiente familiar, religioso e social. A pesquisa é uma investigação qualitativa, embora utilizemos recursos da investigação quantitativa. Os resultados demonstram que as duas escolas analisadas, vêm ministrando um Ensino Religioso bem parecido, utilizam as mesmas metodologias, estudam os mesmos conteúdos, mesmos livros didáticos e os rituais acabam por privilegiar o cristianismo, abordando de forma tímida, outras crenças. Os resultados demonstram como ponto positivo, uma melhor qualificação das professoras entrevistadas, bem como o surgimento de vários programas de Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião, o aumento do número de seminários e congressos, entre outros que discutem a Educação Religiosa escolar. Percebemos os grandes avanços pós “emenda do Padre Roque”, pois hoje há o entendimento de que a dimensão religiosa faz parte do ser humano, dessa forma a disciplina Ensino Religioso deve estar intrinsecamente vinculada ao processo de educação e formação do sujeito integral.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação. Confessional. Não-confessional.

ABSTRACT

This paper conducted a survey in two Elementary schools II, with the object of study for Religious Education course. The objective was to compare the transmission and reception of Religious Education in a public school and another confessional, rethinking the objects of study of this discipline, as well as identify the boundaries that divide the formation of "religious identity", analyzing approaches and disagreements between them. The first methodological approach was used to research or literature review on studies on Religious Education confessional and non-denominational, with the purpose of dialogue with other researchers. The investigations also took advantage of some primary source documents, prepared by Adão de Fatima Pereira public school, Sabará and confessional school, Catholic, Madre Paula, located in Belo Horizonte. Other methods used were direct observation and oral history, followed by structured questionnaires were administered to students and teacher of Religious Education, seeking to understand the inherited religious identity, that every one (student and teacher) brings with his family, religious and social. Thus, the exploratory and descriptive nature of the problems were investigated and both the collection technique, it is a qualitative research, although we use quantitative research resources. The results show that the two schools studied, see Religious Education teaching a very similar, using the same methodologies, study the same content, same textbooks, and the rituals end up favoring Christianity, approaching timidly, other beliefs. The results demonstrate how the positive side, a better qualification of the teachers interviewed, as well as the emergence of several masters and PhD in Religion, the increasing number of seminars conferences, and others who discuss the religious education school. We understand the great strides after "emenda do Padre Roque", because today is the understanding that the religious dimension is part of being human, so that the Religious Education course must be intrinsically linked to the process of education and training of the complete individual.

Keywords: Religious Education. Education. Confessional. Non-denominational

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diretrizes Curriculares para O IC	105
QUADRO 2 - Diretrizes Curriculares para o AA.....	109
QUADRO 3 - Diretrizes Curriculares para o AB	111
QUADRO 4 - Diretrizes Curriculares para o AC	113
QUADRO 5 - Plano de Curso de Ensino Religioso	128
QUADRO 6 - Plano de Curso de Ensino Religioso	132

LISTA DE ABREVIATURAS

AA – Ciclo Avançado – 1ª Fase
AB – Ciclo Avançado – 2ª Fase
AC – Ciclo Avançado – 3ª Fase
AEC – Associação Brasileira de Escolas de Ensino Superior
CEEMG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEP – Comitê de Ética na Pesquisa
CNBB – Conferência Nacional do Bispos do Brasil
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
Comcer – Comissão Central de Educação Religiosa
CONEP – Conselho Nacional de Ética na Pesquisa
CONER/MG – Conselho Estadual de Ensino Religioso de Minas Gerais
DAER – Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso
DOU – Diário Oficial da União
ER – Ensino Religioso/Educação Religiosa
Fonaper – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
GREERE – Grupo de Reflexão do Ensino Religioso
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Ciclo Intermediário - 3ª Fase
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
Org. - Organizador
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PP – Proposta Pedagógica
Prof. - Professor
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEEMG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UBEE – União Brasileira para Educação e Ensino
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO RELIGIOSO: PARÂMETROS CURRICULARES CATÓLICOS E LAICOS.....	17
2.1 A Educação Católica.....	18
2.2 Primeiros Passos do Protestantismo no Brasil: um novo modelo para o Ensino Religioso.....	21
2.3 A Laicização do Estado Brasileiro e o Processo de Romanização: influências na Educação Religiosa	25
2.4 Medellín, Puebla e o Documento 47: as novas diretrizes para a Educação Católica na América Latina e no Brasil.....	31
2.5 A Trajetória do Ensino Religioso na Legislação Brasileira e Mineira (1889 – 2005) .	37
2.5.1 <i>A Nova Carta Magna (1988), a Lei nº 9.394/96 e as Regulamentações Mineiras para um Ensino Religioso sem Proselitismo</i>	42
2.6 Os Conceitos de Transmissão e Recepção da Identidade Religiosa em Danièle Hervieu-Léger	45
2.6.1 <i>Identidade, Transmissão e Recepção do Ensino Religioso: novos conceitos para uma sociedade globalizada</i>	50
3 O ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL-CATÓLICO E A EDUCAÇÃO ESCOLÁPIA.....	56
3.1 A Escola Madre Paula de Ensino Fundamental à Luz da Legislação do Ensino Religioso.....	56
3.1.2 <i>A Legislação Brasileira, os documentos pontifícios e suas influências na Proposta Pedagógica para o Ensino Religioso</i>	59
3.2 A Proposta Pedagógica e a Organização Escolar.....	66
3.3 Símbolos e Rituais na Escola Confessional Católica	72
3.4 O Plano de Ensino de Educação Religiosa	76
3.5 A Formação da Professora de Ensino Religioso.....	81
3.6 Pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: a visão do educando da escola confessional Madre Paula acerca do Ensino Religioso	92
3.6.1 <i>Escolha da Amostra</i>	92
3.6.2 <i>Tabulação da pesquisa com os alunos</i>	93
4 O ENSINO RELIGIOSO NÃO-CONFESSIONAL	101
4.1 A Escolha da Amostra e o Perfil da Escola Pública Adão de Fátima Pereira	101
4.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Sabará: Ciclos Intermediário e Avançado.....	103
4.2.1 <i>A Proposta Pedagógica da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira e as Orientações para a Disciplina Ensino Religioso</i>	115
4.3 Símbolos que Permeiam o Ambiente Escolar e suas Influências no Ensino Religioso	121
4.4 O Plano de Curso de Ensino Religioso e suas interfaces com a Legislação.....	126
4.5 Entrevista com a Professora de Ensino Religioso	134
4.6 Pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: a visão do educando da	

Escola Municipal Adão de Fátima Pereira acerca do Ensino Religioso.	144
4.6.1 Escolha da Amostra.....	145
4.6.2 Tabulação da Pesquisa com Alunos.....	145
 5 CONCLUSÃO.....	 154
 REFERÊNCIAS	 158
 APÊNDICE A - Questionário aos Professores	 172
APÊNDICE B - Questionário aos Alunos.....	173
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
APÊNDICE D - Entrevista completa com a professora de Ensino Religioso da Confessional Católica	177
APÊNDICE E - Entrevista completa com a professora de Ensino Religioso da Escola Pública	180
 ANEXO A – Orientações do comitê de ética em pesquisa.....	 182
ANEXO B – Orientações do comitê de ética em pesquisa	183

1 INTRODUÇÃO

A transmissão da Educação Religiosa no Brasil, bem como o controle sobre a sociedade, foi delegada à Igreja Católica através do acordo de padroado. “Educava-se” gentios e negros para assumir a identidade cultural e religiosa cristã e, ao mesmo tempo, tentava-se arrancar da memória desses grupos as heranças históricas, principalmente as que se referiam às identidades religiosas não católicas. Segundo Passos, a instituição religiosa detinha em seu poder a identidade religiosa e civil dos cidadãos (PASSOS; DELGADO, 2005, p.49).

Essa situação vai perdurar até a Constituição de 1889, quando é instituído o Estado Laico no Brasil. No entanto, começam a partir daí intensos debates entre a Igreja Católica e os defensores do ensino laico. Na primeira República o Ensino Religioso é vítima do positivismo e da corrente laicista, sendo excluído do quadro de disciplinas normais das escolas públicas. Só retornará ao âmbito escolar com Getúlio Vargas através da Carta Magna de 1934, durante o Estado Novo (1937-1945) será apenas permitido e no terceiro período republicano será assegurado fora das escolas públicas. Essa situação de inclusão e exclusão do Ensino Religioso orientada pelas leis irá perdurar até os dias atuais, ora sob modelo confessional, ora não confessional.

Já a Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da Lei nº 9.394/96, determinou que a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas deveria ser ministrada de forma não-confessional, sendo que tal dispositivo não se aplicou às escolas particulares liberadas para professar credos particulares.

Passados quase quatorze anos da aprovação da emenda do Padre Roque (Lei nº 9.394/96), que proíbe um Ensino Religioso confessional em escolas públicas, o que nos apresenta o quadro atual é positivo. Hoje, professores buscam uma melhor qualificação e documentos escolares, como os planos de curso e as propostas pedagógicas, orientam o trabalho para uma forma não-confessional.

As pesquisas realizadas nesta dissertação indicam que mesmo escolas confessionais vêm buscando ministrar um Ensino Religioso dentro do respeito à pluralidade religiosa¹. Contudo, ainda percebem-se vários traços do cristianismo, principalmente da ramificação católica, presentes nas festas, datas comemorativas, murais, orações e outros ritos e eventos que compõem o universo católico.

¹ A Escola Madre Paula de Ensino Fundamental, analisada no segundo capítulo, não tem envolvimento direto com a catequese, que é de responsabilidade da Igreja situada no mesmo terreno da escola.

As investigações revelam que os diversos esforços para a adaptação de um novo Ensino Religioso, que respeite a pluralidade religiosa, têm-se multiplicado em cursos e programas de mestrado e doutorado, material didático², entre outros. Contudo, existem vários problemas sociais que afetam o processo de escolarização dos jovens e adolescentes, interferem na socialização e no desenvolvimento da religiosidade e contribuem para uma crise nas instituições e na transmissão das identidades. Entre outros autores que abordam essa possível crise das instituições e das identidades, podemos citar: Spósito (1999), Hervieu-Léger (2008-2009), Hall (2002), Panasiewicz (2007) e Ferreira (2000).

Para Spósito (1999), a educação precisa ultrapassar a formação para o trabalho e incidir sobre a “formação das identidades culturais, da subjetividade e da participação na esfera público-política”. O professor Tarcizo Gonçalves Filho explica que as dimensões política e religiosa do ser humano são inatas, querendo ou não o sujeito é constituído por essas dimensões e as instituições podem contribuir para o desenvolvimento político-religioso dos indivíduos. Para ele:

O homem é um sujeito de ação política. É ele quem a cria, promove e controla. A política é uma atividade de encontro entre homens. [...] esse é o momento privilegiado da ação e da racionalidade política, o encontro de dois sujeitos autônomos. Nesse encontro, um precisará do outro. [...] O homem é um ser religioso, o que não significa dizer que todo o homem tenha uma religião. Ser religioso é mais do que possuir uma religião, é ser aberto à novidade e à utopia; é não se conformar em viver circunscrito às limitações de espaço e tempo, para reconstruí-las eternizadas. Isto é a religiosidade, a dimensão da qual todo homem é portador. Como ser religioso, o homem vislumbra um mundo melhor, uma nova vida. (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 51).

Os desafios para um novo Ensino Religioso encontram como questão fundamental nesta pesquisa a verificação e análise das **abordagens, convergências e divergências** existentes nas formas de ministrar a Educação Religiosa. É essa a questão que será levantada para uma escola pública de Sabará, de caráter laico por lei, e para uma escola particular de crença católica de Belo Horizonte.

Dessa questão fundamental surgem outras questões para orientar os trabalhos:

Que tipo de conhecimento é transmitido pela Educação Religiosa? Como se dá essa transmissão/formação? O nível de transmissão é o mesmo da recepção? Se o jovem estudante chega à escola com identidades instáveis e frágeis, como se processa a recepção da “identidade religiosa” nas aulas de Ensino Religioso na escola pública (laica) e na escola

² Como exemplo, podemos verificar a coleção “Redescobrimo o universo religioso na formação do professor”, analisada em: (GILZ, 2007).

confessional? Quais os instrumentos e métodos (programas, propostas, reflexões) utilizados pela disciplina Ensino Religioso e quais abordagens, convergências e divergências existem entre eles? Quem são esses jovens que chegam às escolas e como estão sendo formadas suas identidades pelas instituições família, cultura/sociedade e religião (ões)?

Embora a pesquisa não se atenha às instituições família, sociedade e religião, essas servirão de suporte para uma melhor compreensão da Educação Religiosa Escolar.

Em algumas escolas de Belo Horizonte e Sabará percebem-se ainda vários traços de ensino confessional, mesmo sendo proibido conforme Art. 33 da Lei nº 9.475/97 encontramos imagens de “santos”, “crucifixos” e outros símbolos do catolicismo.³

Para a Educação Religiosa esta pesquisa é uma tentativa de contribuir para um estudo sistemático sobre as abordagens, convergências e divergências que compõem essa disciplina nas escolas pública e confessional.

A “crise de identidade”, apontada por Danièle Hervieu-Léger, não perpassa apenas pelos jovens, mas atinge também a instituição escolar e a disciplina Educação Religiosa. Com efeito, Hall (2002) diz que a

Chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2002, p.1).

Como professor de Educação Religiosa pelo Estado de Minas Gerais, Supervisor da Prefeitura Municipal de Sabará e professor de Cultura Religiosa pela Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC), acredito que a comparação dos instrumentos didático-pedagógicos utilizados por uma escola pública e outra confessional e o diálogo com autores que estudam sobre o tema em questão pode contribuir para um estudo mais aprofundado da disciplina Ensino Religioso e da formação da dimensão religiosa do aluno.

Para delimitar o objetivo geral deste estudo, optamos por pesquisar e comparar as formas de transmissão e recepção do Ensino Religioso numa escola pública e em outra confessional. Analisaremos os objetos de estudo dessa disciplina e pretendemos identificar as fronteiras que dividem a formação dessas “identidades em crise”.

Como objetivos específicos, definimos:

a) Contextualizar o Ensino Religioso confessional e laico no Brasil, com ênfase em

³ Cury (2008), diz que existe uma presença de símbolos religiosos em instituições públicas oficiais, muitos de origem cristã católica – que é o caso dos “santos” ou mesmo o crucifixo – o que, para ele, indica que não houve essa total ruptura entre o Estado e a Religião, mas sim uma “concordata” silenciosa.

- Minas Gerais, verificando as idas e vindas da legislação no âmbito escolar;
- b) Estudar os conceitos de transmissão e recepção das identidades religiosas, em Danièle Hervieu-Léger;
 - c) Analisar os instrumentos didático-pedagógicos de transmissão do Ensino Religioso utilizados pela escola pública-laica e pela escola particular-confessional, bem como suas propostas e programas;
 - d) Comparar as abordagens, convergências e divergências da Educação Religiosa existentes nos Projetos Pedagógicos de uma escola pública com o de uma escola confessional;
 - e) Pesquisar o perfil dos jovens e adolescentes e as formas de recepção da Educação Religiosa em duas escolas (confessional e não-confessional).

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, fizemos uma introdução sobre o tema; no segundo, estudamos os referenciais teóricos a partir dos seguintes documentos da Igreja Católica para a educação: o *Divini Illius Magistri*; a Carta Encíclica emitida por Pio XI; o *Gravíssimum Educationis*; II Conferência Geral del Episcopado Latino Americano; III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e o Documento nº 47 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Em seguida, apresentamos a trajetória histórica e legislativa do Ensino Religioso. Iniciando com o acordo de padroado, traçamos um perfil da disciplina e suas “idas e vindas na legislação” (SILVA, 2001) revezando-se como catequese e ensino laico. Esse movimento perdurou até a emenda do Padre Roque (Lei nº 9.475/97) que determinou um Ensino Religioso escolar ministrado sem proselitismo. Para debater com a legislação, o estudo contou com os estudos de Anísia de Paula Figueiredo, Carlos Roberto Jamil Cury, Antônio Francisco da Silva, Leônida Fávero e outros. Trouxemos ainda ao diálogo, entre outros autores que estudam a formação da identidade religiosa, Danièle Hervieu-Léger, Luc Ferry, Marcel Gauchet, Stuart Hall, Mauro Passos e Roberlei Panasiewicz.

No terceiro capítulo, procuramos investigar *in loco* a transmissão do Ensino Religioso na escola confessional católica Madre Paula de Ensino Fundamental localizada em Belo Horizonte. Desenvolvemos os trabalhos a partir da análise dos seguintes documentos da escola: o Projeto Político Pedagógico – PPPE; o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; o Regimento Interno – RI; e o Plano de Ensino de Educação Religiosa. Estudamos ainda em Severino Giner Guerri e André Petitat as origens das escolas escolárias e das escolas populares cristãs, para compreender a linha filosófica seguida pela Madre Paula. O objetivo é

analisar os documentos que determinam os referenciais teóricos e metodológicos a serem utilizados para transmitir o Ensino Religioso aos jovens do Ensino Fundamental II em escola confessional, contrastando-os ao mesmo tempo com as diretrizes da Igreja Católica para a educação e com a legislação brasileira sobre o tema.

Realizamos nesta etapa entrevistas com a professora de Ensino Religioso e com todos os alunos do 6º ao 9º ano de escolarização. Contamos ainda com a metodologia da História Oral para entrevistas com funcionários e pais que compõem a comunidade escolar. Procuramos, por meio de entrevistas temáticas e semi-estruturadas, traçar um perfil que retrate a formação da professora de Educação Religiosa e da pré-formação dos alunos.

No quarto capítulo apresentamos a pesquisa realizada na Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, situada no município de Sabará. Os documentos analisados e as entrevistas seguiram o mesmo roteiro utilizado na escola confessional. Utilizamos para dialogar, entre outros autores que estudam sobre o Ensino Religioso em escolas públicas: Sérgio Junqueira, Veiga-Neto, Henri Funchs, Marcos Sandrini, Douglas Dantas e Maria Cristina Caetano. Durante o desenvolvimento do capítulo, procuramos comparar os documentos e as metodologias utilizadas pelas escolas confessional e não-confessional. O texto traz ainda um estudo sobre a importância e a influência dos símbolos e rituais para a disciplina de Ensino Religioso, sendo que para analisá-la utilizamos das teorias de Peter MacLaren, Wolfgang Gruen e Kathryn Woodward.

2 O ENSINO RELIGIOSO⁴: PARÂMETROS CURRICULARES CATÓLICOS E LAICOS

Neste capítulo abordaremos os fundamentos e as características da educação católica no âmbito dos documentos pontifícios: *PIO XI* (1929)⁵; Carta Encíclica emitida por Pio XI; *Gravíssimum Educationis* (1965)⁶; Conferência Geral Del Episcopado Latino Americano (1968)⁷; Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (1979)⁸ e no Documento nº 47 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil– CNBB (1992)⁹, que discorre sobre a divina missão de educar. Contrapondo aos documentos da Igreja Católica, faz-se necessário nesse estudo trazer ao debate os “Pioneiros da Escola Nova”, que defendiam a transmissão dos conhecimentos na escola pública de forma laica e democrática. Nesse mesmo sentido, surgem no Brasil, às escolas protestantes, com uma metodologia inovadora e moderna, baseada em modelo trazido dos Estados Unidos da América. Com base nisso, será realizada uma contextualização sócio-educativa das origens e dos processos pelos quais perpassaram e perpassam a transmissão e a recepção da Educação Religiosa no Brasil. Para atingir esse objetivo, o estudo buscará, ainda, nas legislações federal e do Estado de Minas Gerais, as determinações legais que acompanham as exigências das sociedades e, em Danièle Hervieu-Léger, as motivações sociais que norteiam a lógica da transmissão e recepção dos valores religiosos em escolas públicas e confessionais.

⁴ Utilizaremos os termos Educação Religiosa e Ensino Religioso como sinônimo, isto é, ambos serão utilizados para se referir à disciplina e não a área de conhecimento. O Estado de Minas Gerais, convergência desta pesquisa, através da Lei nº 15.434/2005, separa disciplina de área de conhecimento. O art. 1º traz a seguinte redação: “O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental.” (MINAS GERAIS, 2005).

⁵ Carta Encíclica *DIVINI ILLIUS MAGISTRI*, de Sua Santidade Papa Pio XI, acerca da Educação Cristã da Juventude, em 31/12/1929. Segundo o Papa a juventude estaria se deplorando por falta de princípios laicos e santos.

⁶ Cf. Declaração do Concílio do Vaticano II sobre a educação cristã, emitida em Roma, 28 de Outubro de 1965. Papa Paulo VI. O Concílio considerou atentamente a gravíssima importância da educação na vida do homem e a sua influência cada vez maior no progresso social do nosso tempo. Na verdade, a educação dos jovens, e até uma certa formação continuada dos adultos torna-se, nas circunstâncias actuais, não só mais fácil mas também mais urgente. (CONCÍLIO VATICANO II, 2000. p.581).

⁷ A Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano realizou-se em Medellín, na Colômbia no período de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968. A Conferência foi convocada pelo Papa Paulo VI para aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja presente na América Latina. A temática proposta foi “A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II”. A abertura da Conferência foi feita pelo próprio Papa que marcou a primeira visita de um pontífice à América Latina.

⁸ A terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano foi realizada em Puebla de Los Angeles (México), em 1979.

⁹ 30ª Assembléia Geral, dos Bispos do Brasil, em Itamaçari - SP, 29 e abril a 9 de maio de 1992. O documento emitido após a assembléia ficou conhecido como Documento 47. Tem como um dos objetivos repassar as orientações traçadas para a educação latina (brasileira) em Medellín e Puebla.

2.1 A Educação Católica

A Educação Religiosa, desde as sociedades tradicionais ou pré-modernas, vem contribuindo para a formação dos indivíduos, transmitindo valores e fazendo com que sejam internalizadas regras sociais de convivência. Podemos apreciar essa educação nas tradições religiosas, nas quais os ensinamentos eram transmitidos pela família, pela comunidade e pelo líder espiritual.

Exemplos desses valores podem ser vislumbrados nos Dez Mandamentos, que norteiam até mesmo a Lei do Estado, como o “não roubar” ou o “não matar”, passíveis de punição tanto pela moral religiosa quanto pela lei humana. Para muitos autores os Direitos Humanos são uma releitura das regras morais católicas.

De acordo com D. Jayme Chemello¹⁰, a educação no Brasil, nasce com a Igreja Católica, que:

Traz em si mesma a convicção de que a missão de ensinar lhe foi dada pelo Mestre, o Senhor Jesus. [...] Durante quase 3 séculos, particularmente graças ao trabalho dos Jesuítas, o Brasil não conhece outra escola que não seja a Escola Católica. [...] A Igreja Católica teve assim o mérito de ser pioneira no Brasil. (CHEMELLO, 1985, p. 11).

Desde o início da colonização brasileira, a moral religiosa católica norteou a lei do Estado e a educação escolar. Nesse sentido, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)¹¹, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNs – ER), diz que entre os anos de 1500 e 1800, o ensino que se desenvolve no Brasil segue as orientações da Religião Católica, que não se opõe à questão política, pelo contrário, permanece ao lado do Estado.

Nesse período a ênfase é a integração entre escola, igreja, sociedade política e econômica. O objetivo básico é ativar os alunos para que se integrem nos valores da sociedade [...] O projeto religioso da educação não conflita com o projeto político dos reis e da aristocracia. É a fase da educação sob o motivo religioso. O que se desenvolve é a evangelização segundo os esquemas da época, ou seja, a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado. (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1998, p. 12).

¹⁰ Cf. Chemello, Bispo Diocesano de Pelotas-RS, em conferência realizada pela Igreja, que originou o documento: **Igreja e democratização do ensino** (CASTEJÓN; FÁVERO, 1985).

¹¹ O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) elabora, em 1997, os Parâmetros Nacionais para o Ensino Religioso, com objetivo de responder à necessidade de fundamentação para elaborar os “diversos currículos do Ensino Religioso na pluralidade cultural do Brasil.” (FONAPER, 1997, Apresentação).

No entanto, é importante e relevante levarmos em consideração que, embora o catolicismo exerça forte influência, principalmente por meios como a força e o medo, convivem com outras culturas e religiosidades, que resistem e também influenciam o próprio catolicismo. Essas culturas gozam de formas de identificações e de identidades próprias, que serão somados numa bricolagem, que comporão a identidade do “novo” povo brasileiro e darão “origem às vertentes por onde passará o Ensino Religioso” (FIGUEIREDO, 1996, p. 19).

Nesse período (1500-1800):

O catolicismo convivia com práticas das diversas heranças religiosas presentes na colônia. Assim, os dogmas cristãos, a moral católica, a visão salvífica do cristianismo e a devoção aos santos religiosos e com as noções de prêmios e castigo do universo indígena e africano (SILVA, 2007, p. 15).

Por intermédio do regime de Padroado, a Educação Religiosa era oferecida de maneira confessional, para a “evangelização dos gentios e catequese dos negros” (FONAPER, 1998. p12). Esse Ensino Religioso buscava formar uma identidade baseada em princípios cristãos católicos e garantia o controle religioso sobre a vida das pessoas.

Nesse sentido,

O poder da Igreja Católica expressava-se na sua capacidade de agregar o católico e o cidadão nas diversas formas de representação religiosa – irmandades, confrarias e paróquias. Assim o elemento religioso desempenhava um papel significativo no horizonte das pessoas e das diversas camadas sociais. Os registros eclesiásticos controlavam a vida das pessoas nas diversas circunstâncias da vida – nascimento, matrimônio e morte. Sendo assim a instituição religiosa detinha em seu poder a identidade religiosa e civil dos cidadãos (PASSOS; DELGADO, 2005, p. 49).

Na Europa, outras ramificações do Cristianismo, como o Protestantismo das várias igrejas: Luterana, Calvinista, entre outras já se encontravam com significativos avanços. A partir de Martinho Lutero, João Calvino e Henrique VIII, buscava-se uma reforma do Cristianismo, que propunha, entre outras mudanças: a tradução da Bíblia para o alemão, a ascensão financeira e a questão matrimonial, com autorização religiosa para novo casamento. No entanto, no Brasil ainda não conseguiram se perpetuar, nessa época, pois, através do Padroado o rei se compromete a expandir a fé católica e converter os nativos da nova terra.

Quando da instituição de um Governo Geral no Brasil, em 1548, o rei de Portugal envia uma carta ao governador com a seguinte determinação: “a principal causa que me levou a povoar o Brasil foi que a gente do Brasil se convertesse a nossa fé católica [...] Reduzir os bárbaros a fé é o trabalho próprio do missionário”. (OLIVEIRA, 1985, p. 32. 37).

Nesse fragmento da carta do rei ao governador, são claros os interesses de internalizar na formação da identidade do povo brasileiro, os princípios católicos. Visa à conquista dos índios e negros para os novos esquemas civilizatórios e a sua consequente adesão ao catolicismo. Oliveira (1985) diz que o catolicismo no Brasil conservou-se como religião oficial até a Proclamação da República, quando o Estado torna-se laico.

Ao controlar a vida das pessoas através da educação, atuando nas dimensões, social e religiosa, a Igreja contribuiu para conservação do *status quo*.

Segundo Oliveira (1985), no Brasil colônia, a Educação Religiosa cumpriu sua primeira função que, de comum acordo com o governo português, adestrava a população para a submissão ao Estado, “educando” gentios e negros para nova identidade cultural e religiosa, tentando arrancar da memória desses grupos suas heranças históricas, principalmente as que se referiam às identidades religiosas não católicas.

É importante ressaltarmos, no período colonial, a era pombalina (1750-1777) quando Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, fez várias mudanças, entre elas estabelece uma espécie de estado totalitário. Influenciado pelos ideais iluministas e pela nova ordem política de vários países europeus, luta contra os jesuítas, e em 1.759 por meio de decreto expulsa do Brasil os integrantes da Companhia de Jesus. Como consequência as escolas enfrentam a falta de sacerdotes, que eram seus professores, o que fez com que várias dessas instituições fossem fechadas, aparecendo como substitutos professores mal preparados.

Com efeito, a Companhia de Jesus foi criada com o objetivo de combater a expansão protestante, daí o nome de “Companhia”, seu método de educação é baseado na *Ratio Studiorum* (1599), que é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Fundada por Inácio Loyola e reconhecida pelo papa em 1540, foi na área “da educação propriamente dita, o órgão principal da Contra-Reforma.” (LUZURIAGA, 2001, p.118). A educação é ministrada com rígida disciplina e culto a obediência.

No Brasil:

O importante a ressaltar é que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade. Planejaram, e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. (RIBEIRO, 1989, p. 26-27).

A formação de professores também era bastante exigente e longa, pois, “somente se tornam aptos após os trinta anos” (RIBEIRO, 1989, p. 27) de idade. Para ensinar contavam com rigoroso controle nas questões suscitadas pelos professores e cuidadosa escolha dos

livros.

Nesse sentido, a *Ratio Studiorum* determina para os professores que: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1974, p. 28).

2.2 Primeiros Passos do Protestantismo no Brasil: um novo modelo para o Ensino Religioso

Conforme Schulz (2002), entre os anos de 1860 a 1920, para concorrer com a educação católica, surgem no País várias agências missionárias vindas da América do Norte. Com isso, dá-se início a uma grande investida protestante que vê, na educação, o meio para internalizar a doutrina cristã-protestante. Baseando-se em princípios do liberalismo americano, a educação protestante valorizava o indivíduo, utiliza-se de uma pedagogia e metodologia modernas para alcançar o progresso e a democracia, haja vista que, nos Estados Unidos, essa educação dava bons frutos.

Num primeiro momento, a educação protestante não tem grandes avanços, mas posteriormente, Schulz (2002) identifica dois fatores que contribuiriam para o desenvolvimento dessa educação protestante: a Bíblia Sagrada, com a tradição da Reforma Protestante e o contexto liberal com a filosofia do iluminismo. Nesse sentido podemos apontar que sai a “tabula escrita” de Santo Agostinho¹² e entra em cena a “tabula rasa” de John Locke, moldando um novo sujeito a uma sociedade moderna.

O pensamento agostiniano trazia a idéia de que o indivíduo tem um “Cristo interior” e que quando despertado chega-se ao conhecimento ou a verdade. A teoria de que “Deus é o módo interior. [...] que a verdade é o próprio Deus que está dentro de nós.” (SOARES, 2002, p. 81).

Nesse sentido é como se o aluno já nascesse com o conhecimento (Cristo interior), devendo apenas ser despertado pelo professor.

Os protestantes confrontam essa idéia utilizando como apoio, entre outros, João Amos Comênio (1592-1670) que cria os “nove princípios para uma educação realista” (GADOTTI, 2004, p. 80-85), além do ensino da religião e da ética esse “novo” currículo incluía música,

¹² Aqui nos referimos ao pensamento agostiniano de que as idéias são inatas. É como se existisse um Cristo dentro de cada pessoa e o professor tivesse a função de despertá-lo, fazendo surgir as idéias mediante a iluminação divina. (SOARES, 2002).

economia, política história e ciências¹³. No sentido de uma educação que se aprende, que não é inata, John Locke (1632-1704) faz uma releitura da Bíblia Sagrada ao explicar a importância de se educar os filhos enquanto ainda jovens.

O grande erro que observei na educação dos filhos é que não se cuida o suficiente desse aspecto na época devida; que a mente não é tornada obediente à disciplina e dócil à razão quando, no início, era mais tenra, mais facilmente dobrada. Os pais, recebendo, sabiamente, a ordem da natureza no sentido de amarem seus filhos, têm grande tendência, se a razão não observar sua afeição natural muito atentamente – a afeição a tomar conta de tudo [...] com frequência amam também seus erros. (LOCKE apud GADOTTI, 2004, p. 85).

Nessa mesma linha de interpretação, os textos bíblicos são utilizados pela ala protestante, para justificar a necessidade da educação, como é o caso de I Crônicas, 17, quando o Rei Jeosafá implantou um sistema educacional tendo em vista as mudanças socioculturais da época. Em Provérbios a Escritura dá ênfase ao Ensino Fundamental ao dizer que “quem ensina a criança no caminho em que deve andar e ainda quando for velha não se desviará dele.” (Prov. 22.6). Para os protestantes a educação e a religião são forças indispensáveis para a segurança e a harmonia social.

As idéias iluministas auxiliaram o protestantismo, ao mudar a visão de que não há idéias inatas, tudo se aprende. Comênio dizia que o homem é capaz de aprender e de ser educado, utilizando-se da razão como fio condutor para ensinar o aluno, que é capaz de absorver os conhecimentos transmitidos pelas instituições sociais, em especial, a escola.

As instituições de ensino utilizavam-se como base o pensamento positivista e a lei dos três estados de Augusto Comte (1798-1857). O Positivismo tornou-se uma ideologia da resignação e da ordem, mas manteve, ao contrário do proposto, a estagnação social. Para Gadotti essa tendência “nasceu como *filosofia*, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente, mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como *ideologia*.” (GADOTTI, 2004, p.110).

Com efeito, Émile Durkheim (1858-1917), considerado na França o sucessor de Comte, ao se referir às funções das instituições nas sociedades diz que o indivíduo precisa reconhecer uma autoridade moral maior do que aquela imposta pela lei. Para ele a moral começa concomitantemente à vinculação com um grupo e a educação deveria ser “um esforço contínuo para preparar as crianças para a vida em comum, por isso era necessário impor a elas maneiras adequadas de ver, sentir e agir, sem às quais elas não chegariam espontaneamente.”

¹³ Cf. (RIBEIRO, 1989).

(GADOTTI, 2004, p. 114).

Nesse sentido:

Na medida em que os apetites não são automaticamente contidos por mecanismos fisiológicos, só podem parar diante de um limite que reconhecem como justo. Os homens não consentiriam em limitar seus desejos se acreditassem autorizados a ultrapassar o limite que lhes foi imposto [...] Devem, pois, recebê-la de uma autoridade que eles respeitem e diante da qual se inclinam espontaneamente. Só a sociedade, seja diretamente e em seu conjunto, seja por intermédio de um de seus órgãos, está em condição de desempenhar esse papel moderador, pois é o único poder moral superior ao indivíduo cuja autoridade este aceita. (DURKHEIM apud CASTRO; DIAS, 2001, p. 71).

A questão da moral é colocada como controle social invisível, seria uma espécie de “crença silenciosa” que vai sendo internalizada no indivíduo desde o seio familiar, depois pela escola, contribuindo para uma harmonia da sociedade. Essa moral exerce um controle sobre o indivíduo, como podemos ver na introdução da obra pedagógica de Durkheim, quando diz que:

É pela moral que o homem forma em Si a vontade, que governa o desejo; é a linguagem que o eleva acima do domínio da sensação; é nas religiões, primeiramente, e depois na ciência, que se elaboram as noções cardeais com que a inteligência venha a tornar-se propriamente humana. [...] Em face de cada nova geração, a sociedade se acha, pois, como se estivesse diante de uma tabula rasa, ou quase; e isso a força a novos dispêndios, para uma construção que perpetuamente terá de renovar-se. [...] Eis aí a obra da educação. (DURKHEIM, 1978, p. 10-11).

Fauconnet (1978), em seus comentários introdutórios no livro “Educação e Sociologia”¹⁴, enfatiza o caráter formativo da educação moral, primeiramente pelas igrejas, depois pelas demais instituições, no controle dos desejos egoístas, da criança e do jovem, para a construção de uma sociedade ética e mais igualitária, uma educação que necessita ser permanentemente verificada e reformulada.

A estratégia do Protestantismo, no Brasil, segundo Nascimento (1980), estendia-se a criticar a Igreja Católica por não se preocupar diretamente com as causas sociais. Os colégios protestantes defendiam princípios de liberdade e de igualdade na crença, na raça e na política e educava sem fazer proselitismo, pelo menos não diretamente. Inicialmente atendia em suas escolas os não católicos, escravos, negros e filhos dos liberais republicanos que encontravam dificuldades nos colégios e escolas da época.

A proposta protestante estava de acordo com os ideais Iluministas e Positivistas da época, esse liberalismo defendido pelas escolas protestantes vinha carregado de um controle

¹⁴ (DURKHEIM, 1978).

social, envolvia também a questão da responsabilidade e da disciplina, principalmente em escolas pietistas e puritanas, conforme descrito por Langston:

É o próprio indivíduo que determina o que o mesmo deve fazer [...] ao homem importam as influências externas [...] o homem não é somente responsável pelo que se passa na sua personalidade, como também o é por todas as consequências, que decorrem dos atos da sua alma. (LANGSTON apud SCHULZ, 2002, p. 40).

Essa concepção individualista utiliza-se como base outros textos da Bíblia Sagrada para justificá-la, como é o exemplo da narrativa do profeta Ezequiel, que, no capítulo 18 afirma a responsabilidade individual, corroborando de certa forma com o individualismo exacerbado da modernidade.

Nesse sentido, é necessário compreendermos, ainda em Nascimento (1980), que esse individualismo busca a tese de que um sujeito educado não prejudica o outro: “Uma educação adequada capacitaria o indivíduo a entender que seu interesse próprio não consiste em prejudicar a outrem e que com o tempo, apenas uma pequena repressão seria necessária” (NASCIMENTO, apud SCHULZ, 2002, p. 35). Com efeito, o próprio indivíduo seria responsável por seus atos, sendo o pecado sempre individual.

Para formar esse futuro indivíduo, desenvolvem-se nas escolas atividades voltadas para a responsabilidade individual, com maior ênfase em tarefas morais e religiosas.

Assim como na *Ratio Studiorum* as escolas protestantes também exigiam boa formação dos mestres, bons ideais e boa personalidade. Para evangelizar de forma indireta, eles usavam principalmente do método da imitação, isto é, os jovens ao se identificarem com os mestres, os imitavam e silenciosamente internalizariam os valores cristãos.

Os métodos de transmissão se baseavam em técnicas, sendo um dos grandes expoentes dessa pedagogia moderna, como explicitado anteriormente, o protestante pietista, João Amós Comênio criador da “Didática Magna”, método que tinha como objetivo a arte universal de ensinar tudo a todos. Era uma educação moderna e progressiva que objetivava concorrer com uma educação católica tradicional e conservadora.

Fernando de Azevedo salienta que entre os fatores que se destacaram naquela época está a educação mista, que absorve o público feminino desde 1871, ele diz que:

Fundados, sobretudo pelas Igrejas Metodistas e Presbiterianas, essas e muitas outras escolas filiadas à diversas correntes protestantes, trouxeram uma contribuição ponderável à educação feminina, introduziram a educação dos sexos estabelecendo classes mistas desde 1871, em todos os cursos do Mackenzie e em outras instituições, concorreram para renovar os processos da técnica pedagógica norte-americana e por muito tempo, se tornaram uma das poucas forças renovadoras do ensino, essas

forças vivazes que entretém contra o resfriamento moral pela uniformidade e pela rotina, a temperatura das instituições espirituais. (AZEVEDO, 1962, p. 607-608).

A pedagogia protestante foi pioneira em muitos métodos que os católicos ainda não utilizavam. Entre esses se destacam: o uso do método audiovisual, as classes mistas, a criação dos jardins de infância, a utilização do método indutivo onde o estudo é efetuado em silêncio, experiências laboratoriais, ambiente alegre e cooperativo, a prática organizada do esporte, a preparação para a vida através de cursos profissionalizantes, atividades extraclasse, nova forma de avaliação entre outros.

2.3 A Laicização do Estado Brasileiro e o Processo de Romanização: influências na Educação Religiosa

No final do século XIX o Estado passa por profundas transformações em todas às áreas: econômica, social e política. A classe senhorial, originada pela colonização dá lugar à nova burguesia agrária, passando essa à classe dominante, sendo a abolição da escravatura e a Proclamação da República fatores atenuantes para essas mudanças.

Com o advento da República, a Igreja Católica perde seus privilégios sociais e políticos devido à laicização do Estado. Para enfrentar esse desafio, ela inicia um processo de reestruturação interna e investe mais na romanização. Os bispos brasileiros reforçam os laços com a Santa Sé, e promovem a vinda, para o Brasil, de numerosas congregações religiosas, tanto femininas quanto masculinas. Essas assumem escolas, paróquias, hospitais e missões.

Os religiosos europeus, imbuídos de um “catolicismo renovado”, de inspiração tridentina, “provocou impacto sobre o povo e passou a influenciar muitas de suas práticas religiosas” (AZZI, 1978, p.10). Entre as principais características que contribuíram para formar a identidade desse catolicismo brasileiro (catolicismo popular) destaca-se, que ele é luso-brasileiro, leigo, medieval, social e familiar, aliado a essas características, sofreu grande influencia dos cultos africanos e ameríndios, “gerando não poucas vezes expressões religiosas que podem ser consideradas como verdadeiro sincretismo religioso” (AZZI, 1978, p.11).

Para implantar no Brasil, o “catolicismo renovado” (romanização), a Igreja Católica procede de duas formas: uma prática que é via congregações religiosas e outra teórica, determinada pelos documentos da Santa Sé. Esse “novo” catolicismo é romano, clerical, tridentino, individual e sacramental.

Com efeito, Azzi (1978) diz que o catolicismo brasileiro, no período republicano, é progressivamente marginalizado. Com isso desprezam as práticas populares de

aproximadamente quatrocentos anos, para moldar o Brasil de acordo com um catolicismo romano.

A cruzada católica pela permanência do Ensino Religioso no âmbito escolar oficial (público), leva a Igreja, conforme estudos de Passos (2005), reagir e travar oposição ao ensino escolar não confessional. Ela estabelece várias alianças com congregações religiosas, com o intuito de formar a juventude brasileira. Os bispos declaram em reunião que:

A Igreja não só tem por natureza o direito independente de toda vontade humana de fundar e regulamentar escolas para a formação cristã e educação da juventude católica, senão que a ampara igual direito de exigir que em todas as escolas, quer pública quer privadas, a formação e educação da juventude católica estejam sujeita a sua jurisdição e que em nenhum ramo do ensino se ensine alguma coisa contrária à religião católica e a sua santa moral. (EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1906, p. XIV-XVI).

Durante o primeiro período da República, o Brasil tinha poucas escolas públicas. Dessa forma, em sintonia com o projeto reformador do Vaticano, as escolas católicas fundadas principalmente pelas congregações religiosas femininas, atendiam àqueles que tinham melhor condição financeira, privilegiando a educação religiosa confessional, em regime de internato e depois semi-internato, com o objetivo de concorrer com os colégios protestantes.

Em sua dissertação, Passos (1986), cita, com base na Pastoral Coletiva de 1915, a importância de ensinar religião aos ignorantes:

No estado de ignorância em que se acha atualmente o povo em relação as cousas da religião, nenhum Sacerdote, em boa consciência, poderá esquivar-se do cumprimento deste dever (de ensinar) [...] Urge, e urge sobretudo ensinar a doutrina aos ignorantes. Pois está na consciência de todos, que a ignorância religiosa tem invadido todas as camadas sociais, e é uma das principais causas dos males que pesam sobre a sociedade moderna. (PASTORAL COLLECTIVA apud PASSOS, 1986, p. 93-94).

Além do Protestantismo, a Igreja Católica enfrenta no período de transição entre a primeira e a segunda república os denominados “Pioneiros da Escola Nova”. Os católicos defendiam um conteúdo escolar espiritual consciente e os pioneiros queriam uma educação nacional voltada para a democracia e com sentido liberal. Contudo, Cury (1986) diz em seus estudos, que tanto católicos quanto liberais tendem a beneficiar interesses das classes dominantes, dificultando o surgimento do que seria a escola do povo.

Anísio Teixeira, um dos Pioneiros da Escola Nova (liberais), previa a necessidade de uma educação que preparasse um homem novo para um mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Para ele “a velha ordem preestabelecida, seja ela religiosa ou

tradicional, não lhe merece já respeito. O homem, assim como está reconstruindo o ambiente material em que vive, quer também reconstruir o ambiente social e moral. (TEIXEIRA, 1975, p. 30).

A Igreja Católica alia-se à burguesia e propõe um Estado corporativista, cuja função seria manter uma harmonia social e a conformação das classes à sua situação, em especial a classe operária.

Do lado da Igreja, D. Sebastião Leme, opõe-se veementemente às bases agnósticas e laicistas, propostas pelos liberais. Para enfrentar esse novo desafio ele congrega uma seleta elite intelectual, oriunda da classe média urbana e cria a revista “Ordem”, para veicular as idéias católicas e opor-se as demais idéias. Funda em 1922 o centro D. Vital, com o intuito de militância para difundir o ideário católico nacionalmente. Atuando em bases moralistas, a Revista e o Centro travam uma verdadeira cruzada, voltada às elites, para recristianizar a nação brasileira através da educação, em especial a elite e a política, isto é, os futuros líderes do país.

Getúlio Vargas percebe a influência e o possível apoio da Igreja ao ver na festa de Nossa Senhora da Aparecida e na inauguração do Cristo Redentor, no Corcovado, a enorme mobilização de católicos vindos de todos os lugares do Brasil. Esses fatos demonstram a grande força moral e mobilizadora do Catolicismo.

As festividades religiosas são instrumentos utilizados para divulgar os princípios católicos e isso poderia ser explorado pelo Estado. Esse interesse de Vargas culminaria na quase oficialização do ensino da Religião Católica em 1934.

Nesse mesmo período o Papa Pio XI, emite no dia 31/12/1929 a Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* que aborda assuntos referentes à educação cristã da juventude, que estaria se deplorando por falta de princípios claros e são.

Assim como os protestantes buscaram fundamentação nas Escrituras Sagradas, para transmitir a educação religiosa, essa Carta também se utilizou da Bíblia para seu embasamento. Pio XI se serviu ao escrever a Encíclica, do exemplo de Provérbio 22, 6 onde se lê que devemos educar a juventude. O Papa salienta que essa é uma educação que deve se tornar responsabilidade de todos, iniciando-se na família com os pais e mães. Para ele os homens devem ajudar Deus a educar os jovens.

A encíclica levanta a questão sobre a quem pertence a educação, concluindo que pertence a duas ordens - a natural e a sobrenatural, sendo a primeira composta pela família e pela sociedade civil, representantes do poder temporal e a segunda pela Igreja, representante do poder espiritual.

A família, segundo a *Divini Illius Magistri*, tem o direito da primeira educação. Para que essa educação se efetive é necessário que a família seja bem ordenada e disciplinada com pais dando bons exemplos. Haja vista que um dos métodos para a transmissão de conhecimentos, bastante utilizado, era a imitação, logo se os pais que têm íntegra formação católica ensinarão os filhos dentro dos princípios cristãos, cabendo à Igreja e à sociedade continuarem essa formação.

A Igreja, segundo o documento pontifício em questão, afirma sua superioridade frente à família e a sociedade civil, por ser investida de poder pelo próprio Deus, que teria delegado a Ela o magistério divino, a missão de difundir e internalizar a fé e ensinar os costumes morais. Para Pio XI a “Igreja é independente de qualquer autoridade terrena, tanto na origem como no exercício de sua missão educativa.” (PIO XI, 1972, p. 42).

A Igreja Católica teria o direito de ministrar qualquer disciplina que pudesse interferir no projeto divino cujo fim último é Deus. A Encíclica reforça a importância da transmissão moral e religiosa, ao buscar em Leão XIII, argumentos para a boa formação dos jovens.

Sem a reta instrução religiosa e moral, como sapientemente adverte Leão XIII, ‘toda a cultura dos espíritos será doentia: os jovens sem hábito de respeitar a Deus, não poderão suportar disciplina alguma de vida honesta, e acostumados a não negar jamais coisa alguma às suas tendências, facilmente serão induzidos a perturbar os estados. (PIO XI, 1972, p.44).

Segundo o documento, o Estado enquanto representante da sociedade civil, tem a função de promover o bem comum e temporal. Nesse sentido, orienta ao órgão público a permanência da Educação Religiosa nas escolas, alegando que, essa formação contribuiria para uma sociedade sob controle, harmônica.

Para Pio XI o Estado tem dupla função: “proteger e promover, e de modo nenhum absorver a família e o indivíduo, ou substituir-lhes. Portanto relativamente à educação, é direito, ou melhor, é dever do Estado proteger com as suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole [...]” (PIO XI, 1972, p. 50).

O objetivo desse pronunciamento, provavelmente, é de que as famílias, sendo em quase sua totalidade de formação católica, pudessem reivindicar um ensino público, com a legitimação do Estado, nos moldes proselitista de princípios católicos.

A necessidade de o Estado assumir a educação junto com a Igreja se dá devido à situação de instabilidade social que vive o país, em especial a instituição família, a primeira na ordem natural, não consegue na maioria das vezes transmitir os valores cristãos que levam a uma harmonia social.

A Igreja Católica tenta demonstrar ao Estado, a relevância da união entre os dois. As encíclicas de Pio XI, Pio XII e demais documentos pontifícios apontam como vantagem a formação de um indivíduo bom, que saiba se comportar sob as regras do governo político. Para tal, utilizando-se de rígida disciplina a educação, segue moldes tradicionais.

Para o ensino católico, tudo na escola deve ser regido pelo espírito cristão e sob a vigilância da Igreja. O mestre cristão deve acolher o novo sem abandonar facilmente o antigo. É isso que garante a transmissão da memória religiosa herdada. O professor deve perceber no aluno o que é bom, conservando-o e trabalhando as necessidades, utilizando-se de disciplina e método, ocupando-se em tudo, da fé católica. Ele deve ser tomado de um amor puro e divino para com os jovens que lhe forem confiados.

A encíclica de Pio XI reforça a necessidade, de dirigir e vigiar a educação do jovem devido aos vários perigos, entre eles, as companhias e atrações da sociedade profana, objetivando formar o homem de caráter. O documento embasa-se em Agostinho (354-430) para demonstrar o caráter divino dado à educação Católica, que tem o dever da responsabilidade de educar todos, rei e povo:

Ó Igreja Católica, Mãe veríssima dos cristãos [...] vós adestrais e ensinai com simplicidade as crianças, com fortaleza os jovens, com delicadeza os velhos, segundo as necessidades do corpo e do espírito. [...] Ensinai aos reis que atendam bem aos povos; admoestais os povos que obedeçam aos reis. [...] a todos porém a caridade, a ninguém a ofensa” (PIO XI, 1972, p. 71-72).

No período inicial ao Golpe Militar de 1964, a Igreja, sob argumentos de repúdio aos exageros capitalistas, ao espírito liberal laico e irreligioso, que teriam como consequência o comunismo, permanece ao lado do Estado. Destaque para o ensino religioso escolar que passa a ser obrigatório nas escolas oficiais sob a forma de proselitismo católico, embora de matrícula facultativa.

Essa união (Estado e Igreja) tem pouca duração, pois, inicia-se aos poucos um processo de segregação. Opondo-se diretamente ao Estado Militar em várias oportunidades, a Igreja vê muitos de seus membros (padres) e fiéis sendo levados à prisões, exilados e até mesmo à morte. Nesse momento ela trabalha auxiliando os refugiados políticos, voltando seu olhar para o povo oprimido.

Na Carta Encíclica *Divini Illius Magisgtri* sobre a educação cristã da juventude, em suas orientações a cerca dos princípios e cuidados a serem tomados para um bom Ensino Religioso estão os meios de comunicação que representam perigo, mas que em boas mãos podem auxiliar a formação moral dos jovens.

Na verdade nos nossos tempos torna-se necessária uma vigilância tanto mais extensa e cuidadosa, quanto mais têm aumentado as ocasiões de naufrágio moral e religioso para a juventude inexperiente, especialmente nos livros ímpios e licenciosos, muitos dos quais diabolicamente espalhados, a preço ridículo e desprezível, nos espetáculos do cinematógrafo, e agora também nas audições radiofônicas, que multiplicam e facilitam toda a espécie de leituras, como o cinematógrafo toda a sorte de espetáculos.

Estes potentíssimos meios de vulgarização que podem ser se bem dirigidos pelos sãos princípios, duma grande utilidade para a instrução e educação, aparecem infelizmente, na maior parte das vezes, como incentivos das más paixões e da avidez do lucro. Santo Agostinho lamentava-se da paixão pela qual eram arrastados até os cristãos do seu tempo para os espetáculos do circo, e narra-nos com vivacidade dramática a perversão, felizmente temporânea, do seu amigo e aluno Alípio. (PIO XI, 1972, p. 79-80).

Dessa forma a técnica e avanços científicos podem e devem funcionar como colaboradores para se chegar às riquezas espirituais, morais, e materiais. Esses recursos modernos tendem a diminuir as distâncias, colocando próximos povos diferentes, que podem complementar as lacunas de seu próprio processo educacional tendo acesso a valores como a verdade, a caridade e a solidariedade.

Por consequência o verdadeiro cristão, em vez de renunciar às obras da vida terrena ou diminuir as suas faculdades naturais, antes as desenvolve e aperfeiçoa, coordenando-as com a vida sobrenatural, de modo a enobrecer a mesma vida natural, e a procurar-lhe utilidade mais eficaz, não só de ordem espiritual e eterna, mas também material e temporal. (PIO XI, 1972, p. 92).

Posteriormente à *Divini Illius Magistri*, mas na mesma linha de pensamento, o Concílio do Vaticano II, emite a declaração *Gravissimum Educationis*, esta destaca que todos têm o direito inalienável à educação, independente de raça, condição e idade. Ao ampliar o atendimento educacional, a intenção da Igreja é de que os educandos se empenhem no esforço para elevar o bem comum. Os alunos, futuros fiéis, são ensinados a adorar Deus Pai em espírito e verdade, são ensinados a orientarem-se na justiça e santidade da verdade cristã, bem como a darem testemunho de sua esperança na transformação do mundo cristão.

Na Declaração do Concílio do Vaticano II, assim como na Encíclica *Divini Illius Magistri*, ressalta-se a importância da família como primeira escola de virtudes sociais que a criança tem contato. A família cristã batiza o filho, que a partir daí deve ensiná-lo a venerar a Deus e amar o próximo.

Veremos *a posteriore* em Hervieu-Léger (2008) que a ruptura no processo de transmissão e recepção dos valores humanos e religiosos¹⁵, tem como consequência a “crise

¹⁵ Cf. Declaração *Gravissimum Educationis*, no que se refere à Educação Moral e Religiosa em todas as Escolas. (CONCÍLIO VATICANO, 2., 1962-1965, 2000. p. 581-596).

de identidade”.

Cabe ao Estado, segundo o Vaticano II, o dever de garantir uma educação de qualidade, respeitando o direito primeiro dos pais em educarem seus filhos, inclusive na religião. Nesse sentido o que a Igreja objetiva é que a escola, que tem salutar importância entre todos os instrumentos de educação, se encarregue além da transmissão dos valores culturais adquiridos pelas gerações passadas, da preparação para a vida profissional e social, também assuma a função de repassar o conhecimento religioso imbuído de valores morais (cristãos católicos), já que a maioria do povo brasileiro tem suas raízes na religião Católica.

Além das diretrizes sugeridas para as escolas públicas, que tem intenção proselitista, a declaração *Gravissimum Educationis* estipula para as escolas católicas uma educação cultural e humanística, orientando os jovens para a salvação em Cristo. Pede-se aos pais católicos que confiem seus filhos às instituições católicas e as ajudem a se sustentarem, aos professores a orientação de serem verdadeiros apóstolos.

As demais denominações religiosas, que nesse período, ainda não tinha tanta representatividade no Brasil, acaba por ficar a margem do processo público da educação, ficando o confronto a ser travado entre a ala que defende o laicismo e a que defende a confessionalidade católica.

Paulo VI, em 1971, preocupado com a escola e com o professor num mundo em constante e rápida transformação levanta algumas questões:

Como se poderá no meio de ideologias tão diferentes e de opções morais tão frágeis, inculcar nestes jovens o gosto pela procura da verdade e do bem? Como se poderão iniciar a fazerem juízos de valor, juízos estes que lhes permitam descobrir o melhor caminho, para eles e no interesse da humanidade? Como se poderão preparar para se dedicarem ao serviço dos seus irmãos com toda a competência que a escola lhes permite adquirir? (DESANCTIS, 1972, p. 457).

A Igreja Católica, atenta para acompanhar as mudanças sociais debate questões sobre um novo tempo e uma nova educação, que recebe alunos de diversas ideologias e credos.

2.4 Medellín, Puebla e o Documento 47: as novas diretrizes para a Educação Católica na América Latina e no Brasil

A Igreja e o mundo moderno esperam de seus professores a competência, tanto nos conhecimentos quanto no plano pedagógico. Para Paulo VI os cristãos devem estar à frente

dos que aprofundam numa verdade livre e objetiva.

Essa mudança de postura pode ser observada nos encontros de Medellín e Puebla, que direcionam os olhares da Igreja Católica na América Latina para os pobres e oprimidos.

Para os documentos extraídos desses dois encontros, o pobre é parte integrante do processo de libertação que garante a dignidade humana. Ele é sujeito coletivo, ativo e que deve se inserir no meio social como um ser consciente da sua dignidade que, iluminada pela fé em um Deus libertador, deve converter as estruturas de injustiça em justiça; de fome em abundância; de escravidão em liberdade, conforme pronunciamento dos bispos em Medellín:

Queremos que a Igreja Latina seja evangelizadora e solidária com os pobres, testemunha o valor dos bens do Reino e humilde servidora de todos os homens do povo de Deus, que há de dar a sua vida, suas palavras, suas atitudes e sua ação, a coerência necessária com as exigências evangélicas e as necessidades dos homens latino-americanos. (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO, 1987, p. 146).

O documento expressa uma nova proposta de evangelização, associando o compromisso com a promoção do ser humano pela solidariedade, pela busca da justiça, da paz e pela construção de uma nova sociedade. Nesse sentido a ação educadora da Igreja deve contribuir para que as novas gerações contemplem a participação na vida política do país, tendo a palavra “liberdade” o mesmo sentido da palavra “justiça”.

O jovem é chamado ao despertar de uma consciência política que antes estava adormecida ou oprimida sob uma educação não-crítica, ingênua, de obediência sem efetiva participação, como descrito em Medellín.

A carência de uma consciência política em nossos países torna imprescindível a ação educadora da Igreja, com vistas a que os cristãos considerem sua participação na vida política da nação como um dever de consciência e como exercício da caridade em seu sentido mais nobre e eficaz para a vida da comunidade. (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1987, p.18).

O documento de Medellín, em suas páginas 27 e 28, identificam as situações de violência social que se encontra a América Latina. Destaca as desigualdades sociais entre ricos e pobres, a dependência econômica internacional, entre outros fatores que atentam contra a paz e levam ao subdesenvolvimento do povo latino americano. A pobreza de muitos que sustentam a riqueza de poucos acaba criando tensões que, são de certa forma, traduzidos pela Igreja, como pecado.

A pobreza, como carência dos bens deste mundo, necessários para uma vida humana digna,

é um mal em si. Os profetas as denunciam como contrária à vontade do Senhor e, muitas vezes, como fruto da injustiça e do pecado dos homens. (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1987, p. 144).

Corroborando com a proposta de Medellín, Oliveira (2005), em sua dissertação, diz que a paz “não é uma simples ausência de conflitos armado, e, ou derramamento de sangue. Tudo o que se impõe à dignidade da pessoa humana, deixando-a carente de qualquer bem, é entendido aqui como um atentado contra a paz.” (OLIVEIRA, 2005, p.54).

O que se percebe é que a Igreja Católica, após Medellín, tomou consciência da educação, da evangelização e dos problemas enfrentados na América Latina. Necessidades como a falta de alfabetização e formação de crianças e jovens, a manipulação ideológica, econômica e política do sistema educacional, com o objetivo de manter o *status quo* dominante, não tinham sido identificadas anteriormente. Nesta conferência, a educação recebe o nome de “Educação Libertadora”, uma educação capaz de transformar o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, integrando identidades nacionais no contexto mais amplo do continente e do mundo.

Passados dez anos de Medellín e na eminência de Puebla, o que se vê é que aconteceram esforços para por em prática uma educação transformadora e permanente. “Contudo, foram basicamente tentativas isoladas, de grupos ou pessoas mais que de instituições, com resultados limitados em relação a uma mudança social” (CONFEDERAÇÃO INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1978, p. 3).

Com efeito, a III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, em Puebla, retoma as discussões de Medellín, e busca um compromisso mais real com a evangelização no presente e no futuro dos fiéis latino americanos. Busca-se uma maior coerência entre fé e vida, comunhão e participação, reafirmando a opção pelos oprimidos e uma evangelização a serviço dos pobres.

Para a Igreja Católica, educar o homem é parte integrante de sua missão evangelizadora, continuando assim a missão do Cristo Mestre. “A evangelização é, neste sentido, educação.” (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1987, p. 284).

A conferência de Puebla aponta diretrizes para se chegar a liberdade através da “Educação Evangelizadora” e traz em seus registros as seguintes características:

- a) humanizar e personalizar o homem, para nele criar o lugar onde possa revelar-se e ser escutada a Boa Nova [...];
- b) Integrar-se no processo social latino-americano, impregnado por uma cultura

radicalmente cristã, na qual, entretanto, coexistam valores e contravalores, luz e sombras e que, por isso, necessita ser constantemente reenvangelizada;
 c) exercer a função crítica da verdadeira educação [...] educação para a justiça;
 d) converter o educando em sujeito, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1982, p. 287).

Segundo Fávero (1985), é necessário para seguir as orientações de Puebla, levantar esforços para implantar uma educação participativa que chegue a uma pedagogia que se concretiza na opção pelos pobres, denominada por Ele como “pedagogia evangélico-libertadora para todos os setores da sociedade” (FÁVERO, 1985, p. 16).

É a partir da causa dos pobres e de seu projeto histórico que deve ser constantemente repensado o processo educativo, tanto na educação formal quanto na educação não formal. Da mesma forma deve ser questionado todo o sistema educativo. A própria maneira de encaminhar e realizar a Pastoral da Educação, deve ser um constante “questionamento crítico e construtivo do sistema educacional vigente” (Puebla, 440), injusto e gerador de injustiça. (FÁVERO, 1985, p. 16)

Em relação aos critérios específicos para a educação católica Puebla define o seguinte:

- a) A educação católica pertence a missão evangelizadora da Igreja e deve anunciar Cristo Libertador.
- b) A educação católica não deve perder de vista a situação histórica e concreta em que o homem se encontra, a saber, sua situação de pecado na ordem individual e social. [...].
- c) A educação católica deve produzir os agentes da transformação permanente e orgânica que a sociedade da América requer (Med. 4, 11,8) mediante uma formação cívica e política inspirada na doutrina social da igreja.
- d) Por ser uma pessoa todo homem tem o direito inalienável à educação que corresponda a seu fim, caráter, sexo; acomodada à cultura e as tradições pátrias. Aqueles que não recebem esta educação devem ser considerados como os mais deserdados, portanto, mais necessitados da ação educativa da Igreja.
- e) O educador cristão desempenha uma missão humana e evangelizadora. As instituições educativas da Igreja recebem um mandato apostólico da Hierarquia.
- f) A família é a primeira responsável pela educação. Toda tarefa educadora deve habitá-la a que possa exercer esta missão.
- g) A Igreja proclama a liberdade de ensino, não para favorecer privilégios ou lucro particular, mas como um direito à verdade, que assiste às pessoas e às comunidades. Ao mesmo tempo, a Igreja se declara disposta a colaborar no múnus educativo da nossa sociedade pluralista.
- h) De acordo com o dois princípios anteriores, O Estado deveria distribuir equitativamente o seu orçamento com as outras organizações educativas não estatais, a fim de que os pais, que também são contribuintes, possam escolher livremente a educação para seus filhos. (CONFERÊNCIA GERAL DEL EPISCOPADO LATINO AMERICANO, 1982, p. 287-288).

Entende-se que a Igreja Católica, objetiva a promoção de uma nova educação e como consequência a “transformação das estruturas educativas, para possibilitar a humanização” (FÁVERO, 1985, p. 17) e a formação do caráter dos alunos. A Igreja assume uma

responsabilidade de incentivar todos os católicos a participar ativamente da reorganização social e política, junto com os demais grupos sociais, mas de forma coerente com os valores cristãos.

Para Agostinho Castejón¹⁶, a “Escola Católica, como parte integrante do esforço educacional brasileiro, está inserida nessa dinâmica de uma sociedade em busca de reordenamento democrático” (CASTEJÓN, 1985, p. 5). Contudo têm-se duas visões dessa Instituição: boa qualidade educacional com sério esforço para educar criticamente seus alunos, criando permanentemente novas metodologias nas áreas de educação, principalmente no ensino religioso. E é criticada por reforçar os privilégios sociais estabelecidos.

Com essas questões, segundo Castejón (1985), a Igreja levanta dúvidas sobre Si mesma:

Como evangelizar, através da escola católica, e como evangelizar a escola católica, nesse contexto de intensas transformações sócio-econômica e cultural, a partir da verdade sobre Jesus Cristo, a Igreja e o Homem, inspirado e orientando toda a sua atividade à luz da opção preferencial e solidária pelos pobres, em busca de libertação integral do homem, multiplicando sempre as formas de participação e comunhão, em vista da construção de uma sociedade justa e fraterna que seja anúncio do Reino definitivo? (CASTEJÓN, 1985, p. 6).

Atenta às mudanças tanto sociais quanto na legislação, a Igreja Católica através da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), publica em 1992, o Documento 47, Educação, Igreja e Sociedade¹⁷, legitimando no Brasil, as mesmas linhas discutidas e apontadas em Medellín e Puebla. Objetiva-se a transformação do homem em sujeito de seu próprio conhecimento, mais humano, e como consequência, a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, que minimize as diferenças entre as classes sociais.

A CNBB orienta o educador para que reveja constantemente suas práticas, sob o risco de estar negando os valores cristãos defendidos. Nesse sistemático exercício de revisão de vida e ensinamento, o mestre leva aos alunos em teoria e prática, o amor de Deus que liberta. Essa educação evangélico-libertadora tem raízes no encontro do Episcopado em Puebla, revisto, agora pela CNBB através do Doc. 47, que traz a seguinte redação a respeito da transmissão do ensino religioso:

¹⁶ Agostinho Castejón – Presidente da AEC do Brasil coordenou os painéis, em 30/08/1985, que deram origem ao livro/estudo: Igreja e democratização do ensino. (CASTEJÓN; FÁVERO, 1985, p. 14-19).

¹⁷ Este documento da CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – **Educação, Igreja e Sociedade** – ficou conhecido como documento 47.

- Humanizar e personalizar o homem, para nele criar o lugar onde possa revelar-se e ser escutada a Boa Nova: o desígnio salvífico do Pai em Cristo e na sua Igreja.
- Integrar-se no processo social latino-americano, impregnado por uma cultura radicalmente cristã, na qual, entretanto, coexistam valores e contra-valores, luzes e sombras e que, por isso, necessita ser constantemente reevangelizada.
- Exercer a função crítica, própria da verdadeira educação, procurando regenerar permanentemente, do ponto de vista da educação os princípios culturais e as normas de integração social que possibilitem a criação de uma nova sociedade, verdadeiramente participante e fraterna, em outras palavras, educação para a justiça.
- Tornar o educando um sujeito, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p. 59-60).

Para atender à pluralidade cultural e religiosa da modernidade e ao mesmo tempo seguir o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Igreja Católica oferece em suas escolas um ensino básico da fé católica e oportunidades de aprofundamento e vivência da mesma, para aqueles educandos que desejam se integrar na comunidade eclesial.

O Documento 47 demonstra as dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil, conforme Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1980 a 1989. Aponta os problemas enfrentados pela escola e pela Igreja Católica como algo generalizado, que envolve a economia, a política e a cultura, bem como a crise ética e religiosa que tem origem na formação histórica do povo brasileiro, que se fez de forma desordenada e plural.

Os problemas que norteiam essa crise generalizada podem ser vistos através dos meios de comunicação e vivenciados no dia-a-dia. O desemprego, o arrocho salarial, a concentração de renda e a recessão, aliado a isso mudanças rápidas e radicais no comportamento e na cultura. “Eles põem em manifesto uma séria crise de valores e das instituições, que atinge os grupos sociais e organizações diretamente envolvidas na educação, como a família, a escola e o meio infanto-juvenil.” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p.7).

Essas radicais e velozes mudanças, impostas por um sistema globalizado, culmina com a crise das instituições, em especial a família.

A crise da transmissão representa verdadeiras rupturas culturais que atingem profundamente a identidade social. [...] A escola, a universidade, os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, todos também são atingidos. Mas, evidentemente, é a mutação da família, instituição de socialização por excelência, que revela mais diretamente a extensão das implicações sociais como também psicológicas. (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 58).

Isso vem quebrando a corrente da memória herdada, aquela que conserva os valores do passado atualizando-os num processo dinâmico, que permite a sobrevivência das religiões e as identificações a uma linhagem de fé.

A CNBB reafirma através de seus documentos as opções de Medellín e Puebla pelos pobres e oprimidos. A escola tem a função de ajudar o indivíduo a conquistar a própria liberdade, no sentido de livrar o homem dos condicionamentos que não o deixam ser sujeito de seu próprio crescimento. João Paulo II diz ao povo da Bahia que: “para serem importantes, vocês precisam de escolas onde todos, sem exceção, aprendam.”¹⁸

A concepção cristã de educação segue o princípio de que não se pode separar a reflexão teológica¹⁹ da vida concreta. Percebe-se que a grande intenção é mesmo construir, via educação, o reino de Deus, composto de homens e mulheres de boa vontade que permitam a ação da graça de Deus, mesmo que de forma invisível. O Papa João Paulo II, ao falar sobre a atuação dos leigos na Igreja e no mundo, corrobora com seus antecessores e diz que a educação tem origens profundas, isto é, em Deus, o pai que educa seus filhos.

A Conferência de Medellín (1968) destacou a educação popular, influenciada pelas constantes transformações sociais, percebe que é através da educação que um povo em particular se relaciona com si, com os outros e com Deus. O sujeito educado é capaz de educar-se e educar os outros, relacionando-se com o passado e com as transformações do presente. Esse modelo de educação é definido pela Igreja como Educação Popular.²⁰

2.5 A Trajetória do Ensino Religioso na Legislação Brasileira e Mineira²¹ (1889 – 2005)

As linhas seguintes buscarão identificar na legislação brasileira e mineira a origem legal da disciplina, Ensino Religioso. Para tal serão utilizados os seguintes documentos: as Constituições Federais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) e respectivas emendas, a Constituição do Estado de Minas Gerais, a Lei nº 15.434/2005 entre outros documentos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que dispõe sobre Ensino Religioso escolar.

¹⁸ Pronunciamento de João Paulo II em visita ao estado da Bahia, em 20/10/1991.

¹⁹ Segundo o documento 47 da CNBB, a reflexão teológica tem sua fonte na revelação de Deus e na fé professada pela Igreja, da realidade da vida (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p.49).

²⁰ Embora seja citado em nossos estudos não é o foco abordar as questões referentes à educação popular, contudo menciono entre outros estudiosos, os trabalhos de Luis Eduardo Wanderley, em especial o livro: (WANDERLEY, 1984).

²¹ Estudaremos nesta pesquisa A legislação da Educação do Estado de Minas Gerais para o Ensino Religioso: Constituição Estadual e a Lei 15.434/2005.

O Ensino Religioso no Brasil tem suas origens registradas durante a chegada dos primeiros colonizadores, fato que pode ser constatado através das cartas/documentos enviados pela metrópole. Antes mesmo da chegada dos missionários, Pero Vaz de Caminha delega aos degredados algumas funções como: “coleta de informações sobre a natureza e os costumes humanos das novas terras e preparação do terreno religioso para a vinda dos missionários” (BRITO, 1999, p.80).

As correspondências do Rei de Portugal, que podem ser consideradas os primeiros documentos legais, deixavam claro ao governo geral da colônia, os objetivos religiosos e políticos, conforme visto na primeira parte desse capítulo. Em parceria com o Estado, a Igreja ensina e cumpre o seu papel, atendendo aos esquemas civilizatórios da coroa portuguesa. Isso ocorre até o fim do regime imperial, quando se altera a legislação.

Na primeira República o Ensino Religioso é vítima do positivismo e da corrente laicista, sendo excluído do quadro de disciplinas normais das escolas públicas, retornará ao âmbito escolar com Getúlio Vargas, através da Carta Magna de 1934, durante ao Estado Novo (1937-1945) é apenas permitido e no terceiro período republicano é assegurado fora das escolas públicas. Essa situação de inclusão e exclusão do Ensino Religioso perante as leis vai perdurar até os dias atuais, ora sob modelo confessional, ora não confessional.

Durante os debates para a criação de leis para a educação, que busquem absorver as exigências das constantes transformações sociais, as que se referem à transmissão do Ensino Religioso merecem uma atenção especial, por se tratar de disciplina que aborda a formação da identidade moral e religiosa do aluno.

Na pauta de discussões, grupos pós e contra a inclusão da disciplina em escolas públicas levantam dúvidas como: Deve-se ministrar ou não a disciplina? Que conteúdos transmitir? Qual a abordagem? Confessional? Não-confessional?

Segundo Passos (1986) com o início da República, a religião católica deixa o espaço escolar passando a educação ser ministrada de forma leiga. “O governo decreta a separação entre Igreja e Estado. Esta separação veio abalar a posição do aparelho religioso na sociedade civil. Seu papel de organizadora da vida coletiva deixa de ser oficial. (PASSOS, 1986, p. 93).

A Igreja se opunha ao Positivismo e à implantação do Estado laico, contudo a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) legitima a separação entre as instituições, vedando o exercício de cultos e crenças no âmbito da educação pública. Segundo a Carta Magna:

Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e a propriedade.

Parágrafo 3º. – Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

Parágrafo 4º. – A república só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

Parágrafo 5º. – Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação a seus crentes, desde que não offendam a moral pública e as leis.

Parágrafo 6º. – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Parágrafo 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da união, ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

De acordo com Cury, “a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado” (CURY, 1986, p. 76). Acentua-se a tendência de delegar às instituições religiosas o encargo do Ensino Religioso como elemento eclesial, fora das escolas públicas.

Com a revolução de 1930, e a crise social, econômica e política, o Ensino Religioso católico volta de forma tímida às escolas oficiais.

Os documentos pontifícios, conforme apresentados, pressionam o governo para autorizar o Ensino Religioso nas escolas. Destaque para Dom Sebastião Leme, conforme visto buscou transplantar o catolicismo universal para o catolicismo brasileiro, através da mobilização de uma elite intelectual e da criação da revista “A Ordem” e o Centro Dom Vital, que contribuiu para a articulação de forças para apoiar as “emendas religiosas” na elaboração da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1934), que traz a seguinte redação: Art. 153 - “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.” (BRASIL, 1934).

Os artigos que se referem à disciplina Ensino Religioso, prevêm para as escolas públicas as determinações para um ensino religioso confessional, ministrado pelos pais ou responsáveis, de forma direta delega a responsabilidade à família.

Em 1937, com o Golpe de Estado, aplicado por Getúlio Vargas, é outorgada nova Constituição, continuando no Estado Novo, o Ensino Religioso a ser permitido nas escolas públicas. O artigo 133 determina que:

Art. 133 – O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937).

A Lei Maior, de 1937, dá ao Ensino Religioso um caráter de neutralidade, que é regulamentado posteriormente pelas chamadas Leis Orgânicas, a partir de 1942 quando é decretada a Reforma Capanema, baseada no “modelo ideológico nazi-facista, onde são valorizadas: a formação profissional, a formação militar e, em especial, a acentuada atenção à formação de “individualidades condutoras””. (FIGUEIREDO, 1996, p. 11).

Na Carta Magna de 1946 o ensino religioso volta ser de responsabilidade do Estado, obrigatória nas escolas públicas, de forma confessional de acordo com a maioria, mas de matrícula facultativa, dando liberdade aos responsáveis, no ato da matrícula, fazer a opção para que o aluno assista ou não às aulas dessa disciplina. A Lei estabelece o seguinte:

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
V – O ensino religioso constituirá disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifesta por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) estabelece que o ensino religioso seja ministrado “sem ônus para os cofres públicos”, o que praticamente o exclui do sistema escolar.

A Lei nº 4.024/61 perpetua os fundamentos da Constituição de 1946, terceiriza o professor ao não assumir os salários e discrimina a disciplina Ensino Religioso ao estipular que seja ministrada fora dos horários normais, sendo que a autorização para lecionar a disciplina fica sob a responsabilidade do representante legal das igrejas.

Essa situação causa vários problemas, entre esses podemos destacar a falta de preocupação com uma formação dos alunos para o respeito às diferentes crenças religiosas, o próprio estancamento ao diálogo com outras linhagens de fé, a discriminação do professor e da disciplina. Para Anísia Figueiredo “pedagogicamente, prevalecem os desafios relacionados com a questão da confessionalidade” (FIGUEIREDO, 1995, p. 62).

O Estado de Minas Gerais, de acordo com a Lei nº, cria o Decreto-Lei nº 9.147 de 16/12/61 que estabelece normas para implantação do Ensino Religioso. A Portaria nº 95 de 14/01/66 destaca o caráter confessional dado à disciplina sob a orientação da Igreja Católica.

Nesse mesmo sentido a Constituição seguinte (1967), assegura o Ensino Religioso como disciplina obrigatória, mas de matrícula facultativa, ampliando-a para escolas de nível médio.

Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Parágrafo 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

IV – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. (BRASIL, 1967).

Adiante com a legislação, o Ensino Religioso continua com um espaço reduzido, essa redução na Lei nº 5.692/71, justifica-se pela introdução no currículo das escolas, as disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Contudo um ponto importante para o professor de Ensino Religioso é que o Estado abre a possibilidade de concurso público e remunerado.

Para regulamentar a Lei nº 5.692/71, os Estados encontram dificuldades ao levantar velhas questões sobre a disciplina, como apontado por Silva: “deverá ele ser entendido como componente curricular, como disciplina?” (SILVA, 2001, p. 89).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), baseada nas Diretrizes da Santa Sé, na Declaração *Gravissimum Educationis* e outros documentos como o Novo Código Canônico (Cânones 804 e 805) e os diferentes pronunciamentos de João Paulo II, continua a se posicionar sobre a disciplina Ensino Religioso. Desse modo, há um acompanhamento, no período de gestação da Constituição de 1988, dos trabalhos relacionados à problemática dessa disciplina.

Para tal é criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar (GREER) com a função de acompanhar os trabalhos do legislativo. Esse esforço culmina com a publicação do documento número 49, da Coleção de Estudos da CNBB, intitulado: “O Ensino Religioso: nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino, nas orientações da Igreja”. O documento traz uma trajetória legal desde a Primeira República até o período de transição para a democracia, que tem início em 1985.

Os estudos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil servem de base e aduba os debates nos estados, tendo em vista as emendas enviadas ao Congresso Nacional, conforme descrito por Figueiredo:

Em 1987 - A CNBB, através do GREER e Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso, participantes do 6º ENER, se faz presente na subcomissão de Educação e Cultura para apresentar razões de ser da inclusão do Ensino Religioso na Nova Constituição. [...] tem em vista a inclusão na Nova Carta de um artigo que facilite posteriormente a regulamentação da matéria, em leis menores. Consequentemente, de modo a salvaguardar a liberdade religiosa [...] (FIGUEIREDO, 1995, p.75).

Figueiredo (1995) ressalta a importância de se garantir constitucionalmente o Ensino Religioso como disciplina obrigatória nas instituições públicas, bem como preservar a pluralidade religiosa dos alunos.

2.5.1 A Nova Carta Magna (1988), a Lei nº 9.394/96 e as Regulamentações Mineiras para um Ensino Religioso sem Proselitismo

Em 1988 com a nova Constituição Federal, a primeira após o Regime Militar, permanece a obrigatoriedade do Ensino Religioso, mas em moldes não-confessionais, voltando ao controle e responsabilidade do Estado. O Art. 210 estabelece em seu *caput* a seguinte redação:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (TÁCITO, 2005, p. 187).

A Nova Carta atribui ao Ensino Religioso um caráter democrático, de respeito à pluralidade religiosa dentro das escolas públicas.

Segundo Figueiredo (1999) as tensões em torno da regulamentação continuaram “durante todo o período de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em que o dispositivo sobre a referida disciplina entra no curso de tal regulamentação” (FIGUEIREDO, 1999, p. 28).

Após longos e duradouros debates, no Congresso Nacional, é aprovada e sancionada a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo em seu artigo 33 o seguinte texto:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada 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 conteúdo. (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber, o artigo 33 entra em conflito com o estipulado pela Constituição Federal, na questão “sem ônus” e quando permite o caráter “confessional”.

Dentro de uma concepção democrática não se privilegia uma religião em detrimento de outra. Para resolver a questão, no ano seguinte à sanção da Lei 9394/96 é aprovada nova lei que altera o artigo 33. A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, conhecida como emenda do Padre Roque, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394/96 e estabelece as diretrizes e bases para educação nacional, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Inciso 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 de professores.

Inciso 2º. – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos de Ensino Religioso. (BRASIL, 1997).

A partir da exigência de regulamentação pelos sistemas de ensino, a Constituição do Estado de Minas Gerais prevê em seu artigo 200 os mesmos moldes do estipulado pela instância federal e traz no *caput* desse artigo o seguinte:

Art. 200 – Respeitando o conteúdo mínimo do ensino fundamental estabelecido pela União, o estado lhe fixará conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação política, cultural e regional.

Parágrafo Único – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 1989).

Para cumprir o estabelecido pela Constituição e regulamentar a Lei, O Estado de Minas Gerais cria através da resolução nº 16, de 23 de fevereiro de 2000, o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais (CONER-MG), que em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) cria a Comissão Regional do Ensino Religioso (CRER) e por meio da Resolução nº 18, de 23 de fevereiro de 2000, promove a criação da Comissão Central de Educação Religiosa (COMCER). O intuito dessas comissões é discutir junto com a SEE-MG as diretrizes para a disciplina Educação Religiosa.

Contudo, as comissões são compostas apenas por segmentos cristãos, em suas várias ramificações, católicas e evangélicas, não contemplando durante os debates as demais linhagens de fé, como as afro-brasileiras, espíritas e outras que formam o universo religioso

mineiro.

A Resolução nº 16 da SEE-MG, estipula critérios para formação e habilitação de professores pra atuar na rede pública estadual, trazendo a seguinte redação:

Art. 6º. – Será autorizado a ministrar aulas de Educação Religiosa o professor efetivo ou candidato à função pública portador de:

I – comprovante de credenciamento expedido pelo CONER, ou por autoridade religiosa que o represente regionalmente junto ao CRER, mediante documento de apresentação encaminhado por autoridade religiosa de Denominação Associada;

II – comprovante de habilitação em Educação Religiosa, obedecida a seguinte classificação:

a) curso de habilitação em Ciências da Religião ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso;

b) curso de habilitação em nível de licenciatura plena, acrescido de especialização em Ensino religioso em nível de extensão universitária;

c) curso de habilitação em nível de licenciatura, acrescido de Certificado de curso sistemático de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso, aprovado pela COMCER/CRER, ou pelo CONER-MG, com carga horária mínima de 120 horas.

Parágrafo único – não havendo candidato licenciado que atenda ao disposto na alínea “c”, será autorizado a ministrar aulas de Educação Religiosa o candidato que apresentar atestado de Curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso, com carga horária mínima de 40 horas.

Art. 10º. – A opção pelas aulas de Educação Religiosa deverá ser feita no ato da matrícula, pelo aluno, quando maior, ou pelo pai ou responsável, quando menor.

Parágrafo único – Aos alunos que não optarem pelas aulas de Educação Religiosa cabe à escola oferece atividades alternativas, no próprio turno e horário, que favoreçam a “formação básica do cidadão”, conforme orientação da Secretária de Estado da Educação.

Art. 12º. – Os casos omissos serão resolvidos pela Subdelegacia de Desenvolvimento Educacional, ouvida a Comissão Central de Educação Religiosa. (MINAS GERAIS, 2005).

A Resolução orienta inicialmente para que os candidatos sejam autorizados pela autoridade religiosa, bispos, padres, pastores, etc. Enquanto não havia formação adequada, nos moldes da Lei, o CONER-MG ministrava cursos de 40, 80 e 120 horas com o intuito de preparar melhor os futuros candidatos, emitindo ao final da formação um certificado que autorizava o professor a ministrar as aulas de Educação Religiosa. Para tal era necessário, após o curso, pleitear junto à SEE-MG o Certificado de Autorização para Lecionar (CAT), mesmo com os cursos os educadores precisavam passar por um novo curso de atualização, a cada novo ano para receberem um novo certificado do CONER e novo CAT.

Mesmo com a qualificação superior em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, curso ministrado pioneiramente pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) para atender às orientações da Resolução 16, acerca da formação de professores dessa disciplina, era necessário o credenciamento do CONER. Isso só foi dispensado a partir de 2005, com criação da Lei nº 15.434/2005 que vigora até hoje com a seguinte redação:

Art. 4º - O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará às oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo

Art. 5º - o exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I – conclusão de curso superior de licenciatura plena em ciências da religião ou educação religiosa;

II – conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciência da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas; (MINAS GERAIS, 2005).

Em relação aos conteúdos, é determinado por Lei que sejam ensinados no Ensino Fundamental, saberes que contribuam para a formação ética e moral dos alunos. Caso os responsáveis, no ato da matrícula não optarem pela frequência do filho nessa disciplina, a escola deverá oferecer, em mesmo turno e horário, outra disciplina que contribua para a formação moral e ética do futuro cidadão.

2.6 Os Conceitos de Transmissão e Recepção da Identidade Religiosa em Danièle Hervieu-Léger

As investigações sócio-históricas que compõem esta pesquisa servirão de ancoragem segura para entendermos melhor as identidades modernas. Não as questões mais subjetivas, mas compreender a lógica dos processos formativos que contribuíram e contribuem para a formação das identidades.

Partimo-nos dos estudos da socióloga francesa, Danièle Hervieu-Léger²², que analisa a “crise de identidade”, gerada pela ruptura abrupta na transmissão e na recepção das identidades religiosas herdadas. Corroborando com essa autora, Hall (2002) identifica a crise de identidade na pós modernidade, como um processo de descentração dos centros de poder das instituições responsáveis por transmitir a memória coletiva, não sendo possível uma nova centralização desses “poderes distribuídos”. A crise seria um reflexo dos processos de secularização. Isso afeta a escola, em especial à disciplina Educação Religiosa, que trabalha com valores e conteúdos relacionados ao religioso²³, como visto anteriormente através da legislação, conteúdos relacionados com a ética e a moral.

²² Hervieu-Léger é diretora de estudos na École des Hautes Études em Sciences Sociales, dirige o Centre d'Études Interdisciplinaires des Faits Religieux. É redatora-chefe dos Archives de Sciences Sociales des Religions.

²³ Aqui nos referimos aos estudos sobre símbolos, rituais, origens e dogmas das religiões em geral, sem o caráter proselitista.

Para nos situarmos em relação à transmissão e recepção dos conhecimentos, sejam científicos, sociais ou religiosos, é importante esclarecer: O que é transmissão? O que é recepção? Como se dá esses processos?

Para Hervieu-Léger (2008) a transmissão e recepção das identidades religiosas nas sociedades tradicionais eram efetivadas de forma oral, e isso era condição para sobrevivência da própria sociedade:

De modo geral a transmissão regular das instituições e valores de uma geração a outra é, para toda a sociedade, a condição de sua sobrevivência no tempo. Nas sociedades tradicionais, rituais de iniciação marcam solenemente a entrada dos jovens na comunidade dos adultos. Ao mesmo tempo em que esses ritos efetuavam a incorporação social e simbólica dos novos iniciados no grupo, eles conferem aos jovens a responsabilidade de assegurar por sua vez essa continuidade, de geração em geração. (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 57)

A transmissão, nesse momento, se dá através de uma contínua reelaboração da identidade religiosa coletiva, por meio de atividades ritualísticas e utópicas que têm o objetivo de criar uma memória do passado, que dá um sentido ao presente e contém o futuro. Dessa forma temos na transmissão um movimento que consolida a religião ao longo dos tempos.

“Em todas as sociedades, a continuidade é garantida sempre na e pela mudança. E essa mudança coloca inevitavelmente as novas gerações em oposição às antigas.” (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 57). Logo essas mutações são necessárias, os conflitos entre gerações contribuem para a evolução da sociedade em todos os campos, seja religioso, cultural, social ou político.

O exemplo dos índios brasileiros reflete essa realidade, cada aldeia é a própria representação do mundo, existe uma forte ligação entre o natural e o sobrenatural, o formato das roças, com quem devo me casar, caçar, etc. A transmissão é hierarquizada e com intrínseca relação com o transcendente, mantém os vínculos com o passado e atualiza-os.

Nas sociedades feudais a formação religiosa compunha com a cultura, a política e a arte, entre outros. Gadotti (2004) salienta que a educação medieval foi norteadas pelos grandes acontecimentos da época, como a “pregação apostólica” iniciada no século I depois de Cristo, através da patrística:

A patrística, que ocorreu do século I ao VII depois de Cristo, conciliou a fé cristã com as doutrinas Greco-romanas e difundiu *escolas catequéticas* por todo império. Ao mesmo tempo, a *educação monacal* conservou a tradição e a cultura antiga. Os copistas reproduziam as obras clássicas nos conventos. Nos séculos seguintes, surgiu a *centralização do ensino* por parte do Estado cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o *aparelho ideológico do Estado*. (GADOTTI, 2004, p. 52).

A filosofia medieval utilizou-se principalmente das idéias aristotélicas e de sua metafísica, para transmitir os ensinamentos religiosos. Baseando-se em Agostinho e depois em Tomas de Aquino, com a Teoria da Iluminação e a Escolástica, a Igreja manteve a sociedade sob controle e possibilitou a manutenção do *status quo*, internalizando silenciosamente nos fiéis uma ideologia dominante. No Brasil, como visto, as próprias cartas do rei de Portugal eram claras a cerca dos objetivos colonizadores, educar para a fé católica e para submissão ao Estado.

A transmissão dos conhecimentos baseava-se em leis morais, determinadas pela Igreja e sancionadas pelos reis (Estado). Não havia separação entre Estado e Igreja. Os valores eram transmitidos pela família conforme orientação da religião, sendo a educação totalmente voltada para o religioso.

A situação vai se alterando processualmente, mas encontra os maiores expoentes para inúmeras mudanças, de forma profunda e brusca, a partir das revoluções Burguesa, Iluminista, Industrial e tecnológica. Vindas como uma reação em cadeia, a sociedade ainda não aprendeu a lidar com a instabilidade e imediatez com que ocorre a transmissão das novas identidades.

O que Hervieu-Léger chama a atenção e que é o foco desse estudo é na crise de transmissão e recepção, que afeta de forma profunda as sociedades atuais em todos os seguimentos. Nesse sentido, as “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2002, p. 7). Cria-se uma lacuna muito grande entre a transmissão e a recepção das identidades herdadas. A quebra da ponte que liga passado, presente e futuro, interrompe a continuidade da linhagem de fé e leva muitas vezes a “saída da religião”²⁴.

A ausência da corrente da memória impede que a religião se renove, dificultando sua continuidade pela falta de mobilização coletiva, pela perda da relação com o passado, pela ausência de atividades rotineiras e ritualísticas e provocando a “crise de transmissão” das identidades religiosas herdadas.

Conforme Hall (2002) e Hervieu-Léger (2008), todas as instituições sofrem com a perda da memória herdada, sendo que dessas a que demonstra mais claramente essas rupturas é a família, que revela implicações sociais e psicológicas.

Com efeito, Hervieu-Léger cita Lambert (1994), em documento que demonstra que

²⁴ Cf. Gauchet a noção de “saída da religião” diz respeito, aqui, aos processos pelos quais se dissolve, nas sociedades modernas, a referência individual e coletiva da continuidade de uma tradição legitimadora, referência que caracteriza propriamente a crença religiosa. Os dois movimentos não deixam evidentemente, de ter vínculos. – (FERRY; GAUCHET, 2008).

“na França, 4% apenas dos pais conservam a fé religiosa entre as qualidades importantes a serem encorajadas nos filhos” (LAMBERT apud HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 60). A pesquisa demonstra que muitos são os pais que deixam a escolha religiosa aos próprios filhos, delegando às escolas a apresentação das diversas denominações religiosas.

Nesse mesmo sentido, Fonseca (1995) destaca a importância da família para que aconteçam as “aprendizagens humanas”. A criança e o adolescente, seres humanos em formação, precisam de um ambiente psicológico adequado e identificador. Quando o ambiente não é adequado, “o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem está comprometido.” (FONSECA, 1995, p. 39).

A quebra na transmissão dos valores morais, instituídos pelas sociedades, tem origens profundas, e afeta todas as instituições de controle social que muitas vezes erram ao não praticar a própria teoria. Hervieu-Léger diz que:

A escola, a universidade, os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, todas também são atingidos. Mas, evidentemente, é a mutação da família, instituição de socialização por excelência, que revela mais diretamente a extensão das implicações sociais como também psicológicas. (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 58).

A mudança nos tipos de família²⁵ é vista como principal fator para as implicações sociais, entre elas os desvios de personalidade social, ou “personalidade antissocial”, consequência da falta de socialização. Essa má ou falta de formação de uma moral social culmina como o conflito do indivíduo com sua própria sociedade. Nesse sentido há uma:

Deformidade de caráter, não observando o indivíduo as suas obrigações em relação aos outros indivíduos, a grupos ou a convenções sociais, e mostrando intolerância, frustrações, impulsividade, egoísmo, falta de alto censura, incapacidade de aprender com base em seus próprios erros, irresponsabilidade. (FERREIRA, 2009, p.1546).

Tudo indica que a crise de transmissão e recepção desses valores, comuns aos membros de uma determinada sociedade, estão intrinsecamente ligados à instabilidade na formação da conduta moral de cada pessoa e da própria instituição religiosa. Para Hall (2002), perdeu-se a estabilidade porque os quadros de referência moral foram abalados e não foram substituídos por outras referências sólidas e estáveis.

Ao citar Laclau (1990), Hall (2002) explica que a perda de referência na sociedade moderna ocorre porque ela:

²⁵ Atualmente emergem outros modelos de famílias além da estrutura nuclear ou conjugal: a monoparental ou de pais único (adoção, abandono do lar, óbito, separação); famílias alternativas (famílias comunitárias, onde a educação é delegada a todos os membros adultos ou homossexuais).

Está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de Si mesma. [...] Sociedades da modernidade tardia têm como característica a diferença, onde cada sujeito tem sua posição e se coloca como tal, produzindo identidades variadas, de forma parcial, isto é, desarticula as identidades do passado (estáveis) e abre novas possibilidades para criar identidades, o que ele chama de recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação. (LACLAU apud HALL, 2002, p. 17).

A sociedade moderna, mais uma vez precisa da escola, instituição de caráter acadêmico, que transmite os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos. Deve junto com as demais instituições, encontrar meios para entender e internalizar na juventude valores, normas e princípios civilizatórios.

Um dos pesquisadores da família, Áries (1981), demonstra que os colégios assumem diversas funções. Ao final do século XIII as escolas eram uma espécie de asilo para estudantes pobres, fundados por doações, atendiam alunos bolsistas, sendo o regime interno inspirado nas regras monásticas e o aprendizado voltado para a religião, que se dedicava a transmitir os valores e as normas sociais.

A partir do século XV as escolas continuaram atendendo os bolsistas, mas também numerosa população de alunos não-bolsistas. A educação religiosa continua presente nas instituições escolares que tem como grandes expoentes do século XV ao XVII. Exemplos dessa educação são:

Os colégios dos jesuítas, os colégios doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do *Ancien Regime*.[...] O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, de vigilância e enquadramento da juventude. (ARIÉS, 1981, p. 169-170).

Assim como a escola medieval sofreu grandes transformações para atender à nova sociedade, principalmente exigência da classe burguesa, atualmente com o processo de globalização a escola novamente é conclamada a imprimir modificações no processo de ensino aprendizagem para atender aos anseios de uma sociedade plural.

Com efeito, o Ensino Religioso tem função primordial nesse novo modelo de educação, entre outros objetivos visa contribuir para formar a dimensão religiosa do sujeito, dessa forma torna-se essencial para que o homem concilie evolução material e espiritual, desenvolvendo com isso valores como a justiça, o respeito e a solidariedade.

2.6.1 Identidade, Transmissão e Recepção do Ensino Religioso: novos conceitos para uma sociedade globalizada

Podemos perceber que a escola sempre contribuiu para a formação da moral social²⁶ e mesmo religiosa. Através da disciplina e da vigilância ela procurava controlar e formar a juventude, transmitindo os valores de determinada sociedade, que são aceitos e internalizados pelos alunos.

Nos estudos de Hervieu-Léger podemos observar que a formação dessas identidades se dá na interação e aceitação do jovem, das condições de identidade estipuladas por uma determinada instituição, seja religião, política, família, escola. Nesse sentido destaca-se o desequilíbrio entre as lógicas que controlam as quatro dimensões da identificação: comunitária, ética, cultural e emocional. A falta de controle sobre essas dimensões gera a instabilidade social generalizada e conseqüentemente a crise nas instituições. Cresce como vimos anteriormente, a saída dos fiéis de suas respectivas religiões, a marginalidade e outras mazelas sociais.

Para compreendermos melhor as dificuldades e complexidades na formação das identidades, é importante esclarecer esse conceito á luz de outros teóricos.

Panasiewicz (1999), em seus estudos, demonstra a importância da comunicação entre a identidade do passado e a identidade do presente para formar as novas identidades religiosas. Para explicar essa relação, Panasiewicz analisa as idéias de Ricoeur (1991) e Geffré,(1993) que explicam os conceitos de “identidade idem” e “identidade ipse”, isto é, identidade do passado e identidade do presente.

Nesse sentido, a primeira identidade seria algo fechado e fixo no tempo. Para Roberlei Panasiewicz:

A identidade “idem” caracteriza a idéia de “o mesmo”, tratada como a “mesmidade” (latim: *idem*) e refere-se à noção de identidade como “permanência no tempo”, fixa. [...] A “identidade ipse” caracteriza a idéia de “o próprio”, tratada como “ipseidade” (latim: *ipse*), refere-se a noção de identidade como processo de construção, portanto, nunca acaba e nunca estática, mas em construção. (PANASIEWICZ, 1999, p.152).

²⁶ Muitos valores eram próprios da burguesia, no entanto, não é meu propósito analisar essa questão. A propósito alguns autores atuais tratam desse assunto. Entre outros menciono: (ARROYO, 2007); (ARROYO, 2004); (SANTOS, 1992); (GENTILI; FRIGOTTO, 2001); (FRIGOTTO, 2000); (FRIGOTTO, 1986); (GADOTTI, 1984); (GADOTTI, 1986); (FREIRE; MARTIN, 2003) e (ASSMANN, 2002).

Corroborando com as idéias de Hervieu-Léger, Panasiewicz diz que seria na tensão e articulação entre identidade *idem* e *ipse* que os “dados irreduzíveis de cada tradição religiosa” (PANASIEWICZ, 2007, p. 174) são transmitidos e renovados. Dessa forma, “retrocesso e avanço articulam-se respondendo aos desafios da atualidade” (PANASIEWICZ, 1999, p.153).

Com efeito, Geffré, citado por Panasiewicz, enfatiza a importância de se ter uma identidade religiosa, conhecer muito bem sua tradição religiosa para “transmitir com clareza e segurança os valores construídos por sua tradição durante os séculos de sua existência, porém sem fechamento e imposição.” (GEFFRÉ apud PANASIEWICZ, 2007, p. 172).

Nesse mesmo sentido, as novas identidades devem ser formadas no confronto entre identidade do passado (raiz) e identidade do presente (flexível). Baseando-se em Ricoeur (1991), Panasiewicz diz que “é na articulação entre identidade *idem* e *ipse* [...] que os dados irreduzíveis de cada tradição religiosa sejam resguardados e partilhados; entretanto numa perspectiva de novas construções.” (PANASIEWICZ, 2007, p.174). Toda religião traz consigo sua identidade *idem*, caracterizada pela história de sua origem e confirmada pela tradição. Traz também a identidade *ipse*, que é a dimensão de se estar reinterpretando e descobrindo novidades, em sua própria identidade histórica. (PANASSIEWICZ, 1999, p.152).

Segundo Queiruga, também citado por Panasiewicz (1999) para se formar continuamente a identidade religiosa deve-se “ir ao mais primitivo, porém em contato com o mais avançado; reaprender continuamente a experiência cristã originária e estar muito atentos a tudo que se vai gestando e surgindo na História” (QUEIRUGA apud PANASEIWICZ, 1999, p.153).

O dicionário de filosofia diz que identidade é:

Caráter do que é idêntico, ou seja, único, embora percebido ou designado de várias maneiras. Designa em psicologia a unidade do indivíduo que tem o sentimento de permanecer parecido consigo mesmo pela diversidade de estados por que passa em sua existência. O princípio de identidade, princípio lógico fundamental, enuncia-se sob a forma “O que é, é; o que não é, não é”, ou seja, “A é A” - a letra A podendo representar tanto um conceito quanto uma proposição. (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 243-244).

O conceito de identificação também é importante nesta pesquisa, pois conforme Hevieu-Léger, na modernidade o indivíduo se identifica com várias tradições religiosas, realizando uma bricolagem, assumi-se múltiplas identidades.

Nenhuma identidade singular podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra”, [...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Esse processo e, às vezes, descrito como constituindo

uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*. (HALL, 2002, p. 20-201).

Assim como a identidade e a identificação, é relevante neste estudo a compreensão dos conceitos de transmissão e recepção.

transmissão. [Do lat. *Transmissione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de transmitir(se). 2. Transferência (de coisa, direito ou obrigação). [Cf. registro (2).] 3. Comunicação do movimento de um mecanismo a outro por meio de engrenagens, polias, correias, etc. 4. Instrumento destinado a emitir movimento. 5. Trabalho efetuado por um transmissor radiofusor ou telégrafo. 6. E. Ling. A reprodução de um texto em testemunhos [v. testemunho]. 7. Fis. Quím. V. transmitância (2). 8. Inform. Transporte de dados (envio e recepção) que utiliza meios de telecomunicação. 9. Med. Ato ou efeito de transmitir (5) doença. 10. Rad. Telev. Difusão de som, de imagem, ou de som e imagem, por meio de ondas radioelétricas processos eletromagnéticos, sinais de satélite, fio, cabo, fibra óptica, etc.; emissão. [Cf., nesta acepç., radiofusão.]. **Transmissão assíncrona**. Proc. Dados. Forma de transmissão de dados na qual cada caráter, palavra ou dado a ser transmitido é precedido de um sinal dito de partida (start) e seguido por um sinal dito de parada (stop). [Cf. transmissão síncrona.]. **Transmissão de pensamento**. Comunicação telepática por meio de pensamento. [V. telepatia.]. **Transmissão síncrona**. Proc. Dados. Transmissão de dados de forma contínua, onde os *bits* de um caráter ou dado vão sendo transmitidos sem identificação de começo ou de fim. A individualidade de cada caráter é determinada pelo sincronismo de transmissão (intervalos regulares de tempo). [Cf. transmissão assíncrona.]. (FERREIRA, 2009, p. 1978).

Façamos uma breve comparação entre o conceito tradicional²⁷ e o do dicionário. No primeiro conceito percebe-se a questão da transmissão direta, de indivíduo para indivíduo, ou seja, de geração a geração, combatendo ao mesmo tempo as “diferenças” (heterogeneidade), e privilegiando a “igualdade” (Homogeneidade). Há implícito, nesse primeiro conceito, um receptor passivo que recebe de fora os ensinamentos e cotidianamente, através da repetição, internaliza o que lhe é transmitido. Quando me refiro a uma forma passiva não significa que o indivíduo seja uma “esponja”, mas que aceita os conceitos criando mínimas mudanças/resistências.

O tradicionalismo, no sentido pejorativo, é o apego exclusivo aos valores do passado, acompanhado de uma desconfiança da mudança. Em filosofia, o tradicionalismo é uma doutrina que, recusando a razão, convida – em assunto religioso e político – a seguir a tradição, ou seja, a um ensino cuja excelência se baseia no argumento de autoridade. [...] No entanto a tradição não pode cumprir essa função se bloquear qualquer inovação: Durkheim, por exemplo, observa que nas sociedades ditas tradicionais o indivíduo só consegue adquirir uma personalidade mais rica graças à divisão do trabalho que o emancipa das rotinas sociais. (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 473).

²⁷ Cf. (DUROZOI; ROUSSEL, 1996). Tradição é a herança social e cultural, ou seja, instituições, crenças e costumes comuns a um grupo, veiculadas por via social (oral e escrita). Específica da espécie humana, a tradição constitui uma aquisição cultural essencialmente precária que não possui a solidez da transmissão hereditária.

Após a modernidade e com o processo de globalização, percebe-se segundo Hall (2002), que as sociedades não têm nenhum centro articulador ou organizador único.

Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades modernas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (HALL, 2002, p.16-17).

No conceito do dicionário, vimos a introdução de aparelhos tecnológicos responsáveis por essa transmissão – *sinais telefônicos, radiofônicos, televisuais* – Essas multiplicidades de informações, recursos simbólicos e tecnológicos descritos pelo dicionário contribuem para entendermos a desvinculação da relação de pertença específica a uma religião. Existe uma ruptura entre a memória do passado e a memória do presente. A imediatez da sociedade moderna e as múltiplas formas de transmissão e recepção impedem as rotinas, modificando as identidades radicalmente.

A necessidade do vínculo com o passado é descrita por Leibniz (1996) como fundamental para a formação da pessoa. Para ele,

O porvir de cada substância tem uma ligação perfeita com o passado. É o que constitui a identidade do indivíduo [...] O futuro em cada substância tem uma perfeita conexão com o passado, é isto que perfaz a identidade do indivíduo. Todavia, a recordação não é necessária e nem mesmo sempre possível, devido à multidão das impressões presentes e passadas, que concorrem com os nossos pensamentos dos quais não haja nenhum efeito pelo menos confuso, ou algum resto mesclado com os pensamentos subseqüentes. Podemos esquecer muitas coisas, mas poderíamos lembrar-nos de coisas muito longínquas, se fôssemos reconduzidos devidamente a isto. (LEIBNIZ, 1996, p. 85-86).

Deixa claro em seu pensamento sobre identidade, que deve existir um instrumento ou instituição capaz de conduzir o indivíduo à sua formação e reconduzir, no caso dos desvios, à re-ligação com o passado, que em última instância é a sua memória herdada.

Para Laclau (1990) essas rápidas mudanças, que deslocam os centros de transmissão e recepção das identidades não deveriam nos desencorajar, pois:

O deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (LACLAU apud HALL, 2002, p. 17-18).

Hervieu-Léger destaca a importância da transmissão sistemática dos valores, pelas instituições, como condição fundamental para a sobrevivência da sociedade. Nesse processo

de transmissão e recepção dos valores morais e religiosos, quatro dimensões contribuem para formar essa nova identidade: a comunitária, a ética, a cultural e a emocional. Sendo no controle da tensão entre as dimensões, é que o indivíduo/aluno estabelecerá suas identificações religiosas, políticas, sociais e formará seu caráter. Essa identificação automaticamente implica na aceitação das regras fixadas pela instituição.

Com a falta de controle sobre as quatro dimensões o transmissor não consegue buscar métodos eficazes de comunicação para combater as múltiplas ofertas simbólicas, da sociedade, sendo a mutação cultural obstáculo para a mobilização da memória coletiva.

Segundo Hall (2002), as instituições responsáveis pela formação da identidade coletiva, encontram-se em crise. Não existe um poder centralizado, é como se dividíssemos em vários mini-centros de poder as instituições, cada uma trabalhando de forma autônoma, obrigando o indivíduo a assumir múltiplas identidades.

A concepção de identidade estável não existe mais, a identidade do indivíduo moderno se torna temporária, móvel, instável e plural. Segundo Marx a modernidade:

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar. (MARX; ENGELS apud HALL, 2002, p. 15).

Hall (2002) diz que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2002, p.13), contudo percebe a questão em duas vertentes. Ao mesmo tempo em que somos atingidos e confrontados por múltiplas e indecisas identidades que rompe com as identidades estáveis do passado, abrem-se novas possibilidades para criação de novas identidades e novos sujeitos.

Para pensar em formação de identidades nos deteremos nas observações de Spósito²⁸ (1999) sobre os processos de internalização e socialização dos valores morais e humanos, que são destinados à educação da juventude. Segundo essa autora existe uma necessidade urgente de ressignificar a interação da juventude com a escola de ensino fundamental. Baseada em pesquisa francesa, realizada por Dubet e Danilo Martuceili (1991) que concluiu a existência

²⁸ Marília Pontes Spósito, professora da Faculdade de Educação da USP. Texto apresentado como documento base no grupo temático *Educação e Juventude* no Encontro Preparatório à Reunião dos países do Mercosul, Estratégia Regional de Continuidade da V CONFITEA, Curitiba, outubro de 1998. Para explicar a “crise de transmissão”, a autora toma como base além da pesquisa, os estudos de MANNHEIM, 1968; MANNHEIM, 1973. Spósito diz que é preciso considerar criticamente a idéia de transição, que constitui uma forte referência para compreensão da condição transitória da juventude. Nesse sentido ela (Spósito), nos deixa uma questão: “Como fazer educação com e para o jovem?” (SPÓSITO, 1999, p. 12).

de um antagonismo entre o crescimento no número de matrículas e o distanciamento entre realidade escolar e o mundo juvenil. A pesquisa identifica que o número de analfabetos tem maior expressão entre os excluídos, criando para esses, poucas perspectiva de vida próspera.

Para Marília Pontes a educação precisa ultrapassar a formação para o trabalho e incidir sobre a “formação das identidades culturais, da subjetividade e da participação na esfera público-política”. (SPOSITO, 1999, p. 7).

A questão fundamental que se coloca nas escolas para essa formação, foco deste estudo, é o estudo das abordagens, convergências e divergências que interferem na transmissão e recepção da Educação Religiosa, pois muitos são os professores que têm dificuldades de trabalhar com essa disciplina. Devido a sua própria formação religiosa, moral e acadêmica evitam trabalhar temas referentes a outras identidades religiosas que não a própria. O que nos parece é que o educador não consegue tocar a sensibilidade dos alunos ao utilizar linguagens que não alcançam os receptores juvenis. Os alunos não se reconhecem mais nessa transmissão tradicional.

Como descrito na segunda parte deste capítulo, a legislação avança num contexto plural e moderno, abarca a escola pública de forma laicizada, mas como fica a escola confessional? Como é transmitida e recebida essa educação religiosa, com base em valores, numa época em que os adolescentes e os jovens vêm com identidades esfaceladas, quebradas pela “sociedade da informação” e com conhecimentos efêmeros, que privilegiam o subjetivismo/individualismo religioso?

É necessário repensarmos e recriarmos as práticas pedagógicas para transmissão de conhecimentos e valores, dentro do movimento em que se encontra a sociedade moderna. Precisamos identificar esse movimento que altera constantemente e rapidamente as estruturas sociais.

Se todas as tentativas de igualitarismo culminaram no autoritarismo e fracassaram, podemos citar como exemplo o caso de Hitler e a tentativa de criar uma raça pura e superior, do próprio Cristianismo que tentou impor sua religião a todos com o universal, entre outros. Então quem sabe pela compreensão e conhecimento das diferenças possamos encontrar outros caminhos para formar novas identificações religiosas, culturais, políticas e acima de tudo Humanas.

Nos dois capítulos seguintes buscamos investigar e analisar as contribuições do Ensino Religioso para a formação das identidades atuais, utilizando uma escola confessional católica e outra pública. Percebemos que as diferenças tanto nos conteúdos quanto nos métodos são mínimas, ou quase inexistentes.

3 O ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL-CATÓLICO E A EDUCAÇÃO ESCOLÁPIA

Neste capítulo, buscaremos compreender, através de pesquisa realizada na Escola Madre Paula de Ensino Fundamental, a filosofia escolápiá baseada em São José de Calasanz e continuada por Madre Paula Montal, bem como as metodologias utilizadas pela mesma para transmitir o Ensino Religioso aos jovens do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

O estudo se desdobrará em quatro partes: a primeira apresentará a disciplina Ensino Religioso ministrada nesta escola confessional católica, para isso serão analisadas fontes documentais emitidas pela escola (Proposta Pedagógica e Plano de Ensino de Educação Religiosa), em seguida será realizada uma relação entre a disciplina e a legislação vigente (LDBEN, PCN-ER e orientações da Igreja Católica); a segunda parte estudará os símbolos e rituais da escola (oração, livro tradicional, silêncio, Campanha da Fraternidade, entre outros) que contribuem para a formação da identidade religiosa do aluno; na terceira investigar-se-á, através de entrevista estruturada, a formação e a metodologia de ensino utilizada pela professora de Ensino Religioso, confrontando-as com as atuais diretrizes para esta disciplina; na quarta parte investigaremos, através de entrevistas com os alunos, a formação familiar e religiosa dos educandos e as possíveis interferências no processo de formação das identidades.

Servir-nos-emos da pesquisa de campo estruturada e da metodologia da História Oral com perguntas a serem respondidas individualmente por alunos e pela professora de Ensino Religioso. Durante os trabalhos na Escola Madre Paula, utilizaremos o recurso da observação, bem como entrevistas livres com pais e outros funcionários da escola que possam contribuir para compreendermos como se dá a transmissão do Ensino Religioso em uma escola confessional católica.

3.1 A Escola Madre Paula de Ensino Fundamental à Luz da Legislação do Ensino Religioso

A escolha desta escola se deu por dois motivos, primeiro por seu caráter confessional e segundo porque atende o mesmo nível de ensino da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, escola de caráter não confessional a ser analisada no terceiro capítulo. Dessa forma é possível a verificação das divergências e convergências na transmissão do Ensino Religioso escolar.

Uma escola, mesmo que seja particular (filantrópica²⁹), para seu funcionamento deve seguir as orientações e determinações da legislação brasileira. Nesse sentido, o presente estudo busca compreender as tendências atuais utilizadas para o Ensino Religioso em escola confessional partindo dos resultados das pesquisas de campo, das legislações educacionais (Lei nº 9.394/96 e da Lei nº 9475/97), dos documentos sobre educação emitidos pela Igreja Católica e dos trabalhos de alguns estudiosos como Gruen, Schlögl, Jung, Junqueira, Figueiredo, entre outros.

A Escola Madre Paula é do tipo confessional católica e está situada à Rua Madre dos Anjos, número 27, no Bairro Providência em Belo Horizonte. O funcionamento foi autorizado pela Portaria 116, de 5 de março de 1980, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). É mantida pela Associação Educacional Escolápia Feminina (ASSEDEF) dirigida pelas Irmãs Escolápias, inspirada como vimos anteriormente no trabalho de São José de Calasanz cujo lema era: “Educar é cooperar com a verdade.”³⁰

A Escola Madre Paula define-se, desde a fundação, como escola filantrópica. Situa-se num bairro de periferia de Belo Horizonte e atende uma classe social em situação de vulnerabilidade social, com aspectos econômicos, morais, religiosos e culturais tidos como preocupantes³¹.

Seguindo os caminhos de sua fundadora, a Escola Madre Paula de Ensino Fundamental foi o segundo espaço educacional criado pelas Irmãs Escolápias³² em Belo Horizonte. Em 1969, as freiras missionárias do Bairro Providência perceberam a necessidade de educar as famílias dessa região e iniciaram os trabalhos através da conscientização e dos ensinamentos básicos para a dignidade humana.

A Escola atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) da seguinte forma: Turno Manhã com 273 alunos, sendo 90 do 6º ano, 60 do 7º ano, 63 do 8º ano

²⁹ Lei nº 9.394/96: “Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [...] III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.” (BRASIL, 1996).

³⁰ A Escola Madre Paula, atende crianças de vários níveis sociais, mas dá preferência aos carentes. - “As Escolas Pias fizeram inicialmente a opção de atender exclusivamente os pobres, contudo na época de sua oficialização, o Papa Paulo V, em 15 de fevereiro de 1617, determina em minuta ou projeto do breve: Logo no primeiro parágrafo, o Papa afirmava que com este breve, que - a piedosa e louvável obra de ensinar e educar os pobres deve ser promovida cada vez mais para a glória de Deus - Os que nela entrarem trabalharão e se comprometerão a ensinar às crianças os primeiros rudimentos, a gramática, o cálculo e, sobretudo, os princípios da fé católica, e a educá-las em costumes bons e piedosos, e orientá-las cristãmente, de graça, sem salário, sem pagamento nenhum, nem emolumentos ou honorários. [...] Conclui-se, então, que desde o primeiro momento da sua fundação oficial, as portas das Escolas Pias ficavam abertas a toda a espécie de meninos pobres e ricos, mas com preferência para os pobres.” (GUERRI, 1985, p. 114).

³¹ Cf. Descrito no diagnóstico apresentado na Proposta Pedagógica da Escola Madre Paula.

³² Existe apenas uma representante desta Entidade Mantenedora na Escola Madre Paula, que trabalha na secretaria da escola. A administração central fica no bairro Floresta em Belo Horizonte, no Colégio São José.

e 60 do 9º ano; Turno da Tarde com 418 alunos, sendo 165 da Educação Infantil (66 do 1º período, 50 do 2º período e 52 do 1º ano do Ensino Fundamental – considerado pela Escola ainda como Educação Infantil); no Ensino Fundamental são 60 alunos no 2º ano, 60 no 3º ano, 68 no 4º ano e 66 no 5º ano.

Conforme a Proposta Pedagógica (PP) da escola, todas as atividades das Irmãs Escolápias devem ser voltadas para a educação da infância e da juventude³³. Procura oferecer na escola, um serviço à educação da infância e da juventude, “segundo as características que lhe deu José de Calasanz ³⁴(1556-1648) e a intuição que teve Santa Paula Montal (1799-1889).”

Segundo o historiador Luzuriaga (2001), Calasanz criou várias escolas e, sobretudo, fundou a escola primária popular católica³⁵ dedicada às camadas populares, aos pobres e baseada nos princípios da caridade e do trabalho. Nesse sentido Calasanz diz que:

O fim de nossa Congregação é a instrução das crianças, tanto na piedade cristã como nas letras humanas, para que assim educadas possam conseguir a vida eterna [...] Devem-se prover os meninos pobres de mestres capazes, que os ponham cedo em disposição de ganhar facilmente a vida. (LUZURIAGA, 2001, p. 123-124).

É importante ressaltarmos o conflito existente entre Reforma e Contra-Reforma, quando protestantes e católicos veem na educação a oportunidade de arrebanhar fiéis. Logo, “ensinar a ler e a escrever torna-se quase um pretexto para catequizar, para retirar as crianças

³³ Segundo Calasanz, citado por Guerri (1985), “será próprio do nosso instituto ensinar às crianças, desde os primeiros rudimentos, a ler, escrever e contar corretamente, a língua latina e, sobretudo, a piedade e a doutrina cristã, fazendo isso com a maior habilidade possível. [...] A meta que a nossa Congregação procura atingir, com a prática das Escolas Pias, é a educação das crianças na piedade cristã e nas letras humanas, para que, educadas desta forma, possam obter a vida eterna.”

³⁴ Segundo Guerri (1985), José de Calasanz foi bastante influenciado pelos jesuítas, pois estudou em suas escolas na Europa. Conseguiu inerligar métodos de ensino baseados na Ratio com uma educação popular. Foi o fundador da Congregação das Escolas Pias, dos “Piaristas” ou “Escolápios”. Estudou humanidades, filosofia, jurisprudência e teologia nas universidades de Lérida, Valência e Alcalá, dirigiu-se a Roma, onde em 1595 fundou a Ordem das Escolas Pias.

³⁵ Segundo Petitat (1994), entre outros que trabalharam com a escola elementar para os pobres, podemos citar na França o abade C. Demia, em Lyon (1667), sucedido por J. B. de La Salle (1670), na Itália os cursos dominicais inaugurados por François Vilanova e desenvolvidos por C. Borromée. Contudo Guerri (1985) afirma que São José de Calasanz foi o fundador das Escolas Pias ou Escolápios, embora já funcionasse desde 1597, em Santa Dorotéia, só em 15 de fevereiro de 1617, o Papa Paulo V fundou oficialmente a “Congregação Paulina das Escolas Pias” - Logo no primeiro parágrafo, o Papa afirmava que com este breve, que - a piedosa e louvável obra de ensinar e educar os pobres deve ser promovida cada vez mais para a glória de Deus - Os que nela entrarem trabalharão e se comprometerão a ensinar às crianças os primeiros rudimentos, a gramática, o cálculo e, sobretudo, os princípios da fé católica, e a educá-las em costumes bons e piedosos, e orientá-las cristãmente, de graça, sem salário, sem pagamento nenhum, nem emolumentos ou honorários. [...] Conclui-se, então, que desde o primeiro momento da sua fundação oficial, as portas das Escolas Pias ficavam abertas a toda a espécie de meninos pobres e ricos, mas com preferência para os pobres. (GUERRI, 1985, p. 114).

da rua, para inculcar-lhes o respeito à ordem, hábitos de trabalho³⁶, etc.” (PETITAT, 1994, p. 121).

3.1.2 A Legislação Brasileira, os documentos pontifícios e suas influências na Proposta Pedagógica para o Ensino Religioso

A Proposta Pedagógica (PP) é o documento que traça as diretrizes didático-pedagógicas a serem seguidas durante o processo de educação, neste constam entre outros, os métodos para se transmitir o Ensino Religioso confessional católico. A Proposta da Escola Madre Paula traz como “missão” a educação integral de crianças e jovens e assim formar filhos e filhas de Deus. Seguindo os ensinamentos da Igreja Católica, a Escola Madre Paula busca oferecer aos seus alunos uma educação atual, abrangente e consciente, por meio da qual cada um se construa como pessoa digna. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 3).

O documento reforça a ideia de uma educação intelectual e crítica, também explicitada nos documentos de Puebla e Medellín, conforme visto no capítulo 1, itens “c” e “d”:

- c) exercer a função crítica da verdadeira educação [...] educação para a justiça;
- d) converter o educando em sujeito, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço (CONFÊRENCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1982, p. 287).

O que os documentos sugerem é um Ensino Religioso escolar diferenciado da Pastoral, embora catequese e educação “estejam intimamente relacionados à identidade das Escolas Confessionais Católicas. [...] No Brasil a história da educação católica está intimamente relacionada com a história da educação.”³⁷ (ALVES; JUNQUEIRA; OLENIKI, 2005, p. 76-77).

Contudo, estudos recentes comprovam a tendência, mesmo em escolas católicas, de se separar catequese da disciplina Ensino Religioso. Alves, Junqueira e Oleniki (2005) mostram que reuniram o setor de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (GRERE), a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e o Grupo de Pesquisas

³⁶ Nesse sentido é necessário relembrar que a finalidade principal da educação nesse tempo é a de qualificar o homem para um novo tipo de trabalho, primeiro o fabril depois o industrial e agora o tecnológico.

³⁷ Visto no primeiro capítulo, através do acordo de Padroado, modelo europeu da cristandade. A educação jesuítica através da *Ratio* depois vieram os colégios católicos, podemos citar entre outros, o Colégio do Caraça, que formou grandes líderes do Brasil.

Educação e Religião da PUCPR (GPER) para desenvolver um projeto de identificação da realidade e das tendências na área religiosa para entender o processo pelo qual passam as escolas católicas.

O objetivo deste trabalho de identificação deu-se na perspectiva de buscar compreender a identidade conceitual e pedagógica do Ensino Religioso e da Pastoral, assim como conhecer o perfil dos professores e coordenadores que atuam nestes dois espaços dentro das escolas católicas. (ALVES; JUNQUEIRA; OLENIKI, 2005, p. 78).

Aqui se vê a tendência da própria instituição confessional de separar a aula de Ensino Religioso da catequese (Pastoral).³⁸

Reconhecemos nesse primeiro e pequeno levantamento a busca de referenciais novos que possam acampar a história já construída e a partir dela fazer as devidas separações das identidades – Pastoral e Ensino Religioso, de tal forma que na Escola Católica lhe seja permitido e valorizado o espaço em que a sua razão de ser e de pertença a Igreja tenha um lugar próprio, características próprias que lhe assegurem estar a serviço da sociedade e do bem. (ALVES; JUNQUEIRA; OLENIKI, 2005, p. 80-81).

Com efeito, Alves, Junqueira e Oleniki (2005) afirmam que as pesquisas realizadas em 2004 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em parceria com a Associação de Educação Católica do Brasil, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal indicam a pluralidade de recursos utilizados no Ensino Fundamental, a carência na formação de professores e a necessidade de se separar Ensino Religioso de Pastoral, pois as Escolas Católicas atendem alunos de outras denominações religiosas. A própria Escola Madre Paula de Ensino Fundamental atende, como verificado em pesquisa quantitativa³⁹, alunos evangélicos, espíritas e que também se autodenominam sem religião.

Nesse sentido, as instituições cristãs estão “frente a um novo universo de exigências religiosas presentes no espaço da escola católica que não permite fechar-nos, como num casulo.” (ALVES; JUNQUEIRA; OLINIKI, 2005, p. 86). Conforme descrito na Proposta Pedagógica, o ensino deve ser ministrado com o objetivo de formar um sujeito integral,

³⁸ Nesse mesmo sentido, “o pluralismo religioso é colocado como um direito expresso na primeira Constituição e é um ideal manifesto pelas associações interconfessionais. [...] Portanto, faz-se necessária a discussão de uma perspectiva do pluralismo religioso, para balizar esta disciplina e discutir, inicialmente, a capacidade de acolher a diversidade religiosa que compõe o campo religioso brasileiro” (JUNQUEIRA; ALVES, 2005, p. 10). Para Marcos (2010), “o primeiro passo para que o Ensino Religioso tenha condições de enfrentar o desafio de acolher a diversidade que compõe o campo religioso brasileiro já foi dado. Refere-se à ampliação da disciplina enquanto área de conhecimento.

³⁹ Em nossos questionários verificamos a existência dessa pluralidade religiosa dentro da Escola.

preparado para viver em sociedade. Para isso a Escola disponibiliza aos alunos conhecimentos musicais, atividades físicas e filosofia, trabalha também com a informática, contribuindo para desenvolver habilidades com as novas tecnologias.

No entanto, o que se apresenta através de observações realizadas durante a pesquisa é que houve pouca mudança nos métodos de ensino e aprendizagem. Embora a teoria apresentada pela Proposta Pedagógica oriente a uma educação libertadora, o que se pode perceber é a continuação de uma proposta tradicional. O documento de Puebla reafirma a necessidade de trabalhar a partir da realidade dos educandos, pois:

No final do século XX e início do século XXI, a juventude deixa de ser uma categoria única e isolada e passa a ser compreendida pelas ciências sociais diversas a partir de sua diversidade cultural. O documento de Puebla exorta-nos a uma evangelização a partir da vida e realidade dos jovens desses tempos. [...] pela primeira vez na história do Magistério Eclesiástico orientações para uma evangelização contextualizada da realidade juvenil. (BORGHETI, 2010, p. 11).

Com efeito, podemos perceber na Proposta Pedagógica as orientações dos encontros de Puebla e Medellín e do Documento 47 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil ⁴⁰, segundo os quais o objetivo é, através de uma educação integral, tirar o povo oprimido da situação de vulnerabilidade, através da educação que liberta. Nesse sentido:

A meta da Escola Madre Paula é a educação integral de crianças e adolescentes, sobretudo os menos favorecidos, para que eles estejam aptos a cumprir seus deveres e reconhecer seus direitos, contribuindo assim para a construção de um mundo mais justo. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 3).

A Escola Madre Paula mais uma vez, em sua Proposta Pedagógica, tende a seguir as orientações de Puebla e do Documento 47 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, mas a prática na sala de aula ainda está descontextualizada e a metodologia utilizada não contempla o cotidiano da vida do jovem. A dinâmica de ensino-aprendizagem é bastante teórica e os textos estudados, em sua maioria, não partem da realidade dos alunos, já estão pré-definidos, sendo avaliados dessa forma conteúdos memorizados.

Como podemos perceber a educação, em especial o Ensino Religioso, que deve partir de reflexões profundas do cotidiano dos educandos, dentro e fora de sala, como sugerido pelos documentos da Igreja Católica, não acontece. A transmissão dos conteúdos não é compartilhada com os alunos, é apenas apresentado um conteúdo pronto e acabado. O que se

⁴⁰ Ver também o documento 85 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que aprofunda o conhecimento sobre as realidades juvenis contemporâneas. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2007).

trata de construir “junto com”- alunos e professora - não se concretiza.

A Proposta Pedagógica guarda traços da Escola Tradicional, a teoria não consegue fazer a ligação com a prática. É como se a escola, o jovem e a sociedade falassem linguagens diferentes, dificultando a transmissão da identidade religiosa e assimilação de valores morais.

Exercer a função crítica, própria da verdadeira educação, procurando regenerar permanentemente, do ponto de vista da educação os princípios culturais e as normas de integração social que possibilitem a criação de uma nova sociedade, verdadeiramente participante e fraterna, em outras palavras, educação para a justiça. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p. 59-60).

Contudo o que o próprio documento pedagógico nos apresenta é um conteúdo para o Ensino Religioso já formatado, pré-definido em moldes confessionais católicos, muitas vezes de forma sutil. A escola confessional, enquanto instituição social de conhecimento formal, ao que nos aponta os estudos, deveria separar catequese de Ensino Religioso escolar, tendo em vista o estudo das diversas crenças religiosas.

Segundo Borba (2010):

Para evangelizar a juventude de hoje, não podemos permanecer no método, linguagem e lugar, porque o mundo está mudando continuamente. Então não só basta a Igreja entender a juventude, precisa buscar uma nova compreensão de si mesma. A Igreja hoje, tem que ser como Israel no deserto: pôr a casa nas costas para acompanhar a dinâmica das pessoas. E não esquecer os pontos intrínsecos da evangelização, cujo começo é o serviço. A Igreja começa com o lava-pés: estamos para servir à juventude, não para arrebanhar os jovens. Temos que estar bem em vista da missão, sem querer saber quem está certo, quem salva mais. Colocar-se a serviço, depois dialogar e então partir para o anúncio, dar razão a nossa esperança. E dando testemunho de comunhão, retornar ao serviço. (BASTOS apud BORBA, 2010, p. 31).

Ainda em relação aos conteúdos apresentados na Proposta Pedagógica, é enfatizada a “educação para os valores”. É estabelecido pelo documento que todos os professores devem planejar suas aulas observando esse aspecto moral. Trabalha-se com temas sobre a verdade, família, educação na fé, piedade, letras e felicidade⁴¹. As aulas são bastante teóricas e direcionadas, utilizando-se muito pouco as dúvidas e vivências dos alunos.

⁴¹ Além dos planejamentos de todas as disciplinas levarem em consideração a formação moral, sempre no início de cada turno os professores dos primeiros horários fazem uma oração e um comentário, os textos estão previstos no Caderno (manual), Orando com as crianças e com os jovens, elaborado pelas Escolas.

Borba diz que:

Ao refletir sobre a evangelização escolar da juventude, a partir da ótica da Igreja Católica Apostólica Romana, percebe-se que surgiram diversos movimentos em prol da evangelização da juventude. Contudo na transição do século XX para o século XXI, percebemos um movimento de crise nas Pastorais da Juventude, à proporção que a Igreja passou a assumir um discurso de menor inserção social. [...] aqueles jovens mais críticos, que muitas vezes optavam pela atuação em movimentos sociais, nem sempre guiados por uma ideologia, mas, diante do todo o contexto, por interesses pessoais. (BORBA, 2010, p. 35).

Para um Ensino Religioso mais amplo e abrangente, este estudo nos indica a retomar a prática do discurso, e buscar junto a outras disciplinas trabalhar em equipe como mostra o mestre Paulo Freire ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todos se educam em comunidade” (FREIRE, 1981, p. 23). Em tempos de pluralidade religiosa, que chega também às escolas confessionais, como é o caso da Escola Madre Paula, como deve se estabelecer a relação entre Pastoral e Ensino Religioso escolar?⁴² Ao que nos parece a separação não criaria uma crise⁴³, mas uma nova forma de enxergar a realidade, um novo jeito de trabalhar a dimensão religiosa do educando.

Os conteúdos do ensino religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimento. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora. [...] O ensino religioso pode, isto sim, descortinar horizontes, firmar disposições, despertar simpatia e compreensão, remover obstáculos, favorecer experiências, encaminhar a catequese da respectiva comunidade de fé. (MINAS GERAIS, 1980, p. 21).

As orientações do CEE-MG apontam para a pluralidade religiosa como um elemento fundamental para uma educação integral, no entanto em caso de escola confessional ainda existem muitas controvérsias acerca da abordagem de outros credos. Surgem questões como: Que conceitos devem ser trabalhados? Quais os rituais e símbolos devem ser estudados e utilizados para transmitir o Ensino Religioso escolar? Seriam os mesmos da catequese?

A Proposta Pedagógica determina que durante todo o processo de aprendizagem, deve-se utilizar a observação e acompanhar:

⁴² Para Dantas (2002), a educação da fé explícita (ou Catequese) “compete às igrejas e religiões na tarefa de justificar o seu credo e de formar e cultivar a fé dos seus fiéis, o que não deveria acontecer no espaço da escola pública, devido ao seu compromisso com valores, conteúdos e práticas universalizantes.”

⁴³ Conforme Hall (2002), essa crise é generalizada, todas as instituições sofrem com a descentralização dos centros de poder.

- o desempenho pedagógico do educando nos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal. Para isso utiliza-se avaliação escrita e prática no decorrer do ano letivo, valendo-se dos seguintes critérios:
- o conhecimento adquirido no decorrer do processo pedagógico;
- o aprimoramento das habilidades de análise e síntese dos conteúdos estudados;
- o compromisso do educando, manifestado por sua assiduidade e pontualidade;
- a atitude de diálogo e participação ativa. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 7).

Embora o documento pedagógico da escola Madre Paula busque nortear uma educação integral, na prática o Ensino Religioso tem caráter empírico, prevalecendo o registro escrito, os testes e a memorização de conteúdos. Utilizando-se de atividades como texto e resposta de forma bastante superficial, os alunos muitas vezes não têm oportunidade de realizar uma reflexão mais profunda sobre os símbolos e a religiosidade que permeia o ambiente social e escolar.

A Proposta Pedagógica, em consonância com a base calasância⁴⁴ e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) exige o compromisso do aluno com a frequência e pontualidade⁴⁵, além do diálogo e da participação ativa na formação de valores essenciais para atuar numa sociedade mais humana e igualitária. Na escola, o aluno infrequente e que não segue as normas internas da instituição poderá ser convidado a sair da mesma. Calasanz também adotava o sistema de expulsão para aqueles que desobedecessem as regras das Escolas Pias⁴⁶.

Segundo a Proposta Pedagógica, para a avaliação de aproveitamento dos alunos utiliza-se o sistema de pontos cumulativos e a atribuição de conceitos. O sistema de conceitos é utilizado nas disciplinas: Artes/Música, Educação Física, Filosofia e Ensino Religioso cabendo ao professor decidir sobre a forma de avaliar o nível de desenvolvimento do aluno⁴⁷,

⁴⁴ Segundo Guerri (1985) Calasanz exigia a frequência, sendo que nos casos de ausências consecutivas os alunos eram expulsos da escola.

⁴⁵ Existe um documento, “Registro de atraso do aluno”, onde o próprio educando atrasado registra a data, o nome, a turma e o horário de chegada. Os alunos ficam na recepção esperando a disciplinaria, Fanny Vasconcelos de Souza Barros, que conversa com eles e os encaminha às suas respectivas salas. Segunda a disciplinaria, quando o aluno chega atrasado por três vezes, a família é convocada a comparecer à Escola para conversar. Para casos extremos está previsto que o aluno pode ser convidado a se retirar da escola, o que nunca aconteceu segundo Fanny.

⁴⁶ Isso não ocorre na escola pública, pois muitas vezes o educando tem desobedecido às regras, contudo as formas de punição/educação ainda surtem poucos resultados.

⁴⁷ Para uma melhor avaliação do aluno, o professor deveria primeiramente ter ampla formação nas áreas de antropologia, filosofia e ciências da religião. Nesse sentido “exige do professor a capacidade de reinventar conteúdos ou reconstruí-los dentro de uma escola que atende atualmente um pluralismo religioso explícito, dinâmico e multifacetado. [...] utilizando-se da antropologia filosófica que reconhece o homem como ser profundamente religioso, o ensino religioso tenciona provar a necessidade do relacionamento contínuo do homem com o Absoluto, como resposta às suas crises e angústias existenciais.” (FERNANDES, 2000, p. 17); “Mais que ensinar apressadamente as respostas desta ou daquela Igreja para o educando, o ensino religioso quer suscitar interesse, motivação, questionamentos. Quer educar ao compromisso. [...] O importante é que o ensino religioso não fique só em informações e curiosidades; ou meros pensamentos belos. É preciso que eduque à ação

com acompanhamento da Supervisão Educacional. As demais disciplinas utilizam o sistema de pontos (notas). São distribuídos 100 (cem) pontos no decorrer do ano letivo, sendo 30 (trinta) na primeira etapa, 30 (trinta) na segunda etapa e 40 (quarenta) na terceira etapa.

Para a promoção ao nível seguinte, o aluno deverá obter 75% (setenta e cinco por cento) de frequência da carga horária anual⁴⁸ e ter um aproveitamento de 65 (sessenta e cinco pontos) acumulados em cada componente curricular, durante o ano letivo.

Ao que nos apresenta a Proposta Pedagógica, não existem novidades em relação ao estabelecido na Lei nº 9.394/96⁴⁹

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;** (Negrito nosso) (BRASIL, 1996).

Na disciplina Ensino Religioso, assim como nas demais⁵⁰, a avaliação continua sendo utilizada de forma pontual e classificatória valorizando o registro escrito e o conhecimento empírico. O professor distribui pontos (notas) que são, ao final de cada etapa (bimestre), convertidos em conceitos (A, B, C, D), as letras representam os números ou percentuais. A grande questão é saber o que fazer com os resultados. Verifica-se, nesse método avaliativo, a falta da formação integral do indivíduo, pois não se faz a intervenção pedagógica nas

transformadora. [...] Juntamente à escola está presente a antropologia filosófica, pois ela se preocupa com o homem nos seus múltiplos aspectos, nas suas múltiplas dimensões, sendo de suma importância para o ensino religioso.” (FERNANDES, 2000, p. 72-73).

⁴⁸ Lei nº 9.394/96, artigo 24, item VI – “O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto em seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”. (BRASIL, 1996)

⁴⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acessado em 27 de junho de 2011.

⁵⁰ “A compreensão do ensino religioso como disciplina é importante porque a partir dela podemos chegar diretamente a uma série de implicações e podemos, inclusive, ter claro quais são as compreensões da natureza e da finalidade do ER que não são mais possíveis no contexto atual.” (CÂNDIDO, 2005, p. 41).

necessidades dos alunos⁵¹.

Outra grande dificuldade enfrentada pelo Ensino Religioso é a ausência de conteúdos empíricos pré-definidos na Proposta Pedagógica. Muitas vezes não se sabe ao certo o que avaliar. Quais os conteúdos? Avaliar as atitudes? Os valores? O conhecimento sobre uma religião ou sobre todas?

3.2 A Proposta Pedagógica e a Organização Escolar

O funcionamento das escolas particulares é autorizado e fiscalizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Sendo assim a escola segue a legislação vigente para a organização do currículo e dias letivos, podendo alterar a parte diversificada do currículo, bem como as didáticas e metodologias de ensino⁵².

Nesse sentido é importante ressaltarmos que a Proposta Pedagógica é um documento necessário para a autorização de funcionamento de todo estabelecimento de ensino, seja público ou particular. Atendendo à legislação, a Escola Madre Paula observa os 200 (duzentos) dias letivos e as 800 (oitocentas) horas de efetivo trabalho escolar⁵³, sendo o regime escolar anual, para todos os níveis de ensino, com a seguinte duração: Ensino Fundamental em 2 etapas: Ensino Fundamental 1 – do 1º ao 5º ano (5 anos), os alunos iniciam com 6 anos de idade. Ensino Fundamental 2 – do 6º ao 9º ano (4 anos). “O ensino de nove anos foi implantado na Escola a partir de 2006 e a transposição imediata para anos escolares a partir de 2008.” (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 5).

A formação básica ocorre mediante o desenvolvimento da capacidade de: aprender a aprender; compreender o ambiente natural e social do sistema político; aprender sobre tecnologia, artes e valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecer os vínculos da família; criar laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; desenvolver habilidade de convivência consigo mesmo, com os semelhantes e com a natureza. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 5).

⁵¹ “Pensar o ER é colocá-lo numa perspectiva de busca de identidade, num enfoque justo que determine seus conteúdos, sua metodologia, sua epistemologia e sua **avaliação**.” (Negrito Nosso). (SANDRINI, 2005, p. 7).

⁵² Lei nº 9.394/96: **Art. 20**. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acessado em 27 de jun. 2011. (BRASIL, 1996).

⁵³ Lei nº 9.394/96: **Art. 24**. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;” (BRASIL, 1996).

O documento não traz novidades em relação à Legislação brasileira para a educação, que propõe segundo a Lei nº 9.394/96 uma educação integral do aluno “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, bem como o previsto no artigo 210 da Constituição Federal (1988) a obrigatoriedade da disciplina Ensino Religioso.

A Proposta Pedagógica da Escola Madre Paula corrobora ainda com o estabelecido por Delors (2001), no “Relatório para Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI”.

Ferreira, baseando-se nesse relatório diz que:

Aprender a conhecer é um processo em que o *aprender a aprender* torna-se fundamental para a descoberta do mundo. Nesse sentido, a partir do momento em que o sujeito entra no mundo e passa a exercer sua racionalidade, aprende a dominar códigos que circunscrevem seu meio, a desvelar códigos que circunscrevem seu meio, a desvelar fenômenos que tocam sua sensibilidade. [...] O sujeito, nessa busca de conhecimento, penetra em diversas áreas da realidade para tentar compreendê-las e assim, entender sua condição de ser e estar no mundo. [...] O conhecimento, nessa relação com o sujeito com o objeto, distingue dois níveis: o sensível e o intelectual. (FERREIRA, 2001, p. 13).

Com efeito, a análise da Proposta Pedagógica demonstra que, embora oriunda de uma escola confessional católica, o documento segue o estabelecido pela Lei nº 9.394/96, o Relatório para Unesco e documentos católicos (Documento 47, Puebla e Medellín, entre outros), bem como os estudos e análises de pesquisadores atuais do Ensino Religioso escolar.

Ao compararmos a Proposta Pedagógica desta escola confessional com a da escola pública investigada no terceiro capítulo podemos concluir, pelo menos temporariamente, que a Proposta Pedagógica da escola não-confessional é quase uma cópia da confessional. Ambas sugerem uma educação integral, mas as metodologias e rituais utilizados por elas refletem uma tentativa de homogeneização dos jovens. O trabalho didático-pedagógico do Ensino Religioso não contempla a realidade do educando, não leva em consideração para desenvolver os trabalhos em sala, as relações estabelecidas pelos jovens, fora dos muros da escola, contribuindo dessa forma para uma possível crise na transmissão e recepção da identidade religiosa.

Segundo a Proposta Pedagógica da Escola Madre Paula, deve-se valorizar o trabalho coletivo e os projetos interdisciplinares. Dessa forma, despertam-se valores fundamentais para a construção da aprendizagem coletiva e por que não dizer para a “construção da memória coletiva herdada”, fundamental para a transmissão e recepção das crenças religiosas coletivas e mesmo de uma moral universal e laica.

Apoiando a idéia de participação e responsabilidade da coletividade Delors (1999) diz que:

O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base.

É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações. É preciso ter em conta as especificidades da vida no meio rural e urbano, decidindo qual a língua de ensino e analisando, com cuidado, as adaptações a fazer nos programas, conteúdos, formação de professores e materiais. (DELORS, 1999, p. 131-132).

No entanto a prática do dia a dia revela a ausência de um planejamento coletivo e interdisciplinar como sugerido no documento pedagógico e também no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O calendário anual, anexo à Proposta Pedagógica, não prevê reuniões pedagógicas com a finalidade de desenvolvimento entre os professores, coordenação e comunidade escolar (alunos e pais/responsáveis) de projetos que contemplem as várias identidades. O que existe são roteiros pré-estabelecidos (manuais) como o "livro de orações", que traz em seu teor até a interpretação da oração a ser repassada aos alunos nas primeiras aulas do dia.

Nesse mesmo sentido, os encontros sobre a Campanha da Fraternidade (CF)⁵⁴ são organizados para repassar às professoras de Ensino Religioso o tema de cada ano. Não há construção nem discussão coletiva. Com efeito, a Proposta Pedagógica ressalta a importância dos processos utilizados pela Escola como uma forma de articulação com a comunidade. Uma vez que a família hoje é uma instituição diferente daquela tradicional⁵⁵.

Dessa forma, a melhor relação entre a Escola Madre Paula e a comunidade se dá através de eventos como palestras, encontros, reuniões, campanhas sociais, comemorações cívicas, comemorações sociais, entre outros. Esses encontros são efêmeros e pontuais e pouco contribui para um trabalho coletivo, em prol da formação da identidade religiosa e moral dos jovens.

⁵⁴ A Campanha da Fraternidade é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, sempre no período da Quaresma. Seu objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca a transformação. A campanha é coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

⁵⁵ Aqui nos referimos a família nuclear: pai, mãe e filhos. Atualmente fatores como divórcios, filhos de segundo casamento, filhos fora do casamento, filhos de casais homossexuais entre outros modificam a configuração tradicional da família como também a relação entre família e escola.

Há pouca participação das famílias e/ou responsáveis no cotidiano escolar de seus filhos. O excesso de trabalho, exigência do mercado capitalista, faz com que a maior parte dos pais deixe a transmissão da identidade religiosa e moral de seus filhos a cargo da Escola Madre Paula, que, como observado, busca educar os menores na fé católica e nas letras.

A análise da Proposta Pedagógica e a observação do cotidiano escolar demonstram a ausência de uma maior participação coletiva, os momentos para reuniões, encontros, discussões não são suficientes para uma educação integral dos jovens. As aulas ainda são bastante teóricas e conteudistas, muita das vezes professores e alunos se apresentam como cumpridores de uma obrigação social, embora estejam envolvidos nesse processo⁵⁶ ainda não caminham necessariamente juntos. Nesse sentido o Relatório elaborado por Delors (2001) para Unesco aponta algumas sugestões:

Uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou criação de centros comunitários onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: educação dos pais, educação para o desenvolvimento social tratando, por exemplo, de cuidados de saúde primários ou de planejamento familiar, educação com vista a melhorar as capacidades econômicas, através de contribuições quer técnicas, quer financeiras, etc.

Podemos citar algumas experiências que se beneficiam do apoio de instituições das Nações Unidas ou das ONGs, e que associam, com êxito, a alfabetização e educação para o acesso ao crédito com programas destinados expressamente às mulheres. Os programas destes centros comunitários podem vir dar resposta a necessidades muito diversas, por exemplo, programas alimentares, programas para a terceira idade, para a juventude, manifestações sociais e culturais, programas de atividades geradoras de rendimentos. Em última análise, o aumento da participação da comunidade deveria traduzir-se tanto numa maior procura de serviços, como numa melhor compreensão do que esses serviços podem oferecer. (DELORS, 2001, p. 132-133).

O que sugere o relatório é que as escolas desenvolvam através de seus gestores, programas junto à comunidade, principalmente as carentes enfatizando a educação feminina.⁵⁷

É necessário encorajar as iniciativas dos dirigentes locais e aperfeiçoar as suas competências de gestão e conhecimentos técnicos, sobretudo em matéria de controle financeiro. O papel dos grupos femininos, em especial daqueles em que participam mães de família, pode ser determinante para assegurar o sucesso e a continuidade dos programas de educação básica. (DELORS, 1999, p.132).

⁵⁶ “O projeto busca o rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (JUNQUEIRA; CÂNDIDO, 2006, p. 140).

⁵⁷ Para a descrição de uma experiência inovadora de crédito destinado aos pobres ver Rahnuma Shehabuddin **The Impact of Grameen Bank in Bangladesh**, Grameen Bank, 1992. Um dos fatos marcantes da Conferência sobre as mulheres, realizada em Beijing em 1995, foi a ligação estabelecida entre atividade bancária e alfabetização, nos termos de um acordo assinado por Mohammed Yunis, fundador do Grameen Bank e Federico Mayor, diretor geral da UNESCO.

O Relatório da Unesco enfatiza os trabalhos com grupos femininos partindo do pressuposto que, em casos de separação conjugal e mesmo em famílias nucleares (pai, mãe e filhos), o gênero feminino⁵⁸ tem papel fundamental na administração do lar, tanto financeira quanto na educação das atitudes e valores dos filhos.

Outro documento que compõe junto à Proposta Pedagógica é o Plano Curricular, que estabelece as disciplinas e os conteúdos a serem ministrados. Este documento também segue o estabelecido na legislação. Tem uma Base Nacional Comum⁵⁹, obrigatória em âmbito nacional, conforme artigos 26 e 27 da Lei nº 9.394/96⁶⁰ e busca, na parte diversificada atender às necessidades e peculiaridades locais. Nesse sentido, além de um Ensino Religioso em moldes confessionais, introduz o ensino de filosofia e arte/música desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, pois a escola considera que:

O saber filosófico contribui bastante na formação da consciência crítica do estudante [...] a filosofia é concebida como uma atividade do pensamento que consiste em criar conceitos. A Arte é a forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como a beleza, harmonia,

⁵⁸ Essa situação reconhecida nos estudos para a ONU, em que a mulher vem chefiando as famílias, também foi comprovada em nossa pesquisa na Escola Madre Paula de Ensino Fundamental, cujos dados tabulados encontram-se a frente, neste capítulo e o modelo do roteiro da entrevista encontra-se nos Apêndices. Os questionários foram respondidos por duzentos e sete alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre as perguntas respondidas estão as referentes à “Vivência familiar” (Mora com quem?), que comprovou que 69,6% dos alunos moram com a família considerada nuclear e 26% moram com a mãe, ficando reduzidos os que moram apenas com o pai a 1,9%. A pesquisa foi registrada no Comitê Nacional de Ética na Pesquisa sob o nº CAAE – 0103.0.213.0000-11.

⁵⁹ Documento da Escola em anexo. Base Comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes/Música. Parte Diversificada: Educação Religiosa, Literatura Infanto-Juvenil, Conhecimentos Filosóficos e Língua Estrangeira. A grade curricular da Madre Paula atende ao disposto no Art. 26 e 27 da Lei nº 9.394/96 e Lei nº 9.475/97 que trata da Educação Religiosa.

⁶⁰ **Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

equilíbrio. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 6).

Entre as disciplinas que contemplam a Base Nacional Comum e a parte diversificada, o Ensino Religioso, ministrado duas vezes por semana em cada turma, tem como objetivo, proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre a realidade, conhecer a história do povo de Deus⁶¹ e agregar valores à sua formação interior. O Plano Curricular reflete na *práxis* da sala de aula e no conteúdo⁶² bastante teórico e que enfoca o universo cristão. No entanto, é necessário ressaltar que na escola pública investigada no terceiro capítulo utilizam-se os conteúdos e metodologias semelhantes a da Escola Madre Paula.

Um método determinado na Proposta Pedagógica é o da oração diária utilizando-se do livro **Orando com as crianças e os jovens**, de autoria das próprias Irmãs Escolápias. O material (manual) já contém uma metodologia a ser utilizada para a realização das orações e traz logo na introdução a seguinte instrução: depois de um breve exercício de relaxamento, todos os dias, a professora ou professor do primeiro horário e não apenas de Ensino Religioso⁶³ devem anotar a oração no quadro (retirada do livro). Em seguida todos os “alunos lêem e vão repetindo suavemente para que vá entrando, em cada um, como chuva temporana que empapa a terra [...] Para ir despertando neles a consciência amorosa de Deus em seus corações” (IRMÃS ESCOLÁPIAS, 2010, p. 1).

Podemos dizer que a oração é um ritual diário, que tem como método a repetição, bastante utilizado na escola confessional, como visto no primeiro capítulo os jesuítas utilizavam um tempo para os estudos e outro para as orações - *ora et labora* – isto é, primeiro reza e depois estuda. A questão é se os alunos apenas recebem a informação (oração) e a reproduzem de forma não crítica ou essa oração faz algum sentido para sua própria religiosidade⁶⁴?

Os conteúdos (temas) abordados nas orações referem-se a valores como: virtude, boas atitudes, bom relacionamento com Deus e consigo mesmo, perdão e outros. O tema que é

⁶¹ É importante ressaltar que “povo de Deus” aqui se refere à linhagem judaico-cristã, deixando as outras crenças em segundo plano. Outro aspecto revelador da associação entre a catequese e o Ensino Religioso.

⁶² Trabalham valores como amizade, honestidade, auto-estima, entre outros, mas de forma bastante teórica, sem vivência e sem significado.

⁶³ “A escola católica tem ampliado sua compreensão de confessionalidade. Por muito tempo se depositou essa responsabilidade ao Ensino Religioso, que deveria ser católico. Hoje reconhece a pluralidade e a necessidade de um Ensino Religioso aberto, entendido como disciplina e não como confessional católico. Entende que a importância da confessionalidade deve transparecer em tudo que se faz, em todos os setores, sem deixar tal responsabilidade a uma disciplina específica ou a um setor.” (JUNQUEIRA; CÂNDIDO, 2006. p. 139).

⁶⁴ Junqueira (1995) baseando-se em Silva Bueno refere-se a religiosidade como disposição ao religioso. Define a experiência como um acontecimento que nos modifica, com o sem radicalidade, quando passa a fazer parte de nossa maneira de ser e de ver o mundo.

trabalhado na segunda-feira é repetido até sexta-feira, variando apenas a oração, o versículo da Bíblia e o professor. Aqui se pode perceber o método da repetição (imitação), que leva o aluno à memorização.

3.3 Símbolos e Rituais na Escola Confessional Católica

O livro de orações utilizado diariamente na Escola Madre Paula pode ser compreendido como um ritual de memorização das orações católicas e uma tentativa de transmitir para os educandos uma identidade religiosa através de interpretações voltadas para os olhares cristãos. A Escola Madre Paula, apresenta de forma didática, diversos símbolos e rituais ligados ao modelo confessional católico. Aliado a esses símbolos, a catequese pode ser vista também através das orações constantes no livro **Orando com crianças e jovens**.

Foi sempre uma tradição entre nós, começar a aula com uma oração, [...] Cremos que é um momento muito importante que, bem utilizado, pode ajudar a educar a dimensão orante das crianças e jovens. [...] O tempo proposto para o “encontro de cada dia” são 05 minutos antes de começar a aula, após um breve relaxamento, todos os dias, nos dois turnos. [...] A metodologia usada será a que o/a professor/a escrever cada dia no quadro. (IRMÃS ESCOLÁPIAS, 2010, p. 1).

O livro de orações utilizou, por exemplo, no mês de fevereiro de 2010, os seguintes temas: perdão, responsabilidade, agradecimento. Como o mês tem três semanas, logo se estuda (reza) um tema por semana.

Conforme o manual, o professor deve escrever a oração inicial no quadro, no caso do tema “perdão” a oração foi a seguinte: “Obrigado, Senhor, por seu amor, seu perdão. Ajuda-me a saber perdoar de coração a todos aqueles que me magoaram.” Logo após a leitura (realizada por todos, de forma vagarosa) o professor/a, seguindo as instruções do livro, lê uma passagem da Bíblia. No caso desse primeiro tema a leitura foi do Evangelho segundo São Lucas, capítulo 17, do 3º ao 6º versículo, seguida de um breve comentário ou momento silencioso de reflexão. No caso do comentário, o livro já o traz pronto: “Deus está sempre pronto para nos perdoar, basta que nos arrependamos de coração sincero e saibamos perdoar. Como perdoamos aos que nos ofendem? Como aceitamos o perdão dos outros?” Após os comentários do professor (escritos no manual), abre-se para que os alunos façam preces espontâneas e depois se faz uma oração final, também já orientada no livro, a saber: “Obrigado, Senhor, por amar-me sem medida. Que eu seja sempre humilde para saber pedir-te perdão” (IRMÃS ESCOLÁPIAS, 2010, p.17), segue-se com um canto e finaliza o momento

com a apreciação do professor.

A Escola Madre Paula apresenta uma ornamentação (*lay out*) interna voltada para a simbologia católica, com imagens, frases bíblicas, desenhos, pinturas entre outros que caracterizam o universo católico⁶⁵. A imagem (símbolo) tem um objetivo didático, de internalização desse significante católico. Não há aqui uma separação entre Pastoral (Catequese) e Ensino Religioso.

Analisando o Calendário Escolar, anexo à Proposta Pedagógica, é fácil perceber a preocupação com as festas religiosas católicas, como exemplo: abertura da Campanha da Fraternidade, Celebração da Páscoa, aniversário de “santos”, em especial Paula Montal e José de Calasanz, entre outros. Todos os rituais voltados para o catolicismo.⁶⁶

A análise que podemos fazer não é a da presença destes rituais, mas a da ausência do estudo e da contemplação dos rituais e símbolos não-católicos na disciplina⁶⁷ de Ensino Religioso. Pois, enquanto conhecimento produzido e acumulado por todas as religiões que compõem a formação do povo brasileiro é fundamental que seja trabalhado nas escolas públicas e particulares também a cultura religiosa afro-brasileira, animista, espírita, entre outras.

Segundo Anísia de Figueiredo (1995):

No Brasil o elemento cristão aparece, não somente no cristianismo como tal, mas também nas diversas expressões dos grupos ou movimentos Religiosos emergentes. Além dos elementos da cultura indígena, africana e “oriental”, os da cultura cristã têm, contudo, maior peso, uma vez que a sua formação, desde o início, é fruto de um contingente histórico em que a Religião é oficialmente Católica e está, durante quatro séculos, sob o protecionismo do Estado. (FIGUEIREDO, 1995, p. 51).

Contrário aos rituais tendenciosos, em que se privilegia uma linhagem religiosa em detrimento de outras, os PCNs para o Ensino Religioso preveem que essas atividades sejam realizadas, de forma reflexiva, com todas as crenças religiosas. Tendo em vista que o homem é um ser de relações e se comunica com todas as partes do mundo, é necessário compreender os diversos símbolos religiosos existentes. “Os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso sugerem cinco eixos como organizadores dos conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados; Teologias; Ritos (rituais, espiritualidades e símbolos) e Éthos.”

⁶⁵ Não observamos no ambiente interno da Escola nenhum símbolo que nos remetesse à outra religião que não a Cristã.

⁶⁶ Essas festividades, às quais podemos denominar de rituais simbólicos, que em sua repetição contribui para internalizar inconscientemente uma identidade cristã, em especial a linhagem católica, se reproduzem ao longo da história do Brasil. Exemplos desses rituais podem ser observados também no calendário civil brasileiro, sendo que muitos feriados estão relacionados aos aniversários de “santos” católicos.

⁶⁷ Ver Ensino Religioso enquanto disciplina em Cândido (2009).

(SCHLÖGL, 2005, p. 22).

Ainda sobre os PCNs do Ensino Religioso e a importância atribuída aos estudos dos diversos símbolos culturalmente criados, Schögl afirma que:

No item 2.2.4.1 que se refere aos conteúdos, sugere-se a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s). Pode-se perceber a importância fundamental que o conteúdo simbólico apresenta para o estudo da fenomenologia religiosa presente no mundo. (SCHLÖGL, 2005, p. 26).

Com efeito, perceberemos muitos desses símbolos cristãos também na Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, investigada no capítulo 3, seja nas paredes do prédio ou em adereços (adesivo, colar, pingente, pulseira, tatuagem, entre outros) utilizados por professores e demais profissionais da escola.

O símbolo aponta sempre para algo que se encontra além dele, neste caso, os seus múltiplos sentidos, na medida em que são desvendados, lançam novos espaços de segredo e mistério. Portanto o símbolo é vivo e multifacetado, jamais se esgotando totalmente em interpretações. O exercício de dialogar com os símbolos é tarefa que se coloca para todo aquele que pretenda estudar as expressões do sagrado. Ao professor de Ensino Religioso cabe o estudo constante da linguagem simbólica, pois é nesta que encontrará subsídios para a compreensão dos modos, formas e motivos que levam os homens e mulheres do mundo todo a fazer religião. (SCHLÖGL, 2005, p. 22).

Para Schlögl (2005), o Ensino Religioso Escolar deveria trabalhar bastante os diversos símbolos. Mas, como nos revelam as pesquisas, tanto na escola confessional Madre Paula quanto na escola pública Adão de Fátima Pereira, analisada no capítulo 3, ainda estudam-se basicamente os símbolos cristãos, deixando outros símbolos de outras culturas no anonimato.

Para Campbell, “a função primordial da mitologia e do rito tem sido sempre a de prover os símbolos que impulsionam o espírito humano para a frente, em contrapartida àquelas outras constantes fantasias humanas que tendem a refreá-lo” (CAMPBELL apud SCHLÖGL, p. 25).

Se o acesso aos símbolos religiosos se restringe em sua totalidade ao cristianismo tanto católico quanto evangélico, tanto na Escola Madre Paula quanto na escola pública como veremos no próximo capítulo. Como esse aluno poderá fazer uma escolha consciente e livre dentro de uma estrutura escolar que não apresenta nem reflete sobre os significados da cultura budista, islâmica, afro, espíritas, entre outras?

Os símbolos se comunicam com as pessoas e cada um reage de maneira a eles de acordo com seu próprio entendimento [...] O Ensino Religioso, em sua busca de decodificação dos fenômenos religiosos, se depara com uma infinidade de possibilidades de leituras e compreensões tendo por base o estudo da simbologia.

(SCHLÖGL, 2005, p. 25).

Numa sociedade globalizada, com acesso às novas tecnologias, em especial a informática que diminui distâncias entre povos, a escola necessita, seja ela confessional ou não, apresentar e discutir os múltiplos significados apresentados pelas religiões.

A escola católica é desafiada a ser uma presença evangelizadora, atendendo a uma comunidade que não é, em sua totalidade, pertencente a essa confissão. O desafio é apresentar uma proposta que ultrapasse a perspectiva catequética e dogmática, respeitando o papel da escola e seus processos, garantindo a inclusão dos seus destinatários, respondendo às necessidades da sociedade atual e aos apelos do Evangelho. Para viabilizar a concretização dessa proposta que orienta a reflexão e organização do contexto escolar, é necessária a elaboração de um projeto pedagógico que oriente as ações nesse espaço, que se dê de maneira processual, participativa e dinâmica e por meio do qual constituiremos um instrumento coletivo de construção da sociedade. (BORBA, 2010, p. 37-38).

A evangelização proposta por Borba (2010) deve passar pela iniciativa da Pastoral e envolver todas as pessoas da comunidade educativa, “reconhecendo as diferenças e o pluralismo existente na escola, num processo de diálogo e liberdade, contribuindo para que o Evangelho seja encarnado a partir da vida e da cultura das pessoas envolvidas.” (BORBA, 2010, p. 41).

Segundo o documento da União Brasileira de Educação e Ensino (2003), a escola não é o único espaço de evangelização para a maioria da juventude. Contudo, não podemos esquecer aqueles jovens que têm acesso à evangelização apenas a partir da escola.

Para melhor compreensão da importância e necessidade do estudo sobre os diversos símbolos⁶⁸ e seus significados, Jung (1977) em seus trabalhos sobre o homem e seus símbolos, cita o exemplo de um indiano que, após visita à Inglaterra, contou na volta aos seus amigos que

Os britânicos adoravam animais, isto porque vira inúmeros leões, águias e bois nas velhas igrejas. Não estava informado (tal como muitos cristãos) que estes animais são uma visão de Ezequiel que, por sua vez, tem analogia com Horus, o deus egípcio do Sol e seus quatro filhos. Existem, além disso, objetos tais como a roda e a cruz, conhecidos no mundo inteiro, mas que possuem, sob certas condições, um significado simbólico⁶⁹. (JUNG, 1977, p. 20).

⁶⁸ Como exemplo podemos nos remeter entre outros, ao Cristianismo, religião em que três dos evangelistas guarda um simbolismo com animais: São Lucas, o boi; São Marcos, o leão e São João, a águia.

⁶⁹ Jung (1977), diz que a “história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, todo o cosmos é um símbolo em potencial). Ver também BECKER (1999) e CHEVALIER; GHEERBRANT (2000).

Nesse mesmo sentido Junqueira afirma que:

O Ensino Religioso não pode perder de vista a contextualização da pessoa humana no tempo e no espaço, já que a visão que dela se tem influencia profundamente a postura do Homem frente à SOCIEDADE, e garante ou questiona a relação PESSOA HUMANA-DEUS. [...] Lembrando que não é função do Ensino Religioso escolar promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa. (JUNQUEIRA, 1995, p. 13-14).

Com efeito, a dificuldade em se trabalhar outros símbolos além dos de origem judaico-cristão já se encontra negado enquanto conteúdo, na Proposta Pedagógica analisada, faltando-lhe a abordagem de conteúdos e estudos referentes às tradições religiosas não-cristãs.

Muitos educandos de outras confissões religiosas como do Candomblé, Umbanda e o Espiritismo ainda se sentem tímidos e oprimidos. Suas crenças são tidas como “religiões do mal”, são taxados como adoradores do demônio. Quando se fala nessas religiões e seus rituais, muitos são os alunos que se expressam de forma negativa em relação a elas⁷⁰.

Nesse sentido, as mais recentes orientações da Igreja Católica para que se ministre uma educação para libertação não encontra na prática do Ensino Religioso Escolar um respaldo necessário para libertar o ser humano. Vimos que o conteúdo e o método da disciplina acabam por direcionar o educando a um modelo cristão de fé e moral religiosa.

Compreende-se que deve ser abordado o cristianismo, mas e as outras linhagens religiosas? Mesmo os cristãos, como poderão conhecer outras linguagens que não a sua própria? Talvez os jovens as conheçam de formas equivocadas na sociedade, na internet ou por outros olhares menos esclarecedores e críticos, que a escola formal.

3.4 O Plano de Ensino de Educação Religiosa⁷¹

Ao analisarmos os Planos de Ensino de Educação Religiosa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental pôde-se constatar que os “objetivos”, a “ementa”, os “métodos” e “recursos didáticos” utilizados não sofrem alterações, mantendo-se como referencial nos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

⁷⁰ Durante as aulas de Ensino Religioso e as observações realizadas durante as pesquisas pude observar que vários alunos e alunas têm medo, desconhecem e tem uma falsa verdade das religiões espíritas (afro e kardecista), alguns se dizem que é “macumba” outros remontam a idéia do sacrifício de animais e mesmo seres humanos, outros dizem que eles bebem sangue, enfim, o que se percebe é que principalmente nos filhos de cristãos internalizou-se uma imagem negativa de outras não cristãs.

⁷¹ Cópia do Plano de Ensino em anexo, nos apêndices.

Os “objetivos” referem-se à busca constante da formação moral, através da compreensão e reconhecimento de Deus. Nesse caso os textos estudados são direcionados, como visto, na tradição judaico-cristã.

- Educá-los para viver de forma fraterna uns com os outros através da justiça e do amor para experimentarem de forma concreta a palavra de Deus;
- Resgatar valores familiares de convivência social como: a justiça, a solidariedade, o respeito e a honestidade. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, p. 15, 2010).

Com efeito, o trabalho com a formação moral e religiosa do aluno segue as diretrizes da Igreja Católica, pois “sem a reta instrução religiosa e moral [...] toda a cultura dos espíritos será doentia” (PIO XI, 1972, p. 44).

Os documentos da Igreja Católica dão as diretrizes teóricas (ideais) para transmitir o Ensino Religioso (valores morais e religiosos), contudo não explicam como fazer. “Como se poderá no meio de ideologias tão diferentes e de opções morais tão frágeis, incutir nesses jovens o gosto pela procura da verdade e do bem? (SANCHIS, 1972, p. 457).

Os métodos e recursos didáticos apresentados no Plano de Ensino de Educação Religiosa seguem diretrizes empiristas. A catequese, a boa formação dos professores, o método indutivo e a rígida disciplina, são exemplos de recursos utilizados na Madre Paula. Nesse mesmo sentido Ferreira (2001) afirma que:

Os princípios da justiça, da não-violência, da solidariedade e da responsabilidade não são inatos nos sujeitos, mas aprendidos, uma vez que parece não existir dentro de nós algo que implique uma humanidade essencial⁷². [...] A escola, por ser uma instituição destinada ao processo ensino-aprendizagem, tem por dever empenhar-se na formação moral e ética de seus educandos. Para tal precisa criar um ambiente propício ao debate de questões referentes à identidade e de atividades que possam despertar no educando o dever e o prazer de estar no mundo, construindo dia-a-dia a felicidade. (FERREIRA, 2001, p. 41.44).

Para Ferreira (2001), o diálogo entre diversas identidades religiosas presentes em sala de aula é uma estratégia para se trabalhar um Ensino Religioso escolar que contemple o “pluralismo de princípios⁷³”.

⁷² Nesse sentido, a escola desempenha seu papel na formação do ser humano ensinando princípios que apresentam o rosto humano como fundador da ética. A ética, segundo E. Lévinas, “não é um soberano bem, nem um dado imediato da consciência, nem a lei imposta por Deus aos homens, nem a manifestação, em cada um dos homens, de sua autonomia: a ética é, um princípio, um acontecimento. É preciso que alguma coisa aconteça ao eu para que este cesse de ser uma força em movimento e acorde para o escrúpulo. Esse golpe teatral é o encontro do outro homem ou, mais precisamente, a revelação do rosto”. (FINKIELKRAUT, 1998, p. 37).

⁷³ O “pluralismo de princípios” se refere ao diálogo entre as diversas linhagens religiosas, nesse sentido, o cristianismo é convidado a dar testemunho de uma religião dialogal. E mais: “Assim, ao menos idealmente, o

O Plano de Ensino apresenta a utilização dos mesmos objetivos e ementa ao longo de quatro anos de escolarização, dessa forma reforça a educação através da repetição/imitação como o princípio da aprendizagem, metodologia bastante utilizada pela Escola Tradicional.

A ementa da disciplina Educação Religiosa demonstra que a Escola, embora católica, prevê o pluralismo religioso como elemento de sua educação. Ajudar o aluno a compreender, de forma positiva, como as diversas manifestações interferem na realidade humana, levando-o para além de seus limites, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural de nossa terra⁷⁴. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, p. 22, 2010).

A preocupação em se conhecer outras religiões é prevista através das estratégias pedagógicas apresentadas pela professora de Educação Religiosa, no Plano de Ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, como por exemplo:

- Pesquisar como outras religiões contam a história da relação de Deus com suas escrituras;
- Entrevistas com pessoas da vizinhança que sejam adeptas de diferentes igrejas ou religiões;
- Alunos de diferentes religiões poderão contar como seu grupo reza e entende a busca do sagrado. (6º ANO).
- Pesquisa de material ecumênico: usar, por exemplo, o site do Conic, Cese, Cesep e Cebi;
- Entrevistas com pessoas de igrejas e religiões diferentes. (7º ANO).
- Pesquisar sobre a contribuição religiosa dos imigrantes: protestantismo de imigração, presença judaica e islâmica no país, religiões orientais;
- Montar uma linha do tempo com a história do povo brasileiro destacando o que contribuiu para formar a nossa cultura. (8º ANO).
- Trabalhar os símbolos das tradições religiosas de forma contextualizada, em narrativas, contos, fábulas, histórias e programas dos meios de comunicação social;
- Compor em forma de jornal, com linguagem figurada, mas moderna, o relato da entrada da humanidade em Nova Jerusalém.
- Colecionar frases sobre Deus, das diversas tradições religiosas;
- Refletir sobre a importância dada aos Mandamentos e sua transmissão no decorrer das gerações em Dt 6, 1-9;
- Refletir a partir de parábolas da sabedoria oriental que tratam de céu e inferno (como a parábola chinesa das pessoas reunidas ao redor da tigela de arroz);
- Pesquisa orientada sobre a importância da Bíblia na história e na cultura do mundo ocidental. Aproveitar a pesquisa para também fazer a identificação de suas partes. (9º ANO) (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010).

No Plano de Ensino são previstas pesquisas e entrevistas com pessoas de outras religiões, além da católica. Contudo através de observações realizadas durante os estudos e

diálogo do cristianismo com as outras religiões nos fornece uma chave inteligível para melhor pensar aquilo que poderia ser um processo de mundialização que respeite as particularidades de uma humanidade fundamentalmente plural, manifestando com isso a dimensão universal e cada uma.” (GEFFRÉ *apud* PANASIEWICZ, 2007, p. 118).

⁷⁴ Aqui também não há novidade em relação ao deliberado pela legislação brasileira, que prevê no artigo 200 da Constituição Federal, artigo 210 da Constituição Estadual, artigo 33 da Lei nº 9.475/97 e artigos 4 e 5 da Lei Estadual nº 15.434/2005 o respeito a diversidade cultural e religiosa.

análise do material didático (livros, textos, atividades entre outros) é perceptível a ênfase em textos, contos, fábulas, parábolas que são pertinentes ao universo cristão.

O Plano prevê ainda o trabalho com o tema da Campanha da Fraternidade, bem como as datas comemorativas católicas (quaresma, aniversário de santos, em especial São José de Calasanz, Montal, entre outros). As referências bibliográficas utilizadas para a elaboração e aplicação do Plano de Ensino de Educação Religiosa são praticamente as mesmas orientadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG)⁷⁵ e observadas também pelas escolas públicas no Estado.

Nesse sentido Dantas (2004) explica que:

A linguagem catequética é mais comum em escolas particulares confessionais, mas ainda é muito utilizada por docentes de escolas públicas, o que reforça as acusações de que o Ensino Religioso subjuga e domestica por ser “braço estendido” das igrejas cristãs dentro da escola; (DANTAS, 2004, p. 121).

Com efeito, no capítulo 3 verificamos que a professora da escola pública investigada, utiliza praticamente a mesma bibliografia trabalhada pela professora Almeida⁷⁶. Justifica-se dessa forma, a crítica de que o Ensino Religioso privilegia a crença cristã também em escola pública.

No último ano do Ensino Fundamental (9º ano), conforme Plano de Ensino adota-se um conteúdo destinado a realizar um projeto de vida, bem como compreender a política a serviço da cidadania, visando atender às diretrizes católicas para uma educação crítica e para a libertação⁷⁷ de cada um, contribuindo para formar sujeitos de seu próprio processo educacional. Os conteúdos trabalhados na Educação Religiosa levantam questões existenciais e pistas para um projeto de vida.⁷⁸

A questão da religiosidade continua neste 9º ano do Ensino Fundamental, sendo trabalhada através dos valores como: “amor, confiança, ser ou parecer, onde encontrar Deus? Viver...morrer...e depois? Instruções para viver melhor” (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010). Nesse sentido, o Plano prevê, conforme

⁷⁵ Cf.: Lei nº 15.434, de 05/01/2005 (MINAS GERAIS, 2005).

⁷⁶ É importante ressaltar que as duas professoras entrevistadas, tanto da escola confessional como da pública tiveram formação acadêmica para atuar nesta área, no curso de Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso oferecido pela PUC-MG. Também é relevante informar que as duas se denominam cristã, a da escola confessional é Católica e a da pública é Evangélica.

⁷⁷ “Que os cristãos considerem sua participação na vida política da nação como um dever de consciência” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987, p. 18). “Exercer a função crítica, própria da verdadeira educação [...] educação para a justiça” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p. 59-60).

⁷⁸ É necessário ressaltar que este trabalho não contempla em profundidade as diretrizes para elaborar um pré-projeto de vida ou um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO DEL LATINO AMERICANO (1982) a humanização e a personalização do homem. Um sujeito formado dentro de valores humanos e religiosos, que consiga enxergar Deus no rosto do outro, ou a si mesmo refletido na íris dos olhos do outro que se encontra a frente, como a um espelho.

A crítica que podemos fazer não é em relação ao referencial teórico descrito no Plano de Ensino, mas na ausência de conteúdos que contemplem a cultura religiosa, bem como o significado de seus respectivos mitos e símbolos. O Plano de Ensino de Educação Religiosa prevê alguns conteúdos pragmáticos que contribuem para a formação religiosa dos educandos, entre eles estão:

- . Direitos de gente
- . E a ecologia humana?
- . Como imaginamos Deus?
- . Em busca do Criador
- . Participar e construir
- . Uma voz dentro de cada um
- . Decidindo participar
- . Saber se colocar no lugar dos outros
- . Diálogo combina com religião
- . Serviço: caminho da vida
- . Percebendo Deus na história
- . A história do povo da Bíblia
- . Liberdade: uma conquista
- . E a humanidade caminha para o futuro (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010).

A questão que se coloca mais uma vez não é nos conteúdos estabelecidos, mas na ausência de outras abordagens além da cristã. Como disse Gruen (1976), a diferença entre catequese e ensino religioso não está na temática nem na metodologia, mas sim no enfoque.

Com efeito, o Plano de Ensino aborda um conteúdo especial para as “mulheres que fazem história”⁷⁹ e as relações de gênero. Para os estudos desse conteúdo os trabalhos são realizados através de entrevistas com homens e mulheres de cada família e também da vizinhança, bem como identificam a presença feminina em vários setores, exercendo diversas funções nas sociedades atuais e tem como objetivo:

Debater a complementaridade entre homens e mulheres e as exigências para a libertação de ambos [...] Apresentar o amor do casal humano como força mobilizadora e preciosa a ser colocada a serviço de uma felicidade maior para os dois. (ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2010).

⁷⁹ Isso se justifica devido à própria origem das Irmãs Escolápias, como Paula Montal que recebia primeiramente as meninas pobres.

O Plano de Ensino demonstra que ainda não delimitou os conteúdos referentes ao Ensino Religioso escolar, trabalhando com uma pluralidade de temas que nem sempre tem ligação, coerência entre eles. Dessa forma, Quando Catejón (1985) pergunta em nosso primeiro capítulo - como evangelizar através da escola católica e como evangelizar a escola católica nesse contexto de incertezas e transformações? – o que nos apresenta o documento em análise é que ainda estamos buscando respostas e que não se atualizaram as metodologias nem os rituais na escola, que não tem contemplam conteúdos referentes à pluralidade religiosa em sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Cândido (2009) explica que:

Há indefinições e ambiguidades não só quanto à natureza o ER como também quanto à compreensão e finalidade⁸⁰. Tal situação se expressa na legislação da matéria, que se transformou numa *colcha de retalhos* ao tentar atender até mesmo a divergências de suas fontes teóricas, o que torna pouco claro os referenciais para sua prática pedagógica. (CÂNDIDO, 2009, p. 229-230).

A Educação Religiosa ainda é ministrada utilizando uma confessionalidade declarada, atendendo católicos e não católicos dentro de um ensino catequético. Observam-se os trabalhos com textos bíblicos, bem como o ensino sobre a utilização da Bíblia Cristã.

Após a primeira parte que podemos denominar sondagem inicial e ampla sobre os documentos que regulamentam e orientam o processo pedagógico da escola, com atenção à disciplina Ensino Religioso, passamos para a segunda etapa com as entrevistas estruturadas, primeiro com a professora de Educação Religiosa, depois com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3.5 A Formação da Professora de Ensino Religioso

A entrevista com a professora foi realizada de duas formas, através de conversas livres e respostas a um questionário previamente estruturado⁸¹. Iniciamos a entrevista investigando sobre a formação profissional de Maria da Piedade Praça de Almeida. Destaco a formação acadêmica da professora, a apropriação de conteúdos referentes à Filosofia, Ciências e História da Religião, bem como a formação pessoal do professor para atuar com a disciplina em questão.

⁸⁰ Ver também Cândido, (2004).

⁸¹ A íntegra do questionário se encontra nos apêndices.

Maria da Piedade é formada em nível médio com o técnico em contabilidade, mas sempre trabalhou em igrejas católicas no seu município. Em 1979 iniciou a vida profissional na cidade de Sabará como professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Entre os anos de 1980 e 1985, atuou na secretaria da Escola da Comunidade Nossa Senhora de Fátima e deixou o emprego para cuidar dos filhos. Hoje a filha mais nova está com 20 anos e o mais velho é formado em Engenharia. Em 1990 atuou como Secretária de Paróquia.

Optou por cuidar dos filhos para depois fazer sua graduação. Retornou aos estudos e formou-se em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso pela PUC-MG, participou de todos os cursos ministrados pelo Departamento Arquidiocesano do Ensino Religioso (DAER)⁸² e fez curso de extensão na área de teologia no Colégio Padre Machado.

Lecionou Ensino Religioso em escolas estaduais de Ensino Médio de 1993 a 1995, quando foi extinta a disciplina nesse nível de educação. Continuou trabalhando com o Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais no nível fundamental (6º ao 9º ano) até 2004. Atualmente trabalha na Escola Madre Paula como professora de Educação Religiosa e no turno da tarde atua como supervisora em escola da Prefeitura Municipal de Sabará.

A professora prepara suas aulas a partir do Plano de Ensino, sendo realizado um planejamento por etapa trimestral. Os Planos de Ensino são repassados à coordenadora, que os analisa uma vez por semana. À indagação sobre o motivo que a levou a trabalhar com a disciplina Ensino Religioso, ela respondeu que:

Um dos fatores que marcou profundamente minha formação para atuar no campo da Educação Religiosa foi um curso de teologia que fiz em 1989, no Cefap, com os professores: Cantarela, Roberlei, Tarcisio entre outros. O professor Tarcisio nos passou a seguinte atividade: “Quero que vocês me imaginem num caixão”, não entendi direito a atividade, contudo, esse professor morreu no mesmo dia em que nos solicitou o exercício, no dia 21 de abril, isto me deixou muito impressionada, mas o curso foi ótimo! Aprendi a ser Igreja de verdade! Conheci muitos documentos da Igreja Católica, tive aulas também com Libânio, de Escatologia e Mariologia, com Afonso Murad, foram aulas excelentes! (Professora Maria da Piedade).⁸³

⁸² O DAER era responsável por ministrar curso de formação continuada para professores de Ensino Religioso, sendo que inicialmente era ele que emitia a autorização para que os professores lecionassem esta disciplina nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais. Isto ocorreu até 2005, quando a Lei nº 15.434/2005 estipulou novos critérios para admissão de professores para o Ensino Religiosos. **Art. 5º** - o exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos: **I** – conclusão de curso superior de licenciatura plena em ciências da religião ou educação religiosa; **II** – conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciência da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas; (MINAS GERAIS, 2005).

⁸³ Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

É importante ressaltar, no depoimento da professora a sua formação católica – “aprendi a ser Igreja, [...] conheci muitos documentos da Igreja Católica”. Não há em sua resposta referência a estudos ou conhecimento sobre outras culturas religiosas. Em relação à importância do Ensino Religioso escolar, Maria da Piedade disse que a principal meta desta disciplina é:

Criar uma consciência crítica em relação à dimensão religiosa da vida e da compreensão dos fenômenos religiosos nas suas mais diversas manifestações. Permitir que esses alunos possam compreender-se como seres religiosos e que vivenciem uma religiosidade saudável, inteligente e madura, que aprendam a dialogar com os outros exercendo a tolerância e o respeito à diversidade. (Professora Maria da Piedade)⁸⁴

Como respeitar e tolerar o que não conheço? Como formar uma consciência crítica na ausência de um conhecimento global da pluralidade religiosa? Como apresentar aos educandos os diversos significados de símbolos e rituais utilizados nas mais diferentes linhagens religiosas se o próprio professor os desconhece? Dessa forma, faz-se necessário uma melhor qualificação do professor, conforme descrito por Meneghetti:

Faz-se urgente, neste contexto, preparar especialistas “estudiosos/pesquisadores do fenômeno religioso em suas constantes e em sua diversidade de manifestações culturais, além de um mediador deste saber no conjunto de saberes/ciências de que se compõe o currículo escolar” (MENEGETTI, apud CAETANO, 2007, p. 52).

De acordo com as ideias de Meneghetti, Oliveira afirma que:

O processo de formação docente para o Ensino Religioso, no Brasil, esteve diretamente ligado ao processo formador dos agentes pastorais das instituições religiosas, que tinham a incumbência de desenvolver o processo educativo para esta área do conhecimento nas unidades escolares (OLIVEIRA, apud CAETANO, 2007, p. 26).

Uma das dificuldades enfrentadas está na origem do processo educacional dos professores brasileiros, como no caso da professora Maria da Piedade que obteve sua formação acadêmica e religiosa segundo moldes católicos. O caso dessa professora é mais um dos apontados por Oliveira quando diz que a formação dos educadores de nosso país esteve ligada aos mesmos processos que formavam os agentes pastorais.

A carência de uma ampla formação acadêmica e social-religiosa do professor, que privilegie a pluralidade religiosa e os diversos símbolos, principalmente os que contribuíram para formar o povo brasileiro, surge como um grande entrave para a disciplina de Ensino

⁸⁴ Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

Religioso diferenciada da catequese.

Na formação do professor de Ensino Religioso fica clara a necessidade de fomentar o desenvolvimento de conhecimentos e sensibilidades que propiciem ao profissional a pesquisa das manifestações religiosas, tendo por base que toda a manifestação se coloca em linguagem simbólica, e, portanto, necessária do estabelecimento de um diálogo íntimo entre aquele que busca conhecer e o conhecimento em si. [...] Ser professor de Ensino Religioso, em um mundo de diversidade de crenças é tarefa que implica em pesquisa e compreensão do fenômeno religioso, que se mostra, ao mesmo tempo em que se oculta, nas diferentes imagens que seus símbolos apresentam. (SCHLÖGL, 2005, p. 33).

A formação acadêmica e pessoal do professor de Ensino Religioso exige um conhecimento mais profundo dos diversos símbolos religiosos. A partir da posse desse conteúdo é que o professor poderá apresentá-lo aos educandos e propor a reflexão e a ressignificação desses símbolos.

Junqueira (1995) também indica qual seria a melhor formação do professor de Ensino Religioso, necessária para uma verdadeira educação para libertação. Para ele:

Cada educador, ao entrar em seu espaço de atuação, traz consigo suas experiências pessoais, além do conteúdo, da metodologia e das próprias opções políticas, afetivas, religiosas e outras. E o mesmo pode ser dito dos alunos que ele encontra na sala de aula. Assim, essa interação (professor-aluno), ou não, produz consequências no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao professor de Ensino Religioso, tais elementos interferem significativamente. (JUNQUEIRA, 1995, p. 9).

As outras vivências do professor e dos alunos, além dos muros da escola⁸⁵, interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo que conforme Junqueira (1995) no Ensino Religioso isso ocorre de forma mais marcante.

Junqueira (1995) enfatiza a necessidade de o professor conhecer os processos pelos quais o indivíduo desde a infância até a adolescência. Em sua argumentação, utiliza como referencial teórico Jean Piaget⁸⁶ e descreve as fases piagetianas do desenvolvimento cognitivo que se desenvolve basicamente em três tipos de conhecimento: o físico⁸⁷, o lógico-matemático⁸⁸ e o social⁸⁹.

⁸⁵ Cf. King citado por Sacristán (2000), o contexto pessoal e social modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se reproduz no contexto de classe. (KING *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 22).

⁸⁶ Para mais informações ver: PIAGET, (mimeografado); ELKIND, 1982; FARIA, 1989, entre outros.

⁸⁷ “Oriundo da relação direta com o ambiente, onde através das sensações conhecemos as dimensões dos objetos.” (JUNQUEIRA, 1995, p.28).

⁸⁸ “Que provém de relações estabelecidas pelo sujeito, entre os objetos.” (JUNQUEIRA, 1995, p.28).

⁸⁹ “No contexto que informa, apresenta novidades, acrescentando as informações de cada indivíduo.” (JUNQUEIRA, 1995, p.28).

O trabalho docente está inserido na história, por isso tem que ser pensado “como vivência concreta das relações sociais”. Segundo Passos:

A educação não pode ser pensada em si e por si. Deve ser pensada em suas interrelações com a sociedade, a cultura e a política. Isto nos ajuda, também, a entender o significado da profissão docente. O ofício docente comporta uma série de enredos, ensaios, lutas e conquistas no tempo e no espaço. (PASSOS, 2011, p. 91).

Ainda sobre a formação do professor de Ensino Religioso, Gruen (1994) trata da importância da linguagem a ser utilizada nas aulas desta disciplina. Para ele:

Não é o conteúdo nem a didática que diferencia o Ensino Religioso da catequese; é a linguagem enquanto expressão de determinado enfoque. [...] Um catequista dirá: “Nós cremos”; o professor de Ensino Religioso usará a terceira pessoa: “Os cristãos (ou espíritas, ou israelitas...) creem.” (GRUEN, 1994, p. 88).

Com efeito, Libâneo (2000) ressalta a finalidade da boa formação do professor, tanto de Ensino Religioso quanto das demais áreas de conhecimento. Segundo ele:

Formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de reconhecimento mediante a conclusão pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar” (LIBÂNEO, 2000, p. 15).

Os professores de todas as áreas devem ter boa formação, mas em especial, Libâneo (2000) aponta a formação pedagógica como conteúdo específico para se apropriar das técnicas que ajudam o aluno a assimilar conhecimentos de qualquer área. Dessa forma, as atenções se voltam para o “como ensinar” o aluno a pensar e não o que ele deve pensar.

Nesse mesmo sentido, Passos citado por Marcos (2010) afirma que na “prática educativa não significa que haja a transferência de um conhecimento religioso, mas, antes [...] significa assumir a religião e o fenômeno religioso, em suas diversas expressões e modalidades”.

Marcos (2010) conclui, baseando-se em Passos, que o grande desafio do Ensino Religioso no modelo das Ciências da Religião seria a “transposição didática”. Para ele:

É uma questão problemática e central para as licenciaturas e, nesse sentido, requer um tratamento teórico e metodológico que supere a mera definição de conteúdos curriculares. Nesse sentido, Soares (2009), apontou um caminho interessante para

que se realize a transposição didática. Para esse autor, a filosofia da religião teria papel fundamental dentro das Ciências da Religião como disciplina que ofereceria uma síntese dos resultados dessa área em diálogo com a pedagogia. (MARCOS, 2010, p. 136).

É relevante observarmos que os depoimentos, conteúdos, métodos e rituais trabalhados pela professora contemplam, quase que em sua totalidade, o universo cristão, haja vista que sua própria formação foi realizada em ambientes católicos. Dessa forma dificulta a “transposição didática” conforme sugerido por Passos (2007), Gruen (1994), Marcos (2010) e Soares (2002).

A professora Maria da Piedade, em suas atividades didáticas utiliza como fontes: jornais, revistas, internet, Bíblia, revistinhas em quadrinhos (com ênfase na revistinha da Madre Paula e a do São José de Calasanz)⁹⁰, além do livro de orações. Segundo a professora, o método dialogal é uma forma de incentivar o aluno a se expor, dar sua opinião tanto em assuntos do dia a dia quanto através de orações espontâneas e coletivas.

A aula dialogal e exploratória pode ser uma das alternativas para a busca de novos conteúdos para o Ensino Religioso a partir do educando, num processo dinâmico entre aluno-professor-pesquisa, que se renova a cada novo conteúdo apresentado. Dessa forma, professor e aluno aprendem concomitantemente e continuamente. Talvez, esteja aí uma grande pista para minimizar o desafio proposto na formação das identidades na sociedade pós-moderna, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2000, p. 90).

No mesmo sentido do “aprender a aprender”, outra questão que se coloca na escola confessional está relacionada aos conteúdos pré-estabelecidos. Conforme visto, eles são direcionados apenas pelo credo cristão. Entretanto, no capítulo seguinte constataremos que a escola pública, na qual era esperado um caráter não-proselitista, apresenta-se também com fortes ligações teóricas e práticas com a filosofia e metodologias cristãs. Conforme depoimento, a professora de Ensino Religioso da escola pública também tem dificuldades em trabalhar conteúdos referentes às outras religiões.

Outro desafio está em relação ao tamanho dos conteúdos que devem ser trabalhados anualmente. Isto inviabiliza uma reflexão profunda sobre temas como símbolos e religiosidade. Não há tempo para refletir sistematicamente “junto com” o educando outros símbolos, de forma empírica. Isto muitas vezes, dificulta o processo de aprendizagem e assimilação de uma identidade religiosa porque não toca a sensibilidade do educando/a.

⁹⁰ As revistinhas de Montal e Calasanz contam as histórias de suas vidas.

Como conhecer e aprender, se não são apresentados aos estudantes os diversos símbolos e rituais religiosos e seus respectivos significados? Nesse sentido, Ferreira (2001) baseando-se nos quatro pilares da educação⁹¹ diz que:

Aprender a conhecer é um processo em que o *aprender a aprender* torna-se fundamental para a descoberta do mundo. Nesse sentido, a partir do momento em que o sujeito entra no mundo e passa a exercer sua racionalidade, aprende a dominar códigos que circunscrevem seu meio, a desvelar códigos que circunscrevem seu meio, a desvelar fenômenos que tocam sua sensibilidade. [...] O sujeito, nessa busca de conhecimento, penetra em diversas áreas da realidade para tentar compreendê-las e assim, entender sua condição de ser e estar no mundo. [...] O conhecimento, nessa relação com o sujeito com o objeto, distingue dois níveis: o sensível e o intelectual. (FERREIRA, 2001, p. 13).

A importância de se trabalhar um conhecimento empírico nas aulas de Ensino Religioso se justifica porque amplia o horizonte de aprendizagem dos educandos a cerca dos símbolos religiosos. Contribui também para que, de posse dos códigos elaborados pelas religiões ao longo dos tempos, o aluno possa desenvolver e formar sua identidade moral e religiosa com mais humanidade, levando-o a respeitar as diferenças religiosas.

Com efeito, esse aluno educado e conhecedor das múltiplas religiosidades tende a não discriminar, pois é capaz de compreender e respeitar a diversidade. Aliado a isto, a escola forma cidadãos para conviver em sociedade e esses devem ter acesso ao conhecimento acumulado pelas diversas religiões.

Para Junqueira:

O Ensino Religioso presente no currículo da escola brasileira, deve ser distinto para as instituições públicas e particulares? Se compreendermos o ensino da religião como integrante da área de conhecimento, teremos de fazer o mesmo questionamento para as demais matérias, da Língua Portuguesa à Matemática. (JUNQUEIRA, 2009, p. 246).

Junqueira (2009) explica ainda que:

O ensino religioso faz parte do currículo por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro e da formação integral do educando. Pois, ainda que muitos neguem ser religiosos, é um dado histórico que o indivíduo foi preparado para ser religioso assim como foi preparado biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer etc. – o ser religioso, afinal, é um dado antropológico cultural. Esse ensino, que é componente do currículo, trata do conhecimento da religião. [...] Trata-se de um conhecimento que, em uma visão pedagógica progressista, dá valor ao saber em si: o educando conhecerá ao longo do Primeiro Grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso para que assim possa entender melhor a sua busca do transcendente. [...] Por meio de

⁹¹ Sobre os pilares da educação, ver: (DELORS, 2001).

conteúdos a intenção é transmitir informações sobre a composição do fenômeno religioso, organizadas em sequência cognitiva e em respeito às características do desenvolvimento religioso do indivíduo.

Nessa perspectiva, a atual concepção do ensino religioso, ao orientar-se para uma definição. Enquanto componente curricular, demonstra que o *religio* assumiu a visão original – ou seja, *relegere* (reler), releitura do fenômeno religioso a partir do convívio dos alunos, o que constitui objetivo de estudo de conhecimento, na diversidade cultural religiosa do Brasil, sem eleger uma ou outra forma de religiosidade. (JUNQUEIRA, 2009, p. 249-250).

Em relação ao “Ideário Pedagógico”, a professora Maria da Piedade disse que a função da escola na sociedade brasileira é “preparar o aluno para o mundo, ser cidadão livre, crítico, autônomo, criativo, comprometido com a transformação sua e da sociedade.” Para ela, o professor de Ensino Religioso deve ter boa formação religiosa, ser pesquisador e ministrar um ensino sem nenhuma confessionalidade.

Um bom professor de Ensino Religioso deve ser uma pessoa de coração generoso, humilde, que tenha amor à verdade, discernimento, abertura. Uma pessoa estudiosa que precisa saber trabalhar: o pluralismo ético, social, cultural, religioso, o ateísmo, os novos movimentos religiosos... que ame sua profissão e principalmente sua disciplina. Não pode de maneira alguma ser proselitista, nem fundamentalista. (Professor Maria da Piedade)⁹².

Os depoimentos demonstram um bom discurso, mas as aulas não trabalham com a diversidade religiosa. Como visto no Plano de Ensino e nos textos trabalhados em sala de aula, o conteúdo se restringe quase totalmente aos princípios religiosos cristãos.

Nesse mesmo sentido, Cândida (2009) afirma a necessidade de se repensar o Ensino Religioso enquanto conhecimento epistemológico. Segundo ela, uma epistemologia do Ensino Religioso como disciplina deve ter como objetivo o estudo da religião. O ER deve considerar, na perspectiva da Filosofia, da Ciência e da Religião a busca de um sentido que propõe uma epistemologia para o estudo da religião na Educação Básica, a partir de quatro teses:

Primeira: sua finalidade é possibilitar aos educandos uma ampliação da visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, tendo a religião como seu objeto de estudo [...]. **Segunda:** para ampliar a visão de mundo o educando, o ER necessita contemplar o estudo da religião tanto do ponto de vista institucional quanto da experiência religiosa. Nessa perspectiva ser religioso ou não deixa de ser um *a priori*, uma vez que as instituições e as experiências religiosas existem independentemente da fé. **Terceira:** pensando na religião como um objeto de estudo que, por si mesmo, exige uma abordagem multidisciplinar, localizamos essa área como sendo a das Ciências da Religião. [...] diante do estudo, principalmente de Rosenzweig⁹³, pudemos chegar a conclusão de que, no âmbito das Ciências da Religião, o lugar para essa reflexão é a Filosofia da

⁹² Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

⁹³ Ver também: (CÂNDIDO, 2008).

Religião, área que, ao tratar a religião como parte da vida da razão, no campo específico do ER, pode contribuir como formação de sua identidade. **Quarta:** Assim sendo, chegamos à epistemologia que o fundamenta, que é a controvérsia, capaz de possibilitar o diálogo entre os diferentes, ao considerar os indivíduos que vivenciam a religião como resposta para o sim ou para o não, para o bem ou para o mal. (CÂNDIDA, 2009, p. 241-243).

Os estudos de Cândida (2009) indicam um Ensino Religioso não-confessional, demonstrando que tanto a escola confessional, quanto a pública, deve traçar novos caminhos para esta disciplina. Um aprendizado que contemple realmente as múltiplas culturas que construíram a identidade do povo brasileiro ainda não acontece na Escola Madre Paula, nem na Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, conforme será visto no capítulo terceiro.

A professora Almeida disse que tenta envolver aspectos da vida dos alunos nas aulas de Educação Religiosa, debate vários temas como *bullying*, internet, namoro, entre outros.

Pois, o grande objetivo da disciplina é fruto de experiências pessoais, de incansáveis buscas de respostas para questões existenciais e assim aproveitamos os acontecimentos da época vivida. Minhas referências teóricas são os livros que apresento na Bibliografia dos meus Planos de Ensino. (Maria da Piedade, professora)⁹⁴.

Ao perguntar sobre a metodologia utilizada para alcançar os objetivos da disciplina, a professora Maria da Piedade disse que trabalha a partir da “transmissão/assimilação - falar, explicar, fazer conhecer.” Ela descreveu a aula da seguinte maneira: “Início a aula pela acolhida, uma pequena oração ou frase, pensamento e reflexão. Esclareço o objetivo da aula, desenvolvo o tema, aplico um pequeno exercício e peço algo como tarefa para a próxima aula.”

Percebemos que os métodos são tradicionais e não há uma adequação à realidade dos educandos. Esse modelo, como afirmado anteriormente, não desperta a sensibilidade dos alunos e não contempla os aspectos dos novos tempos causando a falta de interesse dos alunos.

Para tornar as aulas interessantes e prender a atenção dos educandos, Maria da Piedade, busca criar uma conexão entre o que os alunos estão aprendendo e o que está acontecendo na vida deles. “Em outras palavras, encontrar o ponto de convergência com o que é significativo para eles”, diz a professora. Para isso, ela utiliza como recursos a contação de histórias, dinâmicas, filmes, letras de música e jornais.

⁹⁴ Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

Uma coisa que eu nunca permiti nesse tempo todo em que dei aulas de Educação Religiosa, foi o aluno ficar sem fazer nada, ou simplesmente fazer algo de outra disciplina. Falo sobre isso desde a primeira aula. Requisito toda sua atenção para mim. (Maria da Piedade, professora).⁹⁵

A boa formação acadêmica e pessoal da professora contribui para demonstrar aos seus alunos a importância do Ensino Religioso. Contudo, seu depoimento está carregado da metodologia tradicional. A exigência das atenções para ela revela que o professor continua sendo o centro do saber, como na Escola Tradicional. A variedade de temas trabalhados pela professora, como visto no Plano de Curso de Educação Religiosa, inviabiliza a aquisição do conhecimento. Os temas se sobressaem sob os outros sem o tempo necessário para assimilação e reconstrução de conceitos⁹⁶.

Ao ser questionada sobre o processo avaliativo utilizado no Ensino Religioso, a professora diz avaliar:

Através das atitudes, interesse, participação e empenho, avaliados nas produções individuais e coletivas, como textos, poemas, quadros, acrósticos, peças de teatro, etc. Também trabalho com a auto-avaliação [...] para que o aluno busque uma relação de respeito, amor e compromisso, consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente. (Maria da Piedade, professora).⁹⁷

Ela avalia os conteúdos conceituais através de textos escritos e testes que são realizados após os estudos. Os conteúdos procedimentais são avaliados através de atividades de leitura, observação e experimentações, já os atitudinais, referentes aos valores, são “medidos” através de trabalhos que envolvem normas éticas, conforme entendimento da professora.

Com efeito, a professora diz que os critérios mais importantes e prioritários dessa disciplina são:

- Questionar-se como cidadão de um determinado lugar e ao mesmo tempo questionar a existências ou não da cidadania das demais pessoas que convivem nesse lugar;
- Saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida;
- Ouvir e respeitar a opinião do outro principalmente durante a realização de trabalhos em grupos e da socialização de ideias;
- Trabalhar coletivamente respeitando e cumprindo a divisão de tarefas. (Maria da

⁹⁵ Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices e o projeto de pesquisa se encontra registrado no Conep sob número: CAAE – 0103.0.213.000-11.

⁹⁶ Ver Petitat (1994), que diz que a escola não apenas reproduz um conhecimento hegemônico, mas também modifica e cria novos paradigmas baseadas nas relações sociais existentes dentro do ambiente escolar.

⁹⁷ Trecho da entrevista realizada com a professora Maria da Piedade Praça da Almeida da Escola Madre Paula. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

Piedade, professora).

A avaliação na Educação Religiosa, mais do que em outras disciplinas é realizada muitas vezes através de conceitos levando em consideração o “ponto de vista” do educador. Existem grandes dificuldades para avaliar, por exemplo, “o empenho” ou “o interesse” do aluno, pois às vezes o conteúdo não faz sentido para o educando e se não toca a sensibilidade, não há aprendizado. A transmissão não está no mesmo nível da recepção.

Nesse universo plural que é a sala de aula, em que se encontram identidades religiosas, culturais e sociais diferentes, o professor de Educação Religiosa enfrenta grandes dificuldades como a indisciplina e o desinteresse. Ao perguntá-la sobre a disciplina, a professora afirmou:

Procuro ser amiga, aberta e compreender o que se passa com os alunos, porque sou autêntica, conheço bem o que eu ensino e se não sei algo, sou humilde para dizer que não sei responder aquilo naquele momento. Sou criativa, alegre e verdadeira. Trabalho como professora de E.R desde 1992 e encontrei muitos alunos que gostaram do meu jeito e me respeitam até hoje. Porém tive alunos que não me respeitaram, tive vários problemas com indisciplina, já chorei, já desejei sair da sala, mas eu, de verdade, amo muito todo esse universo escolar. Sou muito feliz como educadora! (Maria da Piedade, professora).

O depoimento da professora demonstra as dificuldades enfrentadas pelas mudanças bruscas das sociedades modernas. A falta de um único paradigma para educar contribui para que o jovem construa múltiplas identidades, fragmentadas e temporárias. A própria natureza física do jovem contribui para essa instabilidade na internalização de valores.

Segundo Ferreira, Gomes e Grossi:

A educação e a escola constroem-se por meio do contato cotidiano entre o eu e o Outro. Essa relação de identidade e alteridade acontece em diferentes contextos culturais em sua variação histórica, política, social. Na escola, além das especificidades dessa instituição social, a relação das identidades e a alteridade se dão ainda mediadas por um instrumento de poder nas sociedades ocidentais: o conhecimento. Essa mediação tanto pode ser de respeito e educar para a diversidade quanto pode ser de violência e reforçar estereótipos e preconceitos. (FERREIRA; GOMES; GROSSI, 2011, p. 69).

A questão que se coloca aqui é se devemos alterar as formas de transmitir o Ensino Religioso? Muitos ainda não encontraram a metodologia ideal, para trabalhar em escolas que atendem alunos de vários credos religiosos⁹⁸.

⁹⁸ Conforme demonstra os resultados de nossas pesquisas, anexo aos apêndices, a Escola Madre Paula atende alunos de diversas religiões: católica, evangélica, espírita kardecista e também sem religião.

Maria da Piedade demonstra, através dos dados coletados, que utiliza vários recursos para conseguir atingir todos os alunos, mesmo assim enfrenta muitos problemas de indisciplina. Segundo ela, o que a faz continuar lecionando é a força de vontade e sua base religiosa, que a ensinou a ser “Igreja de Verdade”.

3.6 Pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental⁹⁹: a visão do educando da escola confessional Madre Paula acerca do Ensino Religioso

Esta quarta parte tem como propósito estudar e compreender a visão dos alunos, do 6º ao 9º ano de escolarização, em relação ao Ensino Religioso, bem como identificar possíveis fatores que interferem na recepção dos conteúdos trabalhados nesta disciplina.

A investigação desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011 quando foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com todos os alunos (presentes) do 6º ao 9º ano de escolarização. Realizaram-se também entrevistas livres com alguns pais que vinham pedir vaga ou renovar matrícula.

O que se fez, portanto, foi um estudo de caso na forma de pesquisa exploratória e descritiva. Pela natureza dos problemas estudados e pela técnica de coleta empregada trata-se de uma investigação qualitativa, mas que leva em consideração aspectos quantitativos que possibilitam uma melhor compreensão acerca da transmissão da identidade religiosa pela escola.

3.6.1 Escolha da Amostra

Os alunos, o nível de ensino e o tipo de educação (confessional) ofertada pela escola Madre Paula foram fatores atenuantes para escolha da escola. A localização da instituição também foi fundamental para esta pesquisa, pois está localizada numa área de vulnerabilidade, atendendo alunos de várias camadas sociais, com preferência pelos mais pobres. Isso possibilita uma comparação mais fiel e justa entre esta escola e a pública que atende também educandos em vulnerabilidade e do mesmo nível de ensino.

Durante a pesquisa utilizamos questões objetivas e subjetivas para melhor suporte das

⁹⁹ Os questionários respondidos pelos alunos foram autorizados pelos pais e ou responsáveis. Conforme combinado, os alunos não precisaram se identificar por se tratar neste item de pesquisa quantitativa. Também foram coletados depoimentos livres dos pais que se dirigiam à escola para realizar matrícula. Conforme consentimento e combinado, não divulgamos os nomes, nos referindo apenas ao ano de escolarização do/da aluno/a. Projeto Registrado e autorizado pelo CEP em 01/06/2011, sob n. CAAE -0103.0.213.000-11.

investigações. O roteiro da entrevista com os educandos¹⁰⁰ foi elaborado de forma a identificar o credo religioso dos alunos, sua vivência familiar e a visão de cada um sobre o Ensino Religioso. Para tal utilizamos um roteiro, cujo modelo encontra-se anexo nos apêndices, que foi respondido por escrito por todos os alunos.¹⁰¹

3.6.2 Tabulação da pesquisa com os alunos

I Formação religiosa:

1. Qual é a sua religião?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	CATÓLICA	EVANGÉLICA	ESPIRITISMO (KARDECISTA)	NÃO TEM RELIGIÃO
207	138	59	8	2

2. Participa de alguma atividade religiosa fora da escola?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
207	109	98

No primeiro bloco de perguntas, sobre a formação religiosa constatamos que 66,66% são católicos, 28,50% são evangélicos, 3,86% são espíritas kardecistas e 0,96% se denominam sem religião.

Com efeito, Teixeira (2009)¹⁰² ao se referir às “faces do catolicismo contemporâneo” baseando-se também no Censo de 2000, diz que:

O catolicismo continua sendo a religião majoritária do Brasil, envolvendo cerca de 125 milhões de membros, ou seja, 3/4 da população brasileira (73,8%). [...] indica também o crescimento dos evangélicos e dos “sem religião”, que alcançaram índices de 15, 4% e 7,3% da população. (TEIXEIRA, 2009, p. 17).

¹⁰⁰ Modelo de formulário em anexo no apêndice. As respostas na íntegra foram, conforme acertado no termo de compromisso e assinado por alunos e pais, arquivados com o pesquisador.

¹⁰¹ Por se tratar de pesquisa quantitativa, não houve necessidade de divulgar o nome dos alunos. O próprio questionário, modelo anexo nos apêndices, não consta espaço para identificação. Os responsáveis pelos menores foram devidamente informados sobre o teor e os objetivos da pesquisa e assinaram junto com os filhos e o pesquisador termo de consentimento para realização das entrevistas.

¹⁰² Segundo Teixeira (2009), a Igreja Católica “está perdendo o seu caráter de definidor hegemônico da verdade e da identidade institucional no campo religioso brasileiro.” (SANCHIS *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 18). Ver também: (CAMARGO, 1973) e (JACOB; HEES; WANIEZ; BRUSLEIN, 2003).

Há certa proximidade dos dados coletados na Escola Madre Paula com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)¹⁰³. O Brasil apresenta-se ainda cristão, mas vem alterando rapidamente a sua homogeneidade religiosa e abrindo espaço para as religiões protestantes¹⁰⁴.

Segundo Halbwachs, citado por Hervieu-Léger, a Igreja Católica perde sua hegemonia religiosa porque:

A memória cristã se petrifica desse modo, sob a forma de uma memória teológica uniforme, que articula e ensina noções, mas que não se preocupa de “fazer reviver” o passado que essas noções conservam. No termo desse processo, os fiéis perdem qualquer capacidade de fazer memória, ou seja, de ligar as prescrições às quais eles se conformam com os acontecimentos históricos fundadores. [...] Essa fixação da tradição não significa que a instituição religiosa seja refratária a qualquer mudança [...]. (HALBWACHS apud HERVIEU-LÉGER, 2011).

Ao que nos apresenta Halbwachs por meio de Hervieu-Léger, a escola também não encontrou, como salientado neste capítulo, o caminho da mudança, que permite ao aluno fazer a ponte entre o passado e o presente. A metodologia do Ensino Religioso ainda está ancorada em ideários pedagógicos tradicionais, sendo que as pequenas mudanças didáticas pouco interferem para a formação da identidade moral e religiosa do jovem.

Em relação à participação em atividades religiosas fora da escola (igreja e comunidade) o resultado está quase simétrico, isto é, 52,65% dos alunos estão envolvidos em alguma atividade religiosa, o restante não. Nesse sentido, os resultados apontam uma probabilidade de que esses 52,65% dos entrevistados darão continuidade a uma crença religiosa. Em tese, o jovem que se envolve com o ambiente religioso, dentro e fora da escola, tem a possibilidade de uma melhor assimilação de uma identidade religiosa e dos valores morais.

Há a perda da “corrente da memória”, mencionada no capítulo anterior por Hervieu-Léger (2008)¹⁰⁵, que é transmitida pela família, religião e escola, o que causa uma crise na

¹⁰³ No sistema Sidra do IBGE a tabela 137 refere-se à religião no Brasil. É das diversas possibilidades de apropriação dessa tabela que retiramos os dados para análises que se seguem sobre o Ensino Religioso católico. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

¹⁰⁴ Nesse sentido, a Igreja Católica na tentativa de continuar como religião hegemônica, ou pelo menos evitar a saída do catolicismo, entre outras iniciativas, “incentiva grupos pastorais mais voltados para o social, como o Grito dos Excluídos, o Mutirão Nacional Contra a Fome e a Exclusão, O Plebiscito da Dívida Externa e demais iniciativas relacionadas a pastorais sociais e Campana da Fraternidade.” (TEIXEIRA, 2009, p. 23). A própria Renovação Carismática (RCC) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) têm fortes ligações com a tradição evangélica, conforme salientado por Teixeira (2009).

¹⁰⁵ Segundo Hervieu-Léger (2011) baseando-se em Halbwachs, “Nas sociedades tradicionais, as diferentes memórias se recobriam, ao menos em parte. A memória familiar e a memória religiosa podiam coincidir, ainda que a comemoração familiar não se confundisse inteiramente com uma atitude religiosa.” (HERVIEU-LÉGER, 2011, p.).

transmissão das identidades religiosas herdadas¹⁰⁶.

Durante os depoimentos, os responsáveis pelos alunos de religião católica sugeriram que a escola Madre Paula ministrasse, além da disciplina de Educação Religiosa, uma formação para que os educandos recebessem os sacramentos da Igreja Católica.

Minha filha entrou nesta Escola no primeiro ano e já está no 6º ano. Ela tem aulas de Educação Religiosa, mas o que eu queria mesmo é que tivesse durante as aulas o catecismo, pois sou católica e acredito que muitas crianças e pais também iam gostar. (Mãe de aluna do 6º ano do Ensino Fundamental).

Percebemos que muitos pais pedem socorro para educar os filhos, eles acreditam na escola e atribuem a ela o papel de educar os filhos. O problema é:

Colocamos nosso filho nesta Escola porque acreditamos que serão ensinadas a ele as coisas morais e de Deus. Além do bom ensino escolar, a Madre Paula ensina a ter disciplina. Eu e minha mulher não temos tempo para ensiná-lo devido ao trabalho, nós dois trabalhamos fora, mesmo aos domingos que é nosso dia de folga, dificilmente vamos à igreja porque temos outras tarefas. (Pai de aluno do 8º ano do Ensino Fundamental).

Embora os pais deixem também a formação da identidade religiosa para a escola, igreja e aos próprios educandos, percebemos que a maioria dos alunos da Escola Madre Paula continua “frequentando” a mesma religião dos pais e/ou responsáveis. Diferentemente do que acontece na França, onde “4% apenas dos pais conservam a fé religiosa entre as qualidades importantes a serem encorajadas nos filhos.” (Hervieu-Léger, 2008, p. 60).

Segundo Hervieu-Léger (2008) os pais batizam os filhos numa religião, mas não os vincula efetivamente a ela. Nesse sentido:

Multiplica o número de indivíduos que não tiveram, de fato, nenhum contato com a religião a qual eles se afiliaram de modo puramente formal. [...] foram batizados quando crianças, declaram nunca ter ouvido falar do cristianismo em casa. A fronteira se confunde, assim, entre os convertidos de dentro e os do exterior, no contexto de uma perda geral da identidade transmitida de uma geração a outra (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 115).

A necessidade de trabalhar com as famílias para que ministrem a primeira educação foi uma preocupação da Igreja Católica nos últimos séculos¹⁰⁷. Exemplos podem ser vistos em documentos analisados anteriormente, como a Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, quando

¹⁰⁶ Ver também: (HERVIEU-LÉGER, 2009).

¹⁰⁷ Segundo Petitat (1994), outras religiões também veem na educação um campo fértil para catequizar, como é o caso do protestantismo durante a reforma. Também podemos citar Azevedo (1962) que demonstra o investimento das Igrejas Metodistas e Presbiterianas, a partir de 1871 no Brasil.

Pio XI diz que a juventude estava se deplorando pela falta de princípios claros, em 1965 a *Gravíssimum educationis* pede aos pais que confiem seus filhos às escolas católicas e as ajudem a se sustentarem. Nas Conferências Geral do Episcopado LatinoAmericano, citadas no primeiro capítulo, a família continua como a primeira responsável pela educação dos filhos.

Em depoimento de outra mãe, podemos perceber os motivos da baixa participação das famílias na vida escolar e religiosa dos filhos:

Não posso comparecer aos projetos direcionados às famílias porque trabalho o dia inteiro e quando chega à noite tenho que preparar as coisas para o outro dia, mesmo para o meu filho tenho pouco tempo, minha mãe é quem toma conta dele, na maioria das vezes quando chego ele já está dormindo. (Mãe de aluno do 6º ano).

A questão é que:

A instituição “escola” dá continuidade à formação advinda de outras instituições como a família, a religião, o Estado, entre outras. Contudo, essas instituições entram em crise no que se refere a seus princípios. [...] A crise da instituição “escola” é quase um lugar comum. [...] No entanto, ela precisa de uma referência que ofereça respostas à carência de sentido da sociedade considerada pós-moderna. Essa referência tem sido na busca de educadores capazes de resolver problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem e da educação do caráter. [...] O Ensino Religioso precisa estar atento à formação integral do indivíduo, tendo em vista que temas sobre a identidade e ética circunscrevem a vida dos seres humanos. (FERREIRA, 2001, p. 9).

Nesse mesmo sentido, Wolfgang Gruen, em 1976, enquanto relator do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais define a importância da participação da família e da comunidade no processo de formação da identidade religiosa da seguinte forma, “na idade escolar, três instituições interligadas e complementares dedicam-se expressamente à formação religiosa do educando: a família, a escola, a comunidade eclesial.” (GRUEN, 1976, p. 7).

Nessa correria do dia-a-dia, devido à sobrecarga de trabalho exigida pela globalização e o mercado capitalista, os pais não encontram outra solução além de delegar a primeira educação aos avôs, escolas, babás, academias, entre outros, contribuindo assim para a formação multifacetada da identidade¹⁰⁸.

É nesse conflito gerado pelas mudanças sociais em todos os segmentos, que se gera a “crise de transmissão” do Ensino Religioso. A “mutação da família, instituição de socialização por excelência que revela mais diretamente a extensão das implicações sociais”

¹⁰⁸ Nesse sentido Hervieu-Léger diz que na “modernidade uma identidade religiosa autêntica tem que ser uma identidade escolhida. [...] capaz de construção de si em um universo onde se impõe a fluidez de identidades plurais e em que nenhum princípio central organiza mais a experiência individual e social.” (HEVIEU-LÉGER, 2008, p.116).

(HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 58) pois não consegue cumprir sua função de primeira instituição de socialização.

A ausência das famílias, conforme Hervieu-Léger (2008), na formação da identidade religiosa herdada, muitas vezes deixa a critério do próprio jovem a escolha ou não de pertencer a uma religião. Como vimos, durante as entrevistas com os pais, todos alegaram a falta de tempo para participar dos projetos¹⁰⁹ e encontros promovidos pela Escola (mesmo os poucos que compareciam diziam estar deixando de fazer algum serviço), mas confiam e delegam à Madre Paula a educação religiosa dos filhos.

A participação dos alunos em ambientes religiosos na sociedade ainda é bem pequena¹¹⁰, restringindo-se a grupos de jovens e missas. Muitos jovens afirmaram que, embora católicos, já assistiram a cultos em igrejas evangélicas com seus amigos. Isso confirma o que Teixeira (2009) denomina “sincretismo religioso”.

Para ele, “não há dúvida, este é um país do sincretismo religioso do intenso trânsito entre tradições que aparentemente se opõem, mas que de forma enigmática deixam no outro as marcas de sua tatuagem.” (TEIXEIRA, 1999, p. 29).

Nesse mesmo sentido Guimarães Rosa é citado por Teixeira (1999) e ilustra essa mistura religiosa¹¹¹ ao dizer:

É como expressa o personagem de Guimarães Rosa, no livro Grande sertão: veredas: “Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião da religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue [...] Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca” (ROSA apud TEIXEIRA, 1999, p. 19).¹¹²

Na Escola Madre Paula (e também no Brasil, conforme Censo 2010 do IBGE) a maior parte dos alunos segue o cristianismo, isto significa que a transmissão da identidade religiosa tem conseguido se manter e catequizar novos cristãos. A pesquisa aponta para a maioria de alunos que se dizem católica. Contudo não podemos entender esse catolicismo como o oficial, mas sim um catolicismo popular.

¹⁰⁹ Conforme visto, a Escola Madre Paula desenvolve o Projeto “Lendo e interferindo com as famílias”, que trabalha através de textos temas como *bullying*, drogas, internet, entre outros que norteiam o cotidiano dos alunos, os temas são enviados às famílias e uma vez por mês há um encontro para debater o assunto. Como ressaltamos, a participação é muito baixa. No encontro em que estive presente, estiveram apenas cinco pais e uma aluna. Outro projeto mais direcionado a catequese católica é o “terço”, rezado de quinze em quinze dias, mas que também conta com pouca participação. No dia em que participei, havia apenas cinco pessoas comigo.

¹¹⁰ Dessa forma a ligação entre as instituições escola, família e religião não encontram co-respondência entre si, vez que são poucos os alunos que participam de atividades religiosas fora do ambiente escolar.

¹¹¹ Ver também: (OLIVEIRA, 1985).

¹¹² Ver também: (DAMATTA, 1986); (MARIZ; MACHADO, 1994); (CAMARGO, 1973); (TEIXEIRA; MENEZES, 2009), entre outros que destacam o sincretismo e o trânsito religioso.

II Vivência familiar:

3. Mora com a família?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	PAI E MÃE	MÃE	PAI	OUTROS ¹¹³
207	144	54	4	5

5. Tem acesso a internet em casa?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
207	180	27

6. Recebem algum jornal ou revista em casa?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
207	62	145

O resultado acima apresenta um breve perfil da classe social atendida pela Escola Madre Paula. Os dados mostram que 69,6% dos alunos moram com a família, considerada nuclear ou tradicional (mãe, pai e filhos), 26% moram com a mãe, 1,9% só com o pai e 2,5% estão sob a tutela de outros responsáveis (avós, tios ou outros parentes mais próximos).

As famílias mais estruturadas tendem a dar melhores condições financeiras e psicológicas para a educação do filho¹¹⁴. A própria vivência com o pai e com a mãe serve de aprendizado para a socialização e formação de uma identidade moral e religiosa.

Em relação ao uso das novas tecnologias como a internet, os resultados indicam que

¹¹³ Outros se referem a avós, tios ou parentes próximos.

¹¹⁴ “Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de ‘campos sociais’, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais” exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar; bem como um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a casa é o espaço na qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares. A casa é também um dos lugares nos quais somos espectadores das representações pelas quais a mídia produz determinados tipos de identidades – por exemplo, por meio da narrativa das telenovelas, dos anúncios e das técnicas de venda. Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a ‘mesma pessoa’ em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo.” (WOODWARD, 2005, p. 30).

87% dos alunos faz uso doméstico da internet, caindo para 29,95%¹¹⁵ os que assinam algum tipo de jornal revista.

A amostra demonstra a influência das tecnologias, principalmente da internet, no convívio dos alunos. Nesse sentido, a escola pode encontrar nesta ferramenta um aliado para o processo de formação das identidades ou um inimigo¹¹⁶.

A questão que se coloca aqui não é o uso das novas tecnologias, mas a reflexão sobre as informações geradas nas redes sociais. Como tratar os novos conhecimentos?¹¹⁷ Como diferenciar o que é certo do que é errado? Como internalizar valores num mundo dinâmico, estabelecido principalmente através da internet? Como estreitar as relações humanas de amor e solidariedade num mundo que exige cada vez mais a individualidade?

Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a maestria destas técnicas. Dois objetivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades. (DELORS, 2001, p. 186-187).

Com efeito, Borgheti diz que “hoje está claro que a maneira pela qual os jovens constroem a sua experiência é mais fragmentada, uma vez que pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos”¹¹⁸. (BORGHETI, 2010, p.16).

Nesse sentido a escola precisa compreender que:

As diversas culturas jovens são construídas e inscrevem-se nos diferentes locais por onde jovens circulam: a rua, o bairro, a casa, a escola, os lugares de lazer são elementos que se combinam, são experiências que se vivem em conjunto, e que, por

¹¹⁵ Na escola pública analisada no próximo capítulo, o número de jovens que assinam jornais chega a 17%, ficando também nesse item inferior aos jovens da escola particular em análise. O índice nos leva a entender que a questão financeira é um dos fatores da diferenciação na internalização das identidades religiosas, tendo em vista o acesso às informações culturais e sociais.

¹¹⁶ “As sociedades atuais são, pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem. [...] A utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação não constitui um fato novo: por exemplo, o rádio educativo aparece já antes da primeira guerra mundial. Porém, não foi apenas a gama das tecnologias usadas e o seu grau de complexidade que mudou com o tempo; foi também a vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta no seu conjunto.” (DELORS *et al*, 2001, p. 186-187).

¹¹⁷ Para Ferreira (2001), na era das tecnologias da informação, em que o conteúdo educacional está disponível nas redes do computador, exige-se do professor além da formação continuada, uma interação do sujeito com os estímulos exteriores que oferecem uma nova forma de desvelar a realidade. Dessa forma, quando a instituição escola é desafiada à formação integral do aluno é “fundamental o reconhecimento e o respeito às identidades”.

¹¹⁸ Ver também sobre as múltiplas identidades ou identidades fragmentadas em: (HALL, 2002); (MELUCCI, 1997); (SPÓSITO, 1996); (BALANDIER, 1997), entre outros.

serem heterogenias vão produzindo modos de ser singulares e distintos entre vários universos juvenis. [...] Após a década de 1990, são outros os elementos que passam a marcar as culturas juvenis contemporâneas: as situações de risco, o movimento de meninos e meninas de rua, a violência, os arrastões, as gangues, os desvios de comportamento, o hedonismo, o gerenciamento do uso de drogas, [...]. (BORGHETI, 2010, p.16-17).

Na sociedade pós-moderna, é necessário mais do que acumular conteúdos, aprender a fazer escolhas. “As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas [...] pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o individual.”¹¹⁹ (WOODWARD, 2005, p. 14-15).

O que nos apresenta os resultados desta análise é que o Ensino Religioso desta escola confessional necessita de uma contínua reelaboração de seus conteúdos e estratégias para contribuir na formação do sujeito integral, dando-lhe acesso a todas as culturas religiosas.

Será também analisada no terceiro capítulo a proposta apresentada pela Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, em Sabará, comparando os documentos pedagógicos e as entrevistas para compreender pontos convergentes e possíveis divergências entre as escolas.

¹¹⁹ Aqui podemos citar Hall (2002) que traz o exemplo de um juiz negro e conservador, que foi nomeado por Bush para assumir a Suprema Corte Americana. Segundo Hall, o presidente queria com isso conquistar os votos dos brancos conservadores e também dos negros, criando assim um “jogo de identidades”. Nesse mesmo exemplo, o juiz foi acusado de assédio sexual com uma mulher branca. Daí a questão de gênero e racial ao mesmo tempo gerando um conflito nas identidades.

4 O ENSINO RELIGIOSO NÃO-CONFESSIONAL

No terceiro capítulo estudam-se as formas de transmissão e recepção do Ensino Religioso na Escola Municipal Adão de Fátima Pereira em Sabará-MG. Para melhor sistematização da pesquisa, dividiremos o capítulo em quatro partes. Na primeira constará a análise dos seguintes documentos: Diretrizes para o Ensino Fundamental do Município de Sabará (2007), Proposta Pedagógica e Plano de Curso de Ensino Religioso¹²⁰. Na segunda parte, verificaremos os símbolos que permeiam o ambiente interno da escola e sua importância para transmissão do Ensino Religioso escolar. A terceira apresentará, através de pesquisa quantitativa¹²¹ e por meio de entrevistas estruturadas¹²², a formação e a metodologia (didática) utilizada pela professora de Ensino Religioso. Na quarta, utilizaremos os resultados do questionário estruturado¹²³ respondido pelos alunos do Ensino Fundamental II, esta etapa constará também de entrevistas com alguns pais que compareceram à escola durante o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas servirão para verificar também a condição sócio-religiosa dos educandos e as possíveis interferências para a assimilação da identidade religiosa e moral. Não deixarão de ser estabelecidas comparações e relações entre os resultados das entrevistas na escola Madre Paula e na Municipal Adão de Fátima Pereira.

Esta etapa confrontará os documentos pedagógicos (Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sabará, Proposta Pedagógica e Plano de Ensino), com as diretrizes legais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, Lei nº 9.475/97 e Lei nº 15.434/2005 do Estado de Minas Gerais) para analisar se a escola pública está cumprindo o estabelecido em lei.

4.1 A Escolha da Amostra e o Perfil da Escola Pública Adão de Fátima Pereira

A escolha de uma escola pública, que atende alunos aparentemente semelhantes aos recebidos pela Escola Madre Paula, foi necessária para perceber com mais fidelidade as formas de transmissão e recepção do Ensino Religioso nos dois cenários, uma escola

¹²⁰ Documentos anexos aos apêndices.

¹²¹ O questionário na íntegra foi anexado aos apêndices. Consta também incluso no projeto de pesquisa protocolado no CONEP através do número CAAE – 0103.0.213.000-11.

¹²² A entrevista com a professora foi realizada com seu consentimento. A professora teve conhecimento do teor da pesquisa e assinou um termo de compromisso junto com o pesquisador (anexo aos apêndices). A pesquisa foi registrada na Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP), sob n. CAAE – 0103.0.213.000-11.

¹²³ Como se trata de alunos menores de idade, o termo de compromisso foi devidamente assinado pelos pais, educandos e pesquisador. Os envolvidos tiveram ciência do teor da pesquisa e do projeto que foi registrado no CONEP sob n. CAAE – 0103.0.213.000-11.

confessional e outra não-confessional.

A Escola Municipal Adão de Fátima Pereira está localizada à Rua Guaraciaba, número 73 no Bairro Alvorada em Sabará/MG. Atende da Educação Infantil até o Ciclo Avançado (9º ano de escolarização), assim como a escola católica investigada no capítulo anterior, e tem um corpo discente composto por 498 alunos regularmente matriculados e distribuídos pelos ciclos.

Por pertencer à rede pública do município de Sabará-MG, deve-se seguir as diretrizes estabelecidas pelas instâncias federal, estadual e municipal. Desse modo, a escola é orientada a trabalhar numa filosofia não-confessional¹²⁴. Os documentos pedagógicos devem estipular para o Ensino Religioso uma educação laica, isto é, separar a catequese da aula de Ensino Religioso, o que não é necessário na primeira escola investigada.

Segundo a legislação brasileira, não se pode orientar o ensino pela catequização, como acontecia durante o acordo de padroado que perdurou até a Proclamação da República. Após a Primeira República (1889), o Estado brasileiro se torna laico, mas, como visto anteriormente através da trajetória legal do Ensino Religioso, as aulas permanecem sendo ministradas ainda de forma confessional até a Constituição Federal de 1988. O artigo 210 dessa Constituição estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina em escolas públicas de Ensino Fundamental, devendo-se respeitar a diversidade cultural e religiosa.

A regulamentação do artigo 210 segue através da Lei nº 9.475/97, que veda “quaisquer formas de proselitismo”, e da Lei nº 15.434/2005 do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre a formação de professores e os “conteúdos e atividades de formação para cidadania” a serem ministrados nesta disciplina.

Para orientar melhor os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso a Secretaria Municipal de Ensino de Sabará elaborou junto com uma equipe de profissionais da própria rede as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica”. Esse documento orienta todas as disciplinas e a partir dessas diretrizes, as escolas organizam suas Propostas Pedagógicas, Plano de Curso e Planos de Aula.

¹²⁴ Cf. **Art. 210** da Constituição Federal - “O ensino religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2011, p. 144) - **Art. 200** da Constituição Estadual - Parágrafo único - “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2011, p. 99) - Art. 33 da Lei nº 9.475/97 - “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997, p. 1) e art. 4 da Lei nº 15.434/2005 do Estado de Minas Gerais. **Art. 4** - “O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará às oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.” (MINAS GERAIS, 2005, p.1 col. 1).

4.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Sabará: Ciclos Intermediário e Avançado

Baseando-se em leis maiores¹²⁵ a Prefeitura Municipal de Sabará elaborou suas diretrizes para a Educação Básica e entre elas estão as destinadas ao Ensino Religioso. Trabalhando num sistema de ciclo, as escolas da prefeitura, conforme previsto nas diretrizes utiliza a seguinte nomenclatura: Ciclo Básico, Intermediário e Avançado. O tempo escolar é distribuído da seguinte forma: 3 anos para o Ciclo Básico (BA, BB e BC, correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos de escolarização, dos 6 aos 8 anos de idade), 3 anos para o Ciclo Intermediário (IA, IB e IC, equivalentes aos 4º, 5º e 6º ano de escolarização, dos 9 aos 11 anos de idade) e 3 anos para o Ciclo Avançado (AA, AB e AC, que compreendem os 7º, 8º e 9º anos de escolarização, dos 12 aos 14 anos).

Para esta pesquisa, nos deteremos nas diretrizes correspondentes aos Ciclos Intermediário e Avançado, referentes à educandos de 11 a 14 anos de idade, mesmo público investigado no segundo capítulo.

Ao analisar o material elaborado pela Prefeitura de Sabará, percebe-se logo no início a preocupação com a formação básica do cidadão, prevista através da Lei nº 9.475/96 e Lei nº 15.434/2005 em seu parágrafo único: “Ao aluno [...] será oferecido conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola.” (MINAS GERAIS, 2005).

Segundo o documento da prefeitura:

Desde cedo a criança precisa entender que moral é um conjunto de regras de comportamento estabelecido, e esse é o principal objeto de estudo das religiões: a ética e a moral universal. [...] É necessário fazer do diálogo ecumênico e inter-religioso, via fundamental para o entendimento de uma sociedade mais justa. (SABARÁ, 2007, p. 10).

Não há aqui novidades em relação ao preestabelecido pela legislação. Existe grande preocupação acerca da formação moral do cidadão, contudo, assim como na Escola Madre Paula investigada no capítulo anterior, as práticas utilizadas durante o processo de aprendizagem nem sempre correspondem ao estabelecido. Como veremos mais adiante no Plano de Curso e na entrevista com a professora de Ensino Religioso, muitas vezes a teoria

¹²⁵ Cf.: (BRASIL, 1988); Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº. 9.475/97, que dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/96; Lei nº. 15.434/05, que dispõe sobre o Ensino Religioso na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005).

ainda não se aplica à prática e o diálogo inter-religioso¹²⁶ fica prejudicado, tendo em vista o pouco acesso a outras culturas religiosas além da cristã.

Comparando com os documentos da Igreja Católica, estudados nos dois primeiros capítulos, percebe-se que as orientações de Medellín, Puebla e dos demais documentos referem-se também a essa educação para a cidadania, voltada para os valores humanos e religiosos.

Converter o educando em sujeito, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço. (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1982, p. 287).

O educador cristão desempenha uma missão humana e evangelizadora. [...] a Igreja se declara disposta a colaborar no múnus educativo da nossa sociedade pluralista. (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO, 1982, p. 287-288).

Os documentos da Escola Madre Paula, como visto, seguem as orientações da Igreja Católica e, nesse sentido, não há diferença entre as diretrizes de Sabará e as utilizadas pela escola confessional. Nas escolas sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Sabará, de acordo com as diretrizes em análise, a transmissão dos valores morais¹²⁷ e da cultura religiosa fica, principalmente, a cargo da disciplina Ensino Religioso¹²⁸. Esses valores, quando trabalhados em profundidade, contribuem para a formação de uma religiosidade e consequentemente melhora a fé de cada fiel em sua própria religião. No entanto, uma aula por semana em cada turma, conforme estabelecido pelo currículo deste município, dificulta a sistematização de conteúdos e o aprofundamento dos temas estudados.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sabará estão discriminados os conteúdos para o Ensino Religioso:

Para a terceira fase do Ciclo Intermediário (IC), alunos com 11/12¹²⁹ anos de idade, o documento prevê o seguinte:

¹²⁶ Vimos no capítulo 2 a importância do diálogo inter-religioso, em Panasiewicz (2007).

¹²⁷ Nas escolas públicas os valores morais/humanos têm orientação nos “Temas Transversais” para estudá-los em outras disciplinas além do Ensino Religioso, como por exemplo, a disciplina “Ciências” deve estudar a questão do aparelho reprodutivo junto com a sexualidade e afetividade.

¹²⁸ Na Escola Madre Paula de Ensino Fundamental, a formação da identidade religiosa e moral são de responsabilidade de todos os professores, independente da disciplina ministrada, através do uso do livro **Orando com as crianças e os jovens**. Todos os dias, nas primeiras aulas, faz-se uma oração e sua interpretação sempre guiada pelo modelo cristão.

¹²⁹ As diferenças de idades ocorrem devido às retenções e aos casos de alunos cujo aniversário é no segundo semestre.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares para O IC

CONTEÚDO	OBJETIVOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
➤ Busca da identidade como ser humano. ➤ A convivência com os outros: - A importância das regras: direitos e deveres; - A afetividade; - Lealdade e cooperação; ➤ Valores: bondade, amizade, respeito, sabedoria, solidariedade, ética e religiosidade. ➤ Preconceito: racial, cultural, gênero, sexual, religioso, social e cronológico. ➤ Padrões de beleza ➤ Cultura e tradições religiosas: visões críticas sobre a criação do mundo ➤ O tempo religioso: calendário cristão e judeu.	➤ Perceber-se como agente da história, na busca de sua realização como cidadão, com direitos a usufruir e deveres a observar; ➤ Reafirmar a importância de se respeitar o outro; ➤ Empregar as regras de convivência no dia-a-dia; ➤ Refletir sobre a ética, os valores e seus fundamentos; ➤ Demonstrar a importância das diferenças para a formação do cidadão; ➤ Refletir sobre as implicações do preconceito na sociedade; ➤ Compreender que padrões de beleza são relativos e sofrem variações; ➤ Refletir sobre o pluralismo religioso existente; ➤ Perceber a ligação entre religião e política.	➤ Produção de textos que evidenciem o perfil das pessoas com quem convivem os alunos. ➤ Visitas a asilos e creches. ➤ Exploração de textos, músicas, imagens e depoimentos. ➤ Exibição de filmes: “A cura”, “A corrente do bem” entre outros. ➤ Contrato de convivência (combinados). ➤ Debates sobre programas voltados para o público pré-adolescente e adolescente. ➤ Trabalho com o tema da Campanha da Fraternidade. (Negrito nosso) ➤ Dramatizações. ➤ Trabalho com o “Mito de Narciso”. ➤ Pesquisas sobre os temas abordados. ➤ Criação de charges e slogans alusivos aos temas.

Fonte: Adaptado de SABARÁ, 2007

Analizando as diretrizes para o IC percebe-se que ainda precisam acontecer muitos debates, principalmente entre os profissionais ligados diretamente ao Ensino Religioso para

que consigam sistematizar melhor os conteúdos curriculares¹³⁰.

Para Fuchs (2007), a diversidade cultural ainda não está plenamente contemplada no currículo escolar, pois a trajetória curricular é marcada pelas relações de poder.

O quadro curricular apresentado acima, retirado do documento oficial da Prefeitura Municipal de Sabará, traz uma diversidade muito grande de conteúdos. Inicia-se na busca da identidade do ser humano, passa pelos valores e finaliza com a “evolução das estruturas religiosas nas organizações humanas”. Todo esse conteúdo deve ser trabalhado em apenas um ano. Além do excesso de temas, o que inviabiliza o trabalho em profundidade, e a falta de coerência entre eles. Existe a carência de um fio condutor que perpassasse os assuntos, uma linha hermenêutica que possibilite um melhor entendimento dos alunos e do professor durante a transmissão dos conteúdos.

Um currículo deve contemplar um conteúdo mínimo, mas coerente. Deve possibilitar um estudo em profundidade e objetivar a construção da memória e da identidade. Como diz Apple:

Currículo, numa escola, possui um caráter de atalho, na medida em que forma, por meio de sua estrutura e dos seus conteúdos, os seus alunos. Currículo é o meio pelo qual, na educação, formam-se “as estruturas mentais do indivíduo (isto é, as categorias do pensamento, linguagem e comportamento)” (APPLE apud FUCHS, 2007, p. 91).

O currículo pode ser compreendido como:

Curso, percurso, carreira, ato de correr [...] E aqui se inclui o ato de correr, o modo ou forma de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo...), o local (canha, pista, hipódromo...), o que corre no curso ou percurso efetuado... até o término da execução do ato. Portanto, há um todo completo que se compreende no ato e tudo o que ocorre durante a sua execução até o seu completar. (TRALDI, 1987, p. 26).

Ainda no sentido de currículo como percurso, Alfredo Veiga-Neto (2000)¹³¹ diz que cada indivíduo, desde a infância, precisa de um espaço físico para se formar, se completar, criar novos saberes. O currículo seria este trajeto, em que o aluno percorre e se prepara para viver em sociedade, assimilando formas de agir e pensar próprias de uma determinada sociedade.

¹³⁰ A palavra currículo, segundo o dicionário Aurélio “é o ato de correr, atalho, corte, parte de um curso literário” (FERREIRA, 1986, p. 512). Nesse sentido de diminuir distâncias é que a escola “não representa toda a caminhada, toda a existência, todo o processo, mas uma parte ou uma síntese do mesmo” (ANDREOLA, *apud* FUCHS, 2007, p. 88). Ver também sobre currículo em: (ANDREOLA, 2001); (SILVA, 1999); (SILVA, 1995); (LUCKESI, 2003); entre outros.

¹³¹ Ver também: (VEIGA-NETO, 1999).

A escola é o espaço adequado e necessário para a construção de “identidades” separadas entre os diferentes estratos sociais. Nesse reúne-se e acumula, enquanto território e lugar, signos, símbolos e marcas das condições e relações sociais de e entre quem o habita. [...] O seu emprego que varia em cada cultura, é produto cultural específico que atinge não só as relações interpessoais como também a liturgia, e os ritos sociais, a simbologia das disposições dos objetos e dos corpos localizados e postura, à sua hierarquia e relações. (VEIGA-NETO, 2000, p. 65).

Fuchs (2007) diz que a escola, enquanto instituição social e cultural que produz e distribui de forma infinita e factual as diferenças sociais, visa a alfabetizar os infantes, preparar topologicamente nosso entendimento de mundo, e, assim, construir identidades que incorporam as bases do contrato social pressuposto pela concepção dominante e hegemônica de cidadania. Isto é, pessoas que “Estão dentro dos limites e para os quais aplica-se, sem contradição, o princípio da identidade; os que estão fora não são cidadãos, não têm identidade e, assim, podem suportar as contradições.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 5).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o currículo apresentado nas diretrizes da Prefeitura de Sabará, em relação ao Ensino Religioso, ainda não contempla a pluralidade religiosa e cultural. Dessa forma, a falta de conhecimento sobre outras culturas religiosas pode gerar um conflito ou contradições equivocadas, formar “falsas identidades” sem que o aluno tenha uma visão global para fazer escolhas conscientes.

Retornando a Fuchs, ele cita Jorge para afirmar que:

O currículo representou e continua representando os sistemas de interesses econômicos, políticos, religiosos, sociais que constituem tal sociedade. À medida que a relação de forças entre interesses se modificou, o currículo escolar sofreu o mesmo tipo de influência ou pressão para modificá-lo. (JORGE apud FUCHS, 2007, p. 94).

Ao se perder a coerência devido à grande diversidade de assuntos, conforme verificado nas diretrizes de Sabará e também na Proposta Pedagógica da Escola Madre Paula, corre-se o risco de o Ensino Religioso não conseguir contribuir para formar valores fundamentais ao exercício da cidadania, da liberdade e da alegria.

É também necessário enfatizar sobre o risco do Ensino Religioso contribuir para manutenção do *status quo*. Efeito do trabalho com conteúdos direcionados, mesmo que inconscientemente, para uma única matriz religiosa e da reafirmação de falsas verdades em relação a outras religiões.

Para Gruen, o Ensino Religioso é algo bastante novo:

Como conteúdo escolar com currículo próprio, o Ensino Religioso na escola-para-todos é fato relativamente recente: foi um desdobramento da Paz de Vestfália (1648)

que, reconhecendo o impacto político do pluralismo religioso, deu aos governantes mais poder de ingerência nesta área. Ao Estado interessava formar cidadãos ordeiros e submissos; em diversos países, o ensino da religião na escola passou a ser considerado de especial valia para atingir este objetivo. Com razão ironiza Mark Twain, no século XIX, que a educação é “a defesa organizada dos adultos contra a juventude”. (GRUEN, 1994, p. 7)¹³².

Fuchs cita ainda Silva, que questiona em termos sociais: “quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (SILVA apud FUCHS, 2007, p. 89). Ao que nos apresenta o currículo descrito nas diretrizes de Sabará e os autores em diálogo é que falta a compreensão de que tudo deve caminhar em favor do educando e não contra ele.

As diretrizes para o Ciclo Avançado (AA, AB e AC) orientam o trabalho durante os três últimos anos do Ensino Fundamental e prevêm em seu currículo temas como “ética e valores¹³³”. Mas, assim como no Ciclo Intermediário, continua com uma diversidade muito grande de assuntos não-interligados. Para melhor compreensão, analisemos as tabelas abaixo também retiradas do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Sabará.

Quadro das diretrizes do 7º Ano do Ensino Fundamental (AA, alunos de 12/13 anos de idade):

¹³² Segundo Gruen (1994), a religião que se ensinava neste contexto era a religião oficial daquele país ou território. O ensino era tipicamente iluminista, visava o saber. Embora não se educasse para uma fé atenta à revelação divina, desloca-se da família e da paróquia o ensino religioso para a escola. No Brasil herdamos este modelo: de aliança ente estado e religião, cuja única beneficiada foi a Igreja Católica, que vivia a situação de cristandade.

¹³³ Ver também Temas Transversais.

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares para o AA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
ÉTICA E VALORES ➤ O ser humano como parte do universo consciente dos seus limites. ➤ A religiosidade: - Função natural do ser humano. - Manifestações religiosas - Fundamentos das religiões. ➤ Pluralismo religioso: - formas de manifestações. ➤ Diferentes maneiras de se relacionar com o sagrado, destacando os objetivos mais comuns, os lugares e as ocasiões. ➤ Origem da matriz religiosa brasileira.	➤ Valorizar sua crença e respeitar a dos outros. ➤ Contribuir para o desenvolvimento do senso simbólico diante das diversas expressões religiosas. ➤ Identificar as diferentes denominações religiosas. ➤ Adotar no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações. ➤ Compreender que o autoconhecimento é essencial para crescer e tornar-se uma pessoa com identidade própria. ➤ Propiciar a formação do senso crítico diante da sociedade capitalista, egoísta, autoritária diante da inversão de valores [...] ➤ Compreender a necessidade de leis que define direitos e deveres. [...]. ➤ Conhecer a matriz religiosa brasileira.	➤ Exibição de filmes. ➤ Palestras. ➤ Debates e seminários sobre os temas abordados. ➤ Trabalho com música. ➤ Estudo de textos e poemas. ➤ Confecção de um diário coletivo abordando situações do cotidiano escolar. ➤ Dramatizações referentes aos temas. ➤ Visitas a creches. ➤ Carta enigmática sobre valores. ➤ Reflexão sobre os temas estudados. ➤ Levantamento de problemas mais comuns da comunidade e propostas para minimizá-los. ➤ Estudo do tema da Campanha da Fraternidade. (Negrito nosso). ➤ Dinâmicas. [...].

Fonte: Adaptado de SABARÁ, 2007

Como podemos perceber no quadro acima, os alunos do 7º ano devem trabalhar temas sobre ética, valores e sobre a “origem da matriz religiosa brasileira”, o “pluralismo religioso” e a “religiosidade”. Toda essa programação torna-se uma verdadeira “salada” de conteúdos.

Dessa forma inviabiliza-se uma transmissão significativa, que possa contribuir para a formação da identidade religiosa do educando. É muita informação para ser transmitida num curto prazo.

Nos conteúdos orientados para alunos de 12 e 13 anos, por exemplo, faltam-lhe temas relacionados ao tempo biológico do adolescente, como a sexualidade, a compreensão do que está se passando com o corpo e com a mente, entre outros. Assuntos que fazem significado para o aprendizado dos valores sociais estabelecidos e para a criação de novos.

Nesse sentido:

O estudo das relações de gênero, poder e cultura são fundamentais para a construção de sujeitos, pois é através da análise dessas relações somatizadoras que o indivíduo se constitui enquanto sujeito a partir da distribuição e divisão de espaços físicos e do tempo, das vestimentas, estéticas ou normas e sistemas sociais (LOURO, apud FUCHS, 2007, p. 106).

Com efeito, nas palavras de Louro, podemos encontrar pistas para elaboração de conteúdos pragmáticos referentes ao Ensino Religioso, como por exemplo: estudos das vestimentas, das relações de gênero, das relações de poder atuantes na sociedade, das várias culturas existentes; tudo isso colocado sob os holofotes das religiões e da religiosidade.

Para o segundo ano do Ciclo Avançado (8º Ano) os conteúdos ficam ainda mais amplos como veremos abaixo no quadro para o AB:

Quadro 3 - Diretrizes Curriculares para o AB

CONTEÚDO	OBJETIVOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
➤ Autoconhecimento. ➤ Ética e valores ➤ Ciência: ➤ Fé; ➤ Religiosidade; ➤ Política; ➤ Tecnologia; ➤ Convivência;	➤ Conhecer e analisar com espírito crítico as influências recebidas do meio em que vive. ➤ Conscientizar-se da primazia da vida em toda sua grandeza e dispor-se a protegê-la em qualquer circunstância. ➤ Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos. ➤ Reconhecer a justiça como fundamento de qualquer relacionamento social. ➤ Reconhecer os benefícios e os males causados pelo bom ou mau uso da ciência e da técnica. ➤ Contribuir para o fortalecimento ou aquisição de atitudes políticas que implicam no senso de liberdade, no registro às concepções culturais e filosóficas diferentes, no zelo pelo que é público, no interesse pelo senso comum, na postura ética e na predisposição ao exercício da cidadania. [...]. ➤ Valorizar e empregar o	➤ Dinâmica. ➤ Análise de ilustrações. ➤ Confecção de painéis e murais. ➤ Leitura e análise de textos diversos que abordem os assuntos em estudo. ➤ Debates e seminários. ➤ Conversas informais. ➤ Estudo dos provérbios e ditados populares. ➤ Acrósticos com palavras relacionadas aos temas estudados. ➤ Trabalho com fábulas. [...]. ➤ Elaboração de cartilha ilustrada sobre os Direitos Humanos. [...]. ➤ Entrevistas com padres, juízes, pastores, advogados e outros membros da comunidade, relacionadas com os temas em estudo. [...]. ➤ Desenvolvimento de técnicas de relaxamento. ➤ Levantamento dos valores materiais, estético, morais e religiosos, refletindo sobre cada um. ➤ Reflexão sobre artigos da Declaração dos Direitos Humanos.

	diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.	
--	--	--

Fonte: Adaptado de SABARÁ, 2007

As diretrizes para alunos de 13 anos de idade seguem a mesma linha das anteriores, uma gama muito grande de conteúdos com pouca coerência temática. Como podemos observar, o quadro de conteúdos indicam estudos sobre “autoconhecimento”, continua com “ética e valores”, envolve agora “ciência”, “fé”, “religiosidade”, “política”, “tecnologia” e convivência.

As atividades sugeridas são bastante diversificadas, como: Leitura e análise de textos diversos que abordem os assuntos em estudo; [...] entrevistas com padres, juízes, pastores, advogados; [...] reflexão sobre artigos da Declaração dos Direitos Humanos. Entretanto, o que o quadro não revela é que um professor não teria, em um ano e com uma aula por semana, tempo suficiente para transmitir os conteúdos e nem os alunos conseguiriam internalizar todos os assuntos.

Para Sandrini:

Um ER novo, light, que não é capaz de apresentar uma visão de mundo sempre em construção, com desafios de escolher valores com os quais comprometer-se para sempre, também não é capaz de responder aos novos desafios e muito menos entusiasmar as mesmas novas gerações. (SANDRINI, 2005, p. 20).

É necessária uma contínua reelaboração e sistematização de conteúdos mínimos para essa disciplina, para que a transmissão consiga chegar ao receptor (aluno) com eficiência e eficácia.

A programação para o último ano do Ensino Fundamental mantém a incoerência da pluralidade de conteúdos estipuladas para os anos anteriores. As diretrizes de Sabará para o Ensino Religioso traçam em seu quadro de conteúdos pragmáticos o seguinte:

Quadro 4 - Diretrizes Curriculares para o AC

CONTEÚDO	OBJETIVOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
➤ Visões críticas e atuais sobre os mitos da criação do mundo. ➤ Percebe-se Deus nas várias religiões. ➤ Milagre e fé. ➤ Co-criador com Deus: “O homem continua a criação de Deus”. ➤ Livre arbítrio: O homem pode tudo? ➤ A função política das ideologias religiosas. ➤ A influência da religião na construção do inconsciente pessoal e coletivo. ➤ As grandes religiões. ➤ Os conflitos religiosos da Pós-Modernidade. ➤ Drogas. ➤ Sexualidade.	➤ Conhecer e contrastar os diversos mitos que explicam a origem das coisas. ➤ Perceber a importância de Deus na vida individual e coletiva dos seres humanos, na pluralidade religiosa. ➤ Conceituar milagre e fé. ➤ Identificar os diversos tipos de milagres. ➤ Compreender a fé como instrumento principal do ser religioso. ➤ Identificar-se como agente continuador da criação de Deus. ➤ Refletir e agir de forma a contribuir com a preservação da obra criada. ➤ Entender o que é livre arbítrio. [...]. ➤ Discutir a relação estabelecida entre a política e a religião ao longo da história e suas consequências sobre a vida das pessoas até os dias atuais. [...]. ➤ Reconhecer como determinações culturais às características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra	➤ Estudo de textos. ➤ Debates. ➤ Contação de histórias. ➤ Seminários dirigidos. ➤ Palestras. ➤ Exibição de filmes: - Em nome de Deus; - A missão; - A paixão de Cristo; - Quilombo; - Lutero; (Negrito nosso). - Olga; - A espera de um milagre; - Bicho de sete cabeças. ➤ Pesquisas. [...]. ➤ Pesquisa sobre as várias religiões no mundo. ➤ Linha de tempo sobre o desenvolvimento da religiosidade no Brasil. ➤ Interpretação, dramatização e reflexão em torno de canções populares que questionem estereótipos dominantes em relação ao comportamento sexual. ➤ Entrevistas com membros de várias religiões. [...]. ➤ Discussões sobre o uso inadequado de drogas e o aceleração da problemática relacionada com as doenças sexualmente transmissíveis. ➤ Levantamento de questões sobre os assuntos de maior

	discriminações a eles associadas	interesse e necessidades dos alunos.
	➤ Reconhecer que a droga é qualquer substância introduzida no organismo e capaz de modificar uma ou mais das suas funções.	➤ Seleção de elementos que os auxiliem (os alunos) a viver melhor.

Fonte: Adaptado de SABARÁ, 2007

São conteúdos e temas importantes a serem trabalhados, mas sem uma sistematização, isto é, separá-los por afinidade/assunto que possibilite ao aluno um melhor entendimento. Assim, fica difícil a internalização desses valores e consequentemente a formação para a cidadania, objeto de estudo da Educação Religiosa. Estudar as “visões críticas e atuais sobre os mitos da criação do mundo” é importante para o educando de qualquer religião, mas a alternância deste conteúdo com o das “drogas”, por exemplo, dificulta o estabelecimento de relações entre um tema e outro¹³⁴.

As diretrizes de Sabará em análise apresentam através de seus conteúdos, dificuldades para que a professora cumpra o estabelecido. Fatores como a diversidade de temas, o número reduzido de aulas, o excesso de turmas trabalhadas por semana, entre outros¹³⁵, contribuem para um Ensino Religioso ainda bastante fragmentado, dificultando a transmissão e a recepção do conhecimento religioso.

A pluralidade de conteúdos e a falta de coerência entre eles ocorrem em todas as fases do Ciclo Intermediário e Avançado, inviabilizando muitas vezes a transmissão e recepção dos conteúdos referentes ao Ensino Religioso. É como se o “fio da meada” estivesse perdido ou escondido. Entretanto, é importante ressaltar que a Prefeitura de Sabará já avançou muito ao

¹³⁴ Uma investigação coerente seria a da relação dos mitos com os valores morais e também com os Direitos Humanos. Por exemplo, o mito de criação dos 10 Mandamentos. Explica-se por esse mito o surgimento das regras morais do judaísmo, seria interessante discutir em sala de aula como essas regras contribuíram para a criação das leis da sociedade ocidental.

“Certa vez, numa palestra a educadores, ao expormos esta temática, concluímos que na rede oficial de ensino, normalmente, em vez de catequese confessional deveria haver algo de mais fundamental e comum a todos os homens de boa vontade – o ‘ensino da religião’. Um dos presentes levantou a seguinte objeção: ‘Se na minha aula eu posso falar de Buda e Maomé, por que não posso igualmente falar de Jesus Cristo?’ claro que pode. Deve. Mas falar de Jesus Cristo não significa necessariamente fazer catequese de explicitação cristã, como falar de Buda ou Maomé não é já por isso mesmo catequese budista ou muçulmana.” (GRUEN, 1976, p. 7).

¹³⁵ Conforme quadro de horário estabelecido pela Prefeitura Municipal de Sabará, a carga horária do professor de Ensino Religioso é de dezoito horas aula, isto significa que a professora desta disciplina tem dezoito turmas por semana num cargo. No caso da professora da Escola Municipal Adão de Fátima a professora tem uma dobra, logo ministra trinta e seis aulas semanais em trinta e seis turmas. Numa média de trinta alunos por turma, ela atende aproximadamente mil e oitenta alunos por semana. O excesso de aulas e alunos, com certeza, dificulta os trabalhos de transmissão do Ensino Religioso escolar.

elaborar de forma coletiva os conteúdos a serem contemplados durante as aulas de Ensino Religioso. Percebe-se agora, após uma leitura mais crítica, que há a necessidade de uma contínua reelaboração dessas diretrizes e dos conteúdos, o que não ocorreu desde a publicação do documento em questão. Essa reforma das diretrizes visa atender a pluralidade religiosa e as rápidas e constantes mudanças da sociedade moderna.

Assim como ocorre na primeira escola investigada, na rede municipal de Sabará também não estão previstos encontros sistemáticos com professores das diversas áreas de conhecimento para revisão e reestruturação de conteúdos e metodologias. Os documentos atendem à lei, mas não há um contínuo processo de avaliação e redirecionamento dos mesmos.

Para uma análise mais detalhada sobre a prática da sala-de-aula e o cumprimento da legislação municipal, estudaremos a Proposta Pedagógica (PP) da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. Assim verificaremos se as diretrizes estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Sabará, através da Secretaria Municipal de Educação (Semed), são realmente cumpridas.

4.2.1 A Proposta Pedagógica da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira e as Orientações para a Disciplina Ensino Religioso

A Proposta Pedagógica (PP)¹³⁶ não foi elaborada de forma coletiva (pais, professores, alunos, supervisão, entre outros) conforme orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL 1996).

A Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, ao elaborar o documento pedagógico, contou apenas com a participação da direção e da equipe pedagógica, não houve um estudo envolvendo professores e comunidade escolar interna e externa. Dessa forma, as vozes e anseios de alunos, professores, pais e outros setores da comunidade não puderam ser ouvidos e contemplados na Proposta Pedagógica, como orienta a legislação.

¹³⁶ Art. 12 da Lei nº 9.394/96: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996).

Pelo que nos apresentou a PP da primeira escola investigada, entendemos que sua elaboração também fora realizada por um pequeno grupo de especialistas. Concluímos então que falta uma participação coletiva¹³⁷ na elaboração dos documentos das duas escolas investigadas. Essa elaboração, sem o envolvimento do coletivo, pode contribuir para a crise de identidade, pois não se tem certeza da realidade dos jovens e isso pode causar falhas no processo de comunicação e na transmissão e recepção do Ensino Religioso.

A elaboração do documento por um pequeno grupo se justifica devido ao tempo e à necessidade de se entregar a Proposta Pedagógica para o funcionamento da escola, conforme estabelecido no art. 12 item I da Lei nº 9.394/96. Aliado à escassez de tempo, existe também a falta de formação de um profissional capacitado para coordenar trabalhos que envolvam um grande número de pessoas. Outra questão relevante é que, assim como nas diretrizes municipais, não houve revisões na PP da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira¹³⁸. Apenas alteraram o “Plano de Ação”, exigido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Sabará.

Segundo a PP os alunos atendidos têm o seguinte perfil:

Os alunos são oriundos de famílias de baixo rendimento econômico e com várias dificuldades de ordem social e afetiva, que emergem muitos problemas no âmbito escolar.

A participação das famílias no processo educacional é relativamente baixa com raras exceções, comprometendo assim o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, bem como das orientações e limites adequados para uma convivência harmoniosa.

Outros aspectos importantes são a violência, drogas e a questão do desemprego, vivenciado pelas famílias de nossos alunos.

O nível de escolaridade da maioria dos pais também é baixo, além da pouca expectativa de melhorar a qualidade de vida, o que acarreta um desinteresse pela vida escolar dos próprios filhos.

Outro fator signficante que interfere na prática pedagógica desta unidade de ensino é a transição das famílias, que é comum aos moradores deste bairro. As mesmas quando mudam deixam de matricular seus filhos em escolas e quando retornam estão defasados.

Poucos alunos possuem o uniforme e o material escolar necessário. (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2006, p. 8).

A clientela atendida por esta escola é, em relação à Escola Madre Paula, bem mais desfavorecida financeiramente, sendo os alunos vítimas de segregação familiar, do tráfico de drogas e da prostituição, o que interfere na formação da identidade dos alunos. É importante ressaltar que a primeira escola investigada também atende alunos carentes e vítimas da sociedade global e capitalista, contudo o número é bem inferior se comparado com esta

¹³⁷ Sobre a gestão participativa e a Proposta Pedagógica ver: (GANDIN, 1994); (VEIGA, 1995); (VASCONCELOS, 2002), entre outros.

¹³⁸ A Proposta Pedagógica foi elaborada em 2006, conforme exigência da Lei nº 9.394/96.

segunda escola.

Confirmando os dados da Proposta Pedagógica, a Supervisora Maria Palmira de Azevedo Martins¹³⁹ relatou que por várias vezes enfrentaram problemas. Ela cita alguns, como: alunos que entram para a escola após ter roubado mercadorias na padaria e em outros comércios próximos, alunos que sofreram acidentes na rodovia próxima à escola e procuram recursos com a direção, alunos usando drogas no banheiro e outros problemas sociais que invadem os muros da escola.

A Proposta Pedagógica descreve em seu diagnóstico a realidade social dos educandos que “convivem desde cedo, de forma direta ou indireta, com a marginalidade social. Situações de uso e tráfico de drogas, venda de produtos roubados, prostituição entre outros que acontecem também dentro das próprias famílias.” (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2006, p. 8).

Para minimizar a situação diagnosticada na PP, a Diretora Gisele Fantini¹⁴⁰, disse que a escola fez algumas parcerias¹⁴¹ com o Conselho Tutelar, Juizado da Infância e do Adolescente e Polícia Militar. Segundo a diretora, os parceiros comparecem sempre que solicitados e com isso a questão da violência dentro da Escola tem diminuído. Aliado às parcerias, existe também projetos de futsal (feminino e masculino) e capoeira que atendem, em regime de extra-turno, alunos interessados.

A questão que levantamos é se a situação social e religiosa dos jovens, apresentada no diagnóstico da PP, pode se tornar um obstáculo para formação da identidade moral e religiosa? Os valores morais coletivos e individuais desses jovens são discutidos em sala? Em primeiro momento o que se apresenta é uma confusão de valores. Conteúdos e desejos dos educandos estão em conflitos antagônicos.

No entanto, como vimos em Ferreira (2001), “pensar que a identidade moderna está em colapso é um equívoco. O que temos são transformações que nos possibilitam refletir mediante outros modelos.”

Segundo Ferreira:

O espaço urbano acolhe um sujeito preocupado consigo mesmo, tendo exilado o outro das fronteiras de suas relações. Nesse contexto, a ausência de um paradigma

¹³⁹ A supervisora Maria Palmira de Azevedo Martins concedeu as informações depois de ter ciência do projeto de pesquisa e assinar junto com o pesquisador um termo de responsabilidade, cujo modelo está anexo aos apêndices, no qual autoriza a publicação de seus depoimentos.

¹⁴⁰ A diretora concordou em dar depoimentos para esta pesquisa, e autorizou sua publicação, após ser informada sobre o teor e objetivos do projeto. Conforme registro no CONEP nº CAAE – 0103.0.213.000-11.

¹⁴¹ Os parceiros ministram palestras, cursos (Proerd), além de atuarem indo às residências para orientar as famílias e cobrando mais disciplina dos alunos dentro e fora da escola.

epocal e de modelos institucionais consistentes desvela traços narcisistas, consumistas e hedonistas, marcando a ação de jovens no mundo. (FERREIRA, 2001, p. 26).

Ao não contemplar na PP todas as dimensões da cultura local, a escola deixa de apresentar e discutir com os educandos os símbolos e rituais praticados em suas respectivas comunidades de fé.

A construção da cultura demanda normas instituídas para que o sujeito possa se pautar e agir corretamente. [...] Nesse sentido um grupo pode existir tendo a moral como princípio normativo para o agir dos sujeitos, sem despertar neles a reflexão necessária para a tomada de decisões. A questão da “escolha implica uma ação racional que demanda o processo de interiorização da norma, a reflexão sobre ela e consequentemente o exercício da autonomia.”¹⁴²[...] É necessário ressaltar que o sujeito, para ser autônomo, precisa interiorizar a norma e refletir sobre ela para, posteriormente, decidir aceitá-la ou recusá-la. (FERREIRA, 2001, p. 33).

O espaço da convivência com o outro, em especial na escola, implica a relação de reciprocidade, donde o conflito está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim a exteriorização e interiorização de valores são partes integrantes na formação total do indivíduo. Esses conflitos, segundo Ferreira (2001) podem possibilitar o surgimento de uma nova norma ética, que valorize o ser humano e expresse o respeito às diferenças, para que a convivência seja possível.

Dessa forma Hall afirma que:

A escola deve ser o lugar que promove a reflexão da norma e não a sua aceitação como critério único de percepção do mundo. Isso tendo em vista que “o desenvolvimento moral é, assim, um processo que tem como elemento constituinte a contradição – simultaneidade de atitudes autônomas – e apresenta momentos em que predomina uma ou outra atitude”. (HALL, 2002, p. 72).

A Proposta Pedagógica não contemplou em sua elaboração todos os grupos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e isso dificulta a transmissão e a recepção dos conteúdos referentes ao Ensino Religioso, tendo em vista que se leva em consideração a ótica de um pequeno grupo. Dessa forma, não leva o aluno a uma reflexão consciente para se fazer escolhas racionais.

¹⁴² Segundo Manfredo Araújo de Oliveira (1995), “a autonomia é o conceito-chave da modernidade, apesar de ser também categoria com uma longa história. Em sua origem grega, ela significou a meta das cidades-estados de poderem determinar suas questões próprias na independência de poderes estranhos. Na modernidade, na época das guerras de religião, ela exprimia a pretensão de uma autodeterminação religiosa confessional. Kant a introduziu na esfera da reflexão filosófica e através disso lhe deu a determinidade de exprimir aquilo que o homem tem de mais próprio e que, assim, o distingue dos demais seres. A autonomia significa, a partir de então, a capacidade e a tarefa que caracteriza o homem como homem, ou seja, de autodeterminar-se de autoconstruir-se em acordo com as regras de sua própria razão”

A parte escrita (teórica) da PP segue o descrito na legislação federal (Lei nº 9.394/96 e Lei nº 9.475/97), bem como nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNs-ER), elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)¹⁴³, a saber:

Embasamos nos parâmetros curriculares para complementar a proposta da escola eficaz, como também na LDB e buscamos implantar as rotinas da escola campeã mais adequada a realidade desta unidade de ensino.
Baseados nisto, buscamos estabelecer um clima de confiança e respeito com todos inseridos neste contexto educacional e na comunidade. (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PERERA, 2006, p. 8).

Segundo o PP, a Escola deve oferecer um ensino de qualidade, visando à formação social, humana e científica dos alunos, para que os mesmos sejam sujeitos autônomos e conscientes de uma nova sociedade, mais justa e fraterna. E como objetivo

Nomeia como educação básica a que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante:
O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de atitudes e valores;
O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2006, p. 18).

Aqui a PP apenas copia o descrito na Lei nº 9.394/96:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Art. 32. O ensino fundamental [...] na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A preocupação com a formação de atitudes e valores é ressaltada nos objetivos da PP, bem como a importância da família para a transmissão de valores como a solidariedade,

¹⁴³ “Em setembro de 1995, representantes de entidades e organismos envolvidos com a Educação Religiosa no Brasil instalaram, em Florianópolis-SC, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper, com o propósito de se tornar um espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantia à educação, de sua busca do Transcendente; e um espaço aberto pra refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. [...] O Fonaper coordenou a elaboração dos Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Religioso, PCNER – os quais foram reconhecidos pela Comissão os PCN.” (DANTAS, 2002, p. 99-100)

tolerância, respeito, honestidade, entre outros. É justamente na ausência dessa família, tão importante para a primeira educação, que nos apresenta o primeiro desafio na formação da identidade religiosa e moral.

Tanto na primeira escola investigada quanto nesta, a família pouco tem participado na educação dos filhos. Tal fato se comprova e se justifica como visto, devido ao excesso de trabalho dos pais ou responsáveis, ficando muitas vezes a participação restrita às notas/reuniões bimestrais, entre outros eventos pontuais¹⁴⁴.

Com efeito, é importante trazermos para o debate os documentos da Igreja Católica e a legislação brasileira que enfatizam a importância da família para educação. A família, segundo a *Divini Illius Magistri*, tem a obrigatoriedade do direito da primeira educação, o Código Canônico diz que: “os pais são gravemente obrigados a cuidar por todos os meios possíveis da educação [...] a prover o bem temporal da mesma”. (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, Cânon, 1113). Na Lei nº 9.394/96, o art. 2º diz que primeiramente a educação é dever da família, depois do Estado.

A PP prevê a participação da família, mas o próprio documento como vimos, é antagônico ao não incluir as famílias na sua elaboração. Nesse sentido a questão é: como formar essa família para assumir a responsabilidade da primeira educação? As leis são claras, mas a realidade é outra, o que nos apresenta a pesquisa é que a escola não consegue atingir diretamente os responsáveis pelos jovens. Muitas são as famílias que se dizem impotentes para educar os próprios filhos, dizem que não tem mais controle sobre eles e não sabem o que fazer. Por sua vez a escola e seus profissionais, enquanto braço público não consegue, em apenas quatro horas diárias dar conta dessa situação.

Com intuito de atuar na realidade do educando, a PP determina que os planos de curso sejam planejados e produzidos de forma contextualizada com enfoque interdisciplinar, propondo como objetivo para o Ensino Religioso: “Valorizar o pluralismo e diversidade cultural presente na sociedade brasileira, compreendendo os valores éticos e morais universais fundamentais para uma boa convivência humana.” (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2006, p. 22).

A responsabilidade do plano de curso caberá ao professor, devendo “promover a interdisciplinaridade, mobilizar os conteúdos, de forma que as diversas áreas não representem

¹⁴⁴ Dentre os eventos realizados com a participação das famílias estão as festas religiosas ligadas à crença cristã, como a festa junina, celebrações de páscoas, quaresma, entre outros. Para explicar essa questão Gruen (1994) analisa o exemplo de uma escola que prepara alunos da quarta série do primeiro grau para a celebração da Páscoa. “Na escola para todos, este enfoque é utópico, discriminatório, e, por isso mesmo antieducativo.” (GRUEN, 1994, p. 43).

continentes isolados um dos outros” (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2006, p. 23).

Como veremos mais adiante, nossas pesquisas apontam que a professora de Ensino Religioso da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, assim como a da Escola Madre Paula de Ensino Fundamental, trabalha de forma isolada. Também na maioria das vezes, a própria coordenação (supervisão) não tem formação técnica nesta área do conhecimento, o que possibilita ao professor de Ensino Religioso maior autonomia para elaborar e ministrar os conteúdos. Conteúdos não abordados de forma clara nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sabará e nem nos documentos analisados na primeira escola confessional.

4.3 Símbolos que Permeiam o Ambiente Escolar e suas Influências no Ensino Religioso

As investigações *in loco* possibilitaram-nos analisar melhor o ambiente interno da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira e verificar na rotina da escola os diversos símbolos e rituais¹⁴⁵ que orientam o trabalho didático-pedagógico.

Partimos do calendário escolar proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Sabará para todas as escolas do município. Como se trata de município bastante marcado pelas tradições da religião católica, o calendário escolar também segue as festas religiosas do catolicismo, tais como: Carnaval, seguido das penitências da quarta feira de cinzas, quaresma, Semana Santa, Páscoa, Campanha da Fraternidade¹⁴⁶, em algumas destas datas, conforme previsto no documento em questão, são decretados feriados no município.

Nesse sentido as escolas de Sabará se adequam à cultura católica, através das festas religiosas (rituais) que acontecem ao longo de todo o ano escolar. Isto acontece também na primeira escola investigada, que segue o caráter confessional católico. Podemos denominar esses feriados religiosos e suas respectivas comemorações como rituais. Nesse sentido, Grimes diz, referindo às ideias de Tuner sobre o ritual, que: “Turner é um louco acadêmico. Ele virou de cabeça para baixo e nos disse que os rituais são sementeiras quentes para a mudança; que os rituais não apenas definem limites, eles evocam um movimento básico em uma cultura.” (GRIMES apud MACLAREN, 1991, p. 28)

Dessa forma percebemos que o calendário escolar traz explícitas orientações para

¹⁴⁵ “Os rituais não estão confinados a um palco compacto, santuário de igreja, ou repartição governamental; na realidade, a “aldeia global” moderna está repleta de sistemas e rituais novos e altamente intrincados.” (MACLAREN, 1991, p. 71). Eles “são aspectos importantes da integração social, levando ao desenvolvimento da personalidade” (ERIKSON *apud* MACLAREN, 1991, p. 85).

¹⁴⁶ O tema da Campanha da Fraternidade é trabalhado em todas as fases do ER, conforme sugestão da própria supervisão da escola.

celebrações de cunho católicas. A questão aqui, conforme ressaltado ao longo da pesquisa, não é a transmissão da cultura cristã-católica, mas o privilégio que se dá a uma única cultura (judaico-cristã). Também discutimos sobre a inviabilização do conhecimento e da vivência de outros rituais, que poderiam contribuir para formar novas identidades.

MacLaren afirma ainda que se:

Examinados no contexto da ação simbólica, os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes; os rituais inscrevem tanto a “estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da cultura na escola. Os rituais também podem ser entendidos como modelos gestuais e rítmicos que capacitam os estudantes para negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalentados pela sociedade maior e magnificados pela cultura dominante. (MACLAREN, 1991, p. 30).

Conforme as afirmações de MacLaren (1991), os modelos gestuais e rituais contribuem para a hegemonia cristã¹⁴⁷. Dessa forma está aí uma das justificativas para os resultados do último censo do IBGE, que confirmam a maioria da população do Brasil, cristã.

Para MacLaren, os rituais:

São atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida. [...] Eles permanecem vivos e vitais hoje, como foi na Grécia e antiga Babilônia. Sua órbita de influência permeia todos os aspectos da nossa existência. (MACLAREN, 1991, p. 70).

MacLaren (1991) ressalta que devem ser analisadas as conexões latentes entre rituais educacionais e as maneiras pelas quais a desigualdade é mantida em ambientes escolares. Já trabalhos recentes de Henry Giroux, Michael W. Apple e Rachel Sharp sugerem que qualquer análise dos rituais escolares deve estar inserida num contexto de cultural que problematize a relação entre escola, poder, conflito e classe.

Para Giroux:

A cultura da escola é na verdade um campo de batalha onde os significados são definidos, onde o conhecimento é legitimado, e onde os futuros são às vezes criados e destruídos. É um lugar de luta ideológica e cultural favorecido primariamente para beneficiar os ricos, os homens e os brancos. (GIROUX apud MACLAREN, 1991, p. 61).

¹⁴⁷ A questão do Ensino Religioso é complexa, uma vez que toma como referência pressupostos e princípios de religião (ões), sendo que no Brasil, a primazia é a do catolicismo. Com a extinção do Padroado, a defesa da liberdade religiosa e a promoção da laicidade do ensino, a inclusão dessa disciplina nos currículos escolares tem suscitado debates e polêmicas. Ressalta-se que seu significado, sua identidade como área do conhecimento e seu estatuto profissional encontram-se, ainda, em processo de legitimação/reconhecimento. (CAETANO, 2007, p. 156).

Nossas investigações revelam que tanto na escola Adão de Fátima Pereira como na primeira escola investigada privilegiam-se os rituais católicos que compõem o calendário escolar e civil brasileiro. Contudo, na escola municipal a maioria dos educandos pertence à ramificação cristã-evangélica¹⁴⁸. Percebe-se portanto que essa escola, mesmo privilegiando rituais católicos, pouco consegue contribuir para que os jovens se filiem ou permaneçam no catolicismo.

Durante o período pascal, observamos nas duas escolas a comemoração em moldes cristãos. A festa junina homenageia “santos” católicos que remontam seu o universo sagrado. Os murais fazem referências a símbolos, como Jesus Cristo, a uva, a ressurreição, o coelho, que remontam à vida, morte e ressurreição de Cristo. Também em ambas as escolas trabalha-se com passagens bíblicas sobre a vida de Cristo.

Segundo Maclaren, é importante a tese de McCannell (1976) de que nas sociedades modernas as produções culturais superem as produções econômicas como base de valores, estilos de vida e visões de mundo compartilhados. “Não apenas as forças sociais dão origem a expressões simbólicas (como Durkheim nos mostrou), mas símbolos e rituais estão agora no processo de criar grupos sociais. (MACLAREN, 1991, p. 30-31).

Nossa pesquisa aponta que os educandos da escola Adão de Fátima Pereira não internalizam totalmente os símbolos católicos, embora continuem seguindo a matriz judaico-cristã. Os resultados também revelam que esses educandos conhecem boa parte da história de Adão e Eva, Moisés, Jesus Cristo e outros personagens que representam as bases do cristianismo. Os próprios eventos religiosos previstos no calendário escolar, presentes no dia a dia da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, demonstram estas produções culturais.

Segundo Sergio Junqueira:

A interferência sócio-cultural na experiência religiosa é tão significativa que ela pode alterar e ou manter a união do povo, principalmente no Oriente. Entre os exemplos destaco o povo judeu, em sua experiência, pois as crenças e ritos comuns mantêm a existência nacional do povo, mesmo depois de perder seu território.” (JUNQUEIRA, 1995, p. 21).

Assim como na afirmação de Sérgio Junqueira, o que nos apresenta os resultados das investigações é que os eventos religiosos (rituais), seja na escola ou fora dela, não trabalham

¹⁴⁸Essa realidade foi observada durante as pesquisas com os alunos, cujos resultados se encontram mais adiante neste capítulo. A tabulação demonstrou que mais de 50% (cinquenta por cento) se dizem evangélicos, ficando em pouco mais de 30% (trinta por cento) os católicos.

em profundidade os valores. Mas, parecem buscar nos espetáculos¹⁴⁹ (encenações da Semana Santa, Corpus Christi e outros) a transmissão da identidade religiosa, mesmo que muitas vezes de forma automática, causando choque entre o que alunos querem aprender e o que a escola transmite.

Junqueira afirma em seus estudos que em muitas “escolas e outras instituições, os adolescentes são forçados a permanecer passivos, não tendo, portanto, oportunidade de experimentar a responsabilidade. Para ajudá-los a crescer é necessário atribuir-lhes cada vez mais independência e responsabilidade.” (JUNQUEIRA, 1995, p.43).

Para minimizar a situação, Gruen (1995), que a linguagem permite ao professor de Ensino Religioso se aproximar do aluno, “falar a mesma língua”. Quando isso não acontece, inevitavelmente chega-se ao impasse, o que acaba por inviabilizar a transmissão do Ensino Religioso.

Nesse sentido uma linguagem é dependente da outra para que a comunicação se efetive. Ainda nesse mesmo sentido, Woodward¹⁵⁰ diz que uma identidade é dependente da existência de outras, para ele:

A construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta pra afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais: neste exemplo é visível o conflito entre os grupos em guerra e na truculência e na desgraça social e econômica que a guerra traz. (WOODWARD, 2005, p. 10).

Ainda no mesmo sentido, MacLaren afirma que existem conflitos culturais¹⁵¹ entre professor e aluno. Tal conflito também se estende ao campo da cultura religiosa, dessa forma:

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. É, além disso, uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga. (MACLAREN, 1991, p. 35).

¹⁴⁹ Esse novo tipo de evangelização, através do espetáculo é estudado por Faustino (2009) quando se refere à Renovação Carismática Católica, que tem origens no Pentecostalismo.

¹⁵⁰ Woodward (2005) conta uma história sobre a guerra e o conflito ocorrido após a divisão da Iugoslávia para explicar a diferença entre duas identidades dependentes de duas posições nacionais separadas, a dos sérvios e a dos croatas. Para o autor uma identidade depende da outra, pois além de ter uma origem comum, que é Estado Iugoslavo, necessitam uns dos outros para ter sua própria identidade, isto é, ser um sérvio é ser um “não-croata”.

¹⁵¹ Para Hall (2002) a identidade cultural surge do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais linguísticas, **religiosas** e acima de tudo nacionais.

Percebemos que, no Ensino Religioso, esses conflitos estão mais em evidência, pois muitas vezes o professor transmite um conteúdo religioso diferente do conhecimento já internalizado pelo aluno, ou traz uma nova interpretação do que o educando tem como verdade absoluta, gerando conflito que nem sempre resolvido e compreendido durante as aulas.

Com efeito, outro ritual que observamos na escola pública, é a oração do “Pai Nosso”, rezada durante os encontros e até mesmo em algumas aulas¹⁵². A maioria dos educandos a faz de forma automática, sem reflexão, apenas acompanham a oração de forma mecânica. Em depoimento, a professora de Ensino Religioso considera a Oração universal e não vê problemas nisso¹⁵³.

Segundo Campbell:

Um de nossos problemas, hoje em dia, é que não estamos familiarizados com a literatura do espírito. Estamos interessados nas notícias do dia e nos problemas do momento. Antigamente, o campus de uma universidade era uma espécie de área hermeticamente fechada, onde as notícias do dia não se chocavam com a atenção que você dedicava à vida interior, nem com a magnífica herança humana que recebemos de nossa grande tradição – Platão, Confúcio, o Buda, Goethe e outros, que falam dos valores eternos, que têm a ver com o centro de nossas vidas. Quando um dia você ficar velho e, tendo as necessidades imediatas todas atendidas, então se voltará para a vida interior; aí bem, se você não souber onde está ou o que é esse centro, você vai sofrer. (CAMPBELL, 1991, p. 14).

Considerando oito fases¹⁵⁴ no desenvolvimento do ser humano, Junqueira (1995) diz que o indivíduo deve ter sido razoavelmente bem sucedido em todas as fases. Quando não, deixa questões a ser resolvidas e, provavelmente, este indivíduo experimentará, ao final da vida, o desespero, o ranço e a desesperança.

O centro da vida de uma pessoa é sua própria religiosidade, a ser desenvolvida ao longo da trajetória do sujeito, mediada pelos diversos símbolos, rituais e experiências vividas. Nesse sentido: “Essa religiosidade se torna religião quando exprime-se num sistema lógico de sinais, símbolos, ritos e palavras que no tempo e no espaço interliga idéias do sagrado à experiência humana.” (OLIVEIRA apud JUNQUEIRA, 1995, p. 15-16).

¹⁵² Durante as pesquisas e mesmo no período em que trabalhei na escola Adão de Fátima Pereira, não verifiquei o trabalho com orações de religiões não-cristãs.

¹⁵³ É importante lembrar que a professora Diniz segue a linhagem evangélica.

¹⁵⁴ Segundo Junqueira (1995), as fases são: 1. Confiança básica x desconfiança básica (do nascimento ao primeiro ano de vida); 2. Autonomia x vergonha e dúvida (2 a 3 anos); 3. Iniciativa x culpa (5 a 6 anos); 4. Produtividade x inferioridade (6 a 12 anos); 5. Identidade x confusão de papéis (13 aos 18 anos); 6. Intimidade x isolamento (19 a 25 anos); 7. Generatividade x estagnação (26 aos 40 anos) e 8. Integridade do ego x desesperança (41 anos em diante). O autor baseou-se no estudo de Freud sobre as fases psicosssexuais.

A escola e o Ensino Religioso como formas de contribuição para desenvolver as religiosidades, devem observar que nas religiões “podem ser encontradas variedades de ritos, mitos e através dela, a pessoa se liga às coisas sagradas como fonte de vida, força e garantia da harmonia.” (CAETANO, 2007, p. 240). Para Ruben Alves:

A religião é a divindade do homem, o caráter sagrado dos seus valores, o absoluto do seu corpo, a bondade de viver, comer, ouvir, cheirar, ver... [...] a religião fala do sentido da vida. Ela declara que é possível ser feliz e sorrir. [...] Mas o sentido da vida não é um fato. Num mundo ainda sob o signo da morte, em que os valores mais altos são crucificados e a brutalidade triunfa, é ilusão proclamar a harmonia com o universo, com a realidade presente. A experiência religiosa, assim, depende de um futuro. Ela se nutre de horizontes utópicos que os olhos não viram e que só podem ser contemplados pela magia da imaginação. Deus e o sentido da vida são ausências, realidades por que se anseiam, são dádivas da esperança. De fato, talvez seja esta a grande marca da religião: a esperança. E talvez possamos afirmar, com Ernest Bloch: “onde está a esperança ali também está a religião (ALVES, 1996, p. 79. 96. 101).

Os rituais e os diversos símbolos que permeiam o universo escolar e social são importantíssimos para a formação das identidades, sejam religiosas ou não. A disciplina Ensino Religioso deve encontrar nessa pluralidade de ritos e simbologias¹⁵⁵ o desafio e o terreno fértil para aprofundar as pesquisas no campo das Ciências da Religião. O objetivo deve ser o da transmissão de um conhecimento que contribua realmente para a libertação dos jovens.

4.4 O Plano de Curso de Ensino Religioso e suas interfaces com a Legislação

O Plano de Curso de Ensino Religioso é, conforme estipulado nas Diretrizes Curriculares de Sabará, elaborado pelo próprio professor da disciplina. Nesse caso a professora Cátia Regina, da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, deve elaborar seu plano respeitando o disposto na legislação. Como referência, a professora utiliza seus estudos na PUC-MG¹⁵⁶, diversos livros (didáticos e teóricos), o tema da Campanha da Fraternidade e periódicos que trazem assuntos relacionados à Educação Religiosa. Aqui também não há novidades em relação ao verificado na escola confessional católica.

¹⁵⁵ “A pessoa humana percebe o Transcendente pela razão e pela experiência. É algo individual, único, intransferível, incomunicável. E sendo Deus inexplicável e indefinível, o ser humano acaba personalizando esta experiência de Deus, projetando-o conforme suas necessidades. Desta forma é que todos os povos, no decorrer da história, conceituaram e transmitiram sua idéia sobre o Transcendente, organizando seus ritos, cultos e expressões religiosas.” (JUNQUEIRA, 1995, p. 9).

¹⁵⁶ A professora Cátia Regina se formou em Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

O Parecer CNE/CP n. 097/1999 dá liberdade e responsabilidade para que os sistemas de ensino organizem o currículo, a formação e admissão de professores para o Ensino Religioso ao determinar o seguinte:

Não cabendo à União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de estados e municípios, referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino [...] – Competindo aos Estados e Municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para habilitação e admissão dos professores [...]. (BRASIL, 1999).

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 9.475/97 traz em seu artigo 33 inciso primeiro o seguinte: “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.” (BRASIL, 1997).

A Escola adota um sistema de bimestre, dividindo o ano letivo em quatro etapas¹⁵⁷. Dessa forma a professora Cátia Regina elaborou os planos de curso que veremos a seguir.

Para a última fase do Ciclo Intermediário (IC - 6º Ano do Ensino Fundamental)¹⁵⁸ o documento prevê os seguintes conteúdos/temas:

¹⁵⁷ Lei nº 9.394/96: “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade.” (BRASIL, 1996).

¹⁵⁸ Conforme visto anteriormente, é o primeiro ano em que os alunos terão um professor específico de Ensino Religioso. Até então disciplina era ministrada por um professor que muitas vezes na possuía formação acadêmica para atuar como este conteúdo.

Quadro 5 - Plano de Curso de Ensino Religioso

Bimestre	Conteúdos	Objetivos
Primeiro	Identidade pessoal - Quem sou eu? - Qual é o meu valor? - Valores necessários para manter uma boa construção pessoal. - Eu sou responsável pelo meu meio social cultural. - Eu sou e o outro é.	Compreender o universo e a si mesmo como criação distinta do criador. Desenvolver atividades de responsabilidade de no meio sócio cultural.
Segundo	Família e sociedade - A família e seus valores. - A família diante de diferentes aspectos sócio cultural. - Família, elemento essencial que precisa ser preservada. - Minha família e eu.	Reconhecer as diferenças que existem em cada um de nós, como elemento essencial para construção e uma sociedade mais humana e feliz.
Terceiro	O ser humano e o mundo - Partilhar com o outro para construir um mundo melhor. - Ser humano e os limites nas diferentes relações sociais. - O meio ambiente e a ação humana.	Conviver em paz e união com o outro respeitando o seu modo de ser, sendo tolerante nas falhas ajudando para que estas sejam superadas.
Quarto	Respeito: elemento fundamental - Respeitar a si mesmo. - Diversos valores adquiridos através do respeito. - Respeito e responsabilidade uma parceria toda vida. - O ser humano e a sua convivência com a diversidade racial e cultural. - A busca pelo transcendente e pelo sentido da vida	Compreender a importância do ser humano consequentemente sua responsabilidade na construção de valores e atitudes para o mundo melhor.

Fonte: Adaptado da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, 2010

Analisando os conteúdos previstos no Plano de Curso, percebe-se que poucos contribuem para a assimilação do conhecimento do fenômeno religioso, faltando-lhe os conteúdos referentes à Filosofia e Ciências da Religião.

Analisando o plano do IC podemos perceber que a professora preocupa-se em seguir as “Diretrizes para Educação Básica de Sabará”, isto é, trabalhar a relação família tentando,

pelo que nos apresenta o documento em análise, levar o aluno/filho a compreender a si próprio, o outro e o mundo onde ele está inserido. Busca-se reconhecer a importância do valor respeito, para construção de atitudes voltadas para a cidadania. Nesse sentido obedece também à legislação brasileira, que prevê a formação básica do educando para atuar em sociedade.

Comparando os conteúdos do Plano de Curso de Ensino Religioso, elaborado pela professora Cátia Regina, com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica publicadas pela prefeitura de Sabará veremos que a professora conseguiu sistematizar muito bem os temas, embora a quantidade de assuntos e a diversidade inviabilizem um aprofundamento e dificulta a transmissão de valores religiosos e morais, bem como o conhecimento sobre as diversas religiões, seus rituais e símbolos.

Os conteúdos são elaborados a partir das diretrizes da rede municipal, contudo a professora exclui em seu Plano de Curso alguns desses conteúdos, como por exemplo, “a idéia do transcendente na visão tradicional e atual; a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas – sua função política.” (SABARÁ, 2007, p.74), que deveria segundo as diretrizes ser trabalhadas no sexto ano do Ensino Fundamental. A professora Cátia Regina alega que existem pré-requisitos necessários para o aluno conhecer antes de se debater questões como essa¹⁵⁹.

Percebemos que a professora da escola pública tem mais possibilidades e liberdade para planejar e desenvolver um trabalho mais autônomo, voltado para a pluralidade religiosa. O que não acontece na escola confessional, que já tem um modelo formatado a ser seguido.

Segundo Caetano (2007), o planejamento¹⁶⁰ é considerado o primeiro passo para a transposição didática e a transformação dos conteúdos, selecionados em objetos de ensino dos professores.

Nesse mesmo sentido Moraes explica que:

Embora um currículo possa se basear em referências preestabelecidas com planos objetivos mais amplos, ele não deixa de levar em conta a consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. Um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, ou seja, sua ação concreta. É algo que, mesmo levando em consideração planos e objetivos existentes, sabe a priori das possibilidades de alterá-los com base na ação individual e coletiva. Está sempre em processo, em diálogo

¹⁵⁹ A entrevista com a professora Cátia Regina foi devidamente autorizada através de termo de responsabilidade, anexo aos apêndices, assinado pelo pesquisador e pela professora, cujo projeto encontra-se devidamente registrado no CONEP sob n. CAAE – 0103.0.213.000-11.

¹⁶⁰ Sobre planejamento e autonomia na escola, ver também: (GADOTTI; ROMÃO, 1997); (GANDIN, 1994); (VEIGA, 1995); (VASCONCELOS, 2002), entre outros.

transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais (MORAES, 2004, p. 148).

No entanto, nos planos de curso das fases seguintes, a professora não chega a contemplar esses conteúdos excluídos, referentes às estruturas religiosas tradicionais, nem a sua evolução social e a sua função política. Há dessa forma uma negligência ou mesmo uma autonomia exacerbada que possibilita, de certa forma, a supressão de conteúdos no Plano de Curso previstos pelas diretrizes municipais.

O Plano de Curso de Ensino Religioso, elaborado a partir das diretrizes municipais de Sabará, deixa de prever:

[...] práticas curriculares em Ensino Religioso; pesquisas sobre o fenômeno religioso; elaboração de artigos afins; estudos comparativos sobre as Tradições Religiosas de matriz ocidental, oriental, indígena e africana; [...] construção de instrumentos favoráveis à interdisciplinaridade, adaptação à realidade e criatividade que possibilitem a concretização do Ensino Religioso como área de conhecimento no conjunto das demais áreas curriculares (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 28).

Observamos que a Lei nº 9.475/97, bem como a Lei nº 15.434/2006 são respeitadas, uma vez que dão autonomia para os municípios elaborarem os conteúdos do Ensino Religioso. A legislação diz apenas que a disciplina “é parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL 1997), nesse sentido todos os temas que contribuam com a ética, valores, religiosidade, entre outros podem ser trabalhados no Ensino Religioso.

Comparando os conteúdos pragmáticos apresentados no Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso (PCN-ER) com os conteúdos descritos no Plano de Curso de Ensino Religioso, percebe-se que os temas/conteúdos apresentados neste documento não têm uma fundamentação teórica encontrando-se sem coerência entre eles¹⁶¹. Não há ligação entre os assuntos trabalhados faltando-lhe ainda uma linha hermenêutica que demonstre claramente a relação entre os assuntos estudados. Por exemplo, para o segundo ciclo, equivalente ao IC (5ª série) desta escola, o PCN-ER prevê como conteúdos:

Escrituras sagradas: história das escrituras sagradas (o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos e a formação dos textos). [...] Ritos: rituais (a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos). Teologias: divindades (a descrição das representações do Transcendente em cada tradição religiosa). (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 48-49).

¹⁶¹ Cf Anísia de Figueiredo, o “Ensino Religioso, como componente do sistema de ensino [...] É elemento qualitativo no desempenho do papel de favorecer o desabrochar da dimensão religiosa do educando, a partir da compreensão da natureza de tal ensino, relacionada com a globalização da vida.” (FIGUEIREDO, 1995, p. 41).

Como podemos perceber o PCNs-ER orienta o trabalho para um conteúdo com enfoque no fenômeno religioso, estudam-se os símbolos, mitos e a religiosidade dentro das histórias sagradas, não havendo preferência a uma religião específica. Já o Plano de Curso em análise não contempla esse conteúdo, aborda assuntos referentes ao “eu”, à família e ao respeito. Não faz relação com um estudo empírico sobre as religiões e os diversos símbolos e rituais, faltando-lhe a transmissão da religiosidade e do conteúdo referente à filosofia, história e antropologia das religiões.

O Ciclo Avançado (7º ao 9º Ano do Ensino Fundamental) apresenta um Plano de Curso que de certa forma obedece à legislação brasileira. Entretanto, o Plano não abarca os conteúdos referentes ao Ensino Religioso sugeridos no PCNs-ER. Vejamos os conteúdos e os objetivos elaborados no Plano de Curso do Ensino Religioso para os três últimos anos do Ensino Fundamental.

Para o AA (7º ano) temos o seguinte:

Quadro 6 - Plano de Curso de Ensino Religioso

Bimestre	Conteúdos	Objetivos
Primeiro	Definição e propósito da disciplina. - Paz elemento transformador. - Não violência, elemento fundamental para paz. - Os instrumentos para construção de uma cultura de paz. - Quem me influencia? Contribuir é preciso	- Compreender a paz como elemento fundamental para união e respeito de si mesmo e do próximo.
Segundo	Conhecendo e fazendo o que se espera de mim - Responsabilidade um ato de equilíbrio. - Minhas ações têm consequências. - Trabalho coletivo para uma boa convivência. - Responsabilidade um ato de decisão para adquirir outros valores. - Os valores éticos e morais necessários para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. - Família e sociedade.	- Adotar no dia a dia, atividades de responsabilidades cooperação e auxílio que beneficie a seu meio sócio cultural e a si mesmo.
Terceiro	. A excelência moral evidencia quando eu conscientemente faço o que é certo - Retidão um ato de coragem.- Como eu sou visto quando eu decido ser reto. - A atitude de retidão para com todas as pessoas elemento fundamental. - Relações de amizade. - Um mundo melhor é possível? - Tenho realmente opções?	- Compreender através de ações justas, importância de ser reto consigo mesmo e com os outros.
Quarto	O ser humano em sua profundidade - Pluralismo Religioso, diferentes manifestações religiosas - A busca do essencial. - O mistério da origem.	- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança e diversos valores, obtendo autonomia de escolher e realizar seu próprio projeto de vida.

Fonte: Adaptado da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, 2010

Os Planos de Ensino das fases seguintes, AB (8º ano) e AC (9º ano) seguem a mesma linha dos dois primeiros, trabalhando conceitos de valores e temas atuais como o *bullying*, novas tecnologias e outros. Contudo, o principal objeto de trabalho do Ensino Religioso ainda é pouco contemplado.

Conforme Gruen:

A própria natureza do Ensino Religioso escolar exigirá frequentemente que se retomem, na aula de religião, conteúdos que os alunos estão estudando em outras áreas ou disciplinas. Não se tratará de posições rivais, nem de mera complementação; o enfoque será diferente, porque a abordagem religiosa tem horizontes mais vastos e questionamentos mais profundos. [...] Os conteúdos do Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimento. Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora. (GRUEN, 1994, p. 85).

Nesse sentido, Gruen reforça que: “O Ensino Religioso escolar pode isto sim, descortinar horizontes, firmar disposições, despertar simpatia e compreensão, remover obstáculos, favorecer experiências, encaminhar à catequese da respectiva comunidade fé.” (GRUEN, 1994, p. 87).

Para isso, o Ensino Religioso necessita:

Contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não-cristãs. Mas continua sendo uma catequese mais sutil, pois ainda está sob a responsabilidade de lideranças religiosas que, em última instância, tem poder de decisão e veto sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Justamente por causa dessa dependência de certos interesses religiosos, ainda que bem mais diluídos, não nos parece ser o modelo ideal para o ER nas escolas públicas. (SOARES, 2009, p. 315).

Com efeito, no 9º ano o plano apresenta um novo conteúdo, um tópico destinado a trabalhar com um projeto de vida. O estudo deste projeto, assim como acontece na escola analisada no primeiro capítulo, é previsto apenas no primeiro bimestre, junto com outros temas. Este trabalho deveria ser elaborado junto com os jovens, ao longo do ano e não apenas em algumas aulas. É um estudo importante para os jovens porque lhes permite levantar hipóteses sobre sua vida passada, atual e futura, mas quando trabalhado de forma efêmera e superficial dificulta a reflexão sobre si próprio.

As metodologias e os recursos didáticos previstos no Plano de Curso são os mesmos utilizados pela primeira escola analisada, a saber:

- Textos e exercícios relacionados ao mesmo.
- Dinâmicas.
- Trabalho individual.
- Atividades em grupo.
- Pesquisas.
- Registros no caderno.

- Avaliação individual.
- Recortes de revistas e jornais. (ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA, 2011).

É importante ressaltarmos, novamente, que há a necessidade de repensar continuamente o Plano de Curso do Ensino Religioso. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Sabará e a Escola Municipal Adão de Fátima Pereira seguem a legislação federal e a estadual, que delega aos sistemas de ensino a definição dos conteúdos para o Ensino Religioso.

Ao delegar para os sistemas de ensino a organização dos conteúdos curriculares, na prática é importante não apenas um bom Plano de Curso, mas encontrar meios para garantir que:

O ER não fique só em informações e curiosidades; ou em meros pensamentos bonitos. É preciso que eduque à ação transformadora. [...] Ou seja: através de experiências formativas, informações, reflexões e práticas, pretendemos ajudar os alunos a: remover eventuais obstáculos, preconceitos, resistências à sua caminhada “religiosa” em comunidade; compreender e valorizar o fato religioso e suas expressões. (GRUEN, 1994, p. 107-108).

Após a análise documental passamos às entrevistas estruturadas, primeiro com a professora de Ensino Religioso e depois com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

4.5 Entrevista com a Professora de Ensino Religioso

Para a entrevista com a professora de Ensino Religioso da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira foram utilizadas as mesmas questões respondidas pela professora Maria da Piedade da Escola Madre Paula. São referentes à “formação acadêmica”, à “trajetória profissional”, ao “ideário pedagógico” e à “prática escolar”¹⁶².

A professora Cátia Regina é formada em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Ministra a disciplina de Ensino Religioso em Sabará há quatro anos, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mesmo público abordado na primeira escola. Sobre a “formação acadêmica” é necessário ressaltar que a professora da Escola Madre Paula tem uma formação mais ampla do que a

¹⁶² As questões referentes à entrevista estruturada estão nos apêndices. A professora após ter ciência do projeto e seus objetivos assinou junto com o pesquisador termo de responsabilidade autorizando a publicação da entrevista. Conforme visto o projeto está registrado no CONEP sob n. CAAE-0103.0.213.000-11.

professora Cátia Regina, além de ter mais experiência na área de educação com ênfase no Ensino Religioso.

A professora Cátia Regina descreveu sua “trajetória profissional” da seguinte forma:

Sou religiosa, mas sempre gostei de ensinar coisas sobre a religiosidade, trabalhei como voluntária na igreja evangélica que frequento, acho que tenho vocação. O curso de pedagogia da PUC com ênfase em Ensino Religioso contribuiu muito para que eu escolhesse trabalhar com essa área de conhecimento. [...] A disciplina traz para o aluno o auxílio relacionado aos valores humanos para que os mesmos sejam cada vez melhor, em sua casa, comunidade, escola e igreja, respeitando a opção do outro, sabendo que todos nós somos seres distintos, e temos gostos, vontades e opções de vida diferentes. (Cátia Regina, professora)¹⁶³.

Os depoimentos da professora demonstram que ela se preparou para o exercício do magistério. Os serviços na igreja, a formação em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso e a própria vontade de ensinar contribuíram para assumir esta disciplina. A trajetória da professora Cátia Regina, que iniciou sua carreira de forma voluntária na igreja evangélica, exemplifica a afirmação de Oliveira de que:

O processo de formação docente para o Ensino Religioso, no Brasil, esteve diretamente ligado ao processo formador dos agentes pastorais das instituições religiosas, que tinham a incumbência de desenvolver o processo educativo para esta área do conhecimento nas unidades escolares. (OLIVEIRA apud CAETANO, 2007, p. 157).

Nesse mesmo sentido Junqueira diz que:

A princípio, o trabalho na escola refletia o que realizava na paróquia, modelo caracterizado acima de tudo por um código doutrinal (dogma, moral, sacramento) – o sobrenatural diretamente revelado a Deus -, o professor de ensino religioso lecionava mediante autorização concedida pela igreja, apresentava um catecismo segundo uma linguagem neo-escolástica. (JUNQUEIRA, 2009, p. 247).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de fomentar o desenvolvimento de conhecimentos e sensibilidades que propiciem ao profissional:

A pesquisa das manifestações religiosas, tendo por base que toda a manifestação se coloca em linguagem simbólica, e, portanto, necessária do estabelecimento de um diálogo íntimo entre aquele que busca conhecer e o conhecimento em si. [...] Ser professor de Ensino Religioso, em um mundo de diversidade de crenças é tarefa que implica em pesquisa e compreensão do fenômeno religioso, que se mostra, ao mesmo tempo em que se oculta, nas diferentes imagens que seus símbolos apresentam. (SCHLÖGL, 2005, p. 33).

¹⁶³ Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

Para Scholögl (2005), o professor necessita desenvolver a técnica da pesquisa, que o possibilitará compreender as diversas manifestações religiosas bem como trabalhar a dimensão da religiosidade dos alunos que se autodenominam sem religião. Dessa forma as religiões podem ser temas do Ensino Religioso, mas “é preciso ainda considerar que a religião não é a única forma de relação com o Transcendente, abrindo-se assim espaço para as tradições religiosas, bem como, para os que não crêm.” (CÂNDIDO, 2005, p. 49).

Como um professor formado dentro de paradigmas religiosos, conceberá a idéia dos “sem religião”? Ou de alunos com religiões outrora proibidos?

Com efeito, a formação acadêmica da professora Cátia Regina é bem parecida com a da professora da escola confessional, ambas formaram no Curso de Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso da PUC-MG. Este curso, ministrado por uma instituição católica, enfatiza a antropologia, a filosofia e a história da religião cristã. Nesse sentido:

A identidade católica significa que o professor, o aluno e o funcionário marxista, judeu ou sem credo religioso, ao entrarem na instituição, deverão saber e sentir que se trata de uma instituição católica e deverão respeitá-la como tal. Nesse sentido será importante que sua “filosofia” esteja escrita em forma de “marco referencial”, isto é, em documento acessível a todos. Mas será muito mais importante que essa identidade seja vivida na prática do dia a dia na formação dos estudantes. (ZILES, 1993, p. 17).

A formação das duas professoras atende como visto, ao estabelecido pela legislação estadual que prevê através da Lei nº 15.434/2005 em seu artigo quarto o seguinte:

II – conclusão de curso superior de licenciatura plena [...] cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciência da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas; (MINAS GERAIS, 2005).

Quando indagada sobre o “ideário pedagógico”, a professora Cátia Regina disse que a função da escola na sociedade brasileira é de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma humanizadora. Sendo que a disciplina de Ensino Religioso objetiva “trazer a reflexão de que o ser humano não é mais um na sociedade, mas um ser pensante e de boas atitudes.” (Cátia Regina, professora)¹⁶⁴.

Ainda em referência ao “ideário pedagógico” levantamos questões sobre as características de um bom professor e um bom aluno. Para Cátia Regina:

¹⁶⁴ Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

O professor através da disciplina deve ser capaz de auxiliar na construção de boas atitudes, unindo diferentes vivências e mostrando diferentes realidades para que os alunos sejam capazes por si mesmos de escolherem bons caminhos e desenvolver valores que o façam melhor.” Como professora espero que o aluno seja capaz de respeitar o outro como a si mesmo, perceber que ele é único e individual e por ser um ser diferente precisa perceber as diferenças do outro. Que este aluno saiba também ser amigo, ser correto, ter amor, paz, carinho, estes são alguns dos poucos fatores necessários para sermos melhores, mas que através destes valores possam vir outros para que este aluno seja uma pessoa de bem sempre. E sendo esta pessoa boa, o mesmo passará estes valores a outrem como semente que irá geminar amanhã. (Cátia Regina, professora)¹⁶⁵.

No depoimento da professora Cátia Regina, é perceptível a preocupação com a formação para a vida em sociedade e a educação para a cidadania. Contudo falta-lhe ainda uma visão mais ampla sobre a importância de se estudar conteúdos religiosos, como símbolos, ritos e livros de outras religiões que não as cristãs.

Com efeito, a disciplina de Ensino Religioso precisa ser considerada sempre no contexto da escola e isso exige de nós, segundo Gruen (1994), alguns cuidados como a linguagem utilizada durante as aulas. Para ele não é o conteúdo, mas a “linguagem enquanto expressão de determinado enfoque” (GRUEN, 1994, p. 81), que determinará o tipo de ensino, se confessional ou não¹⁶⁶.

Nesse sentido, Cândido justifica que:

Por algum tempo, nossa preocupação, uma vez que o ensino religioso não se caracterizava mais nem como catequese, nem como disciplina, ou seja, vivíamos, por assim dizer, uma crise de identidade, pensávamos o ER como uma aula que deveria “ocupar de maneira agradável o tempo dos alunos”, dessa forma [...] as aulas de ER eram consideradas como aulas vagas evidenciando a compreensão, inclusive dos educandos, que a metodologia deve estar relacionada a um conteúdo. (CÂNDIDO, 2005, p. 50).

Dessa forma o Ensino Religioso não pode perder de vista a contextualização da pessoa humana no tempo e no espaço. Já que a visão de ser humano e da disciplina em questão influencia profundamente “a postura do Homem frente à SOCIEDADE, e garante ou questiona a relação PESSOA HUMANA-DEUS.” (JUNQUEIRA, 1995, p. 13). Lembrando que: “Não é função do Ensino Religioso escolar promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa.” (JUNQUEIRA, 1995, p. 14).

¹⁶⁵ Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

¹⁶⁶ Ver também Sung (1991): “Quando a linguagem utilizada é compreensível, estabelece-se comunicação e o enriquecimento de ambas as partes. A linguagem não precisa ser necessariamente falada, pode ser de gestos ou qualquer outra forma de comunicação.” (SUNG, 1991, p. 57).

A professora Cátia Regina acredita que é possível e diz que esse deve ser o primeiro ideal do professor. Parte do pressuposto de que o aluno tem todas as condições para apreender os valores, pelo menos os conceituais trabalhados no Ensino Religioso. Nesse sentido se considera boa professora, principalmente por utilizar uma metodologia dinâmica em suas aulas, tentando levantar questões relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Os depoimentos da professora corroboram com as idéias de Libâneo, que diz que o professor deve ter uma:

Formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que “aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores.” (LIBÂNEO apud FUCHS, 2007, p. 89).

Questionamos sobre a “prática escolar”, o planejamento, os autores, o método e o conteúdo trabalhados. A professora Cátia Regina respondeu dizendo que faz seus planejamentos baseando-se na LDBEN, PCNs, Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica de Sabará e em seu Plano de Curso. “Utilizo livros didáticos da rede Pitágoras, textos sobre valores do Colégio Batista Mineiro, livros: “Histórias com sabedoria”, “Magia das virtudes”, elaborado pela filosofia de Sei-sho-no-ie¹⁶⁷, e outros. (Cátia Regina, professora)¹⁶⁸.

Para a professora, a utilização de diversas fontes possibilita ao aluno o contato com uma pluralidade de conteúdos. O desafio aqui é canalizar de forma coerente estes materiais para que as aulas não fiquem descontextualizadas. Deve-se compreender que:

A Didática do Ensino Religioso Renovado, em suas mais variadas correntes, centra-se não mais na memorização de um ensino acadêmico, tradicional, mas na Didática da Escola Nova. [...] O foco central é o aluno ativo que participa dos trabalhos em grupo, das atividades cooperativas, do estudo e reflexão individual.¹⁶⁹ (VIESSER, 1995, p.17).

Um conhecimento transmitido de forma fragmentada não poderá contribuir para formar uma identidade religiosa ou mesmo social, imbuída dos valores humanos almejados

¹⁶⁷ “Sistema filosófico criado a partir da publicação em 1930, no Japão da revista *Seicho-no-ie*, pelo professor Masaharu Tanaguchi, é trazido ao Brasil em 1952, segundo ele, todas as pessoas são filhas de Deus e todas as religiões são emanadas desse Deus universal. Assim, todas as religiões são emanadas desse Deus. As religiões se identificam em sua essência. Os pecados e as doenças na verdade não existem – são apenas sombras da mente, das quais o ser humano se livra purificado—a calcula-se que no Brasil existam mais de um milhão de adeptos e simpatizantes, sendo que destes uma grande proporção é de brasileiros não descendentes de japoneses.” (BIGUETO; INCONTRI, 2010, p.207).

¹⁶⁸ Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

¹⁶⁹ Podemos citar dentro dessa nova pedagogia o educador Paulo Freire, em especial sua proposta da “Pedagogia do oprimido” ancorada na Educação Popular.

pela sociedade. A questão que se coloca aqui é como selecionar e utilizar esses vários recursos didático-pedagógicos?

Em sua rotina de sala de aula, a professora descreveu uma aula do início ao fim, da seguinte forma:

Exemplo: vou ministrar minha aula, com o tema: “O meu jeito de ser”. Levo o material, faço uma dinâmica (a do espelho), depois distribuo e explico o texto sobre o ser humano, um ser único com suas individualidades. Depois, abro para debates de experiências relacionadas ao assunto, logo em seguida passamos para as atividades. **Feitas as atividades faço as correções e considerações finais sobre o assunto, gasto para este trabalho de duas a três aulas.** (Negrito nosso) (Cátia Regina, professora)¹⁷⁰

Há um grande esforço para o incentivo dos alunos. Busca-se, através das estratégias (dinâmicas), tornar o assunto significativo e trazer a atenção do educando para o foco da aula¹⁷¹. Contudo, para cumprir os objetivos e esgotar os conteúdos propostos é necessário, entre outras medidas, ampliar o número de aulas semanais para que seja possível cumprir os conteúdos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Sabará e pelo próprio Plano de Curso da professora. Nesse sentido, é importante enfatizar que não tem como serem trabalhados todos os conteúdos com apenas uma aula semanal, pois se gasta em média três aulas de cinquenta minutos, conforme depoimento da professora, para estudar um tema.

O depoimento da professora Cátia Regina demonstra traços da pedagogia neo-escolástica. Lê-se um texto, segue com atividades de interpretação e fixação e ao término do tema é introduzido um novo conteúdo, muitas vezes totalmente diferente do trabalhado anteriormente. A idéia continua sendo a de acumulação de conteúdos. Viesser ressalta que:

A Didática do Ensino Religioso é marcada pelo pragmatismo. As propostas logo se tornam respostas em atividades convencionais, atitudes imediatas e até mesmo em ditas “celebrações” de cunho festivo pelo que se “aprendeu”. E o Ensino Religioso como processo, portanto gradual e permanente ponto de partida, converte-se em conclusões após minutos de aula [...] Mas, como diz Rubem Alves, conclusões são terminais e [...] “Quando o pensamento aparece assassinado, pode-se ter certeza que o criminoso foi uma conclusão [...]”. (VIESSER, 1995, p. 26).

¹⁷⁰ Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

¹⁷¹ Oliveira citado por Ribeiro (2007), numa “memória histórica de 1980 da Faculdade de Direito de São Paulo, vê-se o desinteresse dos alunos para aprender, então da sua parte os professores, que lecionam nos colégios ou em suas casas, parecem ver-se obrigados ante a má vontade dos discípulos a não lhes darem outras explicações mais que as concernentes às matérias contidas precisamente nos pontos assim expostos, e lhes servem de assunto para lições” (OLIVEIRA *apud* RIBEIRO, 2007, p. 58).

Cátia Regina diz ainda que desenvolve aulas com atividades diferenciadas e que para transmitir o Ensino Religioso utiliza

O método sócio-interacionista, onde há troca de experiências desenvolvendo assim a construção de valores para que os alunos possam viver unidos e em harmonia. Eu escolhi, pois percebo que com estas atividades eu consigo trazer a atenção dos alunos para a disciplina. [...] Eu trabalho com textos, histórias e dinâmicas direcionadas à minha aula para as vivências e realidades dos alunos. [...] Para avaliar dou atividades em sala e para casa, atividades em dupla, grupo e avaliações (testes). (Cátia Regina, professora,)¹⁷².

O método dialogal possibilita ao educando o desenvolvimento de sua autonomia oral e escrita, sendo que a pluralidade de métodos contribui para tocar a sensibilidade dos educandos e elaborar uma aula mais prazerosa. A professora Cátia Regina revela que, para desenvolver a disciplina dos educandos, estabelece um pacto no início do ano. Depois, todos os dias a professora cobra as regras previstas no pacto até que os alunos se acostumem com elas.

Crítico da transmissão como simples memorização das regras, sem uma discussão, Ferreira diz que:

A escola deve ser o lugar que promove a reflexão da norma e não a sua aceitação como critério único de percepção do mundo. Isso tendo em vista que “o desenvolvimento moral é, assim, um processo que tem como elemento constituinte a contradição – simultaneidade de atitudes autônomas – e apresenta momentos em que predomina uma ou outra atitude”. (FERREIRA, 2001, p. 44).

Esses conteúdos, ministrados de forma compartilhada e participativa exigem uma aula de Ensino Religioso dialogal e dinâmica. Não se pode cair no que Paulo Freire coloca como a “vontade arrogante do professor”, o trabalho deve ser realizado em equipe. O professor deve contribuir para a formação de um sujeito livre, autodeterminado, criativo e comprometido consigo mesmo e como o outro. Exige nesse sentido a criação de estratégias que fomente a autoria e a responsabilidade. Nesse sentido, o ser humano deve estar livre de medos e subordinações¹⁷³ que inibem o aprendizado dentro de uma pedagogia que liberta o aluno e ao

¹⁷² Trecho da entrevista realizada com a professora Cátia Regina dos Santos Diniz da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira. A cópia da entrevista se encontra nos apêndices.

¹⁷³ “Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenasse exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível construir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.” (FOUCAULT, 1993, p. 149).

“Creio que [...] uma educação voltada apenas para a formação dos princípios de liberdade, democracia, participação cultural, não basta, porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso. Sem negar ou ignorar esses princípios, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isso significa mais instrução, mais cultura” (LIBÂNEO, 2000, p. 27).

mesmo tempo o ensine o respeito mútuo.

A aula dialogal e exploratória é aquela que busca novos conteúdos para o Ensino Religioso, a partir do educando¹⁷⁴. Uma aula que exige a investigação desses conteúdos e os exponham durante um processo dinâmico entre aluno-professor-aluno-pesquisa, num ciclo dialético que se renova a cada novo conteúdo apresentado.

Além da aula dialogal, Viesser afirma que:

O novo paradigma para o Ensino Religioso deve utilizar-se da cosmovisão holística que compreende o ser humano como uma das partes do Universo, e não o seu centro, como caracterizado no antropocentrismo. “Assim, a educação no paradigma holístico supera a análise racional que retirou da Escola a sabedoria intuitiva, a síntese e a consciência ecológica. [...] Como consequência, desaparece da Escola a visão pragmatista e utilitarista da finalidade exclusiva de transmissão de conteúdos. [...] Logo, a concepção holística traz à Escola a transdisciplinaridade que, indo além do enfoque disciplinar, aponta para a totalidade, sem veicular certezas absolutas. (VIESSER, 1995, p. 36-39).

Dessa forma o Ensino Religioso escolar deve ser ministrado de forma a se relacionar intrinsecamente com as demais disciplinas. Dessa forma, a “cosmovisão holística”¹⁷⁵ apontada por Viesser, está coerente com a legislação quando se fala em educar um sujeito integral, capaz de fazer relações e escolhas que possam contribuir para seu próprio desenvolvimento e da sociedade. O desafio proposto na sociedade pós-moderna exige um Ensino Religioso interdisciplinar e transdisciplinar, que deve se fazer continuamente. É o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2000, p. 89-102).

Com efeito, nas sociedades pós-modernas, devido principalmente à descentralização dos centros de poder e à heterogeneidade das instituições religiosas, exige-se um novo Ensino Religioso escolar, capaz de transmitir conhecimentos necessários para a compreensão e intervenção na sociedade.

Nesse sentido vimos no primeiro capítulo que o acordo de Padroado no Brasil, contribuiu para manter o *status quo* e para a homogeneidade da identidade religiosa católica. Naquela época ainda não havia a tal descentralização dos centros de poder e a sociedade era mais homogênea. Sandrini afirma que:

¹⁷⁴ Como vimos os conteúdos já estão definidos, levando em consideração que foram elaborados sem a participação das famílias e dos alunos no processo de escola dos conteúdos.

¹⁷⁵ Segundo Viesser (1995), essa concepção holística (cosmovisão holística) surge no século XX a partir de Albert Einstein (1879-1955), quando a Física moderna assume a relatividade e o conceito de mundo como “um todo orgânico, unificado e inseparável”. Também dentro dessa visão podemos citar: (CAPRA, 1982).

Numa sociedade monolítica e mono-religiosa, definir o religioso é menos difícil do que numa sociedade plural e pluri-religiosa. Além do mais, trata-se de Ensino Religioso Escolar. Ele está condicionado pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola, pelas grandes opções de base que se fazem no sentido da trans-e-interdisciplinaridade. Uma escola que educa suas novas gerações em todas as suas dimensões: física, psíquica, social, política, econômica, cultural, certamente incluirá também a dimensão religiosa. Isto porque vem das famílias e de comunidades que estão imbuídas fortemente pela dimensão religiosa. [...] Até para entender nosso país do ponto de vista histórico, há que ter uma visão das instituições religiosas que estiveram e estão presentes na História do Brasil e do Mundo. (SANDRINI, 2005, p. 13).

Com a alteração da sociedade tradicional para uma sociedade plural, Hall (2002) vê no processo de globalização um novo cenário, que possibilitará aos jovens a criação de identidades. Dessa forma, Gialdi afirma que:

A identidade do Ensino Religioso Escolar (ERE) começa com o questionamento da compreensão da fé religiosa e da prática religiosa, não como pressuposto ideológico, mas como experiência vivencial, existencial e cultural pós-moderna. (GIALDI, 1999, p. 568).

A identidade do Ensino Religioso ultrapassa o questionamento sobre a sua institucionalização, necessidade e validade. “E ultrapassa também a atitude demagógica de oferecer apenas temas genéricos de forma fragmentada para agradar os alunos e para cumprir a legislação”. (GIALDI, 1999, p. 571).

Segundo Sandra Corazza, a sociedade atual estaria vivendo um processo de constante mudança e nesse processo não existe mais um centro de poder que possa explicar o funcionamento da vida social.¹⁷⁶ Conforme a autora:

Não há um único eixo dos processos culturais, porque os eixos estão em toda parte, ou não existem. Não há explicações causais, radicadas nos processos econômicos, que justifiquem os resultados educacionais. Não há mais enraizamento, nem raízes, só rizomas, só redes de poder que movem o mundo. Redes do capital financeiro, de controle ao ar livre, do ciberespaço como o nosso atual laboratório metafísico (CORAZZA, 2000).

A descentralização do controle e a participação dos jovens nesses novos e múltiplos centros de poder leva à formação dessas múltiplas identidades. Nesse caso, tem-se por um lado a possibilidade de educar sujeitos autônomos e críticos que conseguem fazer relações entre as instituições sociais, valores e regras estabelecidas. Mas, por outro, o efeito pode ser o da formação de jovens com identidades tão fragmentadas, alvos fáceis da alienação e da

¹⁷⁶ Nesse mesmo sentido, podemos compreender melhor a questão dos deslocamentos dos centros de poder e das constantes mudanças na pós-modernidade em Hall (2002), abordado em nosso primeiro capítulo.

manipulação, promovida pelo processo de globalização e seu principal instrumento, as novas tecnologias que objetivam guiar a sociedade para o hedonismo e o consumismo.

A própria multiplicidade dos conteúdos trabalhados, de forma superficial, dificilmente leva ao aprendizado com fundamentação. Os conteúdos como visto, não são distribuídos de forma a ter significado e coerência e isto pode contribuir para formação de uma identidade alienada. Uma discussão isolada, fora de contexto, por mais importante que seja o objeto de estudo, dificilmente contribuirá para o desenvolvimento da religiosidade.

Nesse mesmo sentido, Freire enfatiza a criação de virtudes para que o educador consiga transmitir os conteúdos lecionados ao afirmar que:

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito a autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1997, p. 69).

A afirmação de Freire exemplifica como poderia ser o Ensino Religioso nas duas escolas, contudo o que se percebe na prática escolar é que o ensino tem bases cristãs, pouca pesquisa e pouco ou nenhum debate sobre outras crenças religiosas. Percebe-se o quanto a professora de Ensino Religioso encontra dificuldades para ministrar essa disciplina, da falta de coerência entre os conteúdos estipulados pela Secretaria Municipal de Educação de Sabará, passando pela falta de uma formação específica do professor até a pluralidade religiosa dentro de sala. Como encontrar os caminhos para transmitir o conhecimento sobre a dimensão religiosa para os alunos?

Para Junqueira, deve-se:

Possibilitar a cada indivíduo a experiência da dimensão religiosa, o sentido radical da vida humana, uma posterior organização das próprias idéias e do compromisso com múltiplas e diversificadas formas de expressão da religiosidade humana, é o grande desafio que a apresenta aos educadores que atuam na área do Ensino Religioso. (JUNQUEIRA, 1995, p. 24).

Junqueira ressalta a necessidade do conhecimento psicológico para que o professor de Ensino Religioso, e também os professores das outras disciplinas, consigam ministrar um ensino contextualizado, não só com as transformações sociais e culturais, mas também levando em consideração o desenvolvimento físico e psicológico. Esse conhecimento possibilitará ao professor elaborar as atividades segundo o estágio de desenvolvimento

biológico e cognitivo do jovem.

Considerando novamente as oito fases¹⁷⁷ no desenvolvimento do ser humano, Junqueira (1995) diz que o indivíduo dever ter sido razoavelmente bem sucedido em todas as fases. Se não foi, deixou elementos para ser resolvidos e provavelmente este indivíduo experimentará em sua última fase o desespero, o ranço e desesperança ao final da vida.

A tarefa do professor de Ensino Religioso como podemos perceber é difícil¹⁷⁸ e exige desse profissional uma formação ampla e contínua dentro das Ciências da Religião, bem como a reflexão sistemática sobre os próprios valores e verdades internalizados ao longo de sua vida familiar, social, religiosa e acadêmica.

A formação contínua não só para os profissionais da disciplina em questão, mas para todos que se propõem a educar numa sociedade globalizada e tecnológica, nos apresenta como a melhor opção, aliada a um magistério investigativo, que aprende ao mesmo tempo em que se ensina.

4.6 Pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: a visão do educando da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira acerca do Ensino Religioso.

O desenho amostral foi feito, como o realizado na Escola Madre Paula, buscando representar os jovens de doze a quatorze anos de idade e de ambos os sexos. Para trabalharmos nesse estudo, o questionário estruturado totalizou seis questões objetivas, referentes à formação religiosa, à vivência familiar; e outras três subjetivas, referentes à vida familiar e à prática escolar dos educandos.

Os dados foram categorizados e comparados com as diretrizes de Sabará e com a legislação para o ensino religioso. Como ocorrido na primeira escola, trata-se de um estudo de caso na forma de pesquisa exploratória. Levam-se em conta aspectos quantitativos¹⁷⁹ para uma análise qualitativa.

¹⁷⁷ Essas fases, elaboradas por Junqueira baseada em Freud, foram detalhadas na nota de número 40.

¹⁷⁸ Caetano (2007), “conclui-se que o magistério do Ensino Religioso nas escolas estaduais de Minas Gerais tem sido marcado, por um lado, por muitas dificuldades e, por outro, se constitui um desafio.” Outra dificuldade resulta da má formação docente para atuar com o Ensino Religioso, pois, “grande parte dos professores, sujeitos da pesquisa, não é habilitada, especificamente, para lecionar a disciplina, pois é graduada em outras áreas de conhecimento.” (CAETANO, 2007, p. 331). Conforme visto, as professoras entrevistadas nesta pesquisa fizeram o Curso de Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso pela PUC Minas, curso criado para atender à demanda na formação para professores de Ensino Religioso.

¹⁷⁹ Por se tratar de dados quantitativos não foi necessária a identificação dos entrevistados, conforme termo de compromisso assinado pelos envolvidos e registrado no CONEP através do n. CAAE-0103.0.213.000-11. Modelos do termo de responsabilidade e das questões encontram-se no apêndice.

4.6.1 Escolha da Amostra

A escolha da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, em Sabará, foi importante para esta pesquisa por se tratar de uma instituição é pública e, por isso, não-confessional¹⁸⁰. Isto é, antagônica à primeira escola investigada. Isso possibilitará uma visão mais ampla dos dois tipos de transmissão do Ensino Religioso.

Outro aspecto relevante é que o público atendido pelas duas escolas é composto por jovens carentes entre 12 a 14 anos de idade. É necessário ressaltar que os alunos da escola pública estão em maior vulnerabilidade social que os da escola confessional, conforme comprovado através das respostas sobre o uso da internet e mesmo observado durante as pesquisas.

4.6.2 Tabulação da Pesquisa com Alunos

I Formação religiosa:

Qual é a sua religião?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	CATÓLICA	EVANGÉLICA	ESPIRITISMO (KARDECISTA)	NÃO TEM RELIGIÃO
210	68	120	6	16

Participa de alguma atividade religiosa fora da escola?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
210	69	141

No primeiro bloco de repostas, constatamos que os educandos da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira são na maioria evangélicos (57,1%). Os restantes são católicos (32,4%), evangélicos (57,1%), espíritas kardecistas (2,9%) e 7,6% se denominam sem religião. A pesquisa foi realizada com uma pequena amostra, mas ao contrário do resultado

¹⁸⁰ Outro motivo da escolha desta escola é o fato de eu ter trabalhado como supervisor pedagógico, durante um ano, nesta instituição. Esta experiência me possibilitou uma visão interna e externa das aulas de ER.

apresentado pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas (IBGE)¹⁸¹, aqui as respostas dos jovens nos revelam que as religiões evangélicas se sobressaem às outras, inclusive à católica. Outro item coletado, também relevante para o nosso trabalho é o percentual de jovens que se dizem “sem religião”. Eles são em torno de 7%, seguindo o percentual equivalente aos dados pelo IBGE.

Embora a maioria dos alunos (92,4%) diz pertencer a uma religião, apenas 32,9% desses participam de atividades religiosas, fora da escola (igreja e comunidade). Pelos dados, calcula-se que cerca de 67,1% dos alunos não participam de movimentos religiosos e não frequentam regularmente as missas ou cultos. Nesse sentido, os resultados sugerem uma probabilidade de 32,9% dos entrevistados darem continuidade a uma linhagem religiosa.

Aqueles 67,1% que participam em poucos momentos da vida religiosa, não possuem o exemplo em casa ou na escola Adão de Fátima. Como vimos à disciplina Educação Religiosa é proibida de trabalhar com conteúdos confessionais e aborda muito pouco os conteúdos específicos das Ciências da Religião¹⁸². Dessa forma, a identidade religiosa fica sendo de responsabilidade da própria escola, das igrejas, mas também está a mercê das múltiplas influências da sociedade global, nem sempre mediados por um adulto responsável.

Comparando estes dados com os apresentados pela escola confessional, o que a pesquisa indica é que há uma inversão na quantidade de alunos católicos e evangélicos. Na primeira escola, os católicos são maioria, já na Escola Municipal Adão de Fátima a maioria segue a ramificação cristã-evangélica. O resultado confirma a afirmação de Teixeira (2009) de que a religião cristã é ainda hegemônica no Brasil, no entanto a que mais cresce é a evangélica, inclusive causando diminuição no número de fiéis católicos.

Assim como diagnosticado no segundo capítulo, acontece na Escola Municipal certo antagonismo em relação à pesquisa apresentada por Hervieu-Léger (2008) na França, pela qual a autora aponta a perda da identidade religiosa herdada. Segundo ela, os filhos franceses

¹⁸¹ No sistema Sidra do IBGE, a tabela 137 é referente à religião no Brasil. É das diversas possibilidades de apropriação dessa tabela que retiramos os dados para análises que se seguem sobre o Ensino Religioso católico. (Cf. [HTTP://www.sidra.ibge.gov.br/](http://www.sidra.ibge.gov.br/)).

¹⁸² Entre outros que defendem as Ciências da Religião como área de formação para o professor de ER, está Marcos que diz: “A opção formativa para os professores de Ensino Religioso, que melhor atenderia à realidade enfrentada no cotidiano escolar, seria a graduação em Ciências da Religião. (MARCOS, 2010, p. 25);

Soares diz que: “só assim se consegue desembaralhar, na teoria e na sala de aula, a confusão entre educação da religiosidade e educação do cidadão. A esta última cabe, graças a uma adequada formação docente em Ciências da Religião, na tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas antes de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas.” (SOARES, 2009, p. 316);

Passos afirma que: “Passar das Ciências da Religião, como área de conhecimento com seus resultados já postos, para o ER é um caminho de construção desafiante e fecundo, em muitos aspectos ainda por se fazer.” (PASSOS, 2007, p. 126).

quase que em sua totalidade não seguem a religião dos pais. Todavia, nossa pesquisa amostral demonstra que os alunos vêm seguindo a linhagem religiosa dos pais, são batizados e continuam na mesma religião, até mesmo os filhos de pais separados, embora nem sempre sejam praticantes.

Em relação à escola Adão de Fátima Pereira é notório perceber pela compilação dos dados da pesquisa que a maioria dos jovens é de matriz cristã das ramificações católica e evangélicas. Nesse caso não há, pelo menos diretamente, a perda das identidades religiosas herdadas, o que existe é uma multiplicidade de formas de ser cristão. Poderíamos defini-lo como um jeito brasileiro de ser cristão, ou seja, um cristianismo popular segundo o qual os valores religiosos são internalizados através da vivência entre as pessoas e suas múltiplas vivências religiosas.

Com efeito, outro ponto que podemos destacar é a possível relação entre marginalização e a conversão às religiões evangélicas. A Escola Municipal Adão de Fátima Pereira atende alunos bem carentes¹⁸³, que moram em condições precárias, como é o caso dos jovens que moram na Barraginha¹⁸⁴, região entre a periferia de Belo Horizonte e de Sabará. O resultado da pesquisa diagnosticou que mais de sessenta por cento dos jovens entrevistados se denominam evangélicos, logo, será que a marginalização aproxima as pessoas das religiões evangélicas? Aproxima-se, por quê? Como é formada a identidade religiosa dos jovens?

Embora, como veremos abaixo, quase cinquenta por cento dos alunos não contem com a família tradicional, isso não parece empecilho para que os filhos construam uma identidade religiosa herdada dos pais e ou de seus responsáveis. É relevante ainda observarmos que o número de educandos que se diz “sem religião” também já atinge um índice expressivo, alcançando 7,6%. Nesse caso a formação de uma religiosidade ou a adesão a uma linhagem religiosa fica à mercê das poucas aulas de Ensino Religioso e das possíveis relações que o jovem faz durante sua formação, dentro e fora da escola.

Dessa forma:

Os indivíduos constroem sua própria identidade sociorreligiosa a partir dos diversos recursos simbólicos colocados a disposição e/ou aos quais eles podem ter acesso em função das diferentes experiências em que estão implicados (HERVIÉU-LÉGER, 2008, p. 64).

¹⁸³ Segundo Woodward, “a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais”. (WOODWARD, 2005, p.7-72)

¹⁸⁴ Barraginha é um bairro (favela) para onde foram enviadas pessoas que sofreram desapropriação. É um local de alta criminalidade, conforme constantes reportagens nos jornais sobre tráfico, assassinatos e prostituição. Na escola, várias vezes alunos foram flagrados usando drogas nos banheiros, entrando na escola com objetos roubados no comércio próximo e outros desvios de conduta e problemas sociais.

Junqueira explica que:

Há agora muitos “teatros de ação”, isto é, um leque de segmentos sociais com os quais a pessoa se relaciona e se comporta de maneira diferenciada de acordo com as circunstâncias e expectativas. O relacionamento com cada um desses segmentos produz uma diversidade de formas de fazer sentido, gerando conflito interior. A pessoa, então, tende a ceder a um deles, vendo-o como autoridade, ou então vira “Maria vai com as outras”, assumindo a forma de dar sentido do grupo no qual está. (JUNQUEIRA, 1995, p. 97).

A questão primordial que se coloca é se nas relações sociais, “religiosas” e escolares desses jovens que se autodenominam religiosos e também “sem religião” serão apresentados e formados valores humanos religiosos que ajudem os jovens em suas próprias linhagens de fé, ou também valores universais, pois existem os “sem religião” que podem se satisfazer “simplesmente com as morais laicas” (FERRY; GAUCHET, 2008, p.34).

II Vivência familiar:

Mora com a família?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	PAI E MÃE	MÃE	PAI	OUTROS ¹⁸⁵
210	113	79	11	7

Tem acesso a internet em casa?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
210	110	100

Recebem algum jornal ou revista em casa?

Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
210	35	175

O segundo bloco, referente à vivência familiar dos alunos da Escola Municipal Adão de Fátima Pereira, revela que quase cinquenta por cento dos jovens não tem uma família

¹⁸⁵ Outros se referem a avós, tios ou parentes próximos.

nuclear ou tradicional. A tabulação dos dados aponta que moram com os pais (família tradicional) 53,8% dos alunos, enquanto na Escola Madre Paula esse número sobe para quase 70%. Na escola em Sabará, 37,6% dos alunos moram com a mãe 37,6%, na primeira escola são apenas 26%. Vivem com o pai 5,2% dos alunos da escola em Sabará e na escola confessional apenas 1,9%. Também 3,3% estão sob a tutela de outros responsáveis (avós, tios, parentes mais próximos) na segunda escola analisada, sendo que esse percentual cai para 2,5% na escola particular.

As investigações mostram que mesmo sem a presença de uma relação familiar estável, os jovens conseguem ingressar-se numa linhagem religiosa. Nesse sentido, os depoimentos dos jovens e os resultados desta tabulação demonstram que para se filiar a uma determinada religião é importante a presença de uma pessoa de confiança¹⁸⁶ na família (responsável) que seja religiosa. Outros fatores relevantes observados são as relações de amizade e a existência de igrejas próximas às residências. As igrejas evangélicas ocupam os espaços ociosos de bairros mais periféricos, levando o Evangelho, catequizando crianças, jovens e convertendo adultos.

Os resultados demonstram que a vulnerabilidade social e a própria marginalização, ao contrário do que se espera, pode tornar terra fértil para a conversão à linhagem cristã evangélica, que supera na análise dos questionários da segunda escola os fiéis que se dizem católicos em mais de vinte por cento.

Em relação ao uso das novas tecnologias como a internet, os resultados apontam para 52,4% dos alunos tendo o uso doméstico da internet, contudo esse número cai para 16,7% para os que assinam algum tipo de jornal/revista e/ou tem o hábito de comprar livros literários, indicando conforme a primeira escola investigada, a mudança para o homem tecnológico¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Os valores são internalizados primeiramente na relação com pessoas significativas para nós, normalmente os parentes mais próximos. “O pensamento infantil caracteriza-se por uma ausência de consciência dos esquemas operatórios – e sim com forte interferência de experiências, sobretudo em família. O desenvolvimento religioso está interligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Inicialmente, cada indivíduo está intimamente relacionado com as experiências religiosas da família.” (JUNQUEIRA, 1995, p. 92).

¹⁸⁷ Pesquisas mapeiam o comportamento do jovem na internet e comprovam que 7% dos adolescentes costumam abrir a webcam para pessoas que não conhecem, de acordo com o estudo “Este Jovem Brasileiro”. O levantamento mostrou que 99% dos adolescentes brasileiros têm computador em casa, metade no próprio quarto. A sexta edição do projeto “Este jovem brasileiro” confirma dados já observados em edições anteriores no que diz respeito à forma como os jovens estão se relacionando: 60% dos participantes da pesquisa já usaram a Web como forma de conhecer pessoas, sendo que desses, 27% usaram as redes sociais para tanto; 38% já fizeram amigos na Internet que trouxeram para a vida real e 25% já “ficaram” com pessoas conhecidas por meio da rede. Ao se aproximar de um desconhecido, 97% dizem não confiar logo de cara em quem conhecem pela rede, 44% admitem a possibilidade de marcar encontros reais, 32% seriam muito cuidadosos, 10% teriam algum tipo de cuidado, mas 2% não teriam maiores preocupações. O projeto também procurou checar se alguns tipos de comportamento na Internet poderiam estar potencializados em alguns grupos de jovens. A conclusão é que quem

Como vimos anteriormente, esses dados apontam para a sociedade da tecnologia. A informática como um instrumento da globalização encurta distâncias, facilita o comércio, a comunicação e exerce uma atração muito grande, principalmente sobre as novas gerações que se envolvem nas redes de relacionamentos e em outros sites que vão desde a pornografia, pedofilia a tráfico de mulheres e órgãos. Os jornais e revistas estão sempre alertando para os problemas do uso indevido das novas tecnologias como stress, depressão, dependência, a pessoa não consegue ficar sem utilizar a internet, necessitando de ajuda de um terapeuta ou mesmo psiquiatra. Aliado a isso, as novas tecnologias contribuem para uma sociedade menos real e mais virtual, para criar seres humanos mais individualizados, menos fraternos, de relações tênues e fragilizada.

No “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação”, Delors afirma que:

A maior parte destes sistemas tecnológicos, hoje miniaturizados e a preço acessível, invadiu uma boa parte dos lares do mundo industrializado e é utilizada por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento¹⁸⁸. Tudo leva a crer que o impacto das novas tecnologias ligadas ao desenvolvimento das redes informáticas vai se ampliar muito rapidamente a todo o mundo.

As sociedades atuais são, pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem. [...] A utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação não constitui um fato novo: por exemplo, o rádio educativo aparece já antes da primeira guerra mundial. Porém, não foi apenas a gama das tecnologias usadas e o seu grau de complexidade que mudou com o tempo; foi também a vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta no seu conjunto. (DELORS *et al*, 2001, p. 186-187).¹⁸⁹

O Relatório orienta para uma melhor formação dos jovens para que possam saber fazer escolhas nesse universo tecnológico. Delors afirma ainda que:

Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas

falta muito e vai mal na escola, tem problemas emocionais frequentes, relação péssima em casa ou pai e mãe que já faleceram, fuma, usa drogas ou bebe com frequência, tem maiores riscos de exagerar no uso da Internet, passando noites em claro e criando dependência, de desenvolver comportamentos que coloquem em risco sua segurança, criem problemas de relacionamento com os amigos ou causem exposição indesejada, e ainda de fazer comentários ou agir de modo ofensivo.

O projeto "Este jovem brasileiro" é realizado anualmente pelo Portal Educacional. (PORTAL EDUCACIONAL, 2011).

¹⁸⁸ Ver sobre este assunto: (A. Hancock, 1993).

¹⁸⁹ Ver também: (DELORS, 1998).

educativos ensinam a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. Dois objetivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades. (DELORS *et al*, 2001, p. 186-187).

Ferreira (2001) também em relação às tecnologias diz que com a “realidade virtual” os processos de aquisição da memória são diluídos, pois não há significação só repetição. Para ele, é através do contato com o outro que se possibilita lembrar o ocorrido¹⁹⁰.

Nesse sentido, Theodoro citado por Ferreira (2001), em referência à identidade como um processo em construção diz que é necessário: “um retorno ao passado de forma que possamos guardar mais facilmente [...] o que somos hoje.” Entre outras coisas, esse retorno possibilitará a atividade de pensar¹⁹¹.

Com efeito, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1992) por meio do documento 47 orienta que se eduque a criança e o jovem para a capacidade crítica diante dos meios de comunicação social, que fermente os debates sobre os programas de televisão e mesmo o uso da internet.

A leitura crítica dos meios de comunicação social ajuda as pessoas a desenvolverem a consciência de cidadania, o engajamento político, fazendo-as, ao mesmo tempo, partícipes de uma cultura mais universal e de um saber sistematizado e científico. [...] Para isso, é necessário formar equipes integradas de educadores e comunicadores, capacitar agentes [...] formar grupos de jovens ou adultos para discussão, dos programas de televisão em paróquias grupos e escolas. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1992, p. 48).

Os jovens atendidos pela Escola Municipal Adão de Fátima Pereira gozam desses debates em suas igrejas e durante as poucas aulas de Ensino Religioso. Nesse sentido, a formação crítica passa pelas verdades de cada religião, pelos cinquenta minutos semanais das aulas de Ensino Religioso e pelos diversos centros sócio-culturais que frequentam, conforme visto, muitas vezes sem uma orientação qualificada. Isso contribui muito pouco para se formar uma identidade crítica, corre-se o risco de continuarmos formando alunos não-críticos, a mercê do mercado capitalista e da sociedade global, niilista e hedonista.

O art. 32. da Lei nº 9.439/96 prevê:

¹⁹⁰ Nesse mesmo sentido: “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHEFORD *apud* WOODWARD, 2005, p. 19).

¹⁹¹ As atividades intelectuais entendidas como atenção, memória e pensamento são imprescindíveis à construção da identidade pessoal e social. [...] O pensamento, para a construção da identidade, permite discernir a unidade na diferença, mesmo porque “o pensamento apreende, compara, separa, analisa, reúne, ordena, sintetiza, conclui, reflete, decifra, interpreta, interroga” (CHAUI, *apud* FERREIRA, 2001, p. 16).

- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Ao que nos apresentam as pesquisas, a Escola encontra muitas dificuldades em cumprir o estabelecido pela Lei, em relação principalmente ao uso das novas tecnologias. Para a aprendizagem em informática, a escola não tem um professor específico para ministrar estas aulas e fica deficiente a aprendizagem por não ter uma sistematização dos conteúdos referentes, principalmente, sobre a internet e suas redes sociais.

As atitudes e valores são trabalhados durante as aulas de Ensino Religioso através das regras disciplinares, textos entre outras atividades. Contudo, o que se percebe é que a informática pouco tem contribuído para a aquisição de novas identidades. A escola não disponibiliza material adequado para realização de aulas vinculadas às novas tecnologias, o que poderia servir para tocar a sensibilidade dos alunos ainda é pouco utilizado.

Dessa forma o que Anísio Teixeira conclamava continua atual, pois:

Enorme são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis [...] Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola. – podem dar conta. (TEIXEIRA, 1975, p. 41).

Comparando a legislação percebemos que existe a teoria, mas a prática nem sempre corresponde. A lei prevê, mas a aplicabilidade ainda é bem reduzida. Fica difícil para um professor formado pelas pedagogias tradicionais, que visavam justamente a manutenção do *status quo*, transformar/modificar o quadro escolar, pois este está imerso num tipo de educação ultrapassado.

Com efeito, Teixeira (1975) conclama justamente um novo professor, investigador que consiga, assim como o antropólogo, investigar de dentro a própria prática. Aí sim, quando tivermos muitos desses professores, atuando principalmente na Educação Básica, daremos um grande passo para transmitir uma nova identidade, crítica, mas justa e solidária.

O terceiro bloco, de questões subjetivas, referente à “vivência familiar” e a “prática escolar” constou das seguintes questões: Quais os programas de TV você mais assiste? Quais os conhecimentos a disciplina Ensino Religioso traz para você? O que você mais gosta?

As repostas foram em sua maioria semelhantes. Em relação às emissoras, a maioria

assiste a Rede Globo e ao SBT, os programas são desenhos, Malhação (programa direcionado aos jovens), filmes e outros. O acesso à informação é limitado, uma vez que as redes abertas de televisão são bastante manipuladas pela política e pelo capitalismo que utiliza esse meio de comunicação para vender seus produtos.

Como vimos, a leitura de jornais, revistas e outros veículos de informação ainda é bem pequena. Sendo assim, os educandos aprendem quando não estão na escola, com a televisão, mas sem orientação e reflexão. Torna-se um aprendizado na maioria das vezes não-crítico, pode-se dizer que é uma espécie de “Tabula Rasa”. Aqui o jovem em frente à televisão ou ao computador recebe informações vindas de um transmissor parcial que tem o objetivo de formar identidades consumidoras, capitalistas e alienadas.

Os depoimentos dos jovens sobre a “prática escolar” sugerem que os conhecimentos aprendidos no Ensino Religioso referem-se a conceitos de valores como amizade, amor, honestidade e outros, também disseram que aprendem a respeitar as outras religiões, sendo que o que mais gostam nessa disciplina é aprender a respeitar os outros e a Deus. Uma minoria disse que não gosta da disciplina, “porque ela trabalha sempre a mesma coisa”.

Os educandos apresentam, através de suas respostas, estarem conscientes dos conteúdos trabalhados pela professora Cátia Regina e dizem gostar bastante de saber sobre as coisas de Deus e do funcionamento das outras religiões e de sua própria religião. A maioria diz gostar das aulas. Logo, a escola deveria voltar mais seu olhar para esta disciplina, pois a formação moral e da religiosidade passa pelos conteúdos trabalhados aqui. Redistribuir a carga horária das disciplinas, ampliando as aulas de Ensino Religioso e possibilitando momentos de discussão entre os professores desta Área de Conhecimento é ponto central para melhorar a transmissão e a recepção de uma nova identidade social e religiosa, humana e científica.

Ao que nos apresenta os resultados das pesquisas nas duas escolas é que tanto a pública quanto a particular ministram um Ensino Religioso catequético. Ainda que de forma sutil, continuam formando identidades cristãs e não se encontrou a metodologia e o currículo adequado à pluralidade religiosa e cultural exigido pela sociedade pós-moderna.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como tema e objeto de estudo o “Ensino Religioso: abordagens, convergências e divergências entre as escolas “Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira”. Pretendeu pesquisar e comparar as formas de transmissão e recepção do Ensino Religioso em uma escola pública e em outra confessional e analisar as convergências e divergências.

Elegemos como base da pesquisa a investigação bibliográfica sobre o Ensino Religioso com o intuito de encontrar referências para uma melhor compreensão da transmissão e da recepção dos conteúdos referentes ao Ensino Religioso.

Utilizamos documentos da Igreja Católica para a Educação, como o *Divini Illius Magistri*; a Carta Encíclica emitida por Pio XI; a *Gravíssimum Educationis*; a Declaração do Concílio do Vaticano II sobre a educação cristã; o Documento nº 47 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil– CNBB; e as diretrizes de Puebla e Medellín. Procuramos esclarecer se as diretrizes para o Ensino Religioso, traçadas pela Igreja Católica, estariam sendo seguidas no cotidiano da escola confessional Madre Paula.

Investigamos a trajetória da legislação brasileira e mineira para a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas. Para compreender as formas de transmissão e recepção da identidade religiosa, buscamos na socióloga Danièle Hervieu-Léger o aporte teórico deste estudo.

Utilizamos pesquisa de campo e entrevistas, segundo a metodologia da História Oral, buscando compreender a identidade religiosa dos educandos. Para isso levamos em consideração o método histórico¹⁹², que tem por objetivo levantar dados da experiência particular e profissional do informante (aluno/professor) que sejam relevantes para verificação das possíveis interferências no processo de transmissão e recepção do Ensino Religioso e na formação da identidade religiosa do adolescente.

Enquanto pesquisa exploratória e descritiva, pela natureza dos problemas a serem investigados e pela técnica de coleta, trata-se de uma investigação qualitativa, embora utilizemos recursos da investigação quantitativa. Adotamos ainda o método comparativo, contrastando as duas escolas e analisando as convergências e divergências entre os métodos e as teorias utilizadas durante as aulas de Ensino Religioso.

¹⁹² Para Lakatos, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje. (MARCONI; LAKATOS, 2002).

No primeiro capítulo, buscamos identificar as contribuições das ramificações cristãs, católica e protestante, para a educação tanto confessional como pública brasileira. Vimos que os jesuítas foram os primeiros a implantar um modelo de educação no Brasil, baseado na *Ratio Studiorum*, e que entre seus principais objetivos estavam o combate ao Protestantismo, a conversão e a catequização católica. Sendo assim, a educação permaneceu oficialmente sob a tutela da Igreja Católica até 1889, com o início da República e o processo de laicização.

Mesmo com a laicização, é notório perceber que a formação dos professores e da sociedade brasileira continuou ancorada em águas católicas. Embora a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil determine um Ensino Religioso laico para a escola pública e a escola confessional, continuou sendo ministrado um ensino com tendências cristãs até 1997. Isto se dá devido à própria formação familiar e social dos professores, que sofrem e sofreram grandes influências da cultura religiosa cristã, sendo que em muitas oportunidades de aprendizagens fazia-se o proselitismo, isto é, denegria a imagem de outras culturas não cristãs

A legislação brasileira voltará os olhares para a pluralidade religiosa após 1997 com a Lei nº 9.475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394/96, vedando o proselitismo e exigindo respeito à pluralidade religiosa e cultural do Brasil. Nesse sentido, evoluímos porque a disciplina é elevada ao nível de área de conhecimento, parte integrante da Base Curricular Nacional Comum. No entanto, não estabelece os conteúdos a serem trabalhados, deixando muitas vezes, nas escolas públicas, a organização sob total responsabilidade do professor.

Na escola católica investigada, constatamos que o professor tem um roteiro pré-definido, em que constam os conteúdos e metodologias de ensino. Embora não esteja explicitamente voltado para a catequese, o que pudemos observar é que o conteúdo da disciplina não tem considerado outros credos e símbolos além dos cristãos. Durante as entrevistas com alunos e com a professora de Ensino Religioso, verificamos que a escola confessional Madre Paula privilegia a contratação de funcionários ligados à formação católica. A professora de Ensino Religioso, Maria de Jesus, teve extensa formação em catequese e grupo de jovens ligados ao catolicismo. A formação acadêmica da professora em uma Universidade Católica também contribui para a assimilação de elementos que compõem uma tendência para a formação da identidade religiosa cristã.

Surge então a necessidade de analisarmos a formação do professor de Ensino Religioso, considerando os referenciais teóricos e o estudo sobre o fenômeno religioso. Para ampliar essa formação, muitos são os autores que indicam as Ciências da Religião como local

específico para formar esse profissional.

A Escola de Ensino Fundamental Madre Paula, tem seguido as diretrizes da Igreja Católica. Conforme resultado dos estudos do segundo capítulo, a maioria dos educandos pertence à religião católica. No entanto, a tentativa de aproximar o processo educativo conforme orientações de Medellín e Puebla encontra barreiras permanentes. As metodologias e os instrumentos avaliativos utilizados para transmitir o Ensino Religioso ainda se encontram nos moldes tradicionais. Valoriza-se a memorização, a obediência e aceitação das normas e dos conceitos sem a devida interpretação e o exercício da crítica, as regras são transmitidas e internalizadas sem o devido entendimento.

Percebeu-se, na escola pública analisada, um quadro de conteúdos e estratégias bem próximos aos da escola confessional. A própria formação social e religiosa das professoras entrevistadas coincide em vários pontos com a formação acadêmica da professora da escola católica. Na escola não-confessional, uma professora tem formação em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso pela PUC Minas e a formação religiosa da segunda professora tem bases cristãs de ramificação evangélica.

Com efeito, os Planos de Ensino das duas escolas seguem os mesmos conteúdos, tendo a configuração da identidade pedagógico-curricular do Ensino Religioso em bases comuns. A cultura cristã é também muito estudada na escola pública. Contudo, a pesquisa revelou que a maioria dos alunos entrevistados na segunda escola pertence à ramificação evangélica, confirmando também as pesquisas do último Censo do IBGE que indica um aumento no número de evangélicos em detrimento da diminuição de católicos.

Um aspecto que se tornou relevante durante a pesquisa foi a suspeita de relação entre a conversão e/ou filiação às religiões evangélicas e a vulnerabilidade social. A questão surgiu tendo em vista que a maioria dos alunos que frequenta a escola Adão de Fátima Pereira encontra-se com graves dificuldades sociais, familiares e financeiras, como relatado no diagnóstico da proposta pedagógica da mesma.

Com relação à questão principal que embasou a pesquisa – abordagens, convergências e divergências nas formas de ministrar a Educação Religiosa numa escola pública, de caráter laico por lei, e em uma escola particular confessional - a análise de dados viabilizou chegar às evidências de que o Ensino Religioso ministrado na escola confessional Madre Paula e na escola pública Adão de Fátima Pereira pouco se diferencia quanto aos conteúdos e metodologias para transmissão dos conhecimentos referentes à dimensão religiosa dos alunos. Os recursos didáticos utilizados pelas duas professoras são semelhantes. Podemos citar como exemplo o fato de na escola confessional ser realizada, no início de cada aula, uma oração

estipulada no “livro de orações”, já na escola pública a professora de Ensino Religioso, no início de suas aulas, também faz uma oração, sendo que a mais utilizada é o “Pai Nosso”. A professora da escola pública alega que essa é uma oração universal.

Na escola confessional também ocorrem momentos de oração na capela que, como vimos no segundo capítulo, procura imitar a “Oração Contínua” de São José de Calasanz. Os demais recursos para internalização da identidade religiosa são os mesmos: textos, pesquisas, atividades, datas comemorativas, entre outros.

Os rituais realizados através das datas comemorativas que contribuem para formação da identidade religiosa seguem os mesmos referenciais. Comemoram a Páscoa, durante as festas juninas homenageiam os “santos” católicos, as comemorações natalinas se concentram na história de Jesus Cristo e não abrem espaço para estudos sobre interpretações de outras crenças não-cristãs.

O estudo investigativo sobre as formas de transmissão do Ensino Religioso realizadas nesta pesquisa nos leva a crer que os cursos de formação de professores necessitam rever seus encaminhamentos metodológicos e seus conteúdos, anexando às ementas estudos sobre as várias religiões que compõem principalmente a formação do povo brasileiro. Outro indício seria o de oportunizar, durante a formação acadêmica, meios para que os futuros professores desenvolvam a técnica da pesquisa e a utilizem para sua constante formação e reestruturação dos conteúdos referentes a esta área de conhecimento.

Os desafios são muitos, os professores precisam de melhor qualificação, programas de Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião estão se destacando por todo o país, os congressos nesta área se multiplicam e alguns GTs debatem a questão das crenças não-cristãs permeando também o universo escolar.

Ao término deste estudo percebemos os grandes avanços após a “emenda do Padre Roque”¹⁹³. O entendimento de que a dimensão religiosa faz parte do ser humano leva-nos a compreender que esta disciplina deve estar intrinsecamente vinculada ao processo de educação e formação do sujeito integral e que os profissionais desta área de educação necessitam buscar incessantemente novas pesquisas, estudos e qualificações.

¹⁹³ A Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da Lei nº 9.394/96 ficou conhecida como emenda do Padre Roque, pois foi ele quem propôs o Projeto de Lei.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lopes Portela de. **Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas**. Belo Horizonte: Argymentvm; Studium, 2008. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2664/1/2007_FabioPortelaLdeAlmeida.pdf. Acesso em: 14 nov. 2010.
- ALVES, Luiz Alberto Souza; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac da Rosa. Aspectos do ensino religioso e da pastoral escolar nas escolas católicas do Brasil. **Educação AEC**, Brasília, DF, v. 34, n. 136, p. 77-89, jul./set. 2005.
- ALVES, Rubem. **O que é religião?**. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- ANDREOLA, Baldino A. A carta de Paulo Freire às educadoras e aos educandos do Rio Gande do Sul. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 2, p. 2, mai. 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestres: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**, São Paulo: Universidade de Brasília, 1962.
- AZZI, Riolando. **O catolicismo popular no Brasil: aspectos históricos**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- HANCOCK, A. **L'éducation et les technologies contemporaines de la communication**, estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1993.
- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BECKER, Udo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Paulus, 1999.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira, PASSOS, Mauro, SILVA, Wellington Teodoro (orgs.). **O sagrado e o urbano – diversidades, manifestações e análise**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada: contendo o velho e do novo testamento**. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1962.
- BIGHETO, Alessandro César; INCONTRI, Dora. **Todos os jeitos de crer**. 2. ed. São Paulo:

Ática, 2010.

BORBA, José Leonardo dos Santos. A evangelização como elemento integrador na formação dos jovens no espaço escolar. **Revista de Pastoral da ANEC**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 27-43, 2010.

BORGHETI, Rodrigo da Silva. A juventude como opção preferencial: análise história do magistério eclesial brasileiro. **Revista de Pastoral da ANEC**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 11-25, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sacerdotes de viola**: rituais religiosos do catolicismo popular de São Paulo e Minas Gerais. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRASIL; CAMPANHOLE, Adriano; LOBO, Hilton. **Constituições da República dos Estados Unidos do Brasil**: 1981. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

BRASIL; CAMPANHOLE, Adriano; LOBO, Hilton. **Constituições do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da Casa Civil, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acessado em: 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da Casa Civil, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acessado em: 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da Casa Civil, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acessado em: 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da Casa Civil, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acessado em: 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 12. ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/downloads/ConstituicaoFederal.pdf>. Acessado em: 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.475, de 10 22 jul. 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1997.

BRITO, Ênio José da Costa. **Anima Brasilis. Identidade Cultural e experiência religiosa**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CaetanoMC_1.pdf. Acesso em: 06 jun. 2011.

CAMARGO, Cândido P. F. **Católicos, protestantes, espíritas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

CAMPANHOLE, Adriano e LOBO, Hilton. **Constituição do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1985.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O ensino religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER**. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Metodologia para o ensino religioso. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 34, n. 136, p. 35-54, jul./set. 2005.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Do ensino religioso ao estudo da religião: uma proposta epistemológica. **Interações**, Goiás, v. 4, n. 5, p. 229-244, 2009.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig**. 2008. 412 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Paulo.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARON, Lurdes (Org). **O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigência, documentários**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARON, Lourdes. Ensino religioso e cidadania. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 34, n. 136, p. 55-74, jul./set. 2005.

CASTEJÓN, Agostinho. Introdução. In: CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônidas. **Igreja e democratização do ensino: escola estatal, escola particular, escola católica: contribuições para um debate**. Brasília: AEC do Brasil, 1985. p. 14-19.

CASTRO, Ana Maria; DIAS, Fernandes. **Introdução ao pensamento sociológico**: Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx e Talcott Parsons. São Paulo: Centauro, 2001.

COORDENADORA ECUMENICA DE SERVIÇOS. **Declaração universal dos direitos humanos**. São Paulo: Paulinas, 1978. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/cese.htm>. Acesso em: 01 ago. 2011.

CHEMELLO, Jayme. Igreja e educação. In: CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônidas. **Igreja e democratização do ensino**: escola estatal, escola particular, escola católica: contribuições para um debate. Brasília: AEC do Brasil, 1985.p.14-19.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Porto: Fundação Caloute Gulbenkian, 1985.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva; discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer sobre o ensino religioso**. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental. Belo Horizonte: Xerocado, 1980.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 97, de 06 de abril de 1999**. Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CONCÍLIO VATICANO, 2., 1962-1965. **Compêndio do Vaticano II**: constituições, decretos, declarações. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONFEDERAÇÃO INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educação e evangelização**: subsídios para Puebla. AEC do Brasil, Rio de Janeiro, 1978.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 2, 1968, Medellín. **Conclusões: Medellín**. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1987.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 3, 1979, Puebla, México. **Puebla: Conclusões**. São Paulo: Loyola, 1979.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação, igreja e sociedade**: Doc. 47. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 1992.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Código de Direito Canônico**. São Paulo: Loyola, 1983.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação igreja e sociedade**: Doc. 47. São Paulo, 1992. Disponível em:

<<http://WWW.catlicanet.com/pub/publicações/58b95f3145f5f9ee486b06b536dafl8c.pdf>> .
Acesso em: 08 nov. 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Evangelização da juventude:** desafios e perspectivas pastoris. São Paulo: Paulinas, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículos alternativos-oficiais:** o(s) risco(s) do hibridismo. Disponível em: <http://www.amped.org.br>. Acessado em: 5 out. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade e religião. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira, PASSOS, Mauro, SILVA, Wellington Teodoro (orgs.). **O sagrado e o urbano:** diversidades, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2008. p.127-128.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p.182-213, set/dez. 2004.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986

DANTAS, Douglas Cabral. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG:** histórias, modelos e percepções sobre a formação e docência. 2002. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição a formação ética e cidadã. **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124. 2004.

DESANCTIS, Antônio. **Educação e comunicação:** valores e objetivos cristãos. São Paulo: LTR, 1977. p. 457-459.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. Brasília: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília: Cortez, MEC, 1999. Disponível em: <HTTP://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20Descobrir.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2011.

DINIZ, Cátia Regina dos Santos. **Plano de curso do ensino religioso.** Belo Horizonte: Xerocado, 2011.

DUROZOI, Gerard e ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins e Fontes, 1992.

ELKIND, David. **Crianças e adolescentes**: ensaios interpretativos in Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, **Acta etc decreta concilli plenarii Americae**: Acgtas y decretos Del concílio plenário de La América Latina. Roma: Tipografia Vaticana, 1906. p. XIV – XVI.

ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Proposta Pedagógica**. Belo Horizonte: Xerocado, 2011.

ESCOLA MADRE PAULA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Plano de Ensino de Educação Religiosa**. Belo Horizonte: Xerocado, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA. **Plano de Curso de Ensino Religioso**. Sabará: Xerocado, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA. **Proposta Pedagógica**. Sabará: Xerocado, 2006.

FARIA, Anália Rodrigues. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FÁVERO, Leônida. Igreja e educação. In: CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônidas. **Igreja e democratização do ensino**: escola estatal, escola particular, escola católica: contribuições para um debate. Brasília: AEC do Brasil, 1985.p.14-19.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que o ensino religioso?**: sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FERREIRA, Amauri Carlos; GOMES, Nilma Lino; GROSSI. Yonne de Souza. A morada docente nas trilhas da diversidade. In: PASSOS, Mauro (org.). **A mística da identidade docente**: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 69-87.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Amauri Carlos. **A formação de valores frente às práticas educativas vivenciadas pelos professores de educação religiosa no ensino fundamental**. 2007. 42 f. Projeto de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de Filosofia e Pedagogia, Belo Horizonte.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. **Depois da religião**: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei?. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, poder, ilusão: um estudo sobre a legislação do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina “sui generis” no interior do sistema público de ensino**. 1999. 267 fls. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Paulo.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FINKIELKRAUT, Alan. **A humanidade perdida**. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Victor da. Definição e classificação da deficiência. In: FONSECA, Victor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feustein**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.25-36.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lílían Lopes. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FUCHS, Henri Luiz. A construção da identidade a partir da diversidade no currículo. **Diálogo: Revista Temática Acadêmico-Científica do Centro Universitário de La Salle**. Canôas, n. 11, p. 87-116, jul./dez. 2007.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e educação permanente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas, Papirus, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez 1986.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GEFFRÉ, Claude. A fé na era do pluralismo religioso. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **Diálogo de Pássaros: nos caminhos do diálogo inter-religioso**. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 61-74.

GENTILI, Pablo A. A.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIALDI, Silvestre. Educação e identidade do ensino religioso escolar. **Grande Sinal**. Rio de Janeiro, v. 53, n.5, p. 567-575, set./out. 1999.

GILZ, Claudino. **A coleção “redescobrimo o universo religioso na formação do professor**. 2007. 152 fls. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Paraná.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. **Ensino religioso e formação do ser político**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONZÁLES, José Luiz; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; IRARRÁZUAU, Diego. **Catolicismo popular: história, cultura, teologia**. São Paulo: Vozes, 1993.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola pública: subsídios à reflexão**. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais, 1976.

GRUEN, Wolfgang. Linguagem e libertação no ensino religioso. In: GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 137-157.

GUERRI, Severino Giner. **Vida de São José de Calasanz: padroeiro das escolas populares cristãs**. Contagem: Fundação Mariana Resende Costa, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HERVIEU-LÉGER, Danièle, **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERVIEU-LÉGER, Danièle; WILLAME, Jean-Paul. **Sociologia e religião: abordagens clássicas**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente por religião**. Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/procurar/resultado.asp?palavra=religi%F5es&o=1&esc=1>.
Acessado em: 01 set. 2011.

IRMÃS ESCOLÁPIAS. **Orando com crianças e jovens**. Belo Horizonte: Irmãs Escolápias,

2010.

JACOB, Cesar R.; HEES, Dora R.; WANIEZ, Philippe & BRUSLEIN, Violette. **Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

JUNG, C. GUSTAVE. **O homem e seus símbolos**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O desenvolvimento da experiência religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio; CÂNDIDO, Viviane. A escola confessional, espaço do religioso. Ensino religioso e pastoral escolar: qual a sua perspectiva? In: CONGRESSO NACIONAL DA AEC, 2006, Belo Horizonte-MG. **Anais**..Paraná: Associação das Escolas Católicas, 2006.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.85-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acessado em: 5 out. 2000.

LIMA, Danilo. **Educação igreja e ideologia**: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LIMA, Mario de. **O bom combate**: subsídios para a história de 20 annos de accção social catholica em Minas. Belo Horizonte: Imprensa Official. 1929.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A sagrada missão pedagógica**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. In: LOURO, Guacira Lopes. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-184, jul./dez. 1995.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola** – em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, Karl. **Sociologia e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1968.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: PEREIRA, Luiz; FORACCI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Ática, 1973.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**

científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCOS, Willian Ramos. **Modelos de ensino religioso**: contribuições das Ciências da Religião para superação da confessionalidade. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte.

MARIZ, Cecília; MACHADO, Maria das Dores. Sincretismo e trânsito religioso: comparando carismáticos e pentecostais. **Comunicações o Iser**. Belo Horizonte, vol. 13, n. 45. 1994.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 14. ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/downloads/constituicaoEstadual.pdf>. Acessado em: 15 out. 2011.

MINAS GERAIS. Lei n. 15.434, de 05 jan. 2005. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.434, de 06 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. **Minas Gerais Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 05 jan. 2005. Disponível em: http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=1&f=G&s1=LEI%2015434%. Acessado em 15 out. 2011.

MARIZ, Cecília; MACHADO, Maria das Dores. Sincretismo e trânsito religioso: comparando carismáticos e pentecostais. **Comunicações o Iser**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 45, p. 27. 1994.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 48 p. 5-14. 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

NORDARI, Paulo César. **A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de: **Religião e dominação de classes**: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Renê Luiz Paulino de. **Princípios e práticas da escola católica**: o repensar do seu papel. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: EPU-Editora da USP, 1974.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). **Catolicismo, educação e ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Diálogo e revelação**: rumo ao encontro inter-religioso em André Torres Queiruga na perspectiva de sua teologia da revelação. 1998. 230f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Juiz de Fora.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Diálogo e revelação**: rumo ao diálogo inter-religioso. Belo Horizonte: C/ Arte, 1999. p.151-184.

PANASIEWICZ, Roberlei. **A virada hermenêutica da teologia e o pluralismo religioso**: um estudo sobre a contribuição da teologia hermenêutica de Claude Geffré à Teologia das religiões. 2005. 230f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Juiz de Fora.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Pluralismo religioso contemporâneo**: diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, Mauro. **A presença e o discurso da Igreja na formação da classe trabalhadora em Belo Horizonte (1890-1930)**. 1986. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte.

PASSOS, Mauro; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Entre a fé e a lei: o movimento educativo religioso na Primeira República do Brasil (1889-1930). In: RAMOS, Lilian Maria Paes Carvalho (org.). **Igreja, estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005. p. 49-68.

PASSOS, Mauro. A mística e o mito da era de ouro do magistério: trabalho, profissão e vocação – um percurso histórico em Minas Gerais (1892-1977). In: PASSOS, Mauro (org.). **A mística da identidade docente**: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 91-123.

PAULO VI, Papa. *Gravissimum educationis*: Conselho do Vaticano II dispõe sobre a educação cristã. In: DESANCHIS, Antônio. **Educação e comunicação**: valores e objetivos cristãos: coletânea de encíclicas e documentos pontifícios, de Leão XIII, Pio XI, Pio XII, João XXIII, Concílio do Vaticano II e Paulo VI. São Paulo: LTR, 1972. p. 393-407.

PAULO VI, Papa. **Gravissimum educationis**: Conselho do Vaticano II sobre a educação cristã. Roma: Libreria Editrice Vaticana, out. 1965. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 02 jun. 2011.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIO XI, Papa. *Divini Illius Magistri*. Carta Encíclica de Sua Santidade Pio XI acerca da educação cristã da juventude. In: DE SANCHIS, Antônio. **Educação e comunicação**: valores e objetivos cristãos: coletânea de encíclicas e documentos pontifícios, de Leão XIII, Pio XI, Pio XII, João XXIII, Concílio do Vaticano II e Paulo VI. São Paulo: LTR, 1972, p. 37-72.

PIO XI, Papa. **Divini Illius Magistri**: Carta Encíclica de Sua Santidade Pio XI acerca da educação cristã da juventude. Roma: Libreria Editrice Vaticana, dez. 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121323_divini-illius-magistri_po.html>. Acesso em: 07 jan. 2010.

PORTAL EDUCACIONAL. Este jovem brasileiro. **Exame**. São Paulo. novembro 2010. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/pesquisa-mapeia-o-comportamento-do-jovem-na-internet>. Acesso em: 02 mai. 2011.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RICOUER, Paul. **O si mesmo com o outro**. Campinas: Papirus, 1991, p. 12-14.

RODOVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia moderna**: da revolução científica a Hegel. São Paulo: Loyola, 1999. p.235-248.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SABARÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Sabará, MG: Prefeitura Municipal, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDRINI, Marcos. Das preocupações preliminares às preocupações últimas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 34, n. 136, p. 7-21, jul./set. 2005.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SCHUZ, Almiro. Confiança na educação: fundamento para o ato protestante no Brasil. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 16, n.32, p. 31-62, jul./dez. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia**: um campo com novas configurações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1517-97022002000100008&lang=pt. Acesso em: 04 set. 2008. Doi: 10.1590/S1517-97022002000100008.

SCHLÖGL, Emerli. A questão da simbologia na formação do professor que atua no ensino religioso. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 34, n. 136, p. 22-54, jul./set. 2005.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais**: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen. 2001. 232 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Antônio Francisco da Silva. **Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen**. Belo Horizonte: Segrac Editora e Gráfica Limitada, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, Lúcia Maria Mac Dowell. **Verdade, iluminação e trindade: o percurso da “interioridade” em Santo Agostinho**. 2002. 147 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Rio de Janeiro.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Por uma epistemologia do ensino religioso. In: CONGRESSO DA ANPTECRE, 2, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2009. CD-ROM.

SPÓSITO, Marília Pontes. História da educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG-FAE, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, junho 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SUNG, Jung Mo. **Experiência de Deus: ilusão ou realidade?** São Paulo: FTD, 1991.

TACITO, Caio. **Constituições brasileiras: 1988**. 5ª ed. Brasília: Senado Federal: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução a filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à philosophia da educação**. São Paulo: Companhia de Educação Nacional, 1933.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. As faces do catolicismo brasileiro. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Catolicismo plural**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-29.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9.ed. São Paulo: Cortez: Autores

Associados, 2000.

TRALDI, Lina Lady. **Currículo**: conceituação e implicação. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. **Projeto Político-Pastoral-Pedagógico**: documento geral, v. 1. Belo Horizonte: UBEE, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizado e projeto político pedagógico. 10. ed. São Paulo: Liberdade, 2002.

VEIGA, Ilma Passo. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espacios que Producen. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). **Temas Contemporaneos em Educación**. Buenos Aires: Aique, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, MarisaVorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema,... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VIESSER, Lizete Carnen. **Um paradigma didático para o para o ensino religioso**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar**: Educação Popular, Igreja Católica e política do Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Loyola, 1984.

WILGES, Irineu. **Cultura religiosa**: as religiões no mundo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: perspectivas dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZILES, Urbano. **Identidade, desafios e futuro das universidades católicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

APÊNDICE A – Questionário aos Professores

I - Formação profissional

- 1- Que fatores ou circunstâncias de sua vida teriam contribuído para que você se tornasse um professor de Ensino Religioso mais preparado?
- 2- Qual é a importância dessa disciplina para a educação do aluno?

II - Ideário pedagógico

- 3- Qual é, para você, a função da escola na sociedade brasileira?
- 4- Como vê o papel da sua disciplina para cumprir essa função?
- 5- Quais as características de um bom professor de Ensino Religioso?
- 6- Que valores e obrigações você espera de um bom aluno?

III - Prática escolar

- 7- Como você faz seu planejamento? Quais são suas referências teóricas?
- 8- Descreva, detalhadamente, os passos que você segue, do início ao final de uma aula comum.
- 9- Como faz para conseguir a motivação do aluno para o estudo? Qual é o seu método para despertar o interesse da turma?
- 10- Qual é o seu método básico de transmissão da matéria? Por que escolheu esse método?
- 11- Quais as técnicas mais comuns que você utiliza?
- 12- Qual é o sistema de avaliação dos alunos?
- 13- O que faz para manter a disciplina? Por que os alunos respeitam você?
- 14- Quais os conteúdos você trabalha no Ensino Religioso?

APÊNDICE B – Questionário aos Alunos

I – Formação Religiosa

- 1- Qual é a sua religião? () Católica () Evangélica _____ () Espírita Kardecista () Outras especificar: _____
- 2- Participa de alguma atividade religiosa fora da escola?
() Sim. Especifique! _____ () Não.

II – Vivência familiar

- 3- Mora com a família? () Pai e Mãe - () Pai - () Mãe
() Outros especificar: _____.
- 4- Quais os programas de TV que você mais assiste enumere em ordem de importância para você, isto é, do que você mais gosta para o que gosta menos.
- a) Programa: _____ TV _____
- b) Programa: _____ TV _____
- c) Programa: _____ TV _____
- 5- Tem acesso a internet em casa? () Sim - () Não.
- 6- Recebem algum jornal ou revista em casa? () Não. - () Sim. Qual(is) _____

III – Prática escolar

- 7- Qual é a importância da disciplina Ensino Religioso para você? _____
_____.
- 8- Quais os conteúdos você aprende nessa disciplina? _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 0103.0.213.000-11

Título do Projeto:

ENSINO RELIGIOSO: abordagens, convergências e divergências entre as escolas “Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira”, em Belo Horizonte e Sabará.

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará a transmissão do Ensino Religioso Escolar. Você foi selecionado porque a disciplina em estudo tem maior sistematização após o sexto ano do Ensino Fundamental, e sua participação não é obrigatória, caso participe não é necessário colocar o nome, pois a pesquisa tem caráter quantitativo, sendo que as questões de caráter subjetivo (qualitativo) também não exigem a identificação do entrevistado. O objetivo do projeto é verificar como ocorre a transmissão do Ensino Religioso, quais os conteúdos estudados e como se dá a recepção (por parte de vocês, alunos) desses conteúdos, bem como compreender os pré-requisitos que alunos e professores trazem em sua formação social, religiosa e escolar.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em responder o questionário sobre sua “formação religiosa, sua “vivência familiar e sua “prática escolar”.

3) Riscos e desconfortos

Durante a realização da pesquisa não ocorrerá nenhum risco, físico ou intelectual. A entrevista com questões estruturadas não tem necessidade de colocar o nome (identificar), nesse sentido não levará a nenhum dos alunos desconforto para responder as questões que serão explicadas antes da respostas dos jovens.

4) Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, você possa contribuir para compreendermos melhor como se dá o processo de transmissão e recepção do Ensino Religioso. Dessa forma os

benefícios serão adquiridos em médio prazo, provavelmente quem desfrutará dos resultados serão os alunos que virão depois de vocês. Compreender esse processo que conduz à uma identificação religiosa ou não instrumentalizará ainda mais a escola para que essa possa transmitir com mais propriedade e fundamentação os valores e a reflexão sobre a religiosidade. A contribuição mais ampla é a formação de um ser humano mais justo e fraterno, livre e consciente.

5) Tratamento Alternativo

Não há razões para você não participar deste estudo, pois, não implica como descrito anteriormente, nenhum risco à integridade física nem psicológica de sua pessoa.

6) Custos/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo já que a pesquisa será realizada durante as aulas de Ensino Religioso.

7) Responsabilidade

Efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, e podem acontecer sem que a culpa seja sua ou dos pesquisadores. Se você sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo, a necessária assistência profissional será providenciada pela própria escola de onde você é aluno já que este estudo será acompanhado pela professora de Ensino Religioso e a supervisão escolar.

8) Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será não será divulgada, tendo em vista que não será necessário colocar o nome no questionário estruturado. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Nesta pesquisa não utilizaremos gravações nem filmagens e quando o relato for feito de forma oral, não será citados nomes, mas faremos referências ao ano de escolarização.

9) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) você não use ou siga adequadamente as orientações/tratamento em estudo; (b) você sofra efeitos indesejáveis não esperados; (c) o estudo termine. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar o profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo-o.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Maria Beatriz Rios Ricci, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: 31-3432-2893 / 3375-1146 (Prof. Dr. Mauro Passos)

Nome do pesquisador: Adélio Ferreira Alves

Endereço: Praça da Associação, 01 Bairro São Paulo – B. Hte. – MG – 31910-180

Telefone: 31- 3432-2893 / 9994-2139

Email: adelhoferreira@yahoo.com.br

10) Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

ESCOLA MUNICIPAL ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA

_____/_____/_____
Assinatura do participante ou representante legal

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Adélio Ferreira Alves ____/____/____

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517

CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

e-mail: cep.proppg@pucminas.br

APÊNDICE D – Entrevista completa com a professora de Ensino Religioso da Confessional Católica

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Que fatores ou circunstâncias de sua vida teriam contribuído para que você se tornasse um professor de Ensino Religioso mais preparado?

R: Primeiro o amor de Deus, manifestado no meu desejo, interesse e amor pela disciplina, nascido no meu coração por ser cristã e fortalecido pelo meu Curso de Teologia para Leigos (fui aluna do 1º oferecido pelo CEFAP), minha formação acadêmica, a participação nos encontros de formação do DAER, de Metodologia e filosofia do E.R da Secretaria de Educação, também, nos grupos de estudos com outros professores de Ensino Religioso, Seminários, Curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso da PUC-MINAS, o Curso de extensão da Faculdade Padre Machado e por fim pela minha vocação pastoral missionária: amor à vida e o bem querer das pessoas.

2. Qual é a importância dessa disciplina para a educação do aluno?

R: *Ajudar o indivíduo (aluno) a criar uma consciência crítica em relação à dimensão religiosa da vida e da compreensão dos fenômenos religiosos nas suas mais diversas manifestações; *Permitir que esses alunos possam compreender-se como seres religiosos e que vivenciem uma religiosidade saudável, inteligente e madura; *Que aprendam a dialogar com os outros exercendo a tolerância e o respeito à diversidade.

3. Formação Acadêmica

R: Pedagogia – PUC MINAS

IDEÁRIO PEDAGÓGICO

4. Qual é, para você, a função da escola na sociedade brasileira?

R: A função da escola na sociedade brasileira, a meu ver, está descrita em sua própria natureza: *“A escola é uma instituição social que tem, entre outras características, a promoção da formação e da informação dos alunos”*. Não pode fugir à sua vocação específica de instituição social que busca o desenvolvimento pleno de todas as crianças, visando primordialmente sua socialização. Deve preparar o aluno para o mundo, ser cidadão. Livre, crítico, autônomo, criativo, comprometido com a transformação.

5. Como vê o papel da sua disciplina para cumprir essa função?

R: O ensino religioso faz parte deste elenco, principalmente se entendermos a educação inserida numa cultura e a religião como um dos elementos da cultura. Se bem compreendido, o ensino religioso será organizado e efetivado a partir de um projeto abrangente e eficiente. Terá como fundamento os princípios e critérios democráticos. Por isso, numa escola que mantenha sua vocação específica de instituição social, para a formação de cidadãos e cidadãs cada vez mais humanizados, preocupados com a vida, com o outro e com o meio-ambiente, o Ensino Religioso é uma disciplina fundamental.

6. Quais as características de um bom professor de Ensino Religioso?

R: Um bom professor de ensino religioso deve ser uma pessoa de coração generoso, humilde, que tenha amor à verdade, discernimento, abertura. Uma pessoa estudiosa que precisa saber trabalhar: o pluralismo ético, social, cultural, religioso, o ateísmo, os novos movimentos religiosos... que ame sua profissão e principalmente sua disciplina. Não pode de maneira alguma ser proselitista, nem fundamentalista.

7. Que valores e obrigações você espera de um bom aluno?

R: Que ele valorize, respeite, interaja e participe dos assuntos, atividades e reflexões da disciplina e que ele aplique o conteúdo ensinado em sua vida.

PRÁTICA ESCOLAR

8. Como você faz seu planejamento? Quais são suas referências teóricas?

R: A partir do Plano de Ensino, um planejamento por etapa e também no dia a dia, pois, o grande objetivo da disciplina é fruto de experiências pessoais, de incansáveis buscas de respostas para questões existenciais e assim aproveitamos os acontecimentos da época vivida. Minhas referências teóricas são os livros que apresento na Bibliografia dos meus Planos de Ensino:

- ♥ Bíblia Sagrada
- ♥ Como educar hoje? – PIME – Coleção Educação
- ♥ Educando para Vida – PIME – Coleção Educação
- ♥ ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR - Rede Pública Estadual de Minas Gerais
- ♥ PROPOSTA DE PROGRAMA - Séries Finais do Ensino Fundamental
- ♥ Ensino Religioso – Descobrindo caminhos – Nova edição – 5ª a 8ª série – Therezinha M. L. da Cruz – Editora FTD
- ♥ Nos caminhos da fé – Deus Conosco – 5ª a 8ª série Ed. Afiliada
- ♥ De Mãos Dadas – Ensino religioso – Avelino A. Corrêa e Amélia Schneider – Nova edição – 5ª a 8ª série – Editora Scipione
- ♥ Histórias que ensinam – Equipe do “Missão Jovem” – Ed. Mundo e Missão
- ♥ Vivendo e aprendendo – Histórias para o dia-a-dia – Equipe do “Missão Jovem” – Ed. Mundo e Missão
- ♥ Adolescentes sem-fronteiras – Roteiros para Encontros de Grupos – POM – Brasília – DF
- ♥ Abrindo caminhos – Parábolas e reflexões – Dom Itamar Vian – Frei Aldo Colombo – Ed. Paulinas
- ♥ Ética: a arte de viver: Vol. 1 – A alegria de ser uma pessoa com dignidade
Vol. 2 – A alegria de não estar só
Vol. 3 – A alegria de crescer em família
Vol. 4 – A alegria de ser um cidadão do Universo - Betuel Cano – Ed. Paulinas
- ♥ Texto base da CF – CNBB
- ♥ Cadernos da ANEC do Brasil para o Ensino Fundamental I e II crianças, adolescentes e Jovens - CF
- ♥ Documento de Aparecida – Texto conclusivo da V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe – maio 2007 p. 150 a 157 (orientações para Escolas Católicas)
- ♥ Deus, os homens e seus caminhos – Pe Libânio – Ed. Vozes
- ♥ PANASIEWICZ, Roberlei. *Pluralismo religioso contemporâneo: diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré*. 2007. São Paulo, Edições Paulinas; Belo Horizonte, Editora PUC Minas. - (Coleção Estudo da Religião). 198p.
- ♥ Todos os jeitos de crer – Ensino Inter-religioso – Editora Ática – vol 1 a 4 – Dora Incontri e Alessandro César Bigheto
- ♥ Recriando experiências – Técnicas e dinâmicas para grupos – Ed Paulus
- ♥ Jornais: O Transcendente – Opinião – SIM (Serviço de Informação Missionária) das POM – Brasília – O Lutador – Missão Jovem e outros
- ♥ Revistas: Mundo e Missão - PIME – Missões (a missão no plural) – Missionários (as) da Consolata – Ed. Loyola e outras

9. Descreva detalhadamente, os passos que você segue, do início ao final de uma aula comum.

R: Acolhida – uma pequena oração ou frase, pensamento e reflexão – esclareço o objetivo da aula – desenvolvo o tema – aplico um pequeno exercício e peço algo como tarefa para próxima aula.

10. Como faz para conseguir a motivação do aluno para o estudo? Qual é o seu método para despertar o interesse da turma?

R: É difícil manter os alunos ativamente envolvidos se eles estão entediados ou desinteressados na aula. O melhor modo de fazer isso é criar uma conexão entre o que os alunos estão aprendendo e o que está acontecendo na vida deles... Em outras palavras, encontrar o ponto de convergência com o que é significativo para ELES. Não é tão fácil assim no Ensino Religioso, eu exploro muito dinâmicas, filmes, letras de música, jornal do dia e outras coisas, e uma coisa que eu nunca permiti nesse tempo todo em que dei aulas de ensino religioso, foi o aluno ficar sem fazer nada, ou simplesmente fazer algo de

outra disciplina. Falo sobre isso desde a primeira aula. Requisito toda sua atenção para mim.

11. Qual é o seu método básico de transmissão da matéria? Porque escolheu esse método?

R: Transmissão/assimilação - falar, explicar, fazer conhecer. Por que, amo falar, mostrar o que preparei, o que eu conheço, o que sei.

12. Quais as técnicas mais comuns que você utiliza?

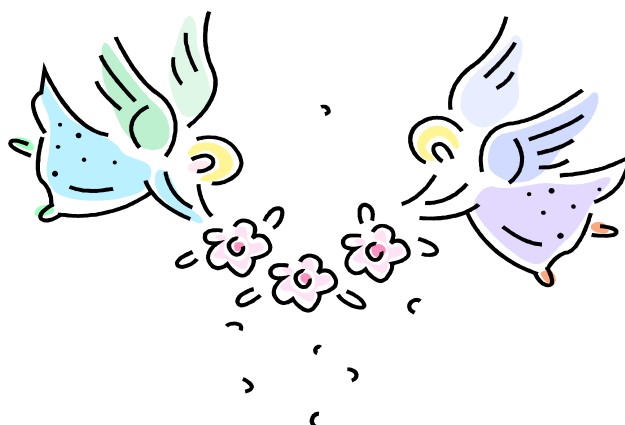
R: Contar histórias.

13. Qual é o sistema de avaliação dos alunos?

R: Conceitual através das atitudes, interesse, participação e empenho; nas produções individuais e coletivas, como textos, poemas, quadros, acrósticos, peças de teatro, etc...; e com Autoavaliação do seu aprendizado numa relação de respeito, amor e compromisso consigo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente.

14. O que faz para manter a disciplina? Por que os alunos respeitam você?

R: Procuro ser amiga, aberta e compreender o que se passa com os alunos. Por que sou autêntica, conheço bem o que eu ensino e, se não sei algo, sou humilde para dizer que não sei responder aquilo naquele momento. Sou criativa, alegre e verdadeira. Trabalho como professora de E.R desde 1992 e encontrei muitos alunos que gostaram do meu jeito e me respeitam até hoje. Porém tive alunos que não me respeitaram, tive vários problemas com indisciplina, já chorei, já desejei sair da sala, mas eu de verdade amo muito todo esse universo escolar. Sou muito feliz como educadora.



“O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Este ensino quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.” (Constituição Federal promulgada em 1987/1988).

Maria da Piedade Praça de Almeida



APÊNDICE E – Entrevista completa com a professora de Ensino Religioso da Escola Pública

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE CÁTIA DA ESCOLA ADÃO DE FÁTIMA PEREIRA PARA: ADÉLIO

1. A MINHA BUSCA POR MATERIAIS DIVERSIFICADOS EM RELAÇÃO À DISCIPLINA, QUANDO SURGEM OPORTUNIDADES FAÇO CAPACITAÇÕES (MAS NÃO TEM SURGIDO NADA ULTIMAMENTE SOBRE ENSINO RELIGIOSO).
2. A DISCIPLINA TRAZ PARA O ALUNO O AUXÍLIO RELACIONADO AOS VALORES HUMANOS PARA QUE O MESMO SEJA CADA VEZ MELHOR EM SUA CASA, COMUNIDADE, ESCOLA, IGREJA, RESPEITANDO A OPÇÃO DO OUTRO, SABENDO QUE TODOS NÓS SOMOS SERES DISTINTOS, E TEMOS GOSTOS, VONTADES E OPÇÕES DE VIDA DIFERENTES.
3. A ESCOLA TEM A FUNÇÃO DESENVOLVER O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FORMA HUMANIZADORA, NÃO COM OBJETIVO QUE O ALUNO ADQUIRA SÓ INFORMAÇÕES, MAS CONHECIMENTO, POIS O MESMO É CAPAZ DE TRANSFORMAR UMA VIDA.
4. A DISCIPLINA VEM TRAZER A REFLEXÃO QUE O SER HUMANO NÃO É MAIS UM NA SOCIEDADE, MAS UM SER PENSAnte QUE NECESSITA DE BOAS ATITUDES E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PARA QUE ELE POSSA SER CAPAZ DE TRANSFORMAR O AMBIENTE QUE VIVE.
5. O PROFESSOR ATRAVÉS DA DISCIPLINA SEJA CAPAZ DE AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DE BOAS ATITUDES UNINDO DIFERENTES VIVÊNCIAS, MOSTRANDO DIFERENTES REALIDADES PARA QUE OS ALUNOS SEJAM CAPAZES POR SI MESMO ESCOLHER BONS CAMINHOS E DESENVOLVER VALORES QUE O FAÇA MELHOR.
6. ESPERO QUE ELE SEJA CAPAZ DE RESPEITAR O OUTRO COMO A SI MESMO, PERCEBER QUE ELE É ÚNICO E INDIVIDUAL E POR SER UM SER DIFERENTE PRECISA PERCEBER AS DIFERENÇAS DO OUTRO, QUE ESTE ALUNO SAIBA TAMBÉM SER AMIGO, SER CORRETO, TER AMOR, PAZ CARINHO, ESTE SÃO ALGUNS DOS POUCOS VALORES NECESSÁRIOS PARA SERMOS MELHORES, MAS QUE ATRAVÉS DESTES VALORES POSSAM VIR OUTROS, PARA QUE ESTE ALUNO SEJE UMA PESSOA DE BEM SEMPRE, E SENDO ESTA PESSOA DE BEM O MESMO PASSE ESTES VALORES A OUTROS COMO SEMENTE QUE IRÁ GERMINAR AMANHÃ.
7. EU FAÇO MEU PLANEJAMENTO BASEADO NAS DIRETRIZES E BASES, NO MEU PLANO DE CURSO, E NECESSIDADES DAS ATUALIDADES. UTILIZO LIVROS DIDÁTICOS DA REDE PITÁGORAS, TEXTOS SOBRE VALORES DO COLÉGIO BATISTA MINEIRO, LIVRO HISTÓRIAS COM SABEDORIA, MAGIA DAS VIRTUDES DENTRE OUTROS.
8. EXEMPLO: VOU MINISTRAR MINHA AULA, COM O TÍTULO “O MEU JEITO DE SER” LEVO O MATERIAL, FAÇO UMA DINÂMICA “ESPELHO”, DEPOIS DISTO DISTRIBUO E EXPLICO O TEXTO SOBRE O SER HUMANO, UM SER ÚNICO COM SUAS INDIVIDUALIDADES. DEPOIS ABRO PARA DEBATES DE EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO ASSUNTO, DEPOIS PASSAMOS PARA ATIVIDADES, CORREÇÃO E FECHAMENTO SOBRE O ASSUNTO. “GASTO SOBRE UM ASSUNTO ENTRE 2 A 3 AULAS.”

9. DESENVOLVER AS AULAS COM ATIVIDADES DIFERENCIADAS.
10. EU USO MÉTODO SÓCIO INTERATIVO, ONDE HÁ TROCA DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVENDO ASSIM A CONSTRUÇÃO DE VALORES PARA QUE OS ALUNOS POSSAM VIVER UNIDOS E EM HARMONIA. . EU ESCOLHI, POIS PERCEBO QUE COM ESTAS ATIVIDADES EU CONSIGO TRAZER A ATENÇÃO DOS ALUNOS PARA A DISCIPLINA.
11. EU TRABALHO COM TEXTOS, HISTÓRIAS, DINÂMICAS, DIRECIONO A MINHA AULA PARA AS VIVÊNCIAS E REALIDADES DOS ALUNOS.
12. ATIVIDADES SALA E CASA, ATIVIDADES EM DUPLA, GRUPO, AVALIAÇÕES.
13. TRANSMITO OS MEUS COMBINADOS PARA OS ALUNOS NO INÍCIO DO ANO, EXPLICO O MEU JEITO E COMO EU TRABALHO, COBRO ESTES COMBINADOS SEMPRE, ATÉ ELES SE ACOSTUMAREM COM AS REGRAS. O RESPEITO EU CONQUISTEI ATRAVÉS DE MINHA AUTONOMIA E SERENIDADE EM RELAÇÃO AO QUE FAÇO.

ANEXO - A – Orientações do comitê de ética em pesquisa



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR

1. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f);
2. O sujeito da pesquisa **deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, na íntegra, por ele assinado (Res. CNS 196/96 - Item IV.2.d). No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve constar logomarca da PUC, cabeçalho do CEP PUC Minas e número sob o qual o projeto foi aprovado e registrado no CEP (**ex.: N.º de Registro CEP: CAAE 0001.0.213.000-05**);
3. O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e se descontinuar o estudo somente o fará após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 196/96 – Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeriam ação imediata.
4. O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96 - Item V.4), por meio de relatórios parciais (utilizar modelo relatório anexo). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) junto com seu posicionamento.
5. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
6. Informamos que, por solicitação da CONEP/MS – Carta Circular 003/2011 –, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter rubrica do sujeito da pesquisa ou seu representante (se for o caso) e rubrica do pesquisador responsável em todas as folhas, além das assinaturas na última página do referido Termo.
7. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos sujeitos da pesquisa, deverão, obrigatoriamente, ser **arquivados pelo pesquisador responsável, durante um período mínimo de 5 (cinco) anos** após o encerramento do estudo (Res. CNS 196/96 – Item IX.2.e). Eles devem estar disponíveis para eventual consulta pelo CEP-PUC Minas, pela CONEP e pelos órgãos de vigilância sanitária.
8. Ao término do estudo, deverá ser encaminhado **relatório final** ao CEP PUC Minas (modelo de relatório anexo). O pesquisador que não encaminhar o relatório final ao CEP PUC Minas fica inadimplente comprometendo a análise de novos projetos.

Li e estou ciente de todos os itens.

Belo Horizonte, 20/07/2011.

Nome do Pesquisador Responsável: Adélio Ferreira Alves

Curso/Unidade: Mestrado em Ciências da Religião / PUC-MG

Número do Projeto no CEP: CAAE – 0103.0.213.000-1

ANEXO - B – Orientações do comitê de ética em pesquisa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ACOMPANHAMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA**

N. REG NO CEP:

CAAE – 0103.0.213.000-1

INFORMAÇÕES RELATIVAS AO PROJETO

Pesquisador Responsável: Adélio Ferreira Alves

Curso/Unidade: Mestrado em Ciências da Religião / PUC Minas – Coração Eucarístico

Data de Início do Projeto: Março / 2010

Relatório: () parcial (X) final

Título do Projeto:

Ensino Religioso: abordagens, convergências e divergências entre as escolas “Madre Paula” e “Adão de Fátima Pereira” em Belo Horizonte e Sabará

SITUAÇÃO ATUAL DO PROJETO

() Em andamento (X) Concluído

DESCRIÇÃO SUCINTA DAS ATIVIDADES ENVOLVENDO SERES HUMANOS

REALIZADAS NO PERÍODO (e anexar cópia de um dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa)

Pesquisa quantitativa, sem identificação. Os entrevistados responderam um questionário que foi compilado de forma quantitativa. Embora se trate de pesquisa qualitativa, os dados obtidos servirão de sustentação para as conclusões.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

(reformulações adotadas, efeitos adversos ocorridos e outros dados que o pesquisador julgar convenientes):

Não houveram complicações, pois o pesquisador não se envolveu diretamente com os entrevistados além de não haver perigos externos como contágio ou outros.

DATA E ASSINATURA

Data
15 / 07 / 2011.

Assinatura do Pesquisador Responsável

PARA USO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

--

Av. Dom José Gaspar, 500 - Telefax: (31) 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br