

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Taciana Brasil dos Santos

**O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO DOS COLÉGIOS FUNDADOS PELO
PROTESTANTISMO DE MISSÃO EM BELO HORIZONTE/MG: um estudo
das concepções, práticas e perspectivas**

Belo Horizonte
2019

Taciana Brasil dos Santos

**O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO DOS COLÉGIOS FUNDADOS PELO
PROTESTANTISMO DE MISSÃO EM BELO HORIZONTE/MG: um estudo
das concepções, práticas e perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S237e Santos, Taciana Brasil dos
O ensino religioso no projeto dos colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas / Taciana Brasil dos Santos. Belo Horizonte, 2019.
342 f.: il.

Orientador: Paulo Agostinho Nogueira Baptista
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

1. Ensino religioso - Currículos. 2. Batistas - Religião. 3. Metodistas - Religião. 4. Liberdade religiosa. 5. Igreja e Estado - Brasil. 6. Escolas - Projetos - Belo Horizonte (MG). I. Baptista, Paulo Agostinho Nogueira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.01:282

Taciana Brasil dos Santos

**O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO DOS COLÉGIOS FUNDADOS PELO
PROTESTANTISMO DE MISSÃO EM BELO HORIZONTE/MG: um estudo
das concepções, práticas e perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Religião.

Área de concentração: Religião e Cultura

Linha de Pesquisa: Religião, Política e Educação

Professor Doutor Paulo Agostinho Nogueira Baptista – Orientador

Professor Doutor Cláudio de Oliveira Ribeiro – PUC Campinas

Professor Doutor Carlos Alberto Motta Cunha - FAJE

Professora Doutora Giseli do Prado Siqueira – PUC Minas

Professor Doutor Daniel Rocha – PUC Minas

Belo Horizonte, 28 de março de 2019.

Ao Eterno, para quem nada é impossível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me trazido até aqui.

Aos meus pais, Elza e Elmano, pelo apoio, carinho e tolerância.

Ao meu orientador, professor Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista, pela confiança, atenção, respeito, e ponderações sempre tão acertadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, por acolher meu projeto.

Aos membros da banca de defesa, professores Dr. Cláudio Ribeiro, Dr. Carlos Cunha, Dra. Giseli Siqueira, e Dr. Daniel Rocha, pela disponibilidade e atenção para com esta pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação do projeto e da pesquisa, professores Dr. Carlos Cunha, Dra. Suzana Gomes, Dr. Antônio Cantarela, Dra. Giseli Siqueira, e Dr. Wellington Teodoro, pela disponibilidade e ponderações que tanto auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa REDECLID e a seus membros, por propiciarem crescimento tanto acadêmico quanto pessoal. E pelos danoninhos.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, em especial à Dênia, sempre tão disposta a ajudar.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, pelo companheirismo.

Ao Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix, pela confiança em autorizar esta pesquisa e pelo empenho em auxiliar seu desenvolvimento.

Aos entrevistados, pela sua solicitude, mesmo em momentos não muito adequados.

Ao Deputado Leo Portela, pelo auxílio quando se fez necessário.

À professora (e amiga) Rosalina e à sua equipe de revisão, que alcançaram o inimaginável.

A Nice, pela ajuda com a tradução do resumo.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

“Eduque a criança no caminho em que deve andar; e até o fim da vida não se desviará dele.”

(Provérbios 22:6, NTLH.)

RESUMO

O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO DOS COLÉGIOS FUNDADOS PELO PROTESTANTISMO DE MISSÃO EM BELO HORIZONTE/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas

O Ensino Religioso é um componente curricular que vem crescendo a cada dia, recentemente (2017) incluído na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sem deixar de produzir controvérsias. Investigar esse componente curricular é importante tanto para as Ciências da Religião quanto para a Educação. Esta tese é um estudo de caso, que investigou concepções e práticas relacionadas ao Ensino Religioso em dois colégios fundados em Belo Horizonte pelo protestantismo de missão: o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix. Almejou-se compreender se o Ensino Religioso e as práticas educativas nos colégios conferiam maior importância à confessionalidade ou às características necessárias para uma inserção mais abrangente no mercado. Com esse propósito, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental que possibilitou o conhecimento e a análise sobre o Ensino Religioso escolar nessa educação protestante belorizontina. Também foi realizada pesquisa de campo nos colégios, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, com consulta aos Projetos Político-Pedagógicos e entrevista a profissionais ligados diretamente às práticas do Ensino Religioso, corroborando a análise produzida. Os resultados foram organizados em dois blocos textuais, compostos por três capítulos cada. O primeiro bloco trata sobre conceitos de educação e religião, e as possíveis relações entre os termos; os fundamentos epistemológicos para o Ensino Religioso escolar e as atuais perspectivas do conteúdo; e o projeto educacional protestante no Brasil, enfatizando a atuação de batistas e metodistas. O segundo bloco apresenta os conceitos de Educação e Ensino Religioso presentes nos Projetos Político-Pedagógicos; discute sobre a docência do conteúdo e suas práticas, a partir das entrevistas aos profissionais; e estabelece perspectivas sobre o Ensino Religioso na realidade dos colégios. Concluiu-se que o Ensino Religioso nos colégios é confessional, adequado a sua proposta educativa, e coerente com sua trajetória histórica.

Embora o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix possuam enfoques diferentes para o conteúdo, possuem também elementos comuns, tais como o modelo adotado, o maior interesse na formação de valores que na conversão religiosa, e a intenção de fortalecer sua confessionalidade a partir de 2019.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Escola confessional. Batistas. Metodistas. Laicidade.

ABSTRACT

RELIGIOUS EDUCATION AT THE PROTESTANT MISSION COLLEGE PROJECTS IN BELO HORIZONTE CITY, MINAS GERAIS, BRAZIL: a study of the conceptions, practices and perspectives

Religious Education is a curricular component that has gained space in the Brazilian school curriculum. In 2017 it was included in the National Curricular Common Base - BNCC, producing controversy. Researches on Religious Education are important both for the Sciences of Religion and for Education. This thesis is a case study, in which I investigated conceptions and practices related to Religious Education in two colleges founded in Belo Horizonte by North American Protestant Missionaries: Colégio Batista Mineiro and Colégio Metodista Izabela Hendrix. I expected to understand if the Religious Education and the educational practices in the schools gave greater importance to the confessionality or the characteristics necessary for a more comprehensive insertion in the market. For this purpose, I carried out a bibliographical and documentary survey which resulted in knowledge and analysis about the Religious Education at these schools and Protestant education in Brazil and in Belo Horizonte city. I also did a field research in some schools, authorized by the Research Ethics Committee of PUC Minas, with consultation to the Political-Pedagogical Projects and interviewing professionals directly linked to the practices of Religious Education, confirming the analysis produced. The results were organized in two textual blocks, composed of three chapters each. In the first block, I discussed concepts of education and religion, and the possible relations between the terms. I also presented the epistemological foundations for Religious Education at schools and the current perspectives of the curricular component. In addition to that talked about the Protestant educational project in Brazil, emphasizing the Baptists and Methodists procedures. In the second block, I demonstrated the concepts of Education and Religious Education present in the Political-Pedagogical Projects. I discussed the teaching and practices of the curricular component from interviews with professionals, besides establishing perspectives about Religious Education in schools. I concluded, through this

research, that Religious Education in colleges is confessional, appropriate to its educational proposal, and consistent with its historical trajectory. Colégio Batista Mineiro and Colégio Metodista Izabela Hendrix have different approaches to Religious Education, but they also have common elements. as the adopted model to the curricular component, the greater interest in value formation than in religious conversion, and the intention to build up their confessionality as of 2019.

Keywords: Religious Education. Confessional school. Baptists. Methodists. Laicity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modalidades de Ensino Religioso nos estados brasileiros	82
Figura 2 – Cursos de especialização e de graduação em Ciências da Religião por unidade da federação	127
Figura 3 – Trajetória Cronológica inicial da Base Nacional Comum Curricular	134
Figura 4 – Processo de construção e avaliação da Base Nacional Comum Curricular	136
Figura 5 - Origem dos grupos protestantes a partir da Reforma.....	160
Figura 6 – Palacete Sabino Barroso.....	183
Figura 7 – Edifício Efigênia Maddox.....	184
Figura 8 – Fachada do prédio principal do Colégio Batista Mineiro, na Rua Ponte Nova.	185
Figura 9 – Vista parcial da Avenida Afonso Pena.....	191
Figura 10 – Primeiro Corpo Docente do Colégio Izabela Hendrix.	192
Figura 11 – Vista de Belo Horizonte do alto da Igreja São José	193
Figura 12 – Colégio Izabela Hendrix, prédio da Rua Espírito Santo.	195
Figura 13 – Colégio Izabela Hendrix, prédio da Rua da Bahia	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Evolução histórica do texto constitucional brasileiro, sobre a separação entre Estado e religião e garantia de direitos aos praticantes de cultos religiosos.....	77
Quadro 2 – Modelos de Ensino Religioso	93
Quadro 3 – Princípios orientadores para construção da Base Nacional Comum Curricular	134
Quadro 4 – Comparação entre as versões do texto da área de Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular	145
Quadro 5 - Comparação entre as versões do texto sobre Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular	147
Quadro 6 – Redatores da área/conteúdo Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (1ª e 2ª versões).....	153
Quadro 7 - Premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso	155
Quadro 8 – Grupos protestantes de maior influência por território no período de colonização dos Estados Unidos da América.....	165
Quadro 9 – Definição de Projeto Político-Pedagógico.....	215
Quadro 10 – A luta dos sistemas	229
Quadro 11 – Projetos desenvolvidos no Colégio Metodista Izabela Hendrix ..	243
Quadro 12 – Formação e cargo dos profissionais entrevistados	254

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ofertas de Especialização em Ciências da Religião por unidade da federação.....	125
Tabela 2 - Quantitativo de Circuitos de Igrejas Metodistas, pregadores e membros em 1791	164
Tabela 3 - Quantitativo de Igrejas e Congregações das Associações Regionais da Convenção Batista Mineira	198
Tabela 4 - Quantitativo de Igrejas e Congregações da 4ª Região Eclesiástica da Igreja Metodista	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de graduação em Ciências da Religião por região do país (2018)	124
Gráfico 2 – Proporção entre cursos de graduação e de especialização em Ciências da Religião (2018)	124
Gráfico 3 – Proporção da oferta de graduação e especialização em Ciências da Religião, por região brasileira (2018)	126
Gráfico 4 – Coordenadores e especialistas comissionados para a redação da 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular, por Unidade da Federação	133
Gráfico 5 – Crescimento das seis denominações protestantes de missão mais antigas no Brasil	173
Gráfico 6 – Percentual de escolas confessionais e de grupos religiosos em Belo Horizonte (2018)	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	31
Parte I – Aportes teóricos para a compreensão do Ensino Religioso Escolar e da Educação Protestante no Brasil	41
Capítulo 1 – Educação e Religião: confessionalidade e escolarização	42
1.1 Educação e Religião: concepções	42
1.2 Educação a serviço da Religião: o Ensino Religioso confessional	55
1.3 Escolarização do Ensino Religioso e Estado Laico: fundamentos e possibilidades	70
Capítulo 2 – O Ensino Religioso escolar: fundamentos epistemológicos e formação docente.....	88
2.1 Fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso escolar: algumas aproximações	88
2.2 Ciências da Religião, Ensino Religioso escolar e prática docente.....	106
2.3 O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular	128
Capítulo 3 – O projeto educacional batista e metodista no Brasil	157
3.1 Desenvolvimento histórico das igrejas batista e metodista.....	157
3.2 Implantação das Igrejas Batista e Metodista no Brasil	171
3.3 Situação atual das denominações e de seu projeto educativo	197
Parte II – Análise e perspectivas do Ensino Religioso idealizado e praticado nos colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte	213
Capítulo 1 – O Projeto Político-Pedagógico dos colégios batista e metodista: concepções de escola, educação e Ensino Religioso.....	214
1.1 O Projeto Político-Pedagógico e sua relevância em uma proposta educativa	214
1.2 O Projeto Político Pedagógico nos colégios batista e metodista	220
1.3 O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico dos colégios batista e metodista	244

Capítulo 2 – O Ensino Religioso na educação batista e metodista: docência, práticas e componentes pedagógicos.....	252
2.1 Ser docente de Ensino Religioso: pré-requisitos, formação e atuação na realidade dos colégios batista e metodista.....	253
2.2 Considerações epistemológicas sobre o Ensino Religioso nos colégios batista e metodista.....	265
2.3 Ensino Religioso e confessionalidade: uma análise das semelhanças e peculiaridades.....	274
Capítulo 3 – O Ensino Religioso escolar nos colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte e as transformações dessa área de conhecimento: constatações e perspectivas.....	283
3.1 Um século depois: permanências e transformações da educação escolar iniciada pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte.....	283
3.2 Laicidade e confessionalidade: interfaces do Ensino Religioso nos colégios batista e metodista.....	290
3.3 Perspectivas sobre o Ensino Religioso escolar protestante.....	295
CONCLUSÃO.....	300
Referências.....	305
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com os docentes.....	335
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o coordenador.....	336
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	337
ANEXO 2 – Termos de Compromisso do Colégio Batista Mineiro.....	340
ANEXO 3 – Termo de Compromisso do Colégio Metodista Izabela Hendrix..	342

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Religioso escolar sempre esteve inserido em um contexto de polêmicas e contradições. Sua inserção no currículo data dos tempos de colonização do país, atendendo à política de monopólio religioso e à ligação entre Estado e Igreja característica desse período. Essa realidade permaneceu também durante o período imperial.

Com a proclamação da República, iniciou-se um período de separação entre o Estado e as religiões. Conseqüentemente, o Ensino Religioso parou de ser oferecido em escolas públicas. Tal fato provocou inúmeras reações por parte de grupos religiosos, que foram desde protestos até o aumento numérico de colégios confessionais.

Os colégios confessionais foram criados, principalmente, por católicos e protestantes. Tinham por princípio educar em conformidade com suas crenças, transmitindo mais do que conhecimentos escolares. Preparavam cidadãos que viveriam de forma a atender as premissas religiosas de seu grupo, e influenciar a sociedade favoravelmente a elas.

Ao longo da história da educação brasileira, as polêmicas relacionadas à presença do Ensino Religioso nas escolas públicas e os colégios confessionais conviveram lado a lado. Quanto ao Ensino Religioso em escolas públicas, a legislação sofreu várias alterações, transformando completamente a perspectiva da disciplina e de sua oferta. Quanto aos colégios confessionais, foi necessário que os mesmos se adaptassem às transformações da sociedade, cujas aspirações não eram mais as mesmas do tempo de sua criação.

Há que se observar que as políticas educacionais adotadas no país influenciam diretamente tanto as escolas públicas quanto as privadas. Suscita-se, assim, o questionamento sobre como as escolas confessionais têm se portado frente às atuais perspectivas para o Ensino Religioso escolar, previstas na legislação brasileira.

Esta pesquisa investiga as concepções e práticas relacionadas ao Ensino Religioso escolar em instituições de ensino fundadas pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte: o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix. Objetiva-se compreender se as práticas destas instituições

conferem maior importância à confessionalidade ou às características necessárias para uma inserção mais abrangente no mercado.

O conceito de confessionalidade adotado neste trabalho está em conformidade com o apresentado por Anjos (2011):

A confessionalidade é um conceito que referenda as convicções professadas por um grupo religioso. Ela se dá nas particularidades e características que concretizam a fé daquele grupo. Expressam-se particularmente em práticas e costumes, doutrinas, rituais e em uma organização comunitária. (ANJOS, 2011, p. 124).

Há ainda que ressaltar, nesta pesquisa, a diferenciação entre o termo confessionalidade – utilizado para se referir às convicções religiosas expressas através de práticas – e o termo confessionalismo. Este último, conforme se pode depreender a partir de sua utilização em Carvalho (2013), Cunha (2011; 2018) e Silva (2013), relaciona-se à imposição, direta ou indireta, de uma confessionalidade religiosa como a única forma possível ou válida de se interpretar a realidade e de se posicionar no mundo.

Retornando à apresentação dos colégios analisados, seu surgimento pode ser considerado um instrumento do trabalho missionário protestante em Belo Horizonte. Atualmente, porém, os grupos protestantes não mais carecem de utilizar a educação escolar como forma para inserção na sociedade. Desta forma, suscita-se a hipótese de que os colégios se adaptaram à concorrência comercial, visando o aluno e sua família como clientes, e não como prosélitos em potencial. Nesse caso, sua confessionalidade seria limitada apenas a sua origem, ou a elementos que não trouxessem desconforto à clientela. O Ensino Religioso acompanharia esses mesmos princípios.

Para compreender melhor o protestantismo de missão, ressalte-se que Mendonça (2002) o descreve como a expansão destes grupos religiosos dos Estados Unidos em direção à América Latina. Seu objetivo era realizar proselitismo religioso e aculturar a população em conformidade com o modo americano de vida. O proselitismo direcionava-se, sobretudo, aos católicos, pois os julgavam ser praticantes de um cristianismo deformado.

É necessário, porém, salientar que neste trabalho em momento algum a utilização do termo protestantismo de missão fez referência à sua perspectiva teológica. Mesmo porque, conforme argumenta Zwetsch (2007), a atividade de

implantação do cristianismo na América, tanto por católicos quanto por protestantes, foi eivada de dominação cultural e opressão.

A opção por referir-se aos colégios estudados como fundados pelo protestantismo de missão refere-se ao fato de serem resultado de um grupo de práticas específicas, em um momento histórico específico, que é assim denominada por Mendonça (2002). Ademais, vários materiais produzidos pelas instituições estudadas salientam, com certo orgulho, o fato de suas atividades terem sido originadas do trabalho dos missionários norte-americanos.

De fato, conforme relatam Ramalho (1976), Machado (1994), Mesquida (1994), e Mendonça (2008), a educação escolar era um dos principais meios de proselitismo e transmissão de princípios ideológicos para os grupos protestantes que enviaram missionários ao Brasil – dentre eles, os batistas e metodistas, sobre quem se discorrerá mais pormenorizadamente neste trabalho.

De todos os grupos protestantes que existem em Belo Horizonte, apenas dois investiram na criação de colégios durante o período de atuação dos missionários americanos: os batistas e os metodistas. Tendo se implantado na capital durante o período de sua construção, fundaram suas instituições ainda no início do século XX, em um modelo de atuação que se repetia em todo o país (RAMALHO, 1976).

Após mais de um século, os colégios continuam em pleno funcionamento, levando a acreditar que a utilidade dessas instituições tem transcendido seus objetivos iniciais, adaptando-se aos dilemas de novos tempos.

Quanto ao Ensino Religioso escolar, no Brasil sua oferta é permeada de dilemas epistemológicos, que se refletem na configuração da disciplina, conteúdos e formação docente praticados. De acordo com Passos (2015), essa realidade deve-se ao fato de a instituição do Ensino Religioso escolar ter partido de decisões políticas, que não lhe possibilitaram uma construção epistemológica adequada.

Este trabalho relaciona os processos da educação confessional protestante e do Ensino Religioso escolar na atualidade, com o objetivo de compreender os sentidos e significados da disciplina nos colégios analisados.

O interesse por essa pesquisa surgiu devido ao contato prévio da pesquisadora com a temática da educação protestante em Belo Horizonte, durante o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Minas Gerais. Na ocasião, foi realizada uma pesquisa sob perspectiva da história da educação, abordando o processo de criação do Colégio Batista Mineiro. Os resultados foram apresentados na dissertação “Educação e instrução: o Collegio Baptista Americano Mineiro (191-1927)” (BRASIL, T., 2013), defendida em agosto de 2013.

A partir do contato com fontes históricas sobre a fundação do Colégio Batista Mineiro e do Colégio Metodista Izabela Hendrix, foi possível perceber que ambas as instituições foram criadas com um caráter profundamente aculturador e proselitista. Essas instituições, de funcionamento ininterrupto por mais de um século, sofreram transformações ao longo do tempo. Naturalmente, seus objetivos e métodos de trabalho não podem ser os mesmos da época em que os missionários americanos eram seus principais mentores e trabalhadores. Tornou-se, assim, necessária uma nova pesquisa sobre os colégios, com o objetivo de verificar se há prática de proselitismo, e se o mesmo está relacionado às aulas de Ensino Religioso – disciplina hoje oficializada, mas inexistente nas primeiras versões de suas grades curriculares.

Além dessas questões, é necessário considerar a necessidade de construção do conhecimento sobre a situação do Ensino Religioso no Brasil. Embora muitas polêmicas ainda cerquem a disciplina, percebe-se que as pesquisas sobre o tema ainda constituem uma parte pequena dos trabalhos de pós-graduação no Brasil.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹ agrupa um total de 560.110 trabalhos², dos quais 42.135 (7,5%) tratam sobre o assunto “Educação”. Caso a busca seja feita considerando como assunto “Ensino Religioso”, a seleção restringe-se a 201 pesquisas (menos de 0,04%). Apesar do número tão pequeno, Junqueira (2013a), em seu mapeamento da produção científica sobre Ensino Religioso no Brasil, revela que entre os anos de 1995 e 2010 houve acentuado crescimento do número de dissertações e teses defendidas sobre o tema (de 03 para 17 e de zero para 03). Ainda assim, esse

¹ A BDTD é considerada uma das maiores iniciativas do país para a disseminação e visibilidade das teses e dissertações defendidas por brasileiros, em programas nacionais ou no exterior. Trata-se de uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações. Atualmente, 106 bibliotecas digitais de teses e dissertações de instituições de ensino superior disponibilizam dados para sua composição.

² Consulta realizada em 10 de fevereiro de 2019.

número representa uma parte ínfima da produção acadêmica e pesquisa brasileiras.

Considerando apenas as pesquisas cujo assunto é “Ensino Religioso” (201), foi realizada uma seleção daquelas cujo título remete, de alguma forma, ao protestantismo. Foram encontrados seis trabalhos, que equivalem a menos de 3% dentro do assunto elencado, e a cerca de 0,001% do total de pesquisas abrigadas na Biblioteca. A seguir, serão relacionadas as pesquisas que atenderam a estes critérios.

- a) O propósito dos adventistas: a transformação de uma ideologia em sistema educacional sob a influência dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX (CORRÊA, 2005).
- b) O Ensino Religioso no ensino superior da educação adventista: presença e impasses (CARVALHO, 2012).
- c) Análise do Livro de Jó sob a perspectiva da Igreja Evangélica Assembleia de Deus e de Paulo Freire: um diálogo entre a teologia e a pedagogia (NEVES, 2010).
- d) O moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942) (PEREIRA, 2014).
- e) O Ensino Religioso confessional protestante: discutindo a proposta comeniana de interação didático-pedagógica (ARCI, 2010).
- f) Os saberes docentes dos professores de teologia das instituições teológicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (PEROBELLI, 2008).

Pode-se perceber, estes trabalhos pouco se aproximam do objetivo da pesquisa. Maria Corrêa (2005) e Jardel Pereira (2014) discorrem sobre o período de implantação dos colégios confessionais protestantes; Natalino Neves (2010) analisa o Livro de Jó sob uma perspectiva pedagógica e teológica; Perobelli (2008) discorre sobre saberes docentes em instituições teológicas luteranas. Apenas Francisco Carvalho (2012) e Arci (2010) se dedicam ao Ensino Religioso protestante. Ainda assim, sua perspectiva é bastante diferente da proposta nesta pesquisa: o primeiro discorre sobre o conteúdo na educação superior (CARVALHO, 2012), e o segundo realiza uma análise das contribuições didático-pedagógicas de Comênio, que era bispo protestante, para o Ensino Religioso

(ARCI, 2010). É necessário ainda observar que nenhum destes trabalhos explora a realidade das igrejas batista e metodista no Brasil, e de suas práticas educacionais.

Tais dados revelam uma carência de pesquisas sobre o tema. Por isso, Passos (2015) ressalta a necessidade de inserir o Ensino Religioso no contexto das pesquisas, que constroem a ciência e embasam a educação escolar. Desta forma, acredita-se que conhecer e compreender acerca do Ensino Religioso em um contexto específico, a escola confessional protestante brasileira, possibilite um olhar diversificado sobre a realidade da disciplina. Esse conhecimento pode ser útil na elaboração de propostas epistemológicas, metodológicas e curriculares adequadas ao contexto brasileiro, inclusive para as próprias escolas investigadas.

Além disso, espera-se que a análise feita por uma pesquisadora externa aos colégios auxilie na reflexão de suas práticas. Espera-se colaborar com as equipes pedagógicas na verificação do cumprimento dos objetivos estabelecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, e que a comparação entre os objetivos iniciais do projeto de educação protestante em Belo Horizonte e as práticas atuais faça o elo entre os trabalhos dos historiadores, tão prezados pelas duas casas, e a atual realidade das denominações.

Como já foi dito anteriormente, a educação protestante no Brasil surgiu para atender às demandas aculturadoras e proselitistas (RAMALHO, 1976; MENDONÇA, 2008). Com o passar dos anos, essa proposta precisou se adaptar aos novos desafios e necessidades da sociedade, atualizando-se a ponto de manter viável o funcionamento dessas instituições ainda nos dias de hoje.

No período de sua instalação, os colégios protestantes encontraram abertura legal para criar cursos de acordo com o modelo de escolarização norte-americano (RAMALHO, 1976) – o que não acontece atualmente, devido à precisão de nossa legislação educacional. Sendo assim, essas instituições têm de seguir princípios comuns a todas as escolas brasileiras, como o estabelecimento da base curricular, que prevê conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos.

O Ensino Religioso escolar, porém, tem sido alvo de inúmeras polêmicas e contradições na realidade brasileira. Embora nossa legislação enfoque a escola pública, poderia servir como modelo para as práticas das escolas

particulares. Mas a Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997a), que revê o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), deixa a cargo dos sistemas de ensino definir os conteúdos para o Ensino Religioso, bem como estabelecer as normas para capacitação e admissão dos professores. Tal indefinição deixou espaço para variadas propostas para a disciplina.

Assim como toda a educação escolar protestante, a oferta da disciplina Ensino Religioso nessas instituições também precisou sofrer atualizações. A indefinição de um referencial ou parâmetro nacional trouxe a possibilidade para que cada sistema de ensino estabelecesse suas próprias regras para a disciplina, selecionando quais dos propósitos originais seriam mantidos ou descartados. A transformação da oferta e propósito do Ensino Religioso escolar protestante revela a construção de novos paradigmas educacionais dentro dessa confessionalidade, na atualidade.

Desta forma, este trabalho se propõe a investigar como a Escola Protestante em Belo Horizonte tem ofertado o Ensino Religioso, e que concepções e práticas estão sendo explicitados nesse cenário.

Embora a educação protestante no Brasil tenha surgido com objetivos bem delineados, acredita-se que os mesmos foram adaptados à medida em que a sociedade brasileira foi se transformando. Hoje, os missionários americanos não mais são os gestores dos colégios, existem outras formas eficientes de proselitismo, e a educação escolar de qualidade é muito mais acessível que no início do século XX. Tal realidade tiraria dos colégios a responsabilidade de formar novas gerações em conformidade com sua confissão religiosa.

Assim, postula-se que o Ensino Religioso escolar nos colégios estudados também não serve mais ao proselitismo. Torna-se necessário delimitar qual modelo da disciplina está em maior conformidade a seus objetivos e práticas. Também há que se questionar a relação dos colégios com as denominações às quais se filiam. Estariam as aulas do conteúdo visando atender estes grupos religiosos, angariando o máximo de convertidos possível? Ou estariam atendendo ao colégio como um empreendimento, procurando assegurar o maior número possível de alunos, e não adentrando em nenhuma questão polêmica?

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar o Ensino Religioso atualmente ofertado pelo Colégio Batista Mineiro e Colégio

Metodista Izabela Hendrix, identificando suas concepções, práticas e perspectivas.

Para alcançar este objetivo, foi necessário estudar inicialmente sobre questões pertinentes ao Ensino Religioso escolar. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre as concepções de educação e religião e suas inter-relações; sobre os fundamentos epistemológicos, curriculares e a formação docente para o Ensino Religioso escolar; e sobre o projeto educacional protestante no Brasil.

Após construir este embasamento teórico, passou-se a analisar as práticas dos colégios propriamente ditos relacionadas ao Ensino Religioso. Para tomar conhecimento desses dados, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos dos colégios, e entrevistados docentes e coordenador da área. A partir destas informações, procurou-se analisar a oferta e os objetivos da disciplina nos colégios; identificar o modelo e as práticas adotadas; e problematizar a realidade do conteúdo nos colégios, apresentando perspectivas para sua prática.

Esta tese é um estudo de caso sobre o Ensino Religioso Escolar protestante. Para obter os conhecimentos necessários a esse propósito, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, documental e de campo acerca das instituições envolvidas e de suas práticas. De acordo com Souza (2000), a pesquisa bibliográfica e documental permite o estudo das instituições educativas e cultura escolar, possibilitando a reconstrução da identidade e da trajetória de um estabelecimento de ensino.

Foram consultados documentos referentes à história das instituições investigadas, bem como os Projetos Político Pedagógicos, que referenciam sua prática pedagógica no presente. A pesquisa de campo foi processada através de entrevista semiestruturada³ com os professores e coordenador responsáveis pelo Ensino Religioso. Barros e Lehfeld (2005) afirmam que esse tipo de entrevista permite elencar dados de natureza qualitativa, selecionando-se os aspectos mais importantes de um problema de pesquisa.

³ A pesquisa de campo seguiu as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 (BRASIL, 2016b). O projeto que deu origem a esta pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil sob o número 3.138.416, avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, e aprovado em 08 de fevereiro de 2019.

A interpretação dos dados obtidos através desse levantamento foi feita através da análise de conteúdo, em conformidade com por Bardin (2002). A autora define essa metodologia como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

A análise dos dados obtidos através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo foi elaborada de forma a demonstrar da melhor maneira possível a conexão entre as informações obtidas. Como resultado desse processo, foi possível desenvolver uma interpretação da realidade e natureza do Ensino Religioso no contexto estudado.

Para atender ao objetivo principal desta pesquisa – analisar as concepções e práticas da disciplina Ensino Religioso ofertada em dois colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte/MG – foram construídos dois grandes blocos textuais, compostos por três capítulos cada, subdivididos em três tópicos. A primeira parte, através de pesquisa bibliográfica, discorre sobre e analisa o Ensino Religioso Escolar e a Educação Protestante no Brasil. A segunda parte remonta aos conhecimentos construídos na primeira para analisar a experiência do Ensino Religioso escolar protestante em Belo Horizonte. Nos próximos parágrafos será apresentada uma descrição mais detalhada do conteúdo de cada uma dessas partes.

Com relação aos conhecimentos elencados na primeira parte, acredita-se que sua importância remete à contextualização em perspectiva histórica e atual dos significados e práticas relacionados ao Ensino Religioso escolar e à educação protestante, especificamente no Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix. Com este propósito foram construídos três capítulos. O primeiro discute sobre as relações entre educação e religião, perpassando a utilização do Ensino Religioso como instrumento de doutrinação religiosa, e a possibilidade da manutenção da disciplina mesmo em um estado laico. O segundo capítulo discute questões epistemológicas, curriculares e de formação docente para a disciplina. O terceiro capítulo se aprofundou em questões

referentes à educação protestante no Brasil, partindo de seus objetivos historicamente constituídos até a sua situação atual.

A segunda parte da tese tem por objetivo analisar a experiência do Ensino Religioso escolar no Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix, e pode ser considerada o elemento principal desta pesquisa. A partir da pesquisa de campo, foram redigidos três capítulos. O primeiro analisa os Projetos Político-Pedagógicos dos colégios, identificando as concepções de educação e de Ensino Religioso neles defendidas. O segundo se propõe, através das entrevistas realizadas, a ilustrar os dados obtidos no capítulo anterior, construindo uma ligação entre os documentos e a realidade das instituições. Para isso, são apresentados e analisados práticas e componentes pedagógicos do conteúdo presentes nos discursos dos profissionais. O derradeiro capítulo analisa e relaciona o conteúdo dos dois anteriores, discorre sobre problemas e desafios encontrados nas práticas relacionadas ao conteúdo, e retorna a questões como a laicidade e confessionalidade, as permanências e transformações dos propósitos dos colégios, apontando perspectivas sobre o Ensino Religioso protestante.

A partir da construção destes blocos textuais, foi possível perceber que educação e religião são duas instâncias sociais que podem cooperar em prol de um propósito. O Ensino Religioso escolar é uma forma peculiar em que essas instâncias cooperam para uma finalidade específica. Considerando a legislação brasileira, pôde-se perceber que o conteúdo é visto como uma forma de educar para a diversidade e para o respeito. No caso da realidade batista e metodista, percebeu-se que o Ensino Religioso é uma forma de difundir princípios importantes para as denominações, mas não necessariamente de fazer proselitismo.

PARTE I – APORTES TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL

A primeira parte deste trabalho pretende construir um fundamento teórico e conceitual acerca do Ensino Religioso Escolar e da Educação Protestante no Brasil. Torna-se necessário, em prol deste objetivo, discutir acerca de temas como educação, religião, confessionalidade, laicidade, Ensino Religioso, protestantismo e sua relação com a escolarização. Almejando este intento, foram construídos três capítulos, descritos a seguir.

O primeiro capítulo discute a inter-relação entre educação e religião. Inicialmente, este intento se dará a partir de conceitos teóricos. Prossegue-se em direção ao Ensino Religioso confessional, e sua marcante presença na história da educação brasileira. Por fim, são abordados as possibilidades e o desenvolvimento desse componente curricular no contexto de laicidade como é experimentado no país.

O segundo capítulo aborda os fundamentos do Ensino Religioso escolar. Foram tomadas como ponto de partida algumas questões epistemológicas acerca da disciplina, como sua pertinência pedagógica, os modelos possíveis e a definição de seu objeto. A seguir, discute-se sobre a relação entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e prática docente, abordando temas que perpassam a teoria e prática da formação docente, bem como apontamentos metodológicos para o ensino do conteúdo.

O terceiro capítulo discute sobre o projeto educacional protestante no Brasil, tendo como foco as duas denominações mantenedoras dos colégios que serão objeto dessa pesquisa. Inicia-se apresentando o desenvolvimento histórico das denominações e sua inserção no Brasil até os dias atuais, sem perder o foco em suas relações com a educação escolar. Por fim, é feita uma análise crítica acerca das possibilidades do projeto educacional protestante na atualidade.

Capítulo 1 – Educação e Religião: confessionalidade e escolarização

Educação e Religião são práticas sociais diferentes que podem ter diversos significados, de acordo com o contexto que as origina. Cada sociedade possuirá um modelo de educação e de religião que corresponda a seus princípios organizativos e filosóficos.

Essas duas instâncias podem, também, se inter-relacionar. A presença da educação é necessária em todo ambiente religioso, para transmitir seus princípios, valores e normas, bem como para conformar os fiéis. A presença da religião em um ambiente educativo pode produzir vários resultados diferentes, de acordo com a abordagem escolhida para trabalhar o tema.

Este capítulo tem por objetivo conceituar educação e religião no contexto necessário à realização desta pesquisa, discutir acerca do Ensino Religioso confessional como instrumento da religião no espaço escolar, e apresentar fundamentos e possibilidades para a existência e manutenção desta disciplina em um contexto de laicidade.

1.1 Educação e Religião: concepções

Neste tópico, serão discutidas concepções de educação e religião. As práticas e significados de cada uma destas instâncias possuem elementos comuns e de interdependência que os tornam, muitas vezes, amalgamados no contexto que se tomou por referência.

1.1.1 Concepções de educação

Compreender as possíveis interpretações para o termo educação é uma tarefa complexa. Numa primeira aproximação, a educação pode ser interpretada sob uma perspectiva individual e social. Em sentido individual, ela se refere ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, visando o aprimoramento de sua personalidade. Já em sentido social, a educação é a ação que as gerações mais maduras exercem sobre as gerações mais jovens,

transmitindo conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social. Em ambas perspectivas, a palavra sempre se refere a aspectos da formação humana (HAYDT, 2006).

Charlot (2013a) afirma que a educação é um processo que visa cultivar o indivíduo e assegurar sua integração social. Possui função política, uma vez que “a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada” (CHARLOT, 2013a, p. 13). A escola, como instituição social, “visa a transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sócio-políticas” (CHARLOT, 2013a, p. 19).

A escola, porém, não é uma instituição dotada de neutralidade. Embora coopere no processo de formação individual e social do educando, suas práticas se direcionam sempre para o desenvolvimento e preparação do aluno, conforme as premissas estabelecidas pelas condições e necessidades predominantes no contexto (DAMIS, 1996). Charlot (2013a, p. 20) descreve a escola como “ao mesmo tempo, vítima e fonte de propagação da ideologia dominante”. Ou, conforme sintetiza Freire (2000, p. 40), “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”.

Ao delimitar os possíveis significados para a palavra educação, Libâneo (2010) salienta que a área de atuação no processo educacional de quem define o termo influenciará a ênfase sobreposta ao mesmo: professores, administradores escolares, diretores, psicólogos, cada um terá seu próprio conceito, em harmonia com a função que exerce. Por isso, alguns enfatizarão a educação como instituição social, enquanto outros se aterão ao processo de escolarização. Mesmo a concepção de educação pelo senso comum é vítima dessa parcialidade em sua definição, uma vez que pode estar permeada de aspectos ideológicos, legais, culturais, religiosos, dominantes no ambiente sociocultural.

A educação escolar caracteriza-se pela transmissão do saber elaborado sobre várias áreas do conhecimento. Durante esse processo, há também uma transmissão de conteúdos explícitos sobre a sociedade, o ser humano, e muitos outros elementos. A transmissão desse tipo de conteúdo leva à construção de uma visão de mundo por parte do educando. Podemos, assim, concluir que a forma de organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes escolares

influencia diretamente na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na coletividade à qual o mesmo faz parte (DAMIS, 1996).

Sabe-se que não há uma única forma de se interpretar a sociedade na qual se está inserido. Tal fato refletirá diretamente na construção do pensamento educacional e em sua aplicação. Libâneo (1992) caracteriza duas principais tendências do pensamento educacional: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista.

A pedagogia liberal é uma manifestação própria do estilo de vida em sociedades capitalistas. A predominância da liberdade e interesses individuais torna necessária a divisão da sociedade em classes. A educação cumpre uma função de inculcação desse regime nas novas gerações, preparando indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Desconsidera-se, nessa tendência, que embora os alunos tenham igualdade de oportunidades de se desenvolver para a vida em sociedade, não há uma igualdade de condições para tal (LIBÂNEO, 1992).

A pedagogia progressista, conforme Menezes e Santos (2001), inspira-se na teoria marxista. Para Silva (2005), assim como o trabalhador é alienado perante o capital, tornando-se mero instrumento de produção, o professor também é alienado no exercício de sua função, uma vez que sua função seria reproduzir a sociedade através de seus educandos. Os alunos, na ótica capitalista, acabam sendo transformados em mero produto. Libâneo (1992) descreve como princípio da pedagogia progressista a análise crítica das realidades sociais, que sustentarão as finalidades sociopolíticas da educação. Menezes e T. Santos (2001) afirmam que a finalidade última da educação, nessa vertente, é a construção do socialismo.

Freire (2000) analisa estas vertentes pedagógicas, e o efeito que as mesmas almejam produzir na sociedade. Para o autor, a pedagogia liberal procura manter a realidade como ela é, em um “projeto alienante de imobilização da História” (p. 52). A pedagogia progressista, por sua vez, ambiciona transformar o mundo.

Neste trabalho, optamos pela concepção histórico-social de educação para nortear a pesquisa. Nesse ideário, a educação é vista “como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 79). O vínculo entre educação e relações

sociais faz com que a educação se torne representativa dos interesses dominantes, bem como transmissora da ideologia que responde a esses interesses.

A educação, de acordo com Libâneo (1992), é um fenômeno social e universal, necessário à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Para o autor, “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1992, p. 15). A educação tem como principal objetivo preparar os indivíduos, desenvolvendo suas capacidades físicas e espirituais, para a participação ativa e transformadora na vida social. Esse processo pode ocorrer em um sentido amplo, através de processos formativos que ocorrem no meio social, ou em um sentido estrito, através de instituições – escolares ou não – com finalidades explícitas de instrução e ensino.

Este trabalho tem particular interesse pela educação realizada no sentido estrito das instituições escolares. Haydt (2006) descreve a escola como instituição característica de sociedades complexas. À medida que cresce a quantidade de conhecimento disponível, torna-se necessário selecionar uma base comum de conhecimentos que necessita ser transmitida a todos da nova geração que vem surgindo.

À seleção de conteúdos e comportamentos adotados na escola Charlot (2013a) atribui natureza eminentemente política. Para o autor, a educação escolar tem por objetivo oferecer ao indivíduo habilidades que o capacitarão para sua inserção social – e isso será feito em conformidade com a ideologia dominante. Assim, percebe-se ao menos em quatro sentidos a natureza política da educação: transmissão de modelos sociais e normas de comportamento, inculcação de ideais sociais que visam a formação da personalidade da criança, propagação de ideias sociopolíticas e adoção da escola como principal instituição educativa.

Acerca da transmissão de modelos e normas sociais de comportamento, Damis (1996) afirma que as práticas escolares se direcionam sempre para o desenvolvimento e preparação do aluno, conforme as premissas estabelecidas pelas condições e necessidades predominantes no contexto. Para Libâneo (2010, p. 79), “a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade”. Ainda assim, Charlot (2013a) ressalta que nem todas as crianças são educadas de acordo com os

mesmos modelos sociais. Dentro de uma mesma sociedade pode haver grupos diferentes, que elaboram modelos particulares de comportamento. Isso pode ocorrer entre grupos religiosos, culturais, políticos, etc.

A formação da personalidade da criança é direcionada de tal forma que as realidades sociais e políticas naquele determinado contexto sejam naturalizadas. Procura-se treinar o indivíduo para suportar as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas relacionadas à injustiça, desigualdade e dominação de classe (CHARLOT, 2013a). A educação que os trabalhadores recebem tem por principal objetivo prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, e para aceitação de uma escolaridade deficiente. Os conflitos entre classes sociais e desigualdades são ignorados, e a culpa pelos problemas sociais é lançada sobre os indivíduos, devido a sua suposta incompetência. A escolarização é apontada como caminho para superação das diferenças sociais. Assim, alguns acabam acreditando nessas premissas, como se fossem naturais (LIBÂNEO, 1992).

A educação também difunde ideias políticas sobre a sociedade, justiça, liberdade, igualdade, etc. Quando as classes dominantes impõem suas ideias políticas, fazem parecer que são adotados pela sociedade global. Essa unidade social mítica mascara a injustiça e desigualdade que geram a luta de classes (CHARLOT, 2013a). Chama-se ideologia as ideias, valores e práticas apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais. Para transmitir a ideologia, é comum que as elites se façam valer também de instâncias não-escolares do processo educativo, como igrejas e os meios de comunicação de massa (LIBÂNEO, 1992).

A escola, uma instituição social, é a principal responsável pelo processo educativo. Ela procura transmitir da forma mais eficaz os modelos e normas de comportamento, os fundamentos éticos do controle pulsional e as ideias sociopolíticas. Por ser controlada e financiada por alguma organização social, seja um grupo social ou o Estado, a finalidade da educação escolar e sua organização interna sofrerão interferência da ideologia do grupo que a controla (CHARLOT, 2013a). De acordo com Damis (1996), a forma de organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes escolares influencia diretamente na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na coletividade à qual o mesmo faz parte. Portanto, pode-se concluir que os mecanismos sociais de controle sobre

a escola cooperam para que ela se mantenha como instituição difusora de ideologias.

Conclui-se, portanto, que independente de qual seja a vertente pedagógica adotada, toda escola parte de uma análise sociológica e tomada de posição de cunho ideológico. Os conteúdos de aprendizagem não são compreendidos apenas pelos conceitos que se pretende transmitir, mas também por outras capacidades que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos. As disciplinas tradicionais não encerram o aprendizado que se almeja produzir através da experiência escolar. Espera-se que o aluno desenvolva também capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998).

1.1.2 *Concepções de religião*

O termo religião tem significado bem estabelecido perante o senso comum. Mas talvez defini-lo não seja uma tarefa tão simples assim. Poderíamos construir a definição a partir das origens etimológicas do termo latino, *re-ligare*, referindo-se à fiel e estrita observância de princípios, *re-legere*, reler ou interpretar, ou ainda *re-eligere*, voltar a escolher. Em vários idiomas contemporâneos existem palavras que podem ser traduzidas por religião, de forma aproximada, com sonoridades e grafias semelhantes e diferentes. Mas estes idiomas representam apenas uma pequena parte de todas as línguas da espécie humana. São, em sua maioria, falados nos países economicamente e militarmente mais importantes, e que possuem em comum uma forte influência do cristianismo (MADURO, 1981).

Conforme Hock (2010), ao longo da história intelectual ocidental, percebe-se uma constante transformação do significado do termo religião. Nos primórdios do Cristianismo, Agostinho o relacionava à ortopraxia. Alguns séculos à frente, os reformadores passaram a utilizar a palavra de uma forma crítica, em oposição às práticas relacionadas à superstição, magia e mesmo ao catolicismo, visto por eles como inapropriado. Na Era das Luzes, religião passou a se referir a uma idealização, presente de forma distorcida e ineficiente em cada grupo ou manifestação religiosa.

A crítica iluminista da religião, de acordo com Prandi (1999), abriu a possibilidade da pesquisa científica sobre o tema. Em consequência, suscitou o problema relacionado à sua definição e função. A partir das últimas décadas do século XIX, as definições de religião se concentraram em duas principais linhas de pensamento: substantivas e funcionais.

As definições substantivas da religião buscam compreender o fenômeno religioso a partir de seu conteúdo central: o transcendente. Seguindo essa linha de interpretação, considera-se que as religiões tenham como ponto em comum a crença em uma entidade meta-empírica determinante da atitude humana como base da estrutura religiosa. Essa entidade pode adotar formas ou nomes distintos, mas sempre será tida como sobrenatural, o santo, o misterioso, o divino, o que é completamente diferente de tudo o que o ser humano tem acesso (BORGES, 2010). Assim, a compreensão da religião partiria de uma categoria que lhe é própria (PICH, 2013).

As definições funcionais partem do pressuposto que a religião é uma construção social, e cumpre um papel específico, no âmbito individual ou social. Não é necessária qualquer referência a uma entidade sobrenatural para compreendê-la, uma vez que ela é apenas uma forma de interpretar o mundo (PRANDI, 1999). A religião é vista como uma reação a problemas humanos comuns e fundamentais aos quais não foi possível encontrar solução. Além disso, ela promoveria a integração das pessoas, garantindo o funcionamento harmônico da sociedade (HOCK, 2010).

Ainda de acordo com Hock (2010), as definições substantivas e funcionais, utilizadas isoladamente, têm se revelado incapazes de apreender corretamente o sentido da religião. Considere-se, por exemplo, o fato de que nem todas as religiões conhecem algo como deus, deuses ou seres sobrenaturais. Além disso, os elementos da religião estão profundamente amalgamados com outros elementos culturais, tais como economia, direito, arte, política – o que torna impossível observá-la como fenômeno autônomo. Pich (2013, p. 143) descreve a religião como “uma condição e uma forma humana de vida, com configurações históricas, culturais e sociais complexas”.

Tais características têm feito com que, cada vez mais, as definições substantivas e funcionais da religião venham sendo utilizadas em conjunto. Em prol de uma interpretação mais abrangente, o conteúdo e a forma religiosa têm

sido considerados conjuntamente ao problema da constituição de sentido social e individual e à relação com o transcendente (HOCK, 2010).

Neste trabalho, buscou-se compreender o conceito de religião considerando em conjunto seus aspectos sociológicos e fenomenológicos. Partiu-se do pressuposto que nenhuma das duas interpretações isolada é suficiente para explicar toda a complexidade do fenômeno religioso.

Acerca da análise sociológica da religião, Maduro (1981) ressalta que esta deverá sempre explicar fenômenos sociais a partir de fenômenos sociais. Não será considerada sociológica a explicação de fatos sociais através de elementos sobrenaturais, morais, naturais, características meramente individuais de sujeitos envolvidos no fenômeno, ou as relações interindividuais estabelecidas.

A fenomenologia da religião difere da sociologia em suas características fundamentais, conforme descritas por Croatto (2010). Ela tem como objeto de estudo a intencionalidade ou a essência dos atos religiosos. Ao sentir suas limitações, o ser humano busca superá-las através de elementos transcendentais, como milagres, estados místicos ou esperança apocalíptica. O transcendente pode ser representado por elementos do mundo físico, fenômenos da natureza, pessoas, acontecimentos, palavras sagradas, etc. Será sempre misterioso, no sentido que não pertence a essa ordem natural e profana. A fenomenologia da religião busca decifrar o sentido do que é considerado sagrado, pois “o comportamento do ser humano religioso é o espelho de sua experiência do sagrado” (CROATTO, 2010, p. 57).

Martelli (1995) ressalta que, para o indivíduo, a religião não se define a partir de suas relações sociais, mas da experiência com o sagrado vivida interiormente. Assim, o elemento identificador de uma religião, conforme Borges (2010), seria a capacidade de levar o ser humano a alcançar a condição reconhecida como finalidade de sua própria existência. Em cada grupo essa finalidade poderá receber um nome, como por exemplo libertação, salvação, sociedade perfeita, céu, *soteria*, *nirvana*, etc. A religião seria uma forma através da qual o ser humano encontra transcendência e sentido existencial, “a dimensão de ultimidade do homem” (BORGES, 2010, p. 26).

Tillich (1970) interpreta a religião como algo que atrai o homem incondicionalmente e atribui sentido à vida. Sua vivência adequada fomenta a transformação da vida temporal, através da construção da esperança e da

motivação à perseverança. Cada cultura produz a religião que expressa sua forma e a religião reflete a essência da cultura à qual está relacionada.

As diferentes formas de cada cultura interpretar o sentido e a esperança da vida humana dão origem à diversidade religiosa. Essas interpretações, ao longo da história, cristalizaram-se, dando origem à religião como é compreendida em seu sentido sociológico (BORGES, 2010).

Intérpretes sociológicos da religião se atêm apenas às funções sociais da religião, desconsiderando os motivos individuais e interiores para a adesão à mesma. Bourdieu (2011) analisa sociologicamente a religião. Para ele, a atuação da religião assemelha-se a uma linguagem, que permite o consenso acerca do significado dos signos e do sentido do mundo. A religião cumpre funções sociais, que podem se tornar políticas à medida que criam parâmetros para diferenciação social e legitimação de diferenças. Essas diferenças reforçam as divisões sociais em classes, em um processo que não apenas as naturaliza, mas as consagra. Para o autor, a religião transforma elementos naturais em elementos místicos, estabelecendo um paralelo entre a hierarquia cosmológica e a hierarquia social. Nesse contexto, a educação implícita e explícita cumpre papel fundamental, pois promove a inculcação destes princípios.

A explicação sociológica da religião é profundamente humanista: explica como a realidade religiosa é criada pela atuação coletiva do ser humano. Mas desconsidera que nem sempre as relações estabelecidas entre indivíduos e grupos, que originam os processos sociais, partem de processos conscientes e voluntários (MADURO, 1991).

Dessa forma, nesta pesquisa, procurar-se-á considerar os aspectos sociológicos da religião, enquanto linguagem produtora de consensos, porém sem desconsiderar os aspectos fenomenológicos da religião, enquanto produtora de sentido e orientadora do comportamento do indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, encontramos as definições propostas por Libanio (2001), para religião, religiosidade e fé. O autor vê a religião como um sistema de crenças, ritos, símbolos, práticas e doutrinas, criado para atender à necessidade humana de se relacionar com uma realidade verdadeira e suprema – seja ela qual for. Porém, não se deve esquecer que essa busca humana também está eivada de aspectos subjetivos, que tornam necessária a existência de muitas religiões. A essa singularidade na busca do Mistério, o autor denomina

religiosidade. A tomada de posição individual em prol de uma exigência ética de vida, motivada pela religião e pela religiosidade, é chamada de fé. Estes três aspectos são vistos pelo autor como necessariamente entrelaçados, repercutindo em contextos sociais.

As análises desta pesquisa considerarão estes três elementos – a religião, a religiosidade e a fé – como elementos constituintes do fenômeno religioso como um todo.

1.1.3 A relação entre Educação e Religião e o Ensino Religioso

A partir das definições de educação e religião adotadas neste trabalho, pode-se perceber importantes pontos em comum entre as mesmas. Percebe-se a existência de objetivos comuns, explicados através de formas particulares e alcançados por meio de práticas características de cada uma dessas áreas.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar que tanto religião quanto educação são expressões da sociedade na qual estão inseridas e têm por objetivo forjar os indivíduos para a vida naquele determinado contexto. Bourdieu (2011) afirma que as práticas religiosas tendem a perpetuar e transmitir a ordem social, sancionando e santificando seus princípios. Charlot (2013a), ao discorrer sobre a educação escolar, resalta como característica da mesma a transmissão dos modelos sociais de comportamento da classe dominante às novas gerações, cultivando os indivíduos e assegurando sua integração social a partir de um modelo determinado. A educação escolar visa formar a personalidade dos alunos, fixando estruturas de conformação à ordem social vigente.

De acordo com Bourdieu (2011), tanto a educação como a religião caracterizam-se por fomentarem o consenso entre as pessoas. Enquanto a religião se dedica à unificação do significado dos signos e do sentido do mundo, a educação, que não deixa de oferecer elementos de sentido, se dedica a ser uma força formadora de hábitos, o que também faz a religião.

Freire (1978) resalta que as igrejas são instituições inseridas na História, assim como as escolas. Por essa razão, nenhuma das duas instituições pode ser considerada neutra. Quem acredita que assim possa ser, por ingenuidade ou astúcia, está a favor da ideologia das classes dominantes. Da mesma forma,

quem acredita que a religião pode alcançar o coração dos homens, sem produzir transformação social.

Religião e Educação procuram, cada uma a seu modo, organizar a sociedade. Oliveira, Junqueira e Alves (2007, p. 89) afirmam que, “historicamente, a organização religiosa ajudou a estruturar e organizar os grupos humanos – chegando até a responsabilizar-se por isso –, mediante a elaboração das interdições e das formas de aplicabilidade delas”. De acordo com Veiga (2002, p. 97-98), a monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução através da educação escolarizada possibilitaram a difusão entre toda a população de “modelos de autocoerção [sic], o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade”. E mesmo as tendências de imobilismo e transformação social podem ser reguladas por estas duas instâncias, conforme argumenta Freire (1978).

Os princípios morais e éticos vigentes também são área de atuação para a religião e a educação. As tradições religiosas transmitem elaborações morais que servem para orientar a relação entre os fiéis na sua comunidade. Inicialmente, são difundidos preceitos proibitivos e determinativos, que avançam para a elaboração de uma ética, que reflete sobre os princípios do comportamento moral e da natureza do bem (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES, 2007). A educação escolar, por sua vez, tem por objetivo transmitir com o máximo de eficácia possível modelos e normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sócio-políticas (CHARLOT, 2013a).

É interessante observar que, na atualidade, são fortemente valorizados métodos educativos que valorizam a relação entre os conhecimentos escolares e a construção da cidadania, exigindo uma posição crítica do aluno perante a realidade e o compromisso com sua transformação. Estes elementos podem ser percebidos na pedagogia freireana (FREIRE, 1970; 2003), e também nos princípios da educação integral, conforme descritos por Critelli (2006). Da mesma forma, a tríade proposta por Libanio (2001) pressupõe que a religião e a religiosidade de um indivíduo o impulsionarão a uma atitude ética frente a realidade, que é chamada pelo autor de fé.

A religião e a educação possuem suas formas próprias de explicar o sentido da vida e a ordem natural dos acontecimentos. De acordo com Pich (2013, p. 145), a religião influencia a forma como o ser humano “dá sentido e se (re)conhece a sociedade, a cultura e o mundo”. Oliveira, Junqueira e Alves (2007) acrescentam que a religião fornece explicação para a complexidade do cosmo e da vida a partir dos mitos, tidos primordialmente como histórias verdadeiras. Os textos sagrados transmitem a ideia de ser uma lei divina que ordena o mundo natural e humano, reforçando a organização social. Já a educação escolar, de acordo com Charlot (2013a), divulga a ideologia das classes dominantes, confundindo seus modelos, normas e ideias com os da sociedade e mesmo da humanidade.

A educação escolar, em certos contextos, tem por objetivo criar estruturas psicológicas que conduzam à naturalização da sociedade e seu estilo de vida, gerando uma homogeneidade de formas de pensar (CHARLOT, 2013a). A religião, sobretudo em contextos fundamentalistas (CAMPOS, 1997), também promove a conformidade de pensamento, levando os fiéis a adotarem sua interpretação da realidade como detentora da verdade, assumindo um único sentido possível para a vida humana. Para Bourdieu (2011), a religião chega a confirmar e santificar a estrutura social.

Há ainda que se ressaltar que tanto a educação quanto a religião possuem espaços próprios para a realização de seus rituais e de transmissão de seus conhecimentos. Os templos, de acordo com Oliveira, Junqueira e Alves (2007), são espaços privilegiados para o encontro com o transcendente, o local onde se reforçam os laços com o divino, consigo mesmo e com o próximo. Embora Albuquerque e R. Barbosa (2016) ressaltem como característica da transmissão de saberes religiosos a ausência de um local privilegiado para o ensino, percebe-se que os templos são um dos principais locais de ensinamento, que também ocorre em outros locais ou situações.

Nota-se a presença de referências a ritos de passagem tanto na religião quanto na educação escolar. Nas religiões, de acordo com Oliveira, Junqueira e Alves (2007), a importância do rito de passagem é demarcar a saída da infância e a entrada na idade adulta. A educação escolar, de acordo com Pineau (2008), estabelece a divisão da sociedade entre a infância e aqueles que já desenvolveram o instinto sexual e, por consequência, chegarão a ser pais e

passarão a educar – cumprindo, assim, uma função social. Ao descrever os colégios internos surgidos na modernidade, Dallabrida (2004) os caracteriza como instituições que realizavam uma divisão cronológica na sociedade: os adultos e a juventude. Confinados nos colégios, crianças e jovens aprenderiam os saberes necessários a uma vida adequada em sociedade.

É comum a divisão dos indivíduos, tanto no contexto religioso quanto educacional, pelo nível de conhecimento. Oliveira, Junqueira e Alves (2007) ressaltam que o conhecimento religioso é dominado por especialistas (profetas, videntes, enviados, sacerdotes, etc.) que detêm o saber e, em consequência, o poder. Charlot (2013a) afirma que, socialmente, o trabalho do professor é comparado ao apostolado. Espera-se que ele seja “o sumo sacerdote da Cultura humana” (CHARLOT, 2013a, p. 55), encarregado de cultivar a criança e aproximá-la do modelo humano ideal. O professor comumente é comparado a um mártir, financeiramente desinteressado, dedicado exclusivamente a ser uma encarnação da Cultura.

Apesar de todas essas semelhanças, há que se considerar que as sociedades atuais têm estabelecido uma divisão cada vez mais consistente entre o que é religioso e o que é laico. Se, na antiguidade, instituições de grande importância social – como escolas, hospitais, cemitérios, etc. – estavam a cargo das igrejas e do clero, desde o início da Idade Moderna os mesmos têm progressivamente passado ao controle do Estado (BLANCARTE, 2008).

Além disso, a partir do Iluminismo, a explicação religiosa da realidade foi relegada a segundo plano, tornando-se a racionalidade humana o principal paradigma de pensamento (FOX, 2012). Este movimento influenciou também as práticas escolares, em que os currículos conferem primazia ao saber científico, em detrimento do conhecimento religioso.

Este processo de progressiva separação entre o que é religioso e o que é público afetou também a maneira das pessoas pensarem e agirem. A forma como as pessoas se portam em público deve ser adequada a uma sociedade desencantada (OLSON, 2011), e o fenômeno religioso tem progressivamente perdido sua importância (LOPES, 2015).

Ainda assim, as diversas semelhanças estruturais entre educação e religião as tornam categorias muito próximas. De fato, Bourdieu (2011) ressalta que a religião possui seus métodos implícitos e explícitos para educar, levando

ao respeito por normas e princípios que, embora sustentem o sistema mítico-ritual, acabam por justificar e perpetuar a ordem social. Por outro lado, Charlot (2013a) indica como objetivo da pedagogia a aculturação do ser humano, tendo em vista transformá-lo conforme o modelo humano ideal – um conceito de origem metafísica e religiosa.

1.2 Educação a serviço da Religião: o Ensino Religioso confessional

Conforme foi visto no tópico anterior, educação e religião possuem muitos elementos comuns. A seguir, será discutido como essas duas instâncias podem operar em prol de um mesmo objetivo. Demonstrar-se-á, através da história da educação brasileira, como isso vem ocorrendo desde o período da colonização. Por fim, discorrer-se-á sobre os fundamentos e possibilidades da utilização do Ensino Religioso escolar como catequese ou doutrinação.

1.2.1 Educação e religião a serviço de um modelo social

A partir da explanação sobre os conceitos de educação e religião, pode-se compreender que a educação escolar forma indivíduos para propósitos específicos, que serão definidos a partir da tomada de posição ideológica do sistema de ensino. A religião, por sua vez, possui o aspecto sociológico, relacionado à sua função na sociedade, e o aspecto fenomenológico, relacionado à experiência pessoal de fé. Neste item, serão discutidas possibilidades sociológicas de utilização da religião e da educação para instaurar um modelo social. Será também discutida a relação entre educação e religião nesse propósito.

Ao analisar a função da religião na sociedade, Bourdieu (2011) compreende que ela exerce uma função de ratificação da ordem social. Embora se apresente como um corpo unitário, a religião reproduz e reforça práticas e representações que justificam dois tipos de conduta: a hegemonia das classes dominantes, e a aceitação da dominação por parte das classes dominadas.

Para que esse processo se efetive, é comum que o argumento religioso unifique elementos da ordem natural e sobrenatural, naturalizando as relações

de ordem perante a sociedade. Aqueles que exercem o poder religioso influenciam os leigos, inculcando-lhes sua própria representação religiosa do mundo natural e sobrenatural. Tal representação leva o indivíduo a se ajustar a uma visão política específica do mundo social (BOURDIEU, 2011).

A escola, por sua vez, também procura transmitir modelos e normas sociais de comportamento que expressam a forma de organização de uma sociedade (LIBÂNEO, 2010; CHARLOT, 2013a). Os conteúdos e práticas serão adotados de acordo com as condições e necessidades predominantes no contexto (DAMIS, 1996). O produto mais almejado de um sistema de ensino, de acordo com Bourdieu (2011), são indivíduos que internalizaram um programa homogêneo de percepção, pensamento e ação.

Embora a pedagogia insista em caracterizar a educação como processo cultural, seu significado social, político e econômico é latente. Ideologicamente, ela evidencia os elementos culturais, espirituais, morais e filosóficos, com o objetivo de mascarar a influência da educação na dominação de classe (CHARLOT, 2013a).

Percebe-se, portanto, que educação e religião enquanto forças unificadoras da sociedade podem ser postas a serviço da manutenção da ordem social, legitimando o poder de determinados grupos e a dominação de outros. Cabe, agora, questionar como se processa a relação entre educação e religião nesse propósito.

Em primeiro lugar, há que se considerar que a religião sempre necessitou de processos educativos na transmissão do conteúdo que lhe é próprio (BOURDIEU, 2011), assim como a educação sempre utilizou valores morais e metáforas religiosas para justificar suas práticas (CHARLOT, 2013a).

Acerca dos processos educativos na transmissão de conteúdo religioso, cabe salientar que os sistemas mítico-rituais são normalmente sustentados por princípios e argumentos que lhe são próprios, e serão transmitidos através da educação implícita e explícita (BOURDIEU, 2011).

Na educação escolar, é comum que seu objetivo seja formar o indivíduo de acordo com o modelo da perfeição filosófica, ou tomando o modelo religioso do Absoluto como parâmetro para a formação humana. A cultura se apresenta sob uma dimensão religiosa, como caminho para o Absoluto, que pode se

apresentar sob aspecto puramente religioso ou mesmo laico (CHARLOT, 2013a).

Em segundo lugar, ao longo de toda a história da educação é possível perceber vários episódios em que a estrutura e o alcance da instituição religiosa foram utilizados como meios de facilitar a difusão da educação. Isso é perceptível, para citar alguns exemplos, quando as ordens religiosas foram enviadas para o Novo Mundo (SANGENIS, 2006), quando a escolarização foi adotada como método de civilização do povo europeu (METTE, 1999), e mesmo quando os protestantes tentam se estabelecer em solo brasileiro (MENDONÇA, 2008). Ora, se é natural que a escola utilize a estrutura dos grupos religiosos para se expandir, também será natural que a os grupos religiosos difundam suas ideias através da escola.

Também há que se considerar que educação e religião, conforme Bourdieu (2011), difundem o ideário social da classe dominante. Dessa forma, considerando que ambos estejam inseridos na mesma sociedade, atenderão aos interesses do mesmo grupo – o que lhes conduzirá a objetivos semelhantes.

É curioso que, embora educação e religião atendam igualmente aos interesses da classe dominante, a presença da disciplina Ensino Religioso na grade curricular das escolas brasileiras suscita críticas apenas quanto à presença da religião na escola, como se pode ler em Luiz Antônio Cunha (2013). A disciplina Ensino Religioso serve a toda uma política educacional, que se expressa através dessa disciplina, mas também através de outros elementos na prática escolar.

Percebe-se que religião e escola constituem espaços de educação e aculturação dos indivíduos, em prol do modelo político vigente na sociedade. Embora a escola progressivamente tenha se tomado espaço da tarefa que originalmente era exclusiva da religião, há que se considerar que, de acordo com Brandão (2002), para determinadas pessoas a escola perde o sentido na busca pelo saber ao reduzir as metáforas sociais à pura lógica, e suas celebrações à rotina. A religião conserva o poder fascinante do mito, rito, magia e milagre para explicar até o que há de mais político e econômico em sua estrutura.

Conclui-se, portanto, que educação e religião permanecem como espaços de aculturação na sociedade. A escola é o meio mais abrangente, mas ainda se faz valer de parâmetros religiosos para estabelecer seus modelos e ideais. A

religião, embora tenha sido destronada pelo advento do pensamento científico, permanece com importante atuação entre a sociedade – alcançando, em especial, aqueles que não se sentem adequadamente acolhidos pelo processo de escolarização.

1.2.2 Pedagogia da religião: fundamentos do Ensino Religioso como catequese

Durante muitos séculos da história do Ocidente as estruturas e conteúdos de ensino foram monopolizados pela Igreja Católica, através de ações diretas ou de suas muitas ordens religiosas. Porém, com o advento da Era Iluminista, houve um reordenamento das relações mercantis, políticas e sociais, além do surgimento da crítica à religião (VEIGA, 2007).

A partir de então, a educação passou a ser vista como um projeto civilizatório, a ser executado pelo Estado. Esperava-se formar indivíduos adequados para uma sociedade harmônica e racional (VEIGA, 2007). Estes deveriam ser autônomos e livres de opressões externas (METTE, 1999).

Nesse contexto, a educação e instrução religiosas sofreram pressão por legitimação. Se a religião passava a ser vista como alienante do ser humano, restringindo sua autonomia, este deveria se libertar dela, e não ser educado por ela (METTE, 1999).

As reformas educacionais promovidas pelos Estados quebraram a hegemonia educacional da Igreja, que não mais determinava as diretrizes de ensino. Além disso, surgiram estruturas estatais de regulação do processo educativo (VEIGA, 2007).

Ainda assim, a estrutura educacional católica foi de grande importância na implantação do projeto civilizatório através da educação escolar. Isto porque, embora os Estados possuíssem objetivos educacionais e estruturas de regulação, não possuíam uma rede educativa tão estabelecida. Dessa forma, foi comum que a estrutura educacional católica fosse aproveitada na construção do projeto educativo, fazendo com que Igreja e Estado trabalhassem lado a lado. Por isso, não tardou para que aulas de religião fossem implementadas (METTE, 1999).

A religião propriamente dita também foi utilizada como instrumento civilizatório. Por ser a instituição de mais larga abrangência, poderia educar as

peças para serem cidadãos decentes e compreensivos. A religião era vista como indispensável na fundamentação da ética. Todavia, devido à escolarização da educação religiosa, as igrejas sofreram um processo de descaracterização catequética. Foi confiada à escola a formação das novas gerações inclusive em sua espiritualidade e religiosidade, enquanto que as igrejas passaram a dedicar-se quase exclusivamente à preservação e repetição das práticas religiosas dos adultos (METTE, 1999).

Após o Iluminismo, as igrejas procuravam oferecer maior emancipação através da reflexão ética, embora não houvesse de fato a liberdade de escolha sobre a própria religião. As escolas, que se apresentavam como instâncias civilizatórias, mantinham o exercício da leitura e da escrita em textos bíblicos e catequéticos (METTE, 1999).

A manutenção de um único sistema religioso colabora, de acordo com Bourdieu (2011), para a conservação da unidade social. Através de argumentos que unificam a ordem natural e o sobrenatural, a religião naturaliza as relações de ordem da sociedade, conduzindo o indivíduo a se ajustar a uma visão política específica do mundo social. Neste tópico, pretende-se elencar alguns argumentos dos defensores do Ensino Religioso escolar confessional, que demonstrem que seu objetivo ultrapassa o controle da população através da ideologia religiosa.

O primeiro argumento, exposto por Paiva (2006), compreende que trabalhar religião na escola é uma celebração da diversidade e pluralidade presentes em um Estado democrático. Por essa razão, o autor argumenta que o Ensino Religioso deve ensejar e promover as expressões religiosas, no sentido de educação, mas também no sentido de atitude.

No Brasil existe uma enorme diversidade religiosa. A maioria das escolas não se compromete com o ensino de nenhuma religião específica, e sim com o ensino das religiões interpretadas através de uma ciência. As interpretações mais comuns adotadas são a histórica, a antropológica, a psicológica ou a filosófica. A incumbência de formar a criança em sua respectiva fé tem sido deixada às instituições propriamente religiosas (PAIVA, 2006).

O estudo meramente científico da religião a torna um fenômeno abstrato, que não corresponde à experiência dos alunos. Segundo o autor, é inviável agrupar várias religiões no conteúdo de uma disciplina, pois não há equivalência

cognitiva, doutrinal ou histórica possível entre elas. Cada qual possui sua especificidade. Ainda que se consiga encontrar um denominador comum que torne possível trabalhar várias religiões, é provável que nesse processo se perca a nitidez de suas características (PAIVA, 2006).

Há que se considerar também que os professores podem não estar adequadamente preparados para esclarecer aos alunos o que é uma consideração científica e o que é uma consideração religiosa do fenômeno religioso. Isto poderia enfraquecer a lealdade do aluno à sua própria cultura religiosa, incitando-o à indiferença (PAIVA, 2006).

Embora o autor reconheça a dificuldade de encontrar horários e espaços físicos para oferecer Ensino Religioso confessional a todos os grupos que podem estar presentes na escola, reforça que a matrícula na disciplina é facultativa, de acordo com a legislação brasileira (PAIVA, 2006).

Considerando a proporção da dificuldade de oferecer o Ensino Religioso escolar confessional adequado a todos os grupos que constituem a diversidade brasileira, reforça-se o questionamento sobre a necessidade de oferecê-lo na escola. Essa crítica está presente em textos como o de Cury (2010), que afirma que muita complexidade política e burocrática poderia ser evitada se a educação religiosa fosse oferecida apenas pelas denominações, em seus próprios espaços e templos. O segundo argumento que será apresentado acerca do Ensino Religioso confessional refere-se justamente às razões para sua existência no ambiente escolar.

Para Fraas (2006), a religião é fruto da essência cultural do ser humano, consistindo em uma dádiva e uma tarefa. Por consequência, a formação religiosa é um direito e um dever perante toda a sociedade. Essa formação consiste no despertar para a dimensão de profundidade da vida, na criação de vínculo da criança com sua comunidade religiosa própria, e na capacitação para o diálogo e a convivência em um mundo multirreligioso.

Segundo Mette (1999), as igrejas têm passado por uma crise na transmissão religiosa. Cada vez mais, o pertencimento religioso tem sido associado à cultura dos idosos, que se contrapõe à cultura dos jovens. Em muitas casas, as novas gerações só têm contato com práticas religiosas em ocasiões especiais, quando toda a família se reúne. O enfraquecimento do

contato com atos religiosos dificulta que os jovens tenham uma religiosidade verdadeiramente vivenciada.

Além disso, muitas famílias não se sentem competentes para transmitir uma educação religiosa adequada a seus filhos, e acabam por recorrer a quem acreditam possuir maior capacidade: os líderes religiosos, de acordo com Paiva (2006), e também os professores de religião e profissionais do jardim de infância, de acordo com Mette (1999).

Há que se considerar, de acordo com Mette (1999), que as igrejas nem sempre estão preparadas para lidar com as necessidades impostas pela modernidade. O individualismo e os diferentes tipos de fé constituem desafios para os grupos religiosos, que sempre foram acostumados a utilizar estratégias de controle para atingir a homogeneização dos fiéis. Mesmo os conteúdos da mensagem religiosa necessitam ser adaptados, considerando elementos relacionados à implantação de uma sociedade mais solidária. O autor defende que, enquanto as igrejas não se adaptarem à realidade, a socialização religiosa deverá ser feita através da educação escolar.

Paiva (2006) alega que a religião enquanto elemento cultural é mais aprendida na vivência cotidiana que através de palavras. O desenvolvimento da fé necessita de um contexto, elementos cognitivos e doutrinários que possibilitem a adesão a Deus. Para que esse contexto se estabeleça adequadamente, são necessárias relações interpessoais em um grupo, que proponha modelos de adesão e constituição de uma identidade coletiva.

Nessa visão, o objetivo do Ensino Religioso escolar deve ser proporcionar a experiência de pertencimento religioso, que não deve se limitar à escola. A educação religiosa deve direcionar o educando à inserção em um grupo religioso dinâmico, que se relacione com a comunidade e dialogue com as diferenças (PAIVA, 2006).

Levar o aluno a se inserir em uma comunidade de fé é um objetivo de grande importância para os defensores do Ensino Religioso confessional escolar. Alguns deles, como Aresi (1980), acreditam que apenas participando de uma religião o indivíduo alcançará contato com Deus e que esse deve ser o objetivo da vida de todo ser humano. Porém, este não é o único resultado que se espera obter através da presença da educação religiosa na grade curricular

escolar. O próximo argumento a ser apresentado relaciona-se à postura que se espera produzir nos alunos através de uma educação religiosa adequada.

Inicialmente, há que se considerar que autores como Aresi (1980) e Mette (1999) acreditam que as transformações sociais promovidas pela modernização podem gerar grande insegurança nas novas gerações. Essas inseguranças podem originar-se, conforme Aresi (1980), na subjetividade das verdades lógicas e científicas difundidas, ou de acordo com Mette (1999), na excessiva racionalização, perceptível na economia, nos valores humanos, no trabalho ou na política.

Nesse caso, Aresi (1980) argumenta que a educação religiosa transmitiria valores positivos e verdadeiros, baseados na Perfeição Divina. Possuindo um parâmetro para reflexão moral, o jovem pode estabelecer para si uma finalidade e uma direção, e saberá escolher os meios para alcançá-las.

Para Paiva (2006), a educação deve ultrapassar os limites dos conteúdos escolares propriamente ditos, incluindo o cultivo dos sentimentos, padrão de valores e relações interpessoais sadias. O autor espera que, assim como as escolas têm o compromisso de educar para a cidadania, o Ensino Religioso eduque para uma vivência adequada da religião.

Aresi (1980) acredita que a religião deve estar presente não apenas no Ensino Religioso, mas em todas as disciplinas do currículo escolar. Para o autor, a religião é fonte de equilíbrio e felicidade, pois satisfaz os maiores desejos humanos, como a transcendência, a imortalidade, a satisfação, a paz e a tranquilidade. Este resultado é alcançado pelo fato de a religião fundamentar-se em esperança, especificamente na esperança cristã.

Mette (1999), por sua vez, afirma que os jovens costumam possuir naturalmente valores de solidariedade que concordam com os valores cristãos. A educação religiosa lhes apresentaria uma motivação para preservar esses valores ao longo da vida.

Para Aresi (1980), a maturidade afetiva para lidar com os demais só é alcançada quando o indivíduo aprende sobre a existência de Deus e sua adoração. Assim, poderá alcançar um comportamento mais justo, harmonioso e santo.

O Ensino Religioso confessional, de acordo com Paiva (2006), não deve visar apenas a transmissão de conhecimentos, doutrinas ou história religiosa.

Deve construir um conjunto articulado de cognições, afetos e predisposições de ação – ou seja, gerar atitude. Ensinar religião seria ensinar uma atitude religiosa.

O desenvolvimento de uma atitude religiosa exigirá, em algum momento, celebração e empenho concreto. Pois a religião é culto e prática, e não apenas um sistema de valores. Sendo assim, o professor da disciplina deve estar preparado para conduzir seus alunos nessa experiência (PAIVA, 2006).

O culto e a prática religiosa, porém, não são mais importantes que a dimensão ideológica da religião, que se refere à convicção de fé. Esta produz a prece, a certeza do contato com Deus e da eficácia da prática religiosa. O Ensino Religioso deveria dedicar-se, de acordo com Paiva (2006), à dimensão ideológica como principal elemento da religião.

Este mesmo argumento é defendido por Aresi (1980). Para o autor, a educação religiosa deve conduzir o aluno ao “único ser capaz de saciar plenamente as tendências humanas” (ARESI, 1980, p. 124). Porém, “consegue-se isto [o contato com Deus] pela oração, pelos vários modos de encontro com Deus, mas sobretudo pela Eucaristia” (ARESI, 1980, p. 124). Assim, embora o aluno tome conhecimento dos princípios religiosos, a plenitude só será alcançada pela vivência conjunta da prática religiosa e da devoção pessoal.

Percebe-se que os argumentos dos autores elencados que defendem a permanência do Ensino Religioso confessional escolar pressupõe a tomada de posição por uma confissão específica. Ora apoiando-se na facultatividade da disciplina, ora desconsiderando a presença dos demais grupos religiosos no contexto escolar. Atribuem obrigações à disciplina escolar e ao professor que seriam mais adequadas à comunidade de fé e ao sacerdote.

No próximo tópico, será apresentada parte da história do Ensino Religioso confessional no Brasil. Conforme se pode verificar, durante longo período a disciplina teve um viés proselitista, catequético ou doutrinário. Sua presença nas grades curriculares, bem como a opção pelo modelo confessional, relacionou-se a efeitos políticos e sociais que se almejava alcançar.

1.2.3 Perspectiva histórica do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil até a década de 1970

A perspectiva histórica do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil tem sido explorada por vários autores, como Cunha (2013), Figueiredo (1995), Junqueira (2002), Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), Edile Rodrigues (2017). Nestes textos, o desenvolvimento histórico da disciplina é tratado sob diferentes perspectivas, mas sempre relacionado ao desenvolvimento político nacional.

De acordo com Charlot (2013a), a educação é fruto da ideologia política dominante. Assim, é uma consequência esperada que ao longo das transformações políticas sofridas pelo país, as formas e propósitos da educação também se alterem.

Ainda assim, ao discorrer acerca das duas vertentes mais comuns da pedagogia ocidental, a tradicional e a nova, Ghiraldelli Júnior (2006) ressalta que ambas tomam como imprescindível a realização da educação em instituições escolares.

Embora o Ensino Religioso seja uma disciplina escolar, Cury (2004) afirma que o mesmo cumpre uma função que vai além disso, sendo um indicador da dialética entre secularização e laicidade, cujos resultados variaram ao longo da história e desenvolvimento cultural do Brasil.

Junqueira (2002) afirma que a educação foi um dos principais meios utilizados para a ocidentalização e cristianização da população colonial. Percebemos isso logo no início da colonização (1549 a 1759), quando, de acordo com Saviani (2010), o projeto educativo brasileiro é colocado a cargo dos jesuítas, intencionando atingir a população de colonos e indígenas.

O processo educacional jesuítico era muito semelhante a uma manufatura educacional, na qual foram criados espaços específicos para o ensino e um sistema rudimentar de seriação. Estabelecia-se considerável diferenciação entre as áreas do conhecimento e havia muitos professores especializados para atender a essa divisão. Este método, denominado “pedagogia ativa”, colaborava para a produção de trabalhadores especializados – o que aproximava a escola jesuíta dos objetivos educacionais da modernidade (SAVIANI, 2010).

De acordo com Cury (2010), o Ensino Religioso no período colonial tinha maior ênfase em sua dimensão extraescolar, a catequese e a função disciplinar

– embora já aparecesse como disciplina constituída, principalmente nos seminários.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos e as Reformas Pombalinas propuseram um novo modelo de educação. Baseando-se no ideário laico iluminista, concediam ao Estado o privilégio em matéria de instrução (SAVIANI, 2010).

A educação pombalina, porém, padecia de uma grave insuficiência de docentes, recursos financeiros e materiais. Além disso, a política educacional adotada era contrária às escolas populares, objetivando que os pobres aceitassem passivamente seu modo de vida. Às camadas populares bastava o conhecimento de seu ofício e o que pudessem aprender nas igrejas, como doutrina e disciplina (SAVIANI, 2010).

Durante os primeiros séculos do Brasil, o catolicismo foi a religião oficial. Em uma nação uni-religiosa, ser católico era fruto de exigência da situação histórica, e não de uma opção pessoal. Nações uni-religiosas são fruto de um conceito que colocava a religião como princípio fundante de todas as sociedades humanas. Assim, acreditava-se que cada sociedade deveria seguir uma única religião, que serviria de elemento norteador das relações sociais (JUNQUEIRA, 2002).

Embora a monarquia portuguesa pretendesse se valer desse conceito, devido à situação política o mesmo foi desestabilizado. A necessidade de escolta britânica para a transferência da Corte portuguesa para o Brasil fez com que a Coroa proclamasse liberdade de consciência em matéria religiosa, tornando viável a permanência dos soldados e comerciantes protestantes. Após a Independência, o mesmo modelo prevaleceu, sendo a liberdade de culto submetida à religião do Estado, considerada pelos governantes como a única legítima. Assim, de 1810 até a proclamação da República, a Igreja Católica não mais deteve a exclusividade sobre o território brasileiro, mas manteve o monopólio, com garantia do Estado (CUNHA, 2013).

Em 1827 foi promulgada a primeira lei educacional do Brasil independente. Era estabelecido o Método Mútuo, prática pedagógica que aproveitava os alunos mais adiantados como auxiliares do professor em classes numerosas. Esperava-se que as escolas oferecessem conhecimento

relacionado à língua portuguesa falada e escrita, aritmética, princípios da moral cristã e doutrina da religião católica apostólica romana (SAVIANI, 2010).

Há que se salientar que o Método Mútuo resolvia um notório problema da educação nacional: viabilizar a inserção das massas mais pobres na escola. Os conhecimentos de linguagem e aritmética eram bastante rudimentares, e as cartilhas de religião muito se assemelhavam às de catecismo católico, ensinando o Pai Nosso e outras orações que se considerava pertinentes. Ensinar a ler e escrever parece ter sido, nas escolas desse modelo, uma eficiente forma de imprimir o estigma da cultura católica na consciência das novas gerações (INÁCIO, 2003).

Grandes transformações ocorreram na sociedade brasileira a partir do final do século XIX. A abolição da escravidão (1888), a proclamação da República (1889), a ampliação da industrialização e da urbanização, o desenvolvimento das ciências e técnicas, a diversificação étnica e o rápido crescimento numérico da população modificaram o cenário da sociedade no país (VEIGA, 2007).

A Igreja Católica tinha de enfrentar dois principais desafios neste período. O primeiro, conforme Cunha (2013), diz respeito à laicidade do Estado, que se tornou um dos principais pontos do Republicanismo. Além do fim do padroado, o Estado foi proibido de financiar qualquer atividade religiosa e assumiu funções que até então ficavam a cargo do clero, como o registro de nascimentos e casamentos. O segundo, de acordo com Mendonça (2008), relacionado ao processo de imigração e as influências liberais e americanistas, diz respeito à inserção do protestantismo no Brasil. Embora a Igreja Católica tenha se esforçado para manter longe do Brasil outros grupos cristãos que ameaçassem sua proeminência, os protestantes acabaram por se instalar no país, trazendo consigo o ideário liberal e uma proposta educacional tida como modernizadora à época.

O regime republicano também é responsável pela consolidação dos grupos escolares como modelo de escolarização urbana, que atingia grande parte das camadas populares e se tornou um dos principais vetores de homogeneização cultural da nação. À medida em que se disseminaram, marcaram a paisagem dos grandes centros, devido ao seu estilo arquitetônico neoclássico, à imponência dos prédios, e à presença dos estudantes em desfiles

e festividades cívicas. Sua existência, porém, não garantiu a democratização da educação escolar. Nem todas as localidades foram contempladas com a criação de um grupo escolar, e nem sempre havia vagas para todos. Além disso, nem todos os grupos estavam no mesmo patamar quanto à qualidade da educação oferecida. A criação das classes seriadas trouxe como consequência a repetência e a evasão, que atingiam principalmente os filhos dos mais pobres (VEIGA, 2007).

A laicidade do estado trouxe consequências sobre a educação pública, com o fim de disciplinas caracteristicamente religiosas presentes no currículo do Colégio Pedro II e em faculdades públicas, e o fim do Ensino Religioso. A Constituição de 1891 expressou com maior ênfase o fim da atuação religiosa na educação pública, declarando em seu artigo 72, parágrafo 6º, a laicidade da mesma. Essa foi a única Constituição brasileira que fez essa declaração; as demais a deixaram apenas subentendida (CUNHA, 2013).

A laicidade de ensino não era uma questão isolada do cenário político. Tratava-se de um elemento na composição do pensamento educacional da época, influenciado pelo ideário positivista. Esta corrente propunha uma educação laica com o objetivo de fomentar a prosperidade da nação, opondo-se ao ideário católico e procurando superar a tradição clássica das humanidades, através da inclusão de disciplinas científicas no currículo. Para Passos (2008, p. 31), “os legisladores e reformadores estavam mais preocupados com a laicidade do ensino do que com sua liberdade, o que tornou o texto constitucional lacônico quanto aos assuntos educacionais”.

De acordo com Cury (2010), nem a laicidade e nem liberdade de ensino foram atingidas. Embora a Constituinte se mantivesse firme a favor da laicidade, houve certa flexibilização da lei, com a oferta do Ensino Religioso fora do horário das aulas. Assim, pelo menos em Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Sergipe e Santa Catarina a disciplina era ofertada nas escolas públicas.

A exclusão do Ensino Religioso nunca foi aceita de bom grado pela Igreja Católica, que procurou métodos para pressionar politicamente pelo seu retorno, bem como investir na formação inicial e continuada de professores, garantindo que os mesmos seriam influenciados por suas ideologias (SAVIANI, 2010).

As grandes transformações sociais vivenciadas na Primeira República trouxeram consigo um grande convulsão social. Movimentos sociais no campo e na cidade, o tenentismo, a criação do Partido Comunista, e o modernismo levaram as elites dirigentes a temer pela ordem social. Para encontrar uma solução, buscaram inspiração nos regimes totalitaristas de Salazar e Mussolini, que tinham forte referência no conservadorismo católico (CUNHA, 2013).

O campo educacional nacional foi marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela realização de uma série de reformas educacionais pelos estados. A ABE foi criada em 1924, e seu período de maior destaque estendeu-se até o ano de 1932. Sua ideologia, baseada nas premissas da Escola Nova, caracterizava-se pela visão da educação como fator de reforma social, propondo uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional (VEIGA, 2007). Defendiam a escola pública, com unidade de métodos e currículo, laica, gratuita e obrigatória, bem como a coeducação de meninos e meninas. A ABE foi alvo de grande oposição católica, devido ao seu caráter laico e à preferência do Estado na oferta de escolarização (SAVIANI, 2010).

O retorno do Ensino Religioso ao currículo escolar só aconteceu após a Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Devido à expressiva bancada comprometida com o ideário católico e a colaboração entre Igreja e Estado sob o governo de Vargas, foi possível retornar a disciplina devidamente regulamentada. Garantida a obrigatoriedade do Ensino Religioso, a Igreja passou a aceitar a presença ativa do Estado na Educação. Pode-se considerar que durante o período compreendido entre 1932 e 1947 houve equilíbrio entre a pedagogia tradicional, defendida pelos católicos, e a pedagogia nova, apresentada pelos liberais (SAVIANI, 2010).

A queda do Estado Novo trouxe consigo uma nova Constituição (1946), que manteve o Ensino Religioso nos horários normais de aula, mas tornou sua matrícula facultativa. Além disso, deveria ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno. Conforme previsto por esta versão da Carta Magna, no ano de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse texto acrescentava que o Ensino Religioso seria ministrado sem

ônus para os cofres públicos, por professores registrados junto à autoridade religiosa respectiva. (CUNHA, 2013).

Oliveira, Junqueira e Alves (2007) relatam que houve muitas dificuldades para adotar este procedimento com relação à disciplina. As tradições religiosas resistiam devido à impossibilidade de realizar proselitismo com alunos advindos de outras tradições religiosas, e pela autoridade conferida às lideranças religiosas regionais, que escolhiam os docentes. Além disso, houve dificuldade na escolha de um representante evangélico para a docência, devido ao grande número de denominações existentes.

Apesar de todas essas questões, a Constituição de 1967, promulgada sob governo autoritário, não contestou a configuração do Ensino Religioso presente na Carta Magna anterior e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (CUNHA, 2013).

Pedagogicamente, a década de 1960 representou o apogeu e também a crise do escolanovismo, em decorrência da crise das ideias políticas com as quais ele se alinhava. Instaurava-se, por influência americana, a pedagogia tecnicista, embasada em princípios de controle comportamental, padronização, homogeneidade, racionalidade, produtividade e eficiência (SAVIANI, 2010).

A inserção da pedagogia tecnicista aumentou o caos no campo educacional brasileiro. Os docentes, formados sob a perspectiva da Escola Nova, não se despojaram totalmente de sua ideologia inicial ao adotarem o tecnicismo. Tal prática gerou descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico. Muitas análises foram feitas acerca dos problemas da educação brasileira, e várias pedagogias contra hegemônicas foram propostas, como a pedagogia da educação popular, libertária, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica (SAVIANI, 2010).

Com relação ao Ensino Religioso, a única alteração importante neste período refere-se à Lei 5.692/71. Em busca de apoio, o governo autoritário reinseriu a disciplina nos horários regulares de aula. O Ensino Religioso compunha, com as disciplinas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, um instrumento de formação que visava desenvolver um civismo e uma moral afinados com os interesses dos militares (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES, 2007).

Além dessas alterações, a Lei 5.692/71 revogava a proibição de remuneração dos professores de Ensino Religioso – embora a Constituição tenha permanecido omissa quanto a esse assunto (CUNHA, 2013). Essa mudança criava a possibilidade não apenas de o Estado remunerar o professor de Ensino Religioso, mas até mesmo que houvesse concurso público para a contratação de professores para a disciplina (CURY, 2010).

A partir de então, através de resoluções, decretos e leis estaduais, o Ensino Religioso passou a fazer parte da estrutura de muitas secretarias estaduais de educação, onde foram criadas equipes de estudo e orientação, elaborando propostas curriculares para as diferentes séries. Em alguns estados, o Ensino Religioso assume um caráter ecumênico ou interconfessional (CURY, 2010). Várias entidades foram criadas para discutir o assunto, como o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa – CIER, em 1970; Ensino Religioso das Escolas Públicas – EREP, em 1972; Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, em 1973; e a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso – CIERES, em 1975 (JUNQUEIRA, 2002).

Percebe-se, portanto, que ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso sempre colaborou para a manutenção de um projeto de país, aculturando e conformando os alunos de acordo com o projeto pretendido pelas elites governantes. Este tipo de utilização da disciplina não é adequado em um contexto democrático, em que as liberdades individuais e a diversidade cultural e étnica da população são respeitadas como um fator de composição da nação.

No próximo tópico, serão discutidas as possibilidades de permanência do Ensino Religioso no currículo escolar em um contexto de laicidade e liberdade religiosa.

1.3 Escolarização do Ensino Religioso e Estado Laico: fundamentos e possibilidades

No último tópico, discorreu-se acerca do Ensino Religioso confessional, dos fundamentos para sua utilização como catequese e sobre sua colaboração à manutenção de um modelo social ao longo da história brasileira. Neste tópico, serão apresentados fundamentos e possibilidades para a existência desta disciplina em um contexto de liberdade religiosa. Para isso, será definido o

conceito de secularização e laicidade, bem como discutida sua aplicação no contexto brasileiro.

1.3.1 Secularização e o processo de laicidade do Estado

Conceituar secularização e laicidade pode parecer uma tarefa simples. Definir Estado laico deveria ser uma consequência direta da tarefa anterior. Porém, ao realizar levantamento bibliográfico sobre o assunto, percebe-se que ainda existem divergências quanto à definição e utilização de cada conceito relacionado ao tema, tornando-se profundamente necessário demarcar a compreensão dos conceitos adotada neste trabalho.

Por secularização compreender-se-á o processo através do qual um elemento que estava sob domínio da religião e/ou das instituições que lhe representam passa a ser controlada por uma instância não religiosa. Este pode ser considerada um ponto comum entre as definições de Berger (1985), Casanova (1994), Abaigar (2005), Fox (2012), Ranquetat Júnior (2016). Porém, uma questão que prevalece ao se analisar mais cuidadosamente as definições desses autores relaciona-se a que elementos se refere o processo de secularização.

Historicamente, a utilização do termo secularização é mais frequente em países anglo-saxões e de origem protestante, e refere-se à transição do controle das instituições sociais para o Estado. Cabe ressaltar que, neste contexto, havia diversidade de denominações disputando o mercado religioso – diferente do que acontecia nos países latinos, monopolizados pelo catolicismo (BLANCARTE, 2008).

O processo de secularização da sociedade tomou impulso a partir do Iluminismo, quando se passou a acreditar que o mundo podia ser compreendido através apenas da racionalidade humana. O progresso intelectual fez com que prerrogativas que se baseavam apenas na fé religiosa fossem abandonadas. A ciência e a razão passaram a ser tidas como capazes de explicar tudo, e a humanidade considerada capaz de controlar a natureza e seu próprio destino (FOX, 2012).

Assim, pode-se dizer que a secularização afetou não apenas o domínio das instituições, mas também a forma do ser humano pensar e agir. Ranquetat

Júnior (2016) afirma que a secularização faz com que os comportamentos, atitudes e instituições deixem de ser guiados por princípios de valor teológico e passem a se nortear por outros valores. Para Olson (2011), a secularização afeta o modo como as pessoas se portam em público, pois devem se portar adequadamente em um mundo desencantado. Stark e Bainbridge (2008), bem como Lopes (2015), descrevem a secularização como um processo de perda da importância social do fenômeno religioso. Ainda assim, não seria adequado dizer que a sociedade secularizada eliminou a religião e a espiritualidade.

Para Casanova (1994), o mundo pode ser dividido em duas esferas, o religioso e o secular. Para que esta distinção seja mantida, é necessário um elemento mediador. Durante o processo de secularização, o elemento mediador será retirado e reestabelecido, demarcando um novo sistema de estruturação entre religioso e secular.

No contexto da modernidade, podemos afirmar que essa divisão pode ser aplicada entre a realidade natural e a sobrenatural. Porém, o reino sobrenatural também se encontra dividido, entre a realidade empírica, representada pelos símbolos sacramentais, e a realidade não empírica, vivenciada apenas através da espiritualidade. Assim, mesmo que sejam restabelecidos novos limites entre o religioso e o secular, os mesmos só podem ser feitos no mundo empírico – deixando espaço para que o indivíduo desenvolva sua própria espiritualidade através do não empírico (CASANOVA, 1994).

De fato, autores como Berger (1985) e Fox (2012) defendem que a secularização do âmbito público produz o crescimento das formas de religiosidade individual. Além disso, Stark e Bainbridge (2008) responsabilizam o processo de secularização por estimular a formação de movimentos sectários, a curto prazo. Estas afirmações nos fazem concluir que, embora a sociedade esteja se tornando cada vez mais distanciada do sobrenatural, os indivíduos têm incrementado a busca pela religião, mesmo que fora dos grupos tradicionais.

O processo de secularização estendeu-se também aos Estados nacionais. Abaigar (2005) e Lopes (2015) denominam laicização ao processo que torna possível a neutralidade do Estado em relação às confissões religiosas.

O termo laicização, de acordo com Abaigar (2005), tem origem etimológica no grego *laikós*, que tinha duas possíveis utilizações: referir-se ao povo como um todo, ou referir-se a uma categoria oposta à outra dentro do povo.

Ganem (2008) afirma que o termo grego significa popular, e que remete ao Estado cujo titular é o povo. Para a autora, um estado efetivamente democrático não pode coexistir com a intolerância religiosa, e daí a necessidade de um estado laico, ou seja, que permite a liberdade de crenças e de sua expressão. Cornejo (2016) segue pressupostos semelhantes ao afirmar que laico é o adjetivo que se aplica a quem é independente de qualquer organização ou confissão religiosa. Assim, ser laico é reconhecer o direito de todos de praticar uma religião e, quando essa for a decisão, restringir-se ao âmbito privado, alheio a qualquer participação do Estado.

Assim, podemos compreender que o Estado que passou pelo processo de laicização será aquele que se encontra fora da influência de qualquer religião, e que não necessita de prerrogativas sobrenaturais para justificar sua consolidação. Essa definição de Estado laico concorda com as apresentadas por Tschannen (2004), Yturbe (2006), Diniz e Lionço (2010), Oro (2011), Cornejo (2016) e Ranquetat Júnior (2016).

Este processo pretende alcançar a laicidade. Para Yturbe (2006), laicidade é uma concepção. Para Cornejo (2016), ela é um regime social de convivência. Para Abaigar (2005), ela é uma condição. Para Cury (2008), uma emersão de direitos civis. Para Ranquetat Júnior (2016), ela é um fenômeno político e jurídico, característico do Estado moderno. Para Diniz e Lionço (2010), um dispositivo político. Para Blancarte (2008), laicidade se refere a um estado de coisas em um regime específico – embora não deixe de acentuar seu caráter processual. Em comum, todas estas definições de laicidade possuem o princípio da autonomia e da neutralidade do Estado frente às confissões religiosas.

Para Domingos (2010), a laicidade vai além da garantia de neutralidade. Um estado laico se obriga a proteger o direito dos cidadãos, garantindo sua liberdade

1. de ter crença religiosa ou não;
2. de praticar uma religião, caso o indivíduo a tenha;
3. de trocar de religião;
4. de não ser perseguido nem ofendido por práticas ostentatórias de outras religiões;
5. aos familiares de decidirem pela educação religiosa, ou não, de seus descendentes;
6. para que esta educação religiosa não se choque com suas convicções, respeitando-as;

7. de não ser discriminado por outros indivíduos, organizações ou mesmo pelo serviço público em função de sua(s) crença(s). (DOMINGOS, 2010, p. 55).

Dessa forma, conclui-se que laicidade é um deslocamento da religião do âmbito público ao privado. O Estado não poderá ser afetado de qualquer forma pela religião, mantendo sua autonomia e neutralidade. Mas, por outro lado, deverá zelar pelo direito dos cidadãos de terem ou não uma confissão religiosa e exercerem-na com liberdade e respeito.

Eventualmente, a laicidade pode ser confundida com pluralismo ou tolerância religiosa. Porém, a laicidade assume uma posição de neutralidade, em que as instituições políticas se tornam cada vez mais legitimadas pela soberania popular, e não por elementos sagrados ou religiosos (BLANCARTE, 2008). Um Estado laico não deve apoiar nenhuma corrente religiosa, mas também não deve ser contrário a elas. (GANEM, 2008). A antirreligiosidade não deve ser considerada própria da laicidade, e sim a libertação do Estado do controle religioso, bem como as igrejas do controle sobre suas especificidades e crenças (CURY, 2008).

Pode-se dizer que, atualmente, a maioria dos Estados nacionais assume um caráter de laicidade, que se afirma através da Constituição, como no caso da França e da Turquia, em consequência de outros princípios constitucionais, ou mesmo em decorrência de acordos internacionais dos quais o país tomou parte (DINIZ; LIONÇO, 2010a).

Ainda assim, nenhum sistema político pode ser considerado total e definitivamente laico. Mesmo alguns países que vivem em regime de separação ainda são fortemente influenciados, social e politicamente, por grupos religiosos (BLANCARTE, 2008). Além disso, o Estado laico não pode ser considerado neutro, uma vez que advoga uma visão de mundo determinado e defende um conjunto de valores em detrimento de outros (RANQUETAT JÚNIOR, 2016).

Nesses contextos, é necessária uma posição mais combativa frente às doutrinas religiosas que requerem validação de sua visão de mundo. Esta posição é chamada por Blancarte (2008), Lopes (2015) e Cornejo (2016) de laicismo.

Na América Latina, o laicismo desenvolveu-se como um duro combate à Igreja Católica, que não aceitava deixar de moldar as políticas públicas, nem de ser um dos fundamentos do poder na sociedade. Assim, muitas vezes, o laicismo tornou-se também anticlericalismo, ou seja, uma crítica que tem por objetivo a renovação ou purificação da própria Igreja (BLANCARTE, 2008).

Cornejo (2016) define laicismo como um ideário político cuja finalidade é construir uma sociedade em que o indivíduo possa usufruir de sua liberdade, sem qualquer coação ou imperativo externo. No intuito de alcançar este propósito, o laicismo pode se manifestar de forma inclusiva ou excludente, como descreve Lopes (2015). A corrente inclusiva não rejeita a religião, apenas busca impedir que o Estado a ela se submeta. Já a corrente excludente refere-se à hostilidade do Estado para com todo tipo de religião, inviabilizando suas manifestações.

Em determinados contextos – quer as práticas religiosas sejam limitadas ou não – o Estado assume uma função de religião civil. Isso ocorre quando há uma identificação entre a nação e o destino religioso (BLANCARTE, 2008). O Estado torna-se a força que legitima o mundo (OLSON, 2011). Em muitos países, as religiões cívicas e políticas acabaram por substituir as tradicionais. Esta, de acordo com Ranquetat Júnior (2016), é uma das facetas da ideologia secularista.

1.3.2 A experiência da laicidade no Estado brasileiro

Conforme apresentado no tópico anterior, cada país pode ter a sua própria experiência de secularização e laicidade. Fatores como o nível de liberdade dos cidadãos e de diversidade religiosa, ou mesmo o tipo de legislação adotada, influenciarão diretamente no estágio de laicidade experimentado pelo Estado.

Analisando a experiência brasileira na atualidade, vários autores concluem que o Brasil é um país laico. Galdino (2006) acredita que o texto constitucional oferece essa garantia. Ganem (2008, p. 234) afirma que “na ordem constitucional vigente, o conceito de ‘Estado Laico’ está imantado de uma significação jamais vista em épocas anteriores” (aspas originais). Diniz e Lionço (2010a) citam uma série de fatores que, a seu ver garantem a laicidade do Estado, como a separação entre a ordem secular e os valores religiosos nas instituições básicas do Estado, a ausência de uma religião oficial, as garantias

constitucionais de liberdade de crença e consciência, a proibição de vinculação entre o Estado e organizações religiosas, e os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que possuem conteúdo laicizador.

Outros autores não tem uma visão totalmente positiva sobre o processo. Lopes (2015), por exemplo, embora compreenda que o Brasil é um país laico, reconhece que são necessários avanços em algumas áreas. Ranquetat Júnior (2016, p. 91) considera o caráter do dispositivo constitucional que garante a separação entre Estado e religião “genérico, abstrato e vago”. Scherkerkewitz (1996, p. 45) considera o “país secular, com separação quase que total entre Estado e Religião”. Este autor realiza levantamento dos dispositivos constitucionais relacionados à religião e demonstra muitos paradoxos.

Embora a laicização do Brasil possua limitações e polêmicas em sua configuração, a evolução histórica da legislação brasileira demonstra avanços consideráveis. O Quadro 1 demonstra a evolução histórica do texto constitucional brasileiro, desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988, no que se refere à separação entre religião e Estado e à garantia de direitos aos participantes de cultos religiosos.

A Constituição Imperial não possuía qualquer preocupação com a laicidade do Estado; antes, instituiu o catolicismo romano como religião oficial do país. Além dessa evidência da união entre Igreja e Estado, Teraoka (2010) cita, a partir desta versão do texto áureo, o fato de o mesmo ter sido outorgado em nome da Santíssima Trindade, a obrigatoriedade do Imperador e seu herdeiro de jurarem o respeito ao Catolicismo e a exclusividade católica na ocupação de cargos de Deputados e Conselheiros.

Galdino (2006) ressalta que, embora a Carta Magna de 1824 estabelecesse a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros – entre eles a liberdade, limitava a liberdade religiosa através da institucionalização de uma religião oficial.

Quadro 1- Evolução histórica do texto constitucional brasileiro, sobre a separação entre Estado e religião e garantia de direitos aos praticantes de cultos religiosos

1824	<p>Art. 5º A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior de Templo.</p> <p>Art. 179 V – Ninguém pôde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a Moral Publica.</p>	Sem positivação
1891	<p>Art. 72 § 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 commum.</p>	<p>Art. 72 § 28 Por motivo de crenga ou função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e politicos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever civico.</p>
1934	<p>Art. 113 n. 5 é inviolável a liberdade de consciência e de crenga, e garantido o livre exercicio dos cultos religiosos, desde que não contravenham à ordem pública e aos bons costumes. As associações religiosas adquirirem personalidade jurídica nas termos da lei civil.</p>	<p>Art. 113 n. 4 Por motivo de convicções philosophicas, politicas ou religiosas, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos, salvo o caso do art. 111, letra b.</p>
1937	<p>Art. 122 n. 4 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 commum, as exigências da ordem pública e dos bons costumes.</p>	Sem positivação
1946	<p>Art. 141 §7º É inviolável a liberdade de consciência e de crenga e assegurado o livre exercicio dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica da forma da lei civil.</p>	<p>Art. 141 §8º Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos, salvo se o invocar para eximir-se de obrigação, encargo ou serviço impostos pela lei aos brasileiros em geral, ou recusar os que ela estabelecer em substituição, daqueles deveres, a fim de alandar escusa de</p>
1967	<p>Art. 153 §5º É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercicio dos cultos religiosos, que não contrariem a ordem e os bons costumes.</p>	<p>Art. 153 §6º Por motivo de crenga religiosa, ou de convicção filosófica ou política, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos, salvo se o invocar para eximir-se de obrigação legal imposta a todos, casos em que a lei poderá determinar a perda dos direitos incompatíveis com a escusa de consciência</p>
1969	<p>Art. 153 §5º É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercicio dos cultos religiosos, que não contrariem a ordem e os bons costumes.</p>	<p>Art. 153 §6º Por motivo de crenga religiosa, ou de convicção filosófica ou política, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos, salvo se o invocar para eximir-se de obrigação legal imposta a todos, casos em que a lei poderá determinar a perda dos direitos incompatíveis com a escusa de consciência</p>
1988	<p>Art. 5º VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crenga, sendo assegurado o livre exercicio dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias;</p>	<p>Art. 5º VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crenga religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.</p>

Fonte: PILAU (2003, p. 143-144).

Logo que a República foi proclamada no Brasil, procurou-se alterar esta situação. Para Ganem (2008), era impossível conviver com esse tipo de restrição, uma vez que a liberdade de pensamento defendida pelo novo regime era completamente incompatível com a restrição de sua exteriorização. Assim, conforme relatam Teraoka (2010) e Lacerda (2016), em 1890 foi promulgado o Decreto 19-A, que determinava a separação entre Estado e Igreja Católica no Brasil.

Em 1891 a primeira Constituição republicana, influenciada pelos princípios fundamentais da Constituição Americana, consolidou a separação entre Igreja e Estado. O texto garantia a brasileiros e estrangeiros residentes o direito à vida, liberdade, segurança individual e propriedade, além da liberdade de crença e de seu exercício. Além disso, os cemitérios foram secularizados e o ensino público tornado leigo (GALDINO, 2006).

Cury (2001), ao analisar o trabalho do Congresso Constituinte de 1890-1891, demonstra que os limites entre neutralidade estatal e confessionalidade, liberdade e intolerância religiosa não estavam claros à época em que a primeira Carta Magna republicana foi promulgada. Católicos e positivistas lutavam pela promulgação de artigos que se conformassem às suas respectivas doutrinas. Avanços laicizadores eram considerados antirreligiosos pelos católicos, enquanto que considerações que valorizassem o papel da religião para o país eram consideradas pouco seculares pelos positivistas.

A Constituição de 1934 reconhece a liberdade de culto, desde que não fossem contrariados a ordem pública e os bons costumes. O texto cria a possibilidade de assistência religiosa em expedições militares, e prevê a oferta de educação religiosa facultativa nas escolas públicas (TERAOKA, 2010).

Conforme Galdino (2006), a Carta Magna de 1937 mantém a liberdade religiosa. Cabe ressaltar que a mesma foi promulgada sob um governo autoritário. Houve retrocesso com relação a vários direitos fundamentais como, por exemplo, a instituição da pena de morte e a limitação da liberdade de pensamento. Ainda assim, a liberdade religiosa foi mantida. Teraoka (2010) ressalta que o Ensino Religioso facultativo é previsto no texto.

O texto áureo promulgado em 1946 resulta da redemocratização do Brasil, e recupera direitos fundamentais perdidos na versão de 1937. Dessa forma, consagra a liberdade de pensamento e sua manifestação, a liberdade de crença,

de consciência e de cultos religiosos (GALDINO, 2006). Além disso, prevê a escusa de consciência, ou seja, o estabelecimento de obrigações alternativas àqueles que se sentissem ofendidos em sua crença e não pudessem cumprir obrigações comuns a todos os brasileiros. É previsto o descanso remunerado em feriados religiosos e o Ensino Religioso facultativo (TERAOKA, 2010).

A Constituição de 1967/1969 mantém a separação entre Igreja e Estado, mas prevê a colaboração entre as duas instâncias em áreas de interesse público, como a educação, assistência social e em hospitais. A escusa de consciência não é prevista. Mantém-se a capelania militar, o repouso remunerado em feriados religiosos e o Ensino Religioso facultativo (TERAOKA, 2010). Galdino (2006) ressalta que a esta Carta Magna seguiram-se vários Atos Institucionais, que promoveram o retrocesso do país no que tange aos direitos e garantias fundamentais.

Em 1988, a Constituição reafirma a liberdade religiosa e o caráter laico do Estado (GANEM, 2008). Embora invoque a proteção de Deus em seu preâmbulo e não utilize a expressão liberdade religiosa, prevê a inviolabilidade da liberdade de consciência e crença, bem como o livre exercício dos cultos religiosos. Ao contrário das versões de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969, não condiciona o exercício religioso à ordem pública e aos bons costumes. Mantém-se a capelania militar e em instituições de internação coletiva e a possibilidade de colaboração em interesses públicos, como previsto em 1934 e 1967. Também é retomada a possibilidade da escusa de consciência, através da prestação de obrigação legal alternativa, fixada em lei. Os feriados religiosos não mais são considerados direito social do trabalhador. Os templos de qualquer culto são imunes a impostos. O Ensino Religioso permanece como disciplina de matrícula facultativa, mas de oferta nos horários normais das escolas públicas (TERAOKA, 2010).

Ao analisar a trajetória dos textos constitucionais brasileiros, percebe-se o desenvolvimento da laicização. Na ocasião da promulgação da primeira Constituição Republicana, este processo parece causar um maior impacto, uma vez que o país realizava a transição da confessionalidade para a laicidade. Além disso, não se deve ignorar a forte influência dos ideais liberais (VIEIRA, 1990) e positivistas (LACERDA, 2016) naquele momento. Talvez estas características

justifiquem o fato de ser essa uma das duas versões da Carta Magna que não invocam o nome de Deus em seu preâmbulo⁴.

Ao longo das demais promulgações, percebe-se que em momento algum há o retorno do país à confessionalidade. Existem, porém, uma série de permissividades que podem representar tanto um discreto retorno à confessionalidade quanto a proteção do direito à liberdade de crença e ao exercício de uma religião.

Autores como Scherkerkewitz (1996), Cury (2004), Galdino (2006), Pinheiro (2008), Teraoka (2010), Cunha (2013), Lopes (2015), Lacerda (2016) e Ranquetat Júnior (2016) questionam a tolerância a elementos que poderiam comprometer a laicidade estatal, como a presença de símbolos religiosos em repartições públicas, a adoção de feriados religiosos e o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Para Teraoka (2010), a separação entre Estado e Igreja não é absoluta no Brasil. A forma de neutralidade adotada no texto constitucional confere valor positivo à religião – especialmente com relação à formação pessoal.

Scherkerkewitz (1996) alega que, embora não haja uma religião oficial, o cristianismo, especialmente em sua forma católica romana, é privilegiado em detrimento dos demais grupos religiosos, que parecem usufruir apenas da tolerância do Estado. Um claro exemplo desse privilégio pode ser percebido através da Concordata Brasil – Vaticano, que de acordo com Fischmann (2009), quebra a isonomia entre as religiões no país – uma vez que o catolicismo romano é a única que poderia dispor da prerrogativa de representar-se como um Estado ao negociar com o governo brasileiro.

Por outro lado, conforme já discutido, um Estado laico não deve adotar uma postura antirreligiosa, e sim manter a própria autonomia. A neutralidade estatal não deve consentir em vinculação de qualquer espécie. Antes, deve permitir a manifestação de diversas opiniões, quer sejam proferidas por religiosos de qualquer ramo, agnósticos, ateus ou qualquer corrente política e doutrinária (GANEM, 2008). Assim, cabe neste momento discutir qual modelo de Ensino Religioso se desenvolveu no caso brasileiro, considerando sua experiência peculiar de laicização.

⁴ Além da Constituição Republicana de 1891, o texto de 1937, promulgado sob um governo autoritarista, também não evoca o nome de Deus.

1.3.3 O Ensino Religioso escolar em um contexto de laicidade de Estado: efeitos da Constituição de 1988

A segunda metade da década de 1980 marca o fim do governo autoritário no país. A partir da eleição de um civil para a presidência em 1985 e da convocação da Assembleia Nacional Constituinte para 1987, emergiu um considerável movimento a favor da educação pública laica em todo o país (CUNHA, 2013). Algumas entidades católicas se mobilizaram, almejando garantir seu espaço e a defesa de valores públicos na nova ordem política. Além disso, ao menos quatro emendas populares em relação ao capítulo da educação defendiam a permanência do Ensino Religioso nos ensinos Fundamental e Médio (CURY, 2010).

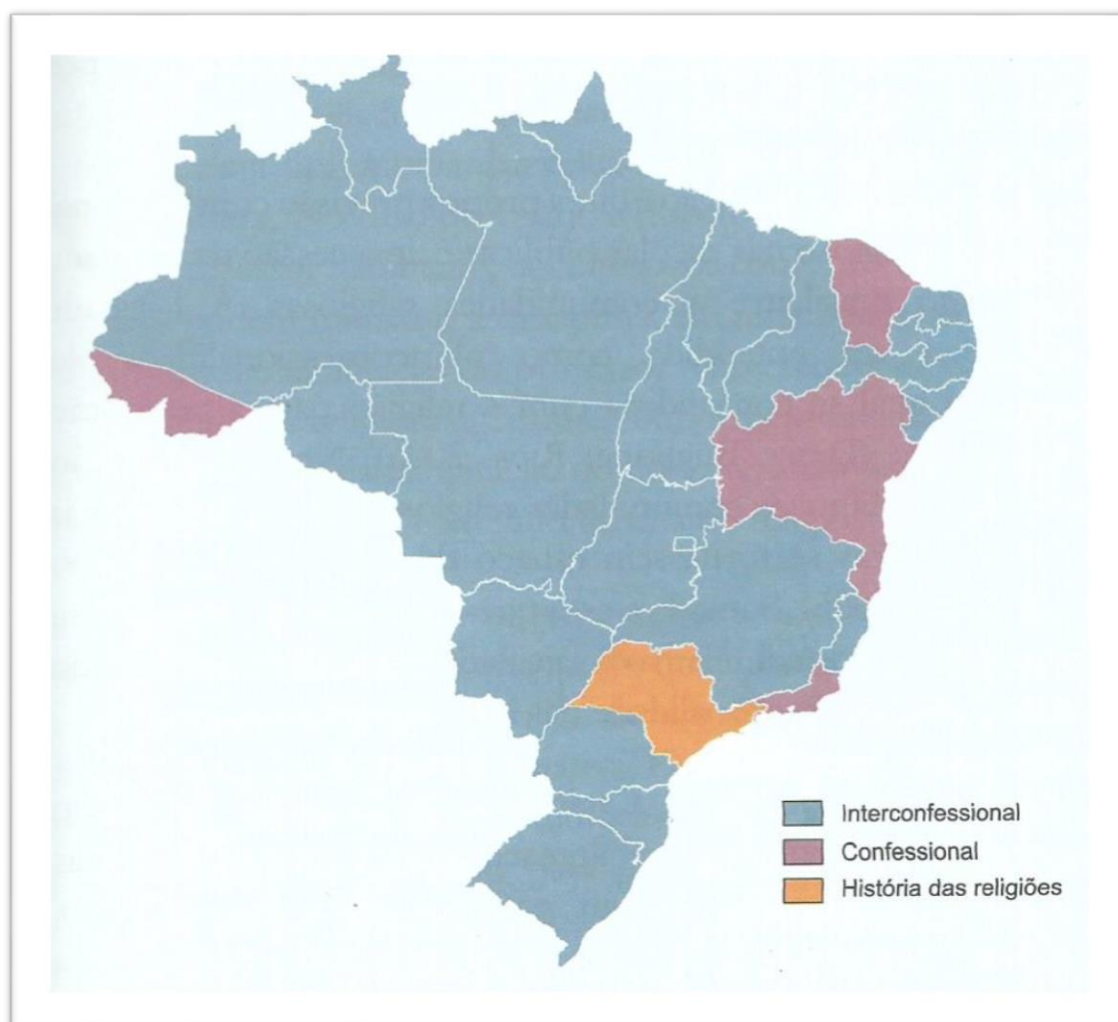
Além de ter um tópico próprio dedicado à Educação, a Constituição de 1988 discorreu sobre o assunto também quando tratava de outros temas. Dessa forma, a Educação foi considerada um direito fundamental, dever da família, sociedade e do Estado, e direito prioritário das crianças e adolescentes em relação aos demais direitos. A Educação deverá, de acordo com o texto, objetivar o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Caso não houvesse disponibilidade da educação pública para todos, as autoridades competentes seriam penalizadas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Nessa versão da Carta Magna, o Ensino Religioso foi mantido nas escolas públicas, com matrícula facultativa, e ministrado nos horários normais de aulas do Ensino Fundamental. No ano seguinte, as constituições estaduais foram promulgadas, determinando modelos regionais de oferta da disciplina. Conforme se pode verificar na Figura 1, quatro estados determinaram o Ensino Religioso confessional; um determinou conteúdo secular, com o estudo de história das religiões; e a maior parte e o Distrito Federal definiram conteúdo interconfessional, determinado a partir das religiões hegemônicas na sociedade brasileira (CUNHA, 2013).

Embora a Constituição trouxesse importantes definições sobre a educação, não poderia legislar sobre maiores detalhes do processo. Para isso, determinava que fosse instituída uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – que foi instaurada em 1996, sob o número 9.394. Embora tenha tido algum avanço na democratização do ensino, como a garantia de oferta da educação pública e gratuita, deixou a desejar por não garantir a qualidade de ensino. Também estabeleceu que deveria haver Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que estabeleceriam um núcleo comum para o conteúdo escolar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Figura 1 – Modalidades de Ensino Religioso nos estados brasileiros



Fonte: DINIZ; CARRIÃO (2010, p. 49).⁵

Pouco antes da promulgação da LDBEN 9.394/96, no ano de 1995, em uma reunião do CIER, foi fundado o Fórum Nacional Permanente de Ensino

⁵ É necessário observar que esse esquema é oriundo de uma publicação do ano de 2008 e pode ter havido mudanças mais recentemente.

Religioso – FONAPER. De acordo com a Carta de Princípios da instituição (FONAPER, 1995), a mesma deveria garantir a oferta do Ensino Religioso em todos os níveis de escolaridade, respeitando a diversidade e a opção religiosa dos educandos. Para isso, deveria atuar junto aos Sistemas de Ensino, procurando estabelecer um conteúdo programático adequado para a disciplina, que também deveria expressar a ética da dignidade humana. O FONAPER também atuaria em relação ao profissional docente da disciplina, exigindo investimento para a formação e capacitação dos mesmos, e garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamento.

Para Cunha (2016), a criação do FONAPER é uma reação contra o crescimento da concorrência religiosa no Brasil, que levou os católicos a priorizarem a permanência do Ensino Religioso permeado por seus ideais nas escolas públicas. Esta seria uma estratégia católica para exercer uma posição diretiva sobre as demais confissões.

Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 estabelecia que o Ensino Religioso seria ministrado sem ônus para os cofres públicos e de forma confessional ou interconfessional. Também estabelecia que nas regiões onde houvesse hegemonia de determinada religião – fosse católica ou não –, a disciplina seria ministrada sob um modelo confessional. Em regiões onde não houvesse preponderância, seria ministrado de forma interconfessional (CUNHA, 2013).

Tal colocação foi revista através da Lei nº 9475/97, que retoma a possibilidade de remuneração do docente de Ensino Religioso, estabelecendo que cada sistema deverá definir normas para admissão dos professores. Além disso, aponta a necessidade de diálogo dos poderes públicos com uma entidade civil multirreligiosa que propusesse alguma forma de consenso entre as diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo de Ensino Religioso (CURY, 2004). Seria uma tarefa complexa alcançar esse consenso, uma vez que nem todas as denominações podem se sentir representadas pela instituição (CURY, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados logo em seguida à LDBEN/96, no ano de 1997. Trata-se de uma coleção de dez volumes, sendo o primeiro uma introdução ao documento; seis livros destinados às áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais,

História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira⁶; e três volumes dedicados aos Temas Transversais – Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997c). Como se pode perceber, não houve qualquer definição quanto ao conteúdo e propósitos do Ensino Religioso.

Desta forma, ainda no ano de 1997, o FONAPER publicou uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, almejando estabelecer uma identidade única para a disciplina. Procurando vencer o desafio da confessionalidade, adotou-se uma definição de religião relacionada à reconstrução de significados pela leitura dos elementos do fenômeno religioso (FONAPER, 2009).

Pode-se afirmar que um elemento de grande influência sobre a educação brasileira a partir do final do século XX, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial. Nessa conferência, o Brasil tornou-se um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A construção da LDBEN 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais se orientou, em parte, pelos termos desse documento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Dentre as premissas da Declaração, encontra-se a expansão da educação infantil, a universalização do acesso à educação básica, a redução do analfabetismo entre adultos, a ampliação dos programas de educação para jovens e adultos, e o aumento dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para uma vida melhor através dos canais de educação, incluídos nestes os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social. Estes outros meios de educação foram avaliados como eficientes para modificação da conduta (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006). Percebe-se, portanto, um rompimento com a escola como meio exclusivo de educação e conformação das massas.

Igualmente características do final do século XX, as tendências neoliberais da economia mundial pressupunham o ataque ao estado regulador. Na América Latina, essas tendências se manifestaram através do corte de

⁶ Língua Estrangeira é contemplada apenas na versão referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, publicada em 1998.

gastos públicos, rigidez nas políticas monetárias visando à estabilização, e desregulação dos mercados. Tal contexto influenciou as ideias pedagógicas através de um discurso de fracasso da escola pública, justificado pela incapacidade do Estado de gerir o bem comum (SAVIANI, 2010).

Nesse novo contexto, embora ainda se acreditasse na contribuição da educação escolar para o processo econômico produtivo, seu significado foi alterado. Embora a escola seja amplamente disponível, ela não é o suficiente para garantir a inserção do aluno no mercado de trabalho. Assim, muitos estratos sociais que passaram a ser incluídos no processo de escolarização, também se tornaram excluídos na empregabilidade (SAVIANI, 2010).

É interessante que, embora haja indícios de falência do modelo educacional escolar brasileiro, a luta pela permanência do Ensino Religioso como disciplina escolar prosseguiu com considerável intensidade. Pode-se verificar esse fato em situações como a polêmica Concordata Brasil-Santa Sé, estabelecida em fevereiro de 2010.

Este acordo, conforme Fischmann (2009), foi alvo de grande resistência por parte dos defensores da Constituição brasileira e do Estado laico, pois feriria o regime jurídico de separação entre Estado e religiões. Além disso, quebraria a isonomia entre as religiões no Brasil, pois nenhuma outra poderia receber o privilégio de um acordo diplomático, possível através do Estado do Vaticano. Cunha (2013) afirma que a Concordata garantia privilégios à Igreja Católica que não foram vistos desde a Proclamação da República, beneficiando-a em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros.

Acerca especificamente do Ensino Religioso, houve a inclusão no texto da Concordata do artigo 11, que previa o ensino da religião católica nas escolas públicas. Também foi previsto o ensino de outras religiões – fato que causou polêmica, por pressupor o direito da Igreja Católica de se manifestar em nome de outros grupos, conferindo-lhe situação de primazia (FISCHMANN, 2009).

Cabe notar que, embora o Ensino Religioso esteja presente em todas as Constituições Brasileiras desde 1934, frequentemente o texto da Concordata era tratado como se fosse uma novidade. A principal modificação que se pode considerar é a adoção do modelo confessional de Ensino Religioso, raramente praticado nos sistemas de ensino brasileiros (GIUMBELLI, 2011).

Ao analisar os artigos 9, 10 e 11 da Concordata, que versam especificamente sobre educação, Gontijo (2012) ressalta a importância histórica inegável da Igreja Católica no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, motivada, de acordo com o autor, pela “relação salutar que se estabelece entre a cultura, a educação e a fé” (GONTIJO, 2012, p. 301). O autor conclui afirmando que “no aspecto jurídico eles [os artigos] nos parecem adequados e em conformidade com as relações que pretendiam normalizar” (GONTIJO, 2012, p. 301). Dessa forma, na percepção deste autor, a Concordata não apresentou nenhuma novidade, apenas regulamentou o que, historicamente, vem acontecendo no Brasil, desde o tempo da colonização.

Houve diversas manifestações contrárias ao projeto da Concordata, inclusive de setores religiosos, até de segmentos da Igreja Católica. Ainda assim, o Congresso aprovou o projeto. Por pressão dos deputados evangélicos, nesse mesmo dia foi proposta uma Lei Geral das Religiões (PLC 160/2009), adaptação do texto da Concordata que pretendia garantir a liberdade de crença e o livre exercício dos cultos religiosos. Este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Justiça em 16 de março de 2016, e está pronta para deliberação do Senado Federal desde 2017. Para isso, todas as ocorrências da expressão *Igreja Católica* no texto foram substituídas por *instituições religiosas*, em uma tentativa de equiparar os direitos dos demais grupos. A principal diferença entre o texto da Concordata e a Lei Geral das Religiões refere-se ao Ensino Religioso, previsto como interconfessional neste último texto. Assim, em um único dia, o Congresso Nacional sinalizou para dois modelos de Ensino Religioso: confessional católico e interconfessional (CUNHA, 2013).

Mediante as premissas da Concordata Brasil Vaticano, e a incoerência entre os modelos de Ensino Religioso adotados no país e as leis que deveriam orientá-lo, em julho de 2010 a Procuradoria Geral da República ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.439, relacionada à oferta de Ensino Religioso confessional (PEREIRA, 2010). Em setembro de 2017, por seis votos a cinco, o Supremo Tribunal Federal considerou que o Ensino Religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional (STF..., 2017).

No ano de 2015, mediante intenções de reforma da educação brasileira, foi apresentada proposta para uma Base Nacional Comum Curricular, que contemplava o Ensino Religioso entre as disciplinas escolares. A disciplina seria

agrupada na área de conhecimento das Ciências Humanas, junto com Geografia e História. A proposta apresentada em muito se assemelhava à do FONAPER, e foi duramente criticada como possuidora de um caráter implicitamente confessional e proselitista, inadequação pedagógica, desarticulação com outros conteúdos do currículo, e por causar um enfraquecimento do caráter facultativo da disciplina (CUNHA, 2016).

A versão final da Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura através da Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. O Ensino Religioso constitui uma área de conhecimento específica, com objetivos próprios. Embora a proposta ainda se assemelhe muito àquela anteriormente criticada, seu texto ressalta que, conforme a legislação brasileira, a função educacional do Ensino Religioso “é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos” (BRASIL, 2018a, s.p.). Seus objetivos aproximam mais a disciplina do conhecimento cultural acerca das religiões e suas práticas, que do proselitismo.

Conclui-se, portanto, que a partir da década de 1980, o processo de democratização foi acompanhado por um tipo de laicização que privilegia a diversidade religiosa, mantendo o Estado equidistante de todas as confissões. É inegável que foram suscitadas polêmicas, como a Concordata Brasil-Santa Sé, e a consequente ação movida junto ao Supremo Tribunal Federal, que concluiu favoravelmente às duas modalidades do Ensino Religioso – Confessional e não confessional – pois não revogou o artigo 33 da LDBEN/96. Ainda assim, percebe-se que avanços têm sido feitos em prol da laicidade da educação pública, como a presença do Ensino Religioso como área de conhecimento contemplada na Base Nacional Comum Curricular. As garantias de laicidade alcançadas através deste documento, além de evitarem qualquer abuso confessional por parte de algum sistema de ensino, conferem à disciplina uma posição semelhante às demais, com objetivos delimitados e currículo a ser cumprido.

Capítulo 2 – O Ensino Religioso escolar: fundamentos epistemológicos e formação docente

Conforme visto no capítulo anterior, os propósitos e modelo do Ensino Religioso escolar foram se alterando ao longo da história da educação brasileira, evoluindo em conjunto com o modelo de sociedade que se pretende alcançar. Essas transformações sofridas pela disciplina exigem também que sejam alterados seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, bem como a formação do docente que ministrará a disciplina.

Este capítulo tem por objetivo explorar questões referentes ao fundamento epistemológico do Ensino Religioso escolar, e sua consequência na formação de professores para o conteúdo. Também será explorada a Base Nacional Comum Curricular, como perspectiva mais recente para o Ensino Religioso no país.

A abordagem ao Ensino Religioso, neste capítulo, se aproxima mais da esfera pública do que da privada. Embora o objetivo da tese seja analisar práticas relacionadas ao Ensino Religioso em escolas privadas, o conhecimento sobre a esfera pública é fundamental para sua compreensão. Isso porque, embora os colégios privados disponham de certa autonomia para estabelecer seu próprio planejamento pedagógico, as políticas públicas de educação inspiram e norteiam os objetivos desse conjunto de instituições escolares.

Há ainda que se acrescentar que, conforme orienta o texto constitucional, as políticas públicas de educação devem orientar as práticas escolares para a laicidade – o que não é obrigatório em uma escola privada. Desta forma, o conhecimento sobre o tema é importantíssimo no debate sobre a construção epistemológica do Ensino Religioso escolar.

2.1 Fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso escolar: algumas aproximações

Neste tópico, serão abordadas questões referentes à epistemologia do Ensino Religioso escolar. Embora o texto não esgote o tema, serão elencadas três questões fundamentais a respeito da disciplina: sua relevância pedagógica, seus diferentes modelos e a discussão sobre seu objeto de estudo.

2.1.1 A relevância pedagógica da disciplina Ensino Religioso na escolarização brasileira

Neste tópico, serão construídos argumentos favoráveis à permanência do Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro. Ao longo da história da educação deste país, pode-se verificar que a permanência do Ensino Religioso nos conteúdos escolares determinou-se mais por negociações políticas que por uma construção epistemológica que justificasse sua existência (PASSOS, 2015). Atualmente, a permanência do Ensino Religioso na escolarização brasileira é garantida pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Em quais bases, porém, se fundamenta essa permanência? Em um estado laico, quais seriam as justificativas para a oferta desta disciplina?

Enquanto disciplina escolar, o Ensino Religioso faz parte de um conjunto de conteúdos, organizados sistematicamente com um propósito educativo. Dessa forma, antes de questionar a construção epistemológica de uma disciplina específica, é necessário considerar o processo em sua totalidade. Para esse propósito, recorrer-se-á aos apontamentos de Chervel (1990).

De acordo com o autor, o uso original do termo disciplina referia-se ao comportamento e à moldagem do espírito, não ao conteúdo a ser estudado. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornaram uma adaptação do saber erudito, feita pelo sistema escolar, para a realidade de cada nível de ensino. Assim, nos primeiros níveis a escolarização se aproxima mais dos aspectos disciplinares e comportamentais, e evolui em direção aos saberes chamados científicos (CHERVEL, 1990).

Por esta razão, nem sempre os conteúdos estudados na educação básica encontram utilidade prática. As disciplinas escolares, criadas pela própria escola, são meios para se alcançar um fim. Essa finalidade pode variar de acordo com a época, seguindo a conjuntura política ou as renovações do sistema educacional. Em todo caso, espera-se “implantar as próprias formas do conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, até mesmo do comportamento gestual” (CHERVEL, 1990, p. 195).

À luz destas colocações, pode-se questionar qual papel seria ocupado pelo Ensino Religioso na educação brasileira. Todo o sistema educacional

concorre em favor de formar um determinado modelo de cidadão, adequado à vivência em um tipo de sociedade. Embora pareça paradoxal oferecer Ensino Religioso a expensas de um Estado laico, sua presença ou ausência no currículo deve se justificar em função dos saberes e comportamentos que podem ser transmitidos, e de sua importância para a formação do cidadão no contexto brasileiro.

É fato que a relevância pedagógica do Ensino Religioso escolar ainda é alvo de muita polêmica. De acordo com Reblin (2009), o conteúdo já provocava acalorados debates sobre questões teóricas e práticas relacionadas à viabilidade e ao exercício desta disciplina nas escolas, mesmo antes que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 fosse promulgada. Muitos dos questionamentos manifestam o temor do retorno da catequização escolar ou da implementação de proselitismo de alguma confissão religiosa – práticas que trairiam o princípio da laicidade de Estado.

Porém, vários componentes tradicionais no currículo escolar brasileiro abordam temas que possuem interfaces com a religião, como acontece na História, Arte e Língua Portuguesa. Tal abordagem torna necessária a compreensão do fenômeno religioso, sem qualquer relação com o proselitismo (BRANDENBURG, 2013a). E não se deve desprezar o fato de que a espiritualidade é uma dimensão íntima e pessoal da vida do ser humano. Em um contexto de educação integral, devem ser oferecidos subsídios para seu desenvolvimento, assim como das demais dimensões humanas – argumento corroborado por Brandenburg (2013b) e por Flores e Pauly (2016).

De fato, Gruen (1978) ressalta que o Ensino Religioso que promove a educação da religiosidade está contribuindo a “uma educação no sentido pleno da palavra” (GRUEN, 1978, p. 8). Para o autor, a função do Ensino Religioso escolar é muito específica. Cada instância educativa (família, escola e comunidade) possuem atribuições próprias na formação do indivíduo. Com relação à religião, a função da escola não é oferecer educação da fé, e sim da religiosidade. Tal prática suscita à abertura, ao questionamento e à descoberta de um sentido para a vida no que ela tem de mais amplo e profundo.

Diferentemente dos animais, o ser humano necessita de um sentido existencial. A religião opera como uma rede simbólica, que oferece sentido e direção ao ser humano em sua busca de significados para a existência

(FLORES; PAULY, 2016). O Ensino Religioso escolar representa o desafio de levar o educando a reconhecer como a interpretação religiosa, comumente enquetada em seu grupo familiar, está presente em seu cotidiano, em sua forma de existir e estar no mundo. Porém, deve-se ter consciência de que os alunos provêm de diferentes narrativas religiosas, muitas delas conflitantes. Dessa forma, será necessário lidar com a diversidade (REBLIN, 2009).

Em um estado laico, o Ensino Religioso deve promover a justiça religiosa, tratando com igualdade crenças majoritárias e minoritárias entre a população, e considerando a possibilidade de não pertencimento a nenhuma confissão religiosa. Esta prática atua no resgate da pluralidade, igualdade e liberdade de consciência – direitos fundamentais e anteriores ao direito de educação religiosa. Esta disciplina nunca deve ser um meio de induzir o aluno a aceitar compulsoriamente qualquer confissão religiosa (DINIZ; LIONÇO, 2010b).

A função do Ensino Religioso escolar não seria, portanto, tornar-se um agente de proselitismo, e sim disponibilizar conhecimento acerca das mensagens das variadas tradições espirituais. Essa prática, conforme Aragão (2015), colabora ao processo educativo e à transcendência humana, bem como promove a compreensão e a paz entre os povos.

De acordo com Rodrigo Santos (2017, p. 62), o Ensino Religioso promove a interculturalidade, auxiliando no desenvolvimento da “capacidade de dialogar, escutar, compartilhar, respeitar e (re)conhecer o outro, os outros”. Este é um dos principais desafios deste tempo. Pois, caso o processo educativo não alcance estes objetivos, a educação perderá sua função integradora de conhecimentos em prol da formação humana.

Alguns autores atribuem ao Ensino Religioso a capacidade de reencantar a educação. Para Reblin (2009), este conteúdo curricular pode reacender o humanismo das artes e das culturas, sufocado pela frieza da epistemologia científica. Além disso, pode lembrar ao ser humano que seu propósito vai além da mera produção. Para Aragão (2015), ele supre a necessidade de abertura à mística, nem sempre presente nas demais ciências.

Apesar desta abertura à mística, o Ensino Religioso não tem por objetivo evangelizar, catequizar ou fomentar a espiritualidade do aluno. Sua missão é ensinar “sobre as religiões, os lugares, as funções e os sentidos que ocupam e cumprem na história da humanidade, de seu pensamento e da sua produção”

(RODRIGUES, 2017, p. 121. Destaque original.). Através dessa prática, pode-se oferecer uma formação cidadã plena, que capacite para o reconhecimento e respeito das diferentes ideias e crenças religiosas.

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso reconhece a distinção entre o fato religioso, as instituições religiosas e o interesse clerical. Dessa forma, a religião é tratada não apenas como uma dimensão pessoal, mas também como um produto histórico, social e cultural. Todas as religiões são interpretadas sob este mesmo princípio, o que elimina qualquer pretensão de subvenção ou privilégio de um grupo sobre os demais (RODRIGUES, 2017).

De acordo com Rodrigo Santos (2017), o estudo científico das religiões, em seus diversos aspectos, confronta determinações religiosas equivocadas e alienantes, que privilegiam o interesse de algum grupo em detrimento da maioria da população. Para o autor, cabe ao Estado desconstruir e assegurar a liberdade religiosa, uma vez que se trata de um direito fundamental.

Nesse caso, o Ensino Religioso não feriria o princípio da laicidade de Estado. O que realmente constitui-se uma ameaça, de acordo com Rodrigo Santos (2017, p. 61-62), é

o tratamento precário e limitador que o próprio Estado vem dispensando à educação, como se pode observar nas práticas políticas e sociais de uma educação que não educa, que não transforma e que não promete perspectiva de melhorias, tão impregnada pela decadência moral e ética de pessoas e grupos que defendem seus interesses em detrimento da maioria, anunciando a falência da instituição estatal, considerando a restrição, a limitação e a eliminação de direitos sociais e civis.

Conclui-se, portanto, que a verdadeira ameaça não é a presença do Ensino Religioso na escola, e sim a ausência de uma educação integral, que valorize a diversidade e os direitos humanos.

Acerca das objeções à presença do Ensino Religioso na realidade escolar, é possível que elas não existissem, caso a educação escolar “não precisasse estar subjugada ao sistema de formatação dos corpos e de padronização dos saberes” (REBLIN, 2009, p. 137). Assim, conclui-se que a objeção, na realidade, não é feita ao Ensino Religioso, e sim a um modelo de educação que conforma os alunos, ao invés de lhes oferecer o conhecimento necessário para a vida em uma sociedade plural.

Considerando a forma como a laicidade é vivenciada na experiência brasileira, pode-se concluir que a função do Ensino Religioso escolar é sensibilizar o aluno para a existência das religiões e de sua diversidade, conscientizando-o sobre como sua interpretação de mundo afeta os indivíduos e a sociedade. Espera-se também que o aluno possa reconhecer sua própria espiritualidade e narrativa de sentido para a vida, mantendo o respeito pelos que lhe são diferentes.

2.1.2 Modelos de Ensino Religioso escolar

Antes de qualquer definição a respeito do modelo de Ensino Religioso adequado à realidade nacional, torna-se necessário discutir acerca das possibilidades existentes para a disciplina. Com essa intenção, foram consultados seis autores que discutem sobre o tema: Gruen (1995), Dantas (2004), Xavier (2005), J. Passos (2007), Siqueira (2012), Junqueira e Nascimento (2013). O Quadro 2 apresenta os tipos de Ensino Religioso apresentados por cada um desses autores.

Quadro 2 – Modelos de Ensino Religioso

Autores	Modelos apresentados
Gruen (1974)	Confessional; Não Confessional
Dantas (2004)	Confessional; Ecumênico; Interconfessional; Inter-religioso
Xavier (2005)	Catequético; Inter-religioso; Fenomenológico
Passos (2007)	Catequético; Teológico; Ciências da Religião
Siqueira (2012)	Confessional; Confessional Pluralista; Ecumênico; Fenomenológico; modelo antropológico fundamentado no pensamento de Gruen.
Junqueira e Nascimento (2013)	Confessional; Interconfessional; Fenomenológico; História das Religiões; Transconfessional

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Gruen (1995), Dantas (2004), Xavier (2005), Passos (2007), Junqueira e Nascimento (2013).

À primeira vista, fica evidente que não existe um único padrão de classificação dos modelos de Ensino Religioso. Após uma leitura mais cuidadosa, percebe-se ainda que nomes iguais em autores diferentes nem sempre descrevem o mesmo modelo.

Para Siqueira (2012), a pluralidade de modelos de Ensino Religioso reflete o discurso conflitivo entre laicidade e confessionalidade no Brasil republicano,

tendo por alvo a forma como a disciplina deverá ser ministrada nas escolas públicas.

Torna-se necessário, porém, definir algum enfoque para trabalhar os modelos possíveis de Ensino Religioso. Optou-se, desta forma, pela classificação feita por Gruen (1995). Apesar das diferenças no enfoque, todos os modelos apresentados pelos demais autores possuem em comum a possibilidade de serem considerados confessionais ou não confessionais, sendo impossível pertencerem às duas categorias simultaneamente.

Entende-se como Ensino Religioso Confessional aquele que opta por conteúdos de natureza doutrinária, com o intuito de formar o aluno em uma tradição ou grupo de tradições específicas. A seguir, serão apresentados quais modelos relacionados no quadro podem ser considerados confessionais.

- a) Confessional (GRUEN, 1974): orientado pela crença em Deus como sentido radical da existência humana.
- b) Confessional (DANTAS, 2004): ensino de conteúdo doutrinário aos educandos.
- c) Ecumênico (DANTAS, 2004): pretende atender os objetivos não apenas de uma religião, mas de um coletivo de denominações que possuem princípios em comum – por exemplo, um grupo de igrejas cristãs.
- d) Interconfessional (DANTAS, 2004): educa o aluno para a procura do Transcendente, evitando doutrinações e exclusividades. Procura ser compatível com todas as confissões religiosas.
- e) Catequético (XAVIER, 2005): a preparação para a vivência em um grupo religioso específico e para a adoção de seus princípios.
- f) Catequético (PASSOS, 2007): Transmissão de princípios de fé, doutrinas e dogmas das confissões religiosas.
- g) Teológico (PASSOS, 2007): promove o diálogo entre as questões religiosas e as demais disciplinas escolares. Seu conteúdo não é totalmente confessional, é mais ecumênico, age como um pressuposto que sustenta convicções e motiva a ação. Inspirado no Concílio Vaticano II (1962-1965), que reuniu os bispos da Igreja Católica Romana de todo o mundo.
- h) Confessional (SIQUEIRA, 2012): centrado na religião, pressupõe a confissão de fé do interlocutor, a quem visa educar e aprofundar a fé.

- i) Confessional Pluralista (SIQUEIRA, 2012): modelo praticado no estado do Rio de Janeiro. As aulas são confessionais, mas são ofertadas aulas de vários credos ao mesmo tempo, para que o aluno escolha qual frequentar.
- j) Ecumênico (SIQUEIRA, 2012): embora haja vários modelos, o mais comum é restrito às denominações cristãs.
- k) Confessional (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013): Ensino Religioso ministrado de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável.
- l) Interconfessional (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013): parte do pressuposto que todos os alunos possuem uma confissão religiosa. É uma leitura teológica, com referenciais das Ciências Humanas.
- m) Transconfessional (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013): modelo que vai além dos aspectos confessionais das religiões, englobando a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia.

Cabe ressaltar que, embora o modelo teológico, conforme Passos (2007), e o modelo Interconfessional, conforme Dantas (2004), possam ser ministrados de forma não confessional, neste trabalho foram categorizados como de natureza confessional. Esta opção se justifica, no caso de Passos (2007), pela nomenclatura “teológico” e sua fonte de inspiração no Concílio Vaticano II, que indica vínculo a uma confissão como ponto de partida de suas reflexões. No caso do modelo Interconfessional, porque o modelo pressupõe que o aluno tenha um pertencimento religioso, não prevendo a possibilidade do ateísmo, agnosticismo ou do trânsito religioso (DANTAS, 2004).

Apesar de haver vários pontos positivos nos modelos confessionais, conforme defendido por Aresi (1980), Mette (1999), Fraas (2006) e Paiva (2006), os mesmos não são adequados a um contexto de laicidade. Esta inconformidade encontra respaldo no princípio de neutralidade, que seria desrespeitado ao se promover uma crença acima de todas as outras, e no princípio de liberdade, pois seria pressuposta a opção religiosa do aluno. Considerando que a secularização abriu espaço para formas de religiosidade cada vez mais particulares e individualizadas (BERGER, 1985; FOX, 2012), mesmo para o modelo interconfessional seria impossível contemplar a todos em sala de aula.

Há ainda que se questionar a eficiência dos modelos confessionais de Ensino Religioso. Fraas (2006) resalta que a educação é incapaz de produzir vivências de conversão. No máximo, deve-se esperar que ofereça marcos

referenciais, métodos e sistemas para a interpretação da vida, ou mesmo orientar quanto à vida social e religiosa. Conclui-se disto que os modelos que almejam tornar o aluno um bom fiel nem sempre conseguirão isso. E princípios de moralidade podem ser ensinados sem necessariamente estar vinculados à religião e religiosidade.

Cabe ressaltar que modelos confessionais de Ensino Religioso são alvos de muitas críticas, justamente por ferirem de alguma forma a laicidade do Estado. Luiz Cunha (2013), por exemplo, critica fortemente a presença da disciplina na escola pública, devido ao predomínio ideológico e simbólico do cristianismo – primeiramente católico e depois evangélico –, com evidente prejuízo para os alunos praticantes de religiões afro-brasileiras, vinculados a outros grupos religiosos ou mesmo sem religião. Para Scherkerkewitz (1996), a opção por ensinar os preceitos de uma religião específica seria promover o proselitismo à custa do Estado.

Considerando a aplicabilidade no contexto brasileiro de laicidade, o modelo Não Confessional, mostra-se mais adequado. Este modelo não privilegia nenhum grupo religioso em detrimento de outros, não desconsidera a possibilidade de vivências típicas da modernidade, como o trânsito religioso e o desenvolvimento de uma espiritualidade pessoal; e não ignora a existência de indivíduos sem vínculo religioso. Cabe, portanto, uma breve análise dos tipos desse modelo apresentados no Quadro 2.

- a) Não confessional (GRUEN, 1974): são trabalhadas as experiências cotidianas do ser humano, promovendo uma abertura à transcendência radicada na imanência, como estímulo ao compromisso para a transformação objetivando uma melhoria da sociedade.
- b) Inter-religioso ou pluralista (DANTAS, 2004): não pressupõe que o aluno se identifique a algum credo ou religião. Baseia-se nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade, conforme Gruen (1995).
- c) Inter-religioso (XAVIER, 2005): método centrado na educação da religiosidade, a partir da experiência de Gruen.
- d) Fenomenológico (XAVIER, 2005): Estudo do fato religioso.
- e) Ciências da Religião (PASSOS, 2007): Oferece base teórica e metodológica para compreender o fenômeno religioso em suas diferentes manifestações.

- f) Fenomenológico (SIQUEIRA, 2012): estudo do fenômeno religioso, observando como se dá a busca pela transcendência.
- g) Antropológico (SIQUEIRA, 2012): fundamentado no pensamento de Gruen.
- h) Fenomenológico (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013): busca compreender o pluralismo religioso.
- i) História das Religiões (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013): Instrui sobre a história das religiões, considerando-as um fenômeno sociológico das culturas.

Diferentemente dos modelos confessionais, que possuem larga variedade, os modelos não confessionais podem ser agrupados em duas categorias: o estudo do fenômeno religioso, e as perspectivas antropológicas baseadas no pensamento de Gruen (1995). É necessário esclarecer que o estudo de História das religiões, conforme propõe Junqueira e Nascimento (2013), consiste em uma das possibilidades do estudo fenomenológico das religiões. Por essa razão, foi agrupado com os demais métodos que sugerem essa vertente.

O modelo fenomenológico, de acordo com Elisa Rodrigues (2015), procura observar a religião e as formas como ela se manifesta. Para isso, é necessário saber sobre suas origens históricas e geográficas, seus fundadores, seus princípios, suas manifestações. Dessa forma, pretende-se conhecer tanto sobre a perspectiva histórica e social da religião, quanto sobre a construção de sentido na vida das pessoas religiosas.

Dentre as vantagens de adoção do modelo fenomenológico do Ensino Religioso, podem-se citar duas principais. A primeira refere-se à forma como a religião é enfocada, como um fenômeno em si, não a reduzindo meramente à ética ou moralidade. A segunda diz respeito ao desenvolvimento da capacidade interpretativa do estudante, que passará a considerar a religião a partir de um contexto, e formará suas opiniões de maneira crítica e autônoma. Dessa forma, a abordagem fenomenológica pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa, formando os indivíduos para o pleno exercício da cidadania (RODRIGUES, 2015).

Apesar de ser um modelo bastante difundido, o estudo fenomenológico das religiões é alvo de consideráveis objeções, como aquelas apresentadas por Paiva (2006). O autor ressalta três principais críticas a esse modelo,

relacionadas ao caráter científico da disciplina, à falta de vinculação a uma religião concreta e à diferença entre educação e instrução. A seguir, discorrer-se-á mais detalhadamente acerca destas críticas.

A crítica à compreensão científica das religiões, conforme Paiva (2006), parte da forma como os alunos compreendem o fenômeno religioso. A compreensão dos discentes acerca da realidade religiosa não perpassa questões de cunho científico. Além disso, a procura por pontos comuns entre as religiões pode conduzir a uma compreensão homogeneizadora das formas religiosas, e conseqüentemente do sagrado e do espiritual – risco esse também admitido por Passos (2007). Por não compreenderem o objetivo da aula, os alunos podem confundir a ciência da religião com o próprio sagrado, ou mesmo tornar-se indiferentes à sua própria cultura religiosa.

Embora desejável em um contexto de laicidade, para Paiva (2006) a falta de vínculo a uma religião específica cria dificuldades para que o conhecimento do Ensino Religioso passe do campo teórico ao prático. O autor parte de uma concepção de religião que a vincula necessariamente à celebração e empenho concreto. Desta forma, conclui que o professor ideal se tornaria participante com os alunos dos ritos religiosos.

A terceira crítica diz respeito à diferença entre instrução e educação. A instrução, segundo Paiva (2006), transmite conteúdos; enquanto que a educação inclui conhecimento, sentimento, valores e relações interpessoais. O método científico de abordagem das religiões não permitiria tal desenvolvimento. Assim como é esperado que as escolas eduquem para a cidadania, muitas famílias ainda almejam que suas crianças sejam preparadas na escola para a vivência religiosa.

Acerca destas críticas, é necessário considerar que Paiva (2006) é defensor do modelo Confessional, inadequado a um contexto de laicidade. Caso o Ensino Religioso fosse ministrado de forma a levar o aluno à adoção de práticas religiosas, seria inadequado a um contexto de laicidade e liberdade religiosa. Ainda assim, suas críticas são de grande importância, uma vez que indicam a necessidade de reflexão sobre a adequabilidade, a aplicabilidade e a praticidade do conteúdo de Ensino Religioso para o aluno.

Passando-se à análise do modelo antropológico, baseado em Gruen (1995), de acordo com Dantas (2004, p. 117), este tipo de “Ensino Religioso é

concebido de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida e até mesmo o agnosticismo e o ateísmo”. Embora seja baseado nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade, não pressupõe que o aluno deva se identificar a algum credo ou religião. Nessa abordagem, outras ciências, como a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, participam da construção do conhecimento, mas não são o conhecimento a ser transmitido.

O diferencial desta vertente diz respeito à compreensão que se aplica ao termo “religioso”. Em concordância com os conceitos fenomenológico, hermenêutico e o senso comum, compreende-se religioso como “uma categoria que supõe alguma *relação* entre o homem e o sagrado; ou, mais genericamente, entre o homem e o sentido radical, mais profundo, de sua existência” (GRUEN, 1995, p. 75, destaque original).

Para explicar o que seria o religioso, Tillich (1970) utiliza uma metáfora espacial. O ser humano comum passa a vida preocupado com as coisas cotidianas e temporais – sua dimensão horizontal. Progressivamente, vai perdendo o sentido da vida e da existência, a razão de ser e estar no mundo. A religiosidade é uma busca em profundidade pelo sentido da vida. Para além das coisas superficiais, ela retira o indivíduo da alienação e lhe motiva a viver e transformar a realidade. Mesmo que haja grandes obstáculos, ele passa a ter esperança por confiar em algo que lhe transcende.

Mas essa transcendência não se refere apenas ao que tradicionalmente chamamos de religião. De acordo com Gruen (1995), ela pode referir-se a qualquer forma que o indivíduo consiga perceber o sentido de sua existência. De fato, Tillich (1970) salienta que mesmo a vivência religiosa tradicional pode perder o sentido, quando praticada por indivíduos que já perderam a dimensão de profundidade. Assim, tanto o âmbito profano quanto o cultural necessitam desta tomada de sentido.

É importante salientar, para a adequada compreensão desta vertente, a distinção entre Religiosidade e Religião. Religiosidade refere-se à abertura radical do ser humano ao sentido de sua existência. Religião refere-se a uma das maneiras concretas de se viver a religiosidade, através da adesão a uma comunidade de fé, inserida em um contexto histórico e cultural (DANTAS, 2004).

O objetivo de uma aula da vertente Inter-Religiosa é oferecer ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a encontrar o sentido de sua vida e existência, bem como sua utilidade à comunidade. Dessa forma ele poderá construir de forma responsável seu projeto de vida (GRUEN, 1995).

Para alcançar este objetivo, o professor deve falar a partir do aluno, de suas possibilidades e necessidades. Trata-se de uma posição diferente da catequética, até mesmo na forma de construção e oferta do conhecimento. A escola, nesse sentido, é apenas uma das instâncias que educam a religiosidade do aluno. Ela nunca deve se sobrepor à família e à comunidade de fé. Além disso, a aula de Ensino Religioso é apenas parte do conjunto que constitui a escola. Quando a escola também se compromete em ser educadora da religiosidade, melhores resultados são alcançados (GRUEN, 1995).

De acordo com João Passos (2007), um dos riscos apresentados por essa abordagem é ser uma catequese disfarçada, pois parte de uma interpretação do conceito “religiosidade” não concebida no sentido antropológico. À época em que Wolfgang Gruen iniciou seu trabalho e defendeu publicamente sua posição em prol de um novo modelo de Ensino Religioso (1974), até a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, as igrejas e as instituições religiosas eram responsáveis pela formação e credenciamento dos docentes. Corria-se, desta forma, o risco de oferecer às escolas professores que se enxergavam como agentes religiosos e que poderiam tornar seu trabalho uma continuidade da catequese. Esse era um risco possível, apesar de o modelo antropológico não prever conteúdos necessariamente confessionais e nem ser essa a posição de seu autor (Gruen), extremamente preocupado com o respeito a todas e todos, especialmente aos ateus e agnósticos. Atualmente, porém, as novas políticas de formação docente para o conteúdo tornaram esse risco incipiente.

Dadas as características apresentadas, conclui-se que ambos modelos – fenomenológico e antropológico – podem ser adequados em um contexto de laicidade. Porém, há que se considerar que os modelos possuem semelhanças e especificidades, conforme será visto a seguir.

Inicialmente, é considerável que os dois modelos visam o desenvolvimento do aluno, e que o mesmo se torne crítico, autônomo e desenvolva a cidadania. A diferença entre eles se estabelece na forma como isto

se processará: no caso fenomenológico, a partir da reflexão sobre as religiões; no caso antropológico, a partir da reflexão sobre o sentido de sua própria existência.

Por outro lado, o modelo fenomenológico permite que o aluno supere a interpretação das religiões como simples sistemas de valores e regras morais. Ainda assim, existe o risco de que alunos excessivamente vinculados a sua opção religiosa interpretem o sentido de sua vida e sua contribuição à sociedade a partir de sua confissão e considerem essa interpretação a única possível ou válida. Por essa razão é necessário que o docente de Ensino Religioso sempre enfatize a diversidade e a importância do respeito a todos.

Como vantagem para o modelo antropológico, pode-se apontar o fato de que ele supera as críticas feitas por Paiva (2006). A interpretação de religiosidade que será trabalhada com os educandos refere-se a uma perspectiva pessoal, embora busque-se aporte em várias ciências nesse propósito. Além disso, percebe-se que o conteúdo pode ser definido a partir das possibilidades e necessidades do aluno, facilitando sua interpretação e aprendizagem. Com relação à crítica sobre a falta de vinculação, esta vertente permite que o aluno perceba sua própria forma de religiosidade, mesmo que ele seja ateu ou não tenha qualquer adesão a grupo religioso. A crítica sobre a impossibilidade de se colocar os ensinamentos em prática também é suplantada, uma vez que o desenvolvimento da religiosidade tem por resultado a atitude, e não o conformismo.

Dessa forma, conclui-se que tanto o modelo fenomenológico quanto o antropológico são adequados a um contexto de laicidade. A escolha por um dos dois deve se pautar nas singularidades apresentadas, atendendo da melhor maneira possível às perspectivas educacionais da escola ou sistema.

2.1.3 O objeto do Ensino Religioso escolar

Considerando que o Ensino Religioso escolar deve sensibilizar e conscientizar o aluno acerca da religião e de sua influência na sociedade, suscita-se o questionamento acerca de qual objeto de estudo possibilitaria cumprir esta tarefa.

Na escola, a relação educativa entre professor e aluno é mediada pelo objeto de estudo. Esse objeto deve, ao mesmo tempo, ser dotado de um caráter científico e de um potencial educativo. Na conjugação destes dois elementos se assenta a singularidade da educação escolar (COSTELLA, 2011). Os componentes curriculares são elaborados de forma a propiciar ao aluno o aprendizado de conteúdos que favoreçam a relação com o cotidiano e, conseqüentemente, sua inserção social. Para alcançar este objetivo, cada área examina fenômenos que lhe são específicos, valendo-se de uma linguagem característica (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES, 2007).

No caso do Ensino Religioso, ainda não é possível encontrar unanimidade no que se refere ao objeto da disciplina. Talvez isso seja consequência de sua já referida instituição mais por motivos políticos que epistemológicos, conforme se lê em Passos (2015). O fato é que, de acordo com Schock (2012), nenhuma temática relacionada ao conteúdo “tem apresentado tão pouca evolução nas discussões ou tem sido tão difícil de articular quanto o *objeto de estudo* desta disciplina curricular” (p. 60, destaques originais). Embora todas as áreas do conhecimento tenham clareza quanto à questão, a percepção de objeto do Ensino Religioso tem sido completamente divergente.

Com o intuito de verificar as percepções sobre o objeto próprio do Ensino Religioso escolar, Schock (2011) realizou uma extensa pesquisa entre professores do conteúdo e participantes de eventos acadêmicos da área. Os resultados obtidos revelaram que não há consenso acerca do que seria o objeto da disciplina. As respostas obtidas puderam ser organizadas em cinco categorias, a saber: sentido para a vida, aspecto relacional, fenômeno religioso, cultura religiosa e uma sugestão para alterar o nome da disciplina para História das Religiões (SCHOCK, 2011).

Ao analisar o discurso de pesquisadores e palestrantes/painelistas de um evento acadêmico da área, o autor também verificou a mesma falta de consenso. Foram destacadas as seguintes perspectivas presentes no texto para o objeto da disciplina: “o *fenômeno religioso*; o *imaginário religioso*; um *sentido para a vida* (o sentido do mundo e das coisas); o *sagrado*; *fenômenos da vida religiosa*.” (SCHOCK, 2011, p. 306. Destaques originais).

Acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso produzidos pelo FONAPER, Schock (2012) compreendeu que o texto indica o

Transcendente como objeto próprio do Ensino Religioso escolar. Porém, é notório que, nem entre os entrevistados, nem entre os comunicantes do evento acadêmico observado, pode ser identificada qualquer referência a esta perspectiva para o objeto da disciplina. A partir desta constatação, o autor questiona se a proposta de objeto feita pelo FONAPER foi precipitada, se não havia certeza ou unanimidade em sua sugestão, ou se houve um deslocamento de foco do objeto em decorrência de mudanças de perspectiva (SCHOCK, 2012).

Outras pesquisas também demonstram a falta de clareza e consenso sobre o objeto do Ensino Religioso, como Platt (2007). Ao entrevistar professores de escolas públicas e particulares da cidade de Londrina, estado do Paraná, a autora alcançou dezessete respostas sobre a questão – todas diferentes. Muitas delas enfatizavam o viés confessional da disciplina, priorizando o cristianismo em detrimento das demais opções religiosas. A partir deste resultado, a autora concluiu pela falta especificidade do que trata o objeto do Ensino Religioso. Tal fato pode prejudicar toda a prática pedagógica escolar, uma vez que impossibilita a compreensão de como o conteúdo colabora para uma formação humana plena.

Apesar da falta de clareza de muitos profissionais na área acerca do objeto do Ensino Religioso escolar, pode-se dizer que o mesmo tem sido alvo de formulações teóricas desde a década de 1970, quando a disciplina abandonou a confessionalidade. Nos próximos parágrafos, será traçado um breve percurso das propostas de objeto para o conteúdo.

A primeira definição de objeto a ser apresentada parte do trabalho do padre salesiano Wolfgang Gruen que, durante a década de 1970, deu o passo inicial para a transformação do Ensino Religioso no Brasil. Gruen influenciou o trabalho de muitos professores da disciplina, e propunha que a escolha de conteúdos partisse do interesse dos alunos (FIGUEIREDO, 2006). Ele considerava o objeto da disciplina a partir de uma perspectiva antropológica, ou seja, a relação do ser humano com o sagrado ou sua busca pelo sentido fundamental de sua existência. Esse paradigma interpretativo abre espaço para a compreensão de toda narrativa de sentido, seja ela religiosa ou não. A busca humana por sentido e profundidade é chamada de religiosidade, e as religiões institucionalizadas são consideradas apenas uma das formas de sua expressão. O Ensino Religioso escolar partiria de uma atitude de busca e questionamento,

que conduziria cada indivíduo a esse senso de sentido e profundidade, que o torna real e profundamente humano (GRUEN, 1995).

Ainda na década de 1970, surgia em Curitiba um movimento que pretendia oferecer às crianças pobres uma atenção que fosse além das necessidades materiais, estendendo-se às espirituais. Para tal, formou-se um grupo que pretendia promover o Ensino Religioso nas escolas públicas do Paraná. Esse grupo deu origem à Associação Inter-Religiosa de Educação – Assintec, que opera em parceria com os governos municipais e estadual. Inicialmente criada para difundir o cristianismo católico, passou por inúmeras mudanças, que resultaram na defesa de uma pedagogia cristã ecumênica. A partir da década de 1990, a associação articulou-se em discursos de maior abrangência, que atendessem a diversidade cultural existente no Brasil, através da representação de outras matrizes religiosas (O ENSINO..., 2006). Em busca de um objeto que articulasse pedagogicamente o estudo do fenômeno religioso em sua diversidade, a Assintec passou a propor o Sagrado como objeto do Ensino Religioso escolar. Através dessa abordagem, pretende-se compreender e valorizar a diversidade do Sagrado nas religiões brasileiras, superando toda forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos (PARANÁ, 2013).

Além dessas propostas, há que se considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso organizados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2009). A concepção de educação do documento parte do pressuposto que “o processo de aprendizagem se fundamenta na busca do saber e no desejo da transcendência” (FONAPER, 2009, p. 42). A escola deve disponibilizar todos os saberes disponíveis, inclusive o conhecimento religioso. Assim, o Transcendente é considerado o objeto adequado para o Ensino Religioso, pois se refere à busca de superação por parte do ser humano no âmbito religioso.

Atualmente, vários teóricos defendem que o objeto do Ensino Religioso escolar seja o fenômeno religioso. Seu tratamento assumiria um viés cultural sem, contudo, desconsiderar a singularidade que a religião assume perante a interpretação de seus fiéis. Sob esta perspectiva, a disciplina leva os educandos a perceber o fato religioso na sociedade, considerando sua diversidade, sua importância para a formação da sociedade e seus aspectos pessoais. Defendem

que esse seja o objeto da disciplina Junqueira (2000; 2012), Oliveira, Junqueira e Alves (2007), Teixeira (2007) e Rodrigues (2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), documento mais recente e de maior importância para o desenvolvimento do Ensino Religioso em âmbito nacional, apresenta como objeto da disciplina “o **conhecimento religioso**, (...) produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018a, p. 434, destaques originais). De acordo com o documento, o estudo dos conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos permite que se trabalhe a diversidade presente em nosso país, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção. Permite ainda que se combata à intolerância, à discriminação e à exclusão.

Ao analisar cada uma das concepções apresentadas para o objeto do Ensino Religioso escolar, percebe-se algumas desvantagens cruciais quanto ao seu emprego. A abordagem do Sagrado e da Transcendência, por exemplo, podem ser de difícil compreensão para os alunos oriundos de famílias ateias, ou que tenham pouco ou nenhum contato com saberes e práticas religiosas. O estudo do fenômeno religioso não é adequado à medida que transpõe o objeto de estudo das Ciências da Religião para alunos da base da escolarização, sem qualquer recorte que facilite sua compreensão. A abordagem do fenômeno ainda excluiria a possibilidade de exploração de aspectos sociológicos da religião, importantes, inclusive, para a compreensão de outros conteúdos, como História, Arte e Literatura. Por fim, deve-se considerar a possibilidade de que o enfoque nesses três objetos – o Sagrado, a Transcendência e o fenômeno religioso – coloque em situação desconfortável os alunos que não possuem crença religiosa, pois os mesmos não participariam empiricamente do que é descrito nas aulas.

Compreende-se, portanto, que as duas opções de objeto para a disciplina de melhor aproveitamento escolar são o conhecimento religioso e a perspectiva antropológica. O estudo do conhecimento religioso permite uma percepção da religião tanto em seus aspectos fenomenológicos quanto sociológicos. Tal prática favorece a comunicação dos saberes apreendidos com outras disciplinas, bem como a percepção do sentido pessoal do conteúdo. A perspectiva antropológica, por sua vez, permite que se trabalhe o conteúdo a partir dos

interesses dos próprios alunos, incluindo todos eles, independentemente do nível de conhecimentos prévios para a disciplina ou da posição pessoal frente à religião e à crença.

Embora ambas as opções sejam válidas, a escolha entre o conhecimento religioso e a perspectiva antropológica deve ser feita considerando-se a concepção de educação que se tem em mente. O estudo do conhecimento religioso pode ser associado a uma opção pedagógica que centre o conhecimento e as escolhas didáticas no professor. Já a perspectiva antropológica necessariamente deve ser associada a uma pedagogia que conceda maior autonomia ao aluno, que pode escolher seus interesses e cooperar ativamente no processo da construção de seu conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a definição do objeto do Ensino Religioso escolar vai além de uma mera opção teórica. A escolha deve ser o mais abrangente possível quanto às opções religiosas dos alunos e de suas famílias, mas deve também estar em concordância com os métodos pedagógicos e concepções educacionais adotadas no sistema de ensino.

2.2 Ciências da Religião, Ensino Religioso escolar e prática docente

Este tópico discutirá questões relativas à relação do Ensino Religioso com as Ciências da Religião e sua docência. Inicialmente, discutir-se-á sobre as Ciências da Religião como saber de referência para o Ensino Religioso escolar. A seguir, será estabelecida uma discussão metodológica para a disciplina com base em premissas da educação integral. Por fim, serão apresentados e problematizados dados sobre a possibilidade de formação docente para o conteúdo no país.

2.2.1 As Ciências da Religião como saber de referência para o Ensino Religioso escolar

Conforme visto anteriormente, o Ensino Religioso escolar no Brasil carece de um fortalecimento de sua origem epistemológica. Pois no passado o mesmo foi instrumento do proselitismo e da imposição de uma única interpretação

religiosa da realidade. Atualmente, o conteúdo opera em prol da valorização da diversidade cultural e de suas múltiplas tradições religiosas, em maior concordância com as premissas de uma sociedade democrática. Resta, porém, o questionamento acerca de qual enfoque teórico seria adequado para referenciar o conteúdo da disciplina escolar.

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organiza as áreas de conhecimento em três Colégios e nove Grandes Áreas. Este trabalho tem interesse particular pelo Colégio de Humanidades e a Grande Área de Ciências Humanas, que abrigam a área de Ciências da Religião e Teologia. Dentre as 49 áreas de conhecimento organizadas e avaliadas pela Capes, esta é a única que trata especificamente da questão religiosa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c).

Esta área surgiu em 2016, através da Portaria CAPES 174/2016, que desmembrou as subcomissões da área de Filosofia/Teologia. Atualmente, se divide em oito subáreas: Ciência da Religião Aplicada; Ciências da Linguagem Religiosa; Ciências Empíricas da Religião; Epistemologia das Ciências da Religião; História das Teologias e Religiões; Teologia Fundamental-Sistemática; Teologia Prática; Tradições e Escrituras Sagradas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

Embora Teologia e Ciências da Religião estejam unidos na avaliação da CAPES, o Documento de Área demonstra as semelhanças e diferenças esperadas ao discorrer sobre o perfil dos egressos de cursos de pós-graduação. Percebe-se, no discurso, uma associação da Teologia a conhecimentos próprios de uma tradição religiosa específica, enquanto que as Ciências da Religião são associadas à análise do fato religioso sob uma perspectiva externa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

A descrição das semelhanças e diferenças entre Teologia e Ciências da Religião pode ser corroborada pelo discurso de autores como Greschat (2005). Para ele, “Os teólogos são especialistas religiosos. Os cientistas da religião são especialistas em religião.” (GRESCHAT, 2005, p. 155). É necessário, porém, discutir quais seriam os efeitos de aplicar-se cada um destes enfoques ao Ensino Religioso escolar.

O objeto de investigação do teólogo é a sua própria religião, com o intuito de protegê-la e enriquecê-la. Sua própria fé é o critério avaliativo em relação às

demais religiões. Este modelo de avaliação em geral não possibilita um verdadeiro conhecimento da outra fé (GRESCHAT, 2005).

Aplicar as premissas desse modelo teológico ao Ensino Religioso escolar resultaria no modelo confessional, em que uma tradição religiosa sobressai às demais. Por ser exclusivista, a teologia não possibilitaria a construção de um conteúdo que promovesse o que Diniz e Lionço (2010b) descrevem como justiça religiosa. Mesmo que outras tradições religiosas fossem abordadas, elas estariam sempre sob o julgamento do grupo dominante, que imporá suas premissas como a única verdade religiosa possível.

Uma alternativa que possibilitaria a adequação da Teologia ao Ensino Religioso em uma sociedade laica perpassaria as premissas da Teologia Pública. Carlos Cunha (2015) a descreve como uma reflexão da teologia acadêmica sobre a contribuição de comunidades religiosas nas sociedades democráticas plurais. Nesse caso, a teologia ultrapassaria a perspectiva descritiva de uma religião, tornando-se parceira crítico-constructiva na construção de um estado secular de direito.

Este modelo, porém, encontra algumas dificuldades. Em primeiro lugar, conforme relata Cunha (2015), a Teologia Pública ainda se encontra ligada ao fenômeno igreja. Dessa forma, ela ainda se constitui um olhar crítico da igreja sobre si mesma.

Além disso, deve-se considerar que nem todas as manifestações religiosas no Brasil encontram-se ligadas a alguma agremiação religiosa. A opção epistemológica do Ensino Religioso pela Teologia Pública limitaria o conhecimento do conteúdo à perspectiva de grupos institucionalizados, e que dispõe de estudos acadêmicos de teologia em conformidade com sua confissão.

Seria também necessário enfrentar a falta de legitimidade da Teologia na academia brasileira para promover a formação de professores. De acordo com Cunha (2015), essa carência se manifesta através de três principais formas: suspeitas ideológicas relacionadas aos interesses políticos das igrejas, falta de legitimidade política perante os demais cursos superiores e falta de reconhecimento da importância cultural da teologia, causada pelo seu confinamento à esfera eclesial.

Dessa forma, ao optar pela Teologia na formação dos docentes de Ensino Religioso deve-se assumir um combate não apenas em defesa do conteúdo

escolar, mas também da valorização e legitimação do conteúdo acadêmico que lhe referenciaria. Antes dessa escolha, é necessário ponderar se ela representaria um ganho efetivo ao Ensino Religioso escolar, ou apenas um investimento em prol do reconhecimento acadêmico da Teologia.

Quanto ao trabalho dos cientistas da religião, estes optam pelo estudo de uma determinada religião. Existem possibilidades ilimitadas de escolha, em termos históricos, geográficos ou tipológicos. Porém, seus resultados nunca poderão ser avaliados de acordo com sua própria experiência religiosa. Sua pesquisa deve ser feita sem preconceitos (GRESCHAT, 2005).

A natureza interdisciplinar das Ciências da Religião, de acordo com Baptista (2015), possibilita considerável amplitude teórica e metodológica no estudo do fenômeno e do campo religioso. Esta torna possível trabalhar não apenas as crenças, mas também opções que não prescindam delas, como o agnosticismo e o ateísmo. Além disso, as Ciências da Religião podem fundamentar um Ensino Religioso de natureza laica, conforme ressalta o autor.

Fundamentar o conteúdo do Ensino Religioso escolar no conhecimento produzido pelas Ciências da Religião permite que se trabalhem múltiplas tradições religiosas, sem rotular nenhuma como verdadeira ou falsa. Assim, torna-se possível sensibilizar o aluno frente à questão da diversidade, ajudando-o a reconhecer sua própria espiritualidade e narrativa de sentido para a vida, sem deixar de respeitar aqueles que lhe são diferentes (MÉNDEZ, 2018).

Assim, nesta pesquisa, considerou-se que as Ciências da Religião são a melhor opção para a formação do docente do Ensino Religioso por duas principais razões: por considerar a diversidade religiosa não como um problema ou ameaça, mas uma condição para a aprendizagem e a convivência, conforme explana Méndez (2018); e por possibilitar que o conteúdo seja planejado sob uma perspectiva mais aproximada da laicidade, conforme descreve Baptista (2015).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) oficializa o elo entre Ciências da Religião e Ensino Religioso escolar, ao considerá-la área de produção de conhecimento científico a referenciar a disciplina. Porém, entre a formulação do saber científico e a produção de conteúdos escolares existe uma lacuna adaptativa. Muitos autores, tais como Passos (2007), Soares (2009), Junqueira (2013b) e Damasceno (2016)

defendem que o Ensino Religioso é a transposição didática dos conteúdos estudados pelas Ciências da Religião. Discutir-se-á a seguir sobre esse conceito.

Em qualquer relação de ensino e aprendizagem, é necessário que haja uma seleção, entre todos os conhecimentos disponíveis, de quais serão ensinados. Aqueles que forem escolhidos sofrerão transformações adaptativas, que o tornarão um saber ensinável. O processo de transformação do saber de referência em saber ensinável é chamado transposição didática (CHEVALLARD, 1998). Dessa forma, afirmar que o Ensino Religioso é uma transposição didática das Ciências da Religião é reconhecer esta área acadêmica como fonte epistemológica para este saber escolar. Cumpre, porém, questionar sobre qual seria a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

De acordo com a concepção de Chevallard (2013), em qualquer área de estudo o conhecimento acadêmico pretende alcançar um objetivo concreto. Dessa forma, ele poderia operar como uma espécie de ferramenta de troca – um saber fazer – ou como produtor e organizador de novos conhecimentos. O conhecimento a ser ensinado na escola, por sua vez, necessita mais de reconhecimento social e legitimação, que de utilidade prática.

Todos os saberes escolares são produzidos desta mesma maneira, cada qual tendo sua própria ciência como referência. Embora o conteúdo de cada disciplina não represente a totalidade de saberes de sua área de conhecimento, representa o conjunto de aprendizagens que é considerado legítimo e necessário por parte da sociedade.

O Ensino Religioso, conforme anteriormente discutido, carece de um fortalecimento de seu processo de legitimação. Fato é que, mesmo no meio acadêmico, encontram-se muitos opositores à sua presença no currículo escolar, tais como Cunha (2013). Mas é inegável que a construção epistemológica dessa disciplina aborda temáticas que usufruem de legitimidade, como a diversidade cultural e racial do povo brasileiro. Através dos saberes compartilhados pelas Ciências da Religião, o Ensino Religioso escolar contribui, em suas peculiaridades, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em seu aspecto de intercâmbio com outras disciplinas (USARSKI, 2007), as Ciências da Religião oferecem infindas possibilidades de construção do conhecimento. Para Passos (2007), a tradução dos conteúdos acadêmicos das

Ciências da Religião em conteúdos escolares deve ser considerada um desafio em particular. Selecionar os conteúdos mais adequados para a transposição na aula de Ensino Religioso é considerado por Polidoro e Stigar (2010, p. 156) “um dos maiores problemas enfrentados solitariamente pelo professor”.

De fato, Chevallard (1982) já indicava que o processo que permite qualquer conhecimento ser ensinado lhe provoca deformidades. Embora haja uma lacuna entre o conhecimento produzido e o ensinado, essa lacuna é negada e expulsa da consciência como se fosse um problema. Em outro texto (CHEVALLARD, 1998), o autor compara com um sentimento de culpa a percepção do professor sobre o processo de transposição didática frente ao saber de referência. Dessa forma, o professor acaba por praticar a transposição didática de maneira encoberta ou sem ter consciência da real natureza de seus atos.

Talvez neste elemento se fundamente a negação, por parte de alguns pesquisadores, de que o Ensino Religioso escolar seja uma transposição didática das Ciências da Religião. Pois, de acordo com Niquini (1999, p. 14), “o reconhecimento da transposição didática vem atrapalhar a sua participação honrosa [do professor] no funcionamento didático”. Dessa forma, as alterações que o conhecimento acadêmico produzido pelas Ciências da Religião sofre até tornar-se conteúdo ensinável em sala de aula podem ser negadas ou ocultadas pelos docentes da disciplina, temendo que seu trabalho possa ser considerado uma deturpação do conhecimento.

Outra questão a se avaliar quanto à negação de que o Ensino Religioso seja uma transposição didática das Ciências da Religião diz respeito à origem epistemológica da disciplina. Junqueira (2015) discorre que o Ensino Religioso possui uma formação epistemológica diferente das demais disciplinas do currículo escolar. O autor ressalta as disposições do Conselho Nacional de Educação, que afirma que o saber acadêmico e o saber produzido pelos professores de Ensino Religioso em exercício devem, juntos, compor a teorização dos saberes para a disciplina – apesar de boa parte dos professores em exercício não possuir habilitação específica. Assim, em um movimento contrário ao das demais disciplinas, o Ensino Religioso escolar precisou vincular-se a uma ciência de referência.

É inegável que a construção epistemológica do Ensino Religioso no Brasil tem sido complexa. Inicialmente, conforme relata o próprio Junqueira (2015), a mesma não dispunha de uma ciência de referência, servindo exclusivamente para propagação da confessionalidade. Porém, na atualidade, o paradigma da disciplina mudou. Seus propósitos perpassam a afirmação da diversidade em uma sociedade democrática (DINIZ; LIONÇO, 2010b). E a visão científica sobre as religiões tem sido um importante instrumento para garantir esses propósitos, conforme se lê em Rodrigues (2017).

Embora a referência epistemológica tenha vindo tardiamente, sua influência tem progredido cada dia mais, através da crescente formação de professores e dos numerosos concursos públicos, que têm inserido nas escolas profissionais formados sob a égide das Ciências da Religião. E os saberes trazidos pelos antigos docentes têm sido cada vez mais absorvidos na construção do conhecimento acadêmico. Portanto, ainda que em um primeiro momento as Ciências da Religião não representassem a totalidade do conhecimento que referenciava o Ensino Religioso escolar, cada vez mais elas têm assumido este posto.

Chevallard (1998) já discorria acerca da possibilidade de que um conteúdo escolar pré-existente necessitasse adotar um conhecimento acadêmico como sua referência epistemológica, conforme se pode ler no trecho a seguir:

O primeiro passo na criação de um corpo de conhecimento como conhecimento ensinável, portanto, consiste em transformá-lo em um *corpo* de conhecimento, ou seja, em um todo organizado e mais ou menos integrado. (...) No caso em que não existe um corpo acadêmico adequado de conhecimento, a intenção de ensinar muitas vezes resultou ou acompanhou uma tentativa de criar um corpo de conhecimento acadêmico, ou pseudo-acadêmico, a partir do qual o conhecimento ensinado poderia se derivar. (CHEVALLARD, 1998, p. 11, destaques originais).

Conclui-se, portanto, que a adoção tardia das Ciências da Religião como referência para o Ensino Religioso escolar não compromete a relação de transposição didática.

Desta forma, não se pode afirmar que o conteúdo do Ensino Religioso escolar é a totalidade do que é estudado pelas Ciências da Religião. Pode-se

afirmar, porém, que os conteúdos trabalhados nesta disciplina constituem uma seleção de temas trabalhados pelas Ciências da Religião, que passarão pelo processo de transposição didática a fim de se tornarem saberes escolares propriamente ditos. E, assim como é exigido dos professores das demais disciplinas a formação acadêmica na área que referencia sua cadeira, também é exigida dos docentes de Ensino Religioso a formação em Ciências da Religião. Nos próximos tópicos, serão explorados aspectos referentes a essas duas questões – a metodologia de ensino e a formação de professores para o Ensino Religioso escolar.

2.2.2 Apontamentos metodológicos do Ensino Religioso escolar: contribuições da Educação Integral

No Brasil, as leis e políticas educacionais têm seu ponto de partida nos conceitos estabelecidos pela Constituição Federal. Estes princípios são desenvolvidos em documentos complementares, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de regulamentar e garantir à população os direitos previstos na Carta Magna. As premissas destes textos delimitam e orientam as práticas pedagógicas nas instituições escolares de todo o país, conduzindo seu trabalho a um objetivo comum.

Nessa lógica, é necessário considerar o que a Constituição Federal prevê para a educação brasileira, e assim, sob sua égide, compreender a legislação educacional e opções pedagógicas adotadas no país. Observe-se, portanto, o que é previsto no artigo 205 do texto áureo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017a).

Conforme analisa Geber (2015), este artigo exemplifica concepções presentes em vários outros artigos da Constituição Federal, a saber: o tratamento da educação como um direito, a perspectiva da formação integral dos sujeitos e a responsabilização de sua execução por diversos setores da sociedade. O autor ressalta que esses princípios aparecem em outros textos

legais brasileiros, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e são aplicados em políticas públicas para a educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o Programa Mais Educação do governo Federal, e o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os princípios da educação integral, no Brasil, têm se tornado um paradigma para as práticas escolares. Além da legislação, pode-se perceber a presença de seus princípios no desenvolvimento do pensamento educacional nacional. Embora sua implantação nas escolas ainda possa ser considerada pontual e esporádica, as políticas públicas têm se desenvolvido de forma a propiciar a aproximação desse ideário, concebido e aperfeiçoado a partir das experiências bem-sucedidas já existentes no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Embora a ideia de educação integral seja comumente associada à simples expansão do horário escolar, Guará (2006) esclarece que sua concepção está relacionada à formação completa do sujeito. Seu objetivo é o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, considerando todas as potencialidades do indivíduo, ao conjugar suas capacidades e diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica). A educação, nesse modelo, ocorre através de mediações e é constituinte do processo de humanização, que possibilitará a construção da vida pessoal e social.

Na Educação Integral, a escola deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem, onde diferentes atores sociais e saberes sociais estão reunidos em prol da construção de um projeto educativo e cultural próprios. Esse processo permite a reunião e legitimação de saberes produzidos em diferentes contextos. Sua eficácia baseia-se no reconhecimento das diferenças, na promoção da igualdade e no estímulo ao diálogo entre os diferentes sujeitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Além dos alunos, essa perspectiva humanística da educação permite e exige que o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo (GUARÁ, 2006).

A comunidade de aprendizagem utiliza elementos do cotidiano em suas práticas educativas, tais como as práticas comunitárias e a liberdade e

autonomia experimentadas em espaços de educação informal. Busca-se, nessa perspectiva, reaproximar a escola da vida, transformando a educação em um processo prazeroso, ao invés do sacrifício experimentado no Ensino Formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Critelli (2006) ressalta que a educação escolar é um processo intencional, caracterizado por ser “escolhido, dirigido, planejado, avaliável” (CRITELLI, 2006, p. 46). Procura transmitir, desenvolver e proteger aquilo que é reconhecido como patrimônio cultural. Em contraposição, a autora descreve a “educação distraída” (CRITELLI, 2006, p. 46), que ocorre através da convivência. Os saberes transmitidos encampam e ultrapassam o patrimônio cultural, avançando em direção à humanização do sujeito. Através da convivência, o indivíduo aprende a ser humano dentro de sua individualidade e na perspectiva de existência em comunidade.

A autora afirma ainda que, embora todo processo educativo intencional tenha a condição humana como plano de fundo, eventualmente esta é separada e excluída do conteúdo escolar. Cita como exemplo o fato de questões matemáticas eventualmente não serem vistas como relacionadas a questões existenciais. Ressalta, por fim, que o processo educativo não deveria separar o conteúdo formal da educação distraída, pois esta tem o poder de corrigir, reforçar e reorientar a forma como o indivíduo conduz e interpreta a condição humana, em sentido individual e coletivo (CRITELLI, 2006).

De fato, Araújo e Klein (2006, p. 121) descrevem o quanto a convivência é importante para a educação, capacitando os indivíduos para o exercício de sua cidadania. Para os autores, cidadania não se refere apenas às relações sociais e políticas, mas também ao desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais, que possibilitam a conquista de uma vida digna e saudável. Este incremento torna possível a busca virtuosa pela felicidade, em âmbito individual e coletivo.

Além da convivência, a educação escolar é apontada por Araújo e Klein (2006) como importante instância para o desenvolvimento da cidadania. Porém, para que isso ocorra, esta deve se pautar por dois fatores centrais, a saber: a conjunção entre os princípios estudados e situações reais e o desenvolvimento da autonomia do sujeito, que deve ser capaz de analisar e eleger valores para si de forma livre e consciente.

Apesar da ressalva feita por Critelli (2006) acerca da separação entre a condição humana e os conteúdos escolares, percebe-se atualmente uma tendência metodológica nos conteúdos escolares que os aproximam das condições para o desenvolvimento da cidadania através da educação apontadas por Araújo e Klein (2006). A contextualização do conhecimento e a promoção da autonomia do aluno estão presentes em proposições metodológicas para as mais diversas disciplinas, conforme se pode verificar nos parágrafos a seguir.

No ensino de Língua Portuguesa, para além do ensino de leitura e escrita, almeja-se formar leitores críticos, capazes de refletir, criticar e utilizar o conhecimento obtido através da leitura em sua vida (CAFIERO, 2010). Exercícios comuns propostos aos alunos, como a composição de textos, são feitos de forma a valorizar a compreensão e aplicação dos gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais (MARCUSCHI, 2010). A habilidade de leitura, compreensão, crítica e o desenvolvimento da habilidade de expressão oral e escrita são vistas como fundamentais para o exercício da cidadania e convivência em uma sociedade democrática e republicana (RANGEL, 2010).

Em Matemática, Gitirana e Carvalho (2010) propõe a evidência de que os conceitos surgiram das necessidades humanas. Dessa forma, é favorecida a contextualização dos conteúdos e atividades. Jogos ajudam a desenvolver a capacidade de utilização prática dos conceitos matemáticos, como por exemplo feiras ou mercados de brincadeira. Tornam-se instrumentos de desenvolvimento do conhecimento matemático a leitura e compreensão de documentos cotidianos e socialmente importantes, tais como contas de gás, luz e telefone. Assuntos de importância social, “como a reciclagem do lixo, o desperdício de água, o valor do salário mínimo, o pagamento em parcelas e os descontos” (GITIRANA; CARVALHO, 2010, p. 71) devem ser trabalhados. Espera-se, com essas práticas, que o conhecimento matemático auxilie na formação de um indivíduo consciente de suas responsabilidades e dos problemas sociais brasileiros.

No ensino de Ciências, Martins (2010) ressalta a necessidade de se garantir a correção conceitual, uma vez que é recorrente que o senso comum e conhecimento popular contradigam os conhecimentos científicos. É necessário, portanto, que o professor procure formas de aproximar e adaptar o conhecimento científico da realidade dos alunos. Pereira (2010) ressalta a importância da utilização de projetos, que permitem trabalhar o conceito científico, bem como a

presença na sociedade da questão que se está estudando. Acerca do estudo do corpo humano, Cunha, Freitas e Silva (2010) ressaltam a importância de considerá-lo um organismo vivo, observando também os aspectos humanos, a diversidade cultural produzida através da corporeidade e as formas de interação. Além disso, é possível também explorar outras questões relacionadas ao corpo, tais como qualidade de vida, saúde, lazer, felicidade, respeito à natureza e cultura.

O ensino de História procura valorizar a construção da memória, narrativa e tradições. Além do conhecimento que se pretende que seja comum a todos no país, deve-se considerar a perspectiva pessoal do aluno, bem como a memória de sua família e comunidade. Espera-se que este trabalho ajude os alunos a compreender sua própria identidade, afirmando sua personalidade e situando-os no tempo e espaço. Almeja-se que, com isso, se tornem sujeitos ativos, que compreendam, construam e transformem a sociedade em que se encontram inseridos (PAIM, 2010).

Santos, Costa e Kinn (2010) descrevem, como objetivos para o ensino de Geografia, a compreensão das diferentes formas de ser e estar no espaço. Os conceitos geográficos devem ser apreendidos em função desta compreensão, e não da mera recitação de conteúdo. Rego (2010) resalta a importância de que sejam desenvolvidas atividades com os alunos que promovam mais que a cópia de respostas do livro didático. Atividades que induzam à formulação de perguntas e proposição de respostas podem colaborar para que os indivíduos passem a pensar e problematizar o contexto geográfico em que estão inseridos.

Percebe-se que a contextualização e a problematização do conhecimento são importantes fatores em propostas de educação integral, independente da disciplina. Emerge, portanto, o questionamento acerca de como o Ensino Religioso pode colaborar para a formação integral do ser humano, em um contexto de educação escolar.

Inicialmente, é necessário fazer uma observação quanto às dimensões humanas apresentadas anteriormente, embasadas no trabalho de Guará (2006). Para além das dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica, deve-se também ressaltar a dimensão religiosa da pessoa.

De acordo com Brandenburg (2013b), pode-se considerar como integrantes da dimensão religiosa do ser humano as variadas formas de

espiritualidade, religião, fé, confessionalidade e crenças. Da forma como é definida pela autora, a dimensão religiosa se apresenta como característica de pessoas que possuem pertencimento e crença religiosa.

Tillich (1970) e Gruen (1995) vão além dessa definição, considerando a religiosidade a dimensão fundamental do ser humano, por ser a dimensão do sentido e a orientação de seu projeto de vida. Da forma como estes autores definem, o conceito se torna muito mais abrangente, pois permite que se considere tanto as interpretações da realidade embasadas em narrativas religiosas, quanto em filosofias de vida.

Para se propor um Ensino Religioso baseado nas proposições de Tillich (1970) e Gruen (1995), deve-se ultrapassar a transmissão do conhecimento religioso como objetivo da disciplina, avançando em direção a uma metodologia que leve os alunos a questionar e problematizar a construção de seu próprio sentido de vida, independentemente de o aluno ser ou não vinculado a uma confissão religiosa.

A ausência da dimensão da religiosidade, conforme Tillich (1970), condena o ser humano a uma vida de alienação. O desenvolvimento dessa dimensão, por sua vez, é capaz de afetar tanto o âmbito religioso quanto profano do indivíduo, uma vez que o torna protagonista de sua própria existência, prosseguindo em direção àquilo que lhe oferece uma perspectiva de sentido.

De acordo com Gruen (1995, p. 82), um Ensino Religioso escolar que pretenda desenvolver a dimensão da religiosidade nos educandos deve proporcionar-lhe “experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade, e a encaminhar, assim, a organização responsável do seu projeto de vida.” Almeja-se, nesse propósito, oferecer conhecimentos e fomentar questionamentos que levem o aluno buscar seu sentido de vida, formulando sua própria resposta.

Para alcançar este propósito, é necessário que o conteúdo contemple o conhecimento religioso, uma vez que, conforme visto anteriormente, as diferentes tradições, narrativas e filosofias caracterizam-se por oferecer suas próprias narrativas de sentido e ordenamento da realidade.

A busca pelo sentido, porém, não deve se encerrar nos conteúdos religiosos propriamente ditos. Se a religiosidade pretende oferecer uma narrativa

de sentido para a totalidade da existência humana, tudo o que constitui o universo do aluno deve ser considerado nas aulas de Ensino Religioso: “a alegria e a dor, problemas sociais e psicológicos, o passado, presente e futuro” (GRUEN, 1995, p. 84).

Acerca das dimensões humanas, Tillich (1970) ressalta que todas devem ser consideradas conjuntamente, incluída a religiosidade. A perda da integração entre essas dimensões é vista pelo autor como uma enfermidade. De acordo com Brandenburg (2013b), uma educação que se proponha a humanizar e tratar integralmente todas as dimensões da pessoa está, também, trabalhando a espiritualidade.

Destaca-se, nesse sentido, a contribuição do pensamento religioso para a construção de uma visão integral do ser humano. Valmor da Silva (2009) ressalta que, no mundo moderno, é comum tratar a dimensão física do ser humano sem considerar seu aspecto espiritual. O autor ressalta a contribuição da religião ao desfazer essa dicotomia, demonstrando a partir do vocabulário de diferentes tradições que a esperança espiritual possui, também, um aspecto temporal.

É importante ressaltar que a discussão acerca das variadas formas de conhecimento religioso como provedoras de sentido permite aos alunos a contemplação da diversidade sob seu aspecto mais positivo, ou seja, através da perspectiva da alteridade. A neutralização dos preconceitos ocorre quando os educandos podem contemplar sua própria narrativa de sentido – e outras tão diferentes dela – como igualmente válidas para quem as adota. Tal perspectiva possibilita que se experiencie o que Diniz e Lionço (2010b) chamam de justiça religiosa.

Dessa forma, os conteúdos do Ensino Religioso não devem ser tratados apenas como conhecimento a ser transmitido/adquirido. Devem ser vistos como uma construção de experiências, que valoriza a experiência afetiva do educando, alarga a capacidade admirativa, desenvolve a responsabilidade social e política, conduz a uma tomada de posição transformadora (GRUEN, 1995).

Viesser (1994) ressalta que a didática do Ensino Religioso tem como princípio fundamental a alegria. Esta, de acordo com a autora, instiga, provoca e convoca ao progresso da totalidade da pessoa, no crescimento da esperança, e no desenvolvimento contínuo. Para a autora, a perspectiva didático-

pedagógica da alegria “significa satisfação comum de comunicação, partilha, encontro, ação de convicções fortes que abandonam inércia, apatia, meio-termo, angústia.” (VIESSER, 1994, p. 64).

Um Ensino Religioso que contemple o desenvolvimento da dimensão da religiosidade deve conduzir o aluno à tomada de posição descrita por Tillich (1970): um olhar para o passado que possibilite escolhas no presente, tendo em vistas o futuro que se almeja alcançar. Tal análise pode produzir, momentaneamente, incômodo e sofrimento, mas pode conduzir à construção de um projeto repleto da esperança e alegria de uma vida baseada na transcendência.

Conclui-se, a partir dessas observações, que a metodologia didática mais adequada para o Ensino Religioso escolar deve levar em consideração o desenvolvimento integral do educando, em especial da dimensão da religiosidade – que eventualmente pode ser preterida pelas demais disciplinas do currículo escolar. Embora a disciplina se dedique ao ensino do conhecimento religioso, não deve se olvidar de conduzir os alunos à reflexão e à construção de um projeto de vida que contemple sua própria perspectiva de sentido, seja ela religiosa ou não. Assim, o Ensino Religioso seria responsável por formar cidadãos que têm consciência e respeito pela diversidade religiosa, mas, também, que são capazes de reconhecer sua própria narrativa de sentido, afastando-se da perspectiva da alienação.

2.2.3 Formação de professores para o Ensino Religioso escolar no Brasil: entre a lei e a prática

No primeiro item deste tópico foi estabelecida uma defesa das Ciências da Religião como saber de referência para o Ensino Religioso escolar. A legislação federal brasileira, porém, não determina qual formação será necessária para a docência do conteúdo. A lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997a), que alterou a formulação do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, estabelece que os sistemas de ensino definirão os conteúdos para a disciplina e os critérios para habilitação e admissão dos professores.

Mediante essa abertura, solicitações de criação de cursos de licenciatura em Ensino Religioso começaram a ser encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. A Resolução nº CP 097/99 (BRASIL, 1999) discute essa questão, tendo em vista a formação de docentes para a disciplina na educação pública. Por ter uma concepção da disciplina primordialmente confessional, o Conselho compreendeu que não deveria determinar conteúdos curriculares para a disciplina escolar, nem autorizar, reconhecer ou avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso que tivessem validade nacional. Os estabelecimentos de ensino poderiam organizar cursos livres ou de extensão que preparassem para a docência da disciplina, oferecendo certificação.

O Conselho reafirmou o já proposto na lei nº 9.475/97, isentando o Estado brasileiro das responsabilidades atribuídas pela lei aos sistemas educacionais. Acrescentou ainda exigências mínimas para o exercício do magistério, transcritas a seguir:

- diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
- diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento. (BRASIL, 1999, s.p.).

Essas exigências, na prática, permitem que o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja ministrado por docentes formados em nível médio – assim como acontece com as demais disciplinas. Permitem também que o professor dos anos finais ministre o conteúdo, independente de qual seja sua formação. E permite que hajam cursos de preparação pedagógica para os professores que pretendem ministrar Ensino Religioso em qualquer série – mas não exige a obrigatoriedade dessa preparação. Discorrer-se-á a seguir a respeito desses cursos.

A Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997b) dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes. Esses cursos têm por objetivo suprir a falta de professores habilitados nas disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e educação profissional. O público-alvo são portadores de

diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida. O certificado recebido equivaleria à licenciatura plena. A carga horária a ser cumprida é de pelo menos 540 horas, sendo 300 destas destinadas à prática.

Embora a Resolução em momento algum indique que se destina aos docentes em exercício sem formação para o conteúdo que lecionam, percebe-se algumas vantagens para esse grupo nos termos do documento. Em primeiro lugar, porque os participantes do programa que estivessem lecionando o conteúdo para o qual pretendiam se habilitar poderiam aproveitar seu tempo de trabalho como capacitação em serviço, referente às 300 horas de prática. Em segundo lugar, pela possibilidade de que o curso fosse realizado na modalidade de ensino a distância, possibilitando uma conciliação mais harmoniosa entre trabalho e formação (BRASIL, 1997b).

A Resolução também atribui importantes responsabilidades para as instituições que oferecerão os cursos. A começar pelo fato de que Universidades e instituições de ensino superior que já ministravam cursos de licenciatura nas áreas pretendidas não necessitem de autorização prévia para oferecer o programa. Também porque seriam as próprias instituições ofertantes que avaliariam a formação dos candidatos, averiguando se possuíam uma base de conhecimentos na área para a qual pretendem se formar. Além disso, estava sob sua responsabilidade supervisionar a parte prática do curso (BRASIL, 1997b).

É necessário que se faça uma observação sobre o caso específico do Ensino Religioso. As Universidades e instituições de ensino superior poderiam criar cursos para a formação de docentes prevista na Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997b) desde que já possuíssem um curso regular de licenciatura na área. Considerando que até então não existia curso regular de licenciatura em Ensino Religioso reconhecido, a princípio não seria possível oferecer essa formação. Porém, a Resolução nº CP 097/99 (BRASIL, 1999) afirma a possibilidade de criação de cursos de formação para professores do conteúdo.

Cabe observar que a Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997b) exige que, em um prazo máximo de três anos, as instituições que oferecessem cursos no programa especial de formação docente deveriam encaminhá-los para o processo de reconhecimento junto ao Conselho Nacional de Educação, que iria avaliá-los e determinar a continuidade ou interrupção dos mesmos.

Considerando a negativa do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999) quanto a autorizar, reconhecer e avaliar cursos de formação docente para o Ensino Religioso escolar, mas permitindo que se criem cursos de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997b), constitui-se em um paradoxo. Pois os cursos criados para formar docentes de Ensino Religioso deverão necessariamente ser avaliados até três anos após sua criação.

Atualmente, não existe nenhum curso de Licenciatura em Ensino Religioso reconhecido pelo Ministério da Educação no Brasil⁷. Existe, porém, cursos de graduação e especialização em Ciências da Religião⁸, que proveriam a carga horária e a formação necessária para a docência do Ensino Religioso escolar. Discorrer-se-á a seguir sobre a realidade desses cursos no país.

Inicialmente, é necessário falar sobre os cursos de graduação na área. Foram apontados 25 cursos no total, sendo 19 licenciaturas (75%) e 6 bacharelados (25%). Compreende-se este dado como uma evidência de que a maior parte dos cursos desta área foi criada tendo em vista a formação de quadros para a docência do Ensino Religioso escolar.

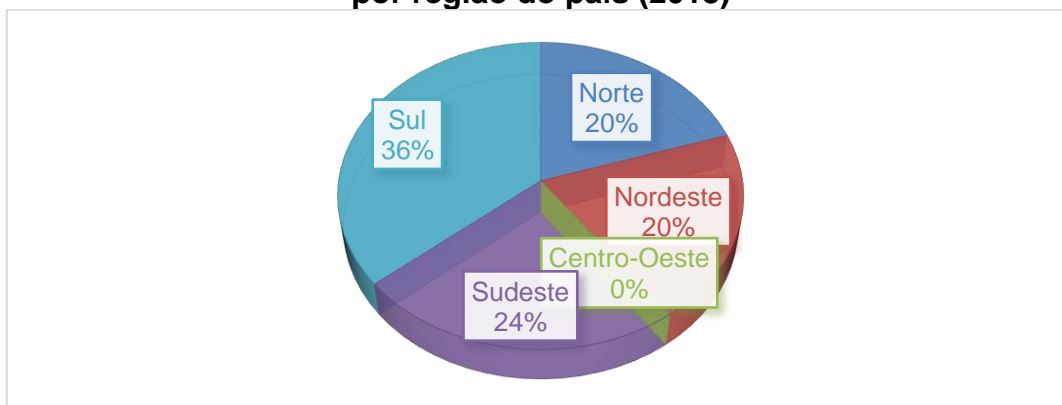
De acordo com o sítio do Ministério da Educação, 21 instituições de ensino superior são responsáveis pela oferta descrita, sendo 13 universidades (62%), 5 centros universitários (24%) e 3 faculdades (14%). É importante observar que algumas destas instituições oferecem paralelamente a licenciatura e o bacharelado do mesmo curso, como ocorre com a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os cursos estão distribuídos de forma desigual entre as regiões do país, sendo mais abundantes na Região Sul e inexistentes no Centro Oeste, conforme descrito no Gráfico 1.

⁷ Os dados referentes aos cursos de graduação e especialização criados neste tópico foram obtidos através do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br/>).

⁸ Existe uma diferenciação de nomenclatura entre os cursos (Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões), que denota sua opção epistemológica. Essa diferença será desconsiderada neste trabalho, uma vez que o objetivo da pesquisa não é discorrer sobre a concepção epistemológica das Ciências da Religião, mas verificar a disponibilidade de cursos para formação de professores para o Ensino Religioso escolar.

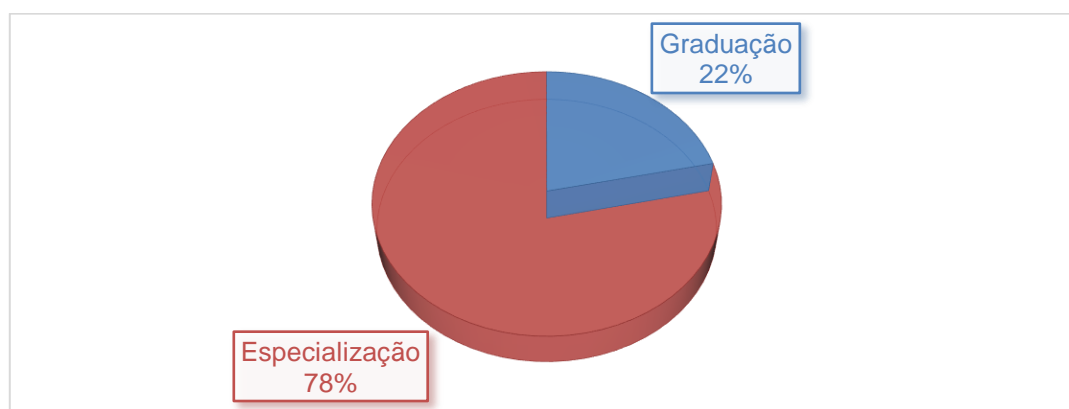
Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de graduação em Ciências da Religião por região do país (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior. (2018)

As regiões Sul e Sudeste detêm o maior número de cursos, o maior número de instituições que os oferece, e também a melhor distribuição geográfica dos mesmos: presentes em todos os estados das regiões, com exceção do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo. Ainda assim, essas regiões também possuem 75% dos cursos na modalidade à distância: 4 no Sul e 2 no Sudeste, contra 1 no Norte e 1 no Nordeste. Tal dado incita à conclusão de que os cursos oferecidos à distância não visam as regiões com pouca oferta para essa formação e sim as regiões onde há maior procura.

Gráfico 2 – Proporção entre cursos de graduação e de especialização em Ciências da Religião (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (2018).

Os cursos de pós-graduação, por sua vez, são muito mais numerosos do que os de graduação, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2. O portal do Ministério da Educação apontou 91 cursos ativos, sendo que muitos destes possuem permissão para serem ofertados em várias unidades da federação, aumentando significativamente seu poder de alcance. Dessa forma, todos os estados e o Distrito Federal são atendidos por pelo menos um curso de Especialização em Ciência da Religião, conforme se pode verificar na Tabela 1.

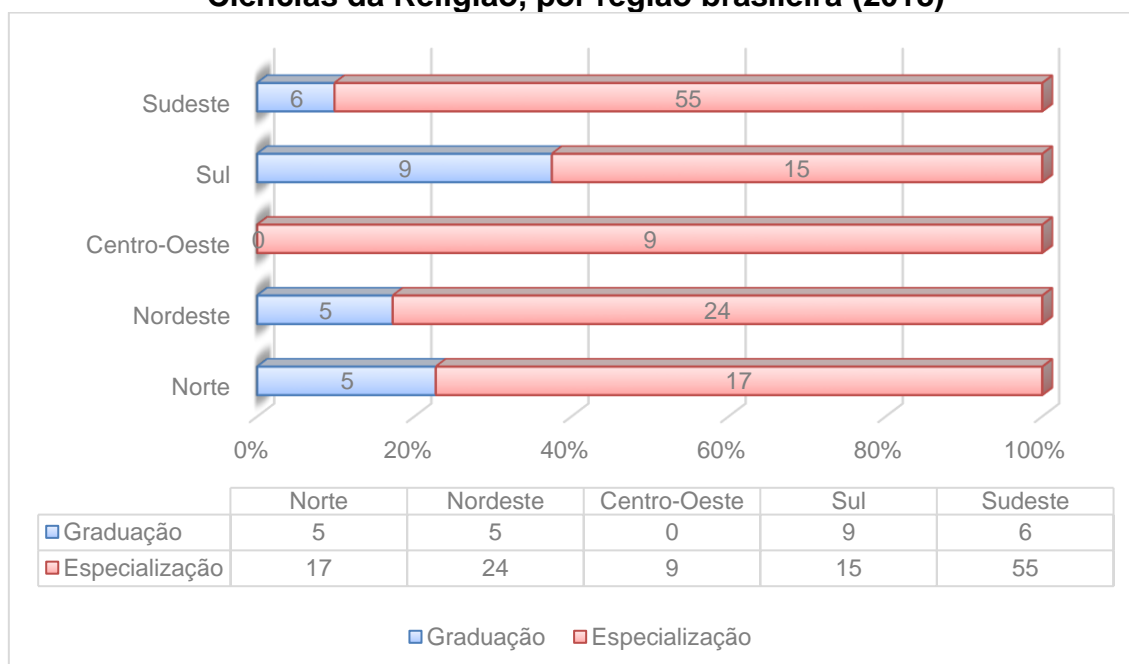
Tabela 1 – Ofertas de Especialização em Ciências da Religião por unidade da federação

Unidade da Federação	Quantitativo de ofertas	Unidade da Federação	Quantitativo de ofertas	Unidade da Federação	Quantitativo de ofertas
Acre	2	Maranhão	4	Rio de Janeiro	16
Alagoas	2	Mato Grosso	2	Rio Grande do Norte	3
Amapá	2	Mato Grosso do Sul	2	Rio Grande do Sul	4
Amazonas	2	Minas Gerais	29	Rondônia	7
Bahia	13	Pará	7	Roraima	4
Ceará	3	Paraíba	4	Santa Catarina	2
Distrito Federal	4	Paraná	12	São Paulo	15
Espírito Santo	13	Pernambuco	2	Sergipe	3
Goiás	2	Piauí	1	Tocantins	3

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior.

É interessante observar que a distribuição da oferta de cursos de Especialização entre as regiões é bastante diferente da distribuição dos cursos de graduação. Neste caso, o Sudeste lidera as ofertas, seguido pelo Nordeste. O Gráfico 3 representa a comparação entre os dois tipos de oferta.

Gráfico 3 – Proporção da oferta de graduação e especialização em Ciências da Religião, por região brasileira (2018)



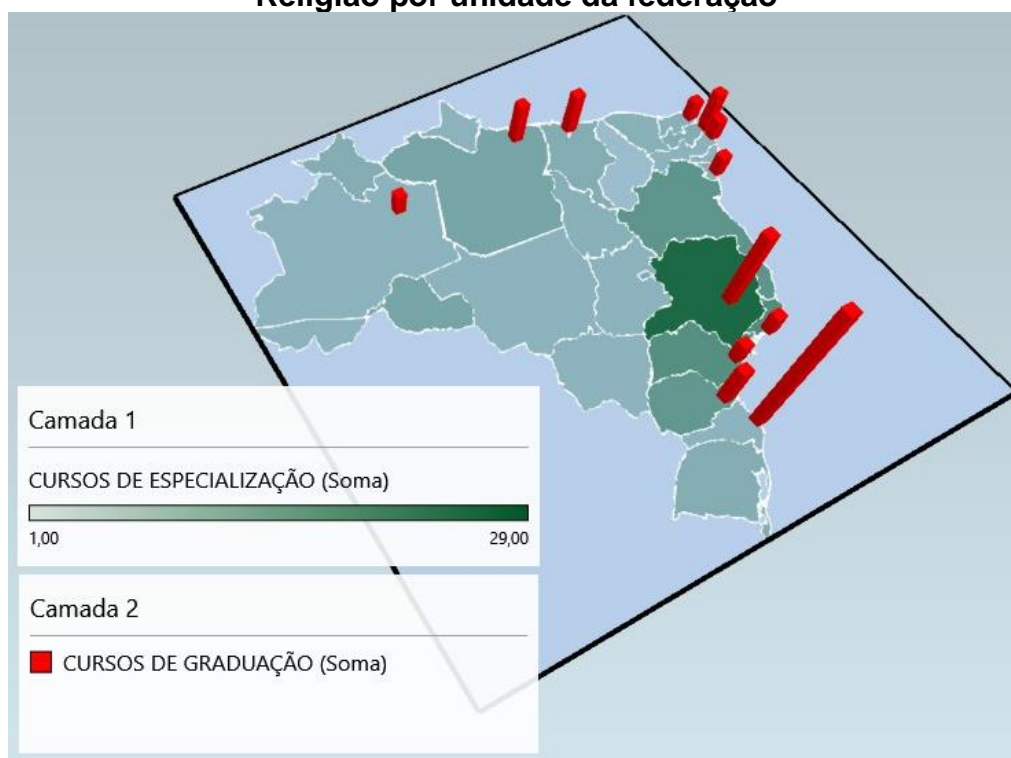
Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (2018).

Acerca das regiões, percebe-se que em todas elas há prevalência do número de cursos de Especialização sobre os de graduação. Destacam-se, nesse íterim, a região Centro-Oeste, por possuir o menor número de cursos, e a Sudeste, por possuir o maior número. Também é notória a região Sul por possuir a maior proporção de cursos de graduação em relação ao total de ofertas: pouco mais de um terço se refere a esse nível.

Caso, porém, se observe a oferta de cursos por unidade da federação, percebe-se um desequilíbrio ainda maior. A Figura 2 favorece a visualização destes dados.

Nessa figura, os tons de verde mais claro representam menor oferta de cursos de especialização, enquanto que os tons mais escuros representam maior oferta. As colunas vermelhas referem-se ao número de cursos de graduação oferecidos em cada unidade da federação: quanto maior a coluna, maior a oferta.

Figura 2 – Cursos de especialização e de graduação em Ciências da Religião por unidade da federação



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior.

Percebe-se que embora os dados regionais sugiram equilíbrio entre as regiões, tal suposição se mostra incorreta ao analisar os dados por unidade da federação. O estado de Minas Gerais, por exemplo, é detentor do maior número de ofertas de especialização e da segunda maior oferta de graduações. O estado de Santa Catarina é detentor do maior número absoluto de ofertas de graduação. Além disso, percebe-se que os estados do interior do país possuem menor oportunidades formativas que os do litoral.

Conclui-se, a partir desses dados, que a oferta de formação docente para o Ensino Religioso no Brasil ainda necessita maior desenvolvimento. Nos próximos parágrafos discorrer-se-á acerca de algumas questões relativas ao tema.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que o Conselho Nacional de Educação já aprovou a criação do curso de Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018c), em conformidade com as habilidades necessárias para a docência do Ensino Religioso exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a). Porém, é necessário saber como se dará a formação de

docentes no país. Sua oferta continuará restrita a poucas regiões do país, e predominantemente nas instituições particulares? Os sistemas escolares adotarão essa graduação como exigência para a docência do Ensino Religioso escolar? E os professores que já se encontram em exercício, será exigida deles alguma espécie de formação continuada que lhes permita adaptar-se à nova realidade do componente curricular? A Resolução CNE/CP n. 05/2018 (BRASIL, 2018c) prevê a 2ª. licenciatura nos próximos 8 anos.

Em segundo lugar, percebe-se que existe uma predominância numérica de cursos de especialização em Ciências da Religião sobre os cursos de graduação. Considerando que os cursos de especialização possuem menor carga horária e necessariamente devem ser feitos por alguém que já possua formação de nível superior, suscita-se o questionamento sobre qual a qualidade da formação para a didática do Ensino Religioso que está sendo oferecida nesses cursos. Questiona-se também sobre a visão que os participantes desses cursos têm da docência do Ensino Religioso: seria um interesse genuíno em dedicar-se ao conteúdo ou apenas uma forma de aumentar a empregabilidade, sem maior compromisso com a construção do conhecimento na área? Estas questões se configuram em temas para outras pesquisas.

Por fim, percebe-se que embora haja oferta de formação para a docência do Ensino Religioso em todas as unidades da federação, sua distribuição ainda é bastante desigual. Minas Gerais, por exemplo, dispõe do maior quantitativo de ofertas. O Piauí possui uma única oferta de curso na área. Sem falar nos estados da porção interior do país, que também dispõe de poucas possibilidades. Deve-se, portanto, questionar se, após o estabelecimento de diretrizes para os cursos de formação docente para o Ensino Religioso escolar, haverá políticas públicas que incentivem a oferta de cursos de qualidade nas regiões mais carentes.

2.3 O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular

Este tópico se ocupa de discutir a relação entre o Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular. De início, serão apresentadas as bases legais para o documento, bem como seu processo de construção e implantação. A seguir, discutir-se-á sobre as possibilidades e limitações do mesmo. Por fim, será feita uma crítica à parte específica do Ensino Religioso no documento.

2.3.1 O surgimento da Base Nacional Comum Curricular

O surgimento da Base Nacional Comum Curricular é fruto do desenvolvimento das políticas educacionais estabelecidas desde a redemocratização do Brasil. Estas políticas encontram-se embasadas primeiramente na Constituição Federal (BRASIL, 2017a), e na legislação que dela decorre, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.005 de 2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014a).

A Constituição da República de 1988 (BRASIL, 2017a), em seu Capítulo III e Seção I, determina princípios que regerão a educação no país. Em seu Artigo 210, estabelece que “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”.

O projeto de uma formação básica comum, conforme o previsto na Carta Magna em vigor, é considerado por Cury, Reis e Zanardi (2018) um elemento de grande importância para a valorização tanto de elementos comuns e nacionais quanto de elementos regionais. Os autores ressaltam que os princípios apresentados na Constituição como norteadores para a República Federativa do Brasil trazem “a ideia de igualdade na diferença, bem como da superação das desigualdades sem anular as diversidades” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 57-58).

A próxima legislação que discorre a respeito de uma base comum, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, determina em seu artigo 9º, dentre outras responsabilidades da União,

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, s.p.).

E ainda, no artigo 26, determina que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada,

em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s.p.)

Compreende-se, portanto, que essa lei prevê que a União estabeleça competências e diretrizes para a educação básica, sem, contudo, assumir o caráter de obrigatoriedade e determinação. Tratar-se-ia, portanto, de diretrizes para conteúdos mínimos a serem trabalhados em todo o país, que poderiam ser complementados em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. A complementação possibilitaria que se inserisse conteúdos relativos à realidade regional e local, possibilitando uma melhor contextualização da educação escolar na sociedade.

Acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que a mesma herdou seu conceito de base curricular da Constituição de 1988. Esta lei traduz como os objetivos da República seriam realizados através da educação. Dessa forma, o conceito de educação deve estar comprometido com os mesmos objetivos educacionais previstos na Carta Magna, a saber: pluralidade, diversidade e não discriminação.

Em uma primeira tentativa de atender a essa intenção, foram promulgados em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais. Elizabeth Macedo (2014) ressalta, a respeito deste documento, que o mesmo seria um material de apoio a professores e gestores, sem qualquer obrigatoriedade de sua utilização.

Cândido e Gentilini (2017) ressaltam que os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser considerados um avanço à educação nacional, principalmente no que diz respeito à definição de conteúdos comuns a todo o país. Porém, a forma como os conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem foram escolhidos, sem participação e atuação das escolas, foi alvo de muitas críticas.

Torna-se necessário ressaltar que a década de 1990 é marcada por políticas educacionais que propunham intervenções no currículo, avaliação e formação de professores. Essas políticas são fruto de várias instâncias de exigências, como as determinações do Banco Mundial, a formação de blocos econômicos na América Latina e a consequente necessidade de uma educação compatibilizada entre os países, e a tentativa de interferência de agentes sociais

privados que pretendiam alcançar maior controle sobre os currículos (MACEDO, 2014).

O Plano Nacional de Educação, expresso na Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014a), assume um compromisso pela eliminação das desigualdades educacionais. Para isso, estabelece estratégias de enfrentamento das barreiras para acesso e permanência, das desigualdades específicas de cada região, da formação para o trabalho, e do exercício da cidadania. O documento é composto por vinte metas, agrupadas em quatro conjuntos pelo Ministério da Educação em material de divulgação (BRASIL, 2014b), a saber: metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; metas de redução da desigualdade e valorização da diversidade; metas de valorização dos profissionais da educação; e metas para o ensino superior.

A necessidade de uma base nacional é reiterada justamente nas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. A Meta 2, em suas estratégias 2.1 e 2.2, estabelece que

- 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
- 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; (BRASIL, 2014a, s.p.).

A questão é novamente abordada na Meta 7, estratégia 7.1:

- 7.1) estabelecer e implantar, mediante participação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014a, s.p.).

Percebe-se, portanto, que a base a ser estabelecida deveria compor um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem em nível nacional, que deveriam ser necessariamente elaborados com a colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e posteriormente implantados em todo o

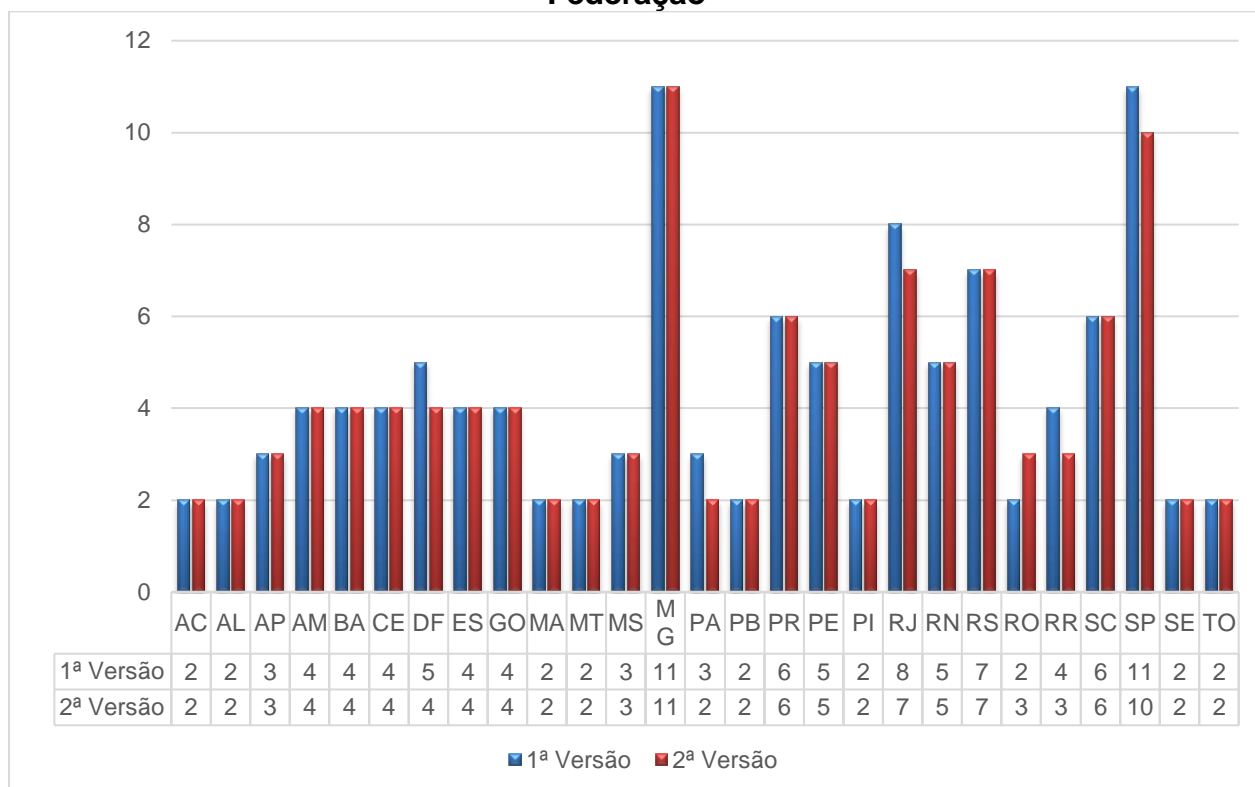
país. Essa exigência estabelece a principal diferença do documento que seria formulado em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais: enquanto este trata de uma sugestão, que poderia ou não ser acatada, aquele trataria do estabelecimento de um padrão para a educação nacional, que poderia ter conteúdos acrescidos, mas nunca eximidos.

Dessa forma, em junho de 2015 a Portaria nº 592 do Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. A comissão seria composta por 116 especialistas, de todas as unidades da Federação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. A comissão deveria produzir um documento preliminar até o final de fevereiro de 2016. A partir de então, o mesmo passaria por avaliação popular e seria revisto pela mesma comissão (BRASIL, 2015b).

A página da internet do MEC sobre a história da Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a) afirma que os 116 componentes da equipe de redação foram divididos em 29 comissões, compostas por 2 especialistas da área de conhecimento, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula. Porém, um documento na mesma página (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018d) descreve as equipes de redação por área variando entre dois e cinco elementos – embora a maioria possua quatro integrantes.

É importante lembrar que a Portaria nº 592 (BRASIL, 2015b) exige que todas as unidades da Federação estejam representadas na Comissão de Especialistas – como, na realidade, estão (BRASIL, 2018a; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018d). Existe, porém, uma notável desigualdade de representação das Unidades, conforme expresso no Gráfico 4. Os estados de Minas Gerais e São Paulo são os que possuem maior número de representantes na Comissão, seguidos pelos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Gráfico 4 – Coordenadores e especialistas comissionados para a redação da 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular, por Unidade da Federação⁹



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados expressos em Brasil (2018a) e Ministério Da Educação (2018d).

Com o intuito de construir a Base Nacional Comum Curricular, foram analisados documentos curriculares que já haviam sido construídos e estavam em vigência nos estados, Distrito Federal e municípios de todo o país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018f). Além disso, mais de uma centena de documentos compôs um acervo que tinha por objetivo fomentar discussões sobre o documento a ser construído. Entre esses materiais, pode-se citar legislação, materiais para formação de professores, anais de eventos, relatórios, periódicos e propostas curriculares nacionais e internacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b).

⁹ É importante observar que o quantitativo de integrantes da Comissão relacionados em Ministério da Educação (2018d), referente à 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular, e em Brasil (2018a), referente à 2ª versão, não atingem o total de 116 comissionados previstos na Portaria nº 592 (BRASIL, 2015b).

O Movimento pela Base Nacional Comum relata, em seu sítio da internet, que foram seguidos sete princípios para orientar a construção da Base, expressos no Quadro 3.

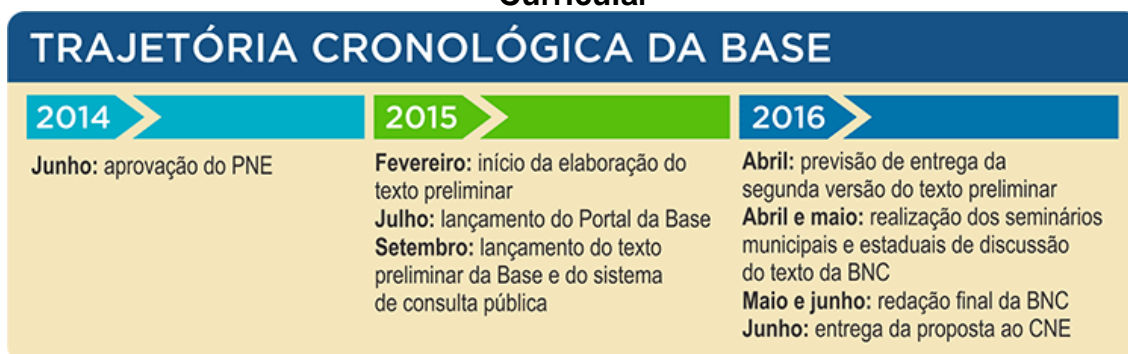
Quadro 3 – Princípios orientadores para construção da Base Nacional Comum Curricular

01	Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
02	Clareza e objetividade
03	Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
04	Obrigatoriedade para todas as escolas da Educação Básica do Brasil.
05	Diversidade como parte integrante
06	Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
07	Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (2017d).

Inicialmente, conforme relatado em Ministério da Educação (2016b), previa-se a elaboração do texto preliminar entre fevereiro e setembro de 2015. A seguir, seria realizada uma consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, que embasaria uma revisão do texto a ser entregue em abril de 2016. O processo prosseguiria com seminários municipais e estaduais de discussão sobre o texto. A partir dos resultados desses seminários esperava-se redigir a forma final do documento, repassando-o ao Conselho Nacional de Educação em junho de 2016. A Figura 3 é uma expressão desse cronograma.

Figura 3 – Trajetória Cronológica inicial da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b).

Ao final do processo de escrita da 2ª versão, os seminários apontaram necessidade de revisão de muitos elementos (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017e). Assim, o Ministro da Educação instituiu, através da Portaria nº 790 (BRASIL, 2016c), o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Este comitê tinha por incumbência acompanhar o processo de discussão da segunda versão da Base, e encaminhar a versão final ao Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Ministério da Educação (2018a, s.p.), a terceira versão do documento pretendeu solucionar “problemas relativos à clareza e pertinência dos objetivos de aprendizagem identificados na versão dois da Base e apontados durante os seminários”. Também procurou-se articular os objetivos de aprendizagem gerais com os de cada área e os específicos de cada componente.

Assim, em 06 de abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017a). Após análise do órgão e uma série de audiências públicas, a Base é aprovada por 20 votos a três (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017b). A Resolução CNE/CP nº2 (BRASIL, 2017c) institui e orienta a implantação do documento em todo o país.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular apresenta diretrizes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018 foi homologado o documento referente ao Ensino Médio – embora ainda não esteja disponível para consulta no sítio da internet¹⁰. O Ensino Fundamental é organizado em cinco áreas do conhecimento, que englobam os componentes curriculares, a saber: área das Linguagens, com os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área da Matemática, com o componente Matemática; área das Ciências da Natureza, com o componente Ciências; área das Ciências Humanas, com os componentes Geografia e História, e área do Ensino Religioso, com componente homólogo (BRASIL, 2018a).

¹⁰ Consulta realizada em 11 de fevereiro de 2019.

Destaca-se, no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, o caráter de participação popular. As críticas referentes à falta de consulta popular que se verificou por ocasião da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais definitivamente não são aplicáveis a este documento. Três níveis de consulta foram realizados. Na primeira versão, 12 milhões de contribuições foram alcançadas através de consulta pública. Na segunda versão, 27 seminários estaduais oportunizaram a contribuição de 9 mil professores. O Comitê Gestor, composto por sete titulares e sete suplentes, também ofereceu sua contribuição. Por fim, o documento passou por análise do Conselho Nacional de Educação e por audiências públicas. O processo de avaliação e construção da Base Nacional Comum Curricular está representado também na Figura 4.

Figura 4 – Processo de construção e avaliação da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, (2017a).

A Base Nacional Comum Curricular deve ser implementada em sala de aula até dois anos após sua homologação. Durante esse período, o Ministério da Educação estabelecerá um diálogo com as redes de ensino acerca das

etapas de implementação e preparação necessárias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a). Seguir-se-á, portanto, um processo descrito em Movimento pela Base Nacional Comum (2017c), que inicia com um processo de comunicação visando o engajamento, adaptação de currículos locais, formação docente, alinhamento de recursos didáticos e alinhamento de avaliações.

Em Minas Gerais, o desenvolvimento de um currículo local foi fruto de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. Escolas privadas também colaboraram neste processo. Objetivou-se construir uma proposta curricular que atendesse à diversidade regional do estado, considerando a variedade socioeconômica e até mesmo de elementos naturais, como clima e vegetação (MINAS GERAIS, 2018).

Além da Base Nacional Comum Curricular, a construção da proposta curricular para Minas Gerais levou em conta outros documentos, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, e documentos curriculares de diferentes redes (estadual e municipais) no estado (MINAS GERAIS, 2018).

O documento foi escrito em regime de colaboração. Iniciou-se o processo de redação com uma consulta a todas as escolas públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, contribuíram mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais. Essas contribuições foram analisadas e incorporadas por uma equipe de redatores. Depois disso, foi realizada uma consulta pública através da internet; bem como encontros municipais onde diferentes redes tiveram a oportunidade de debater sobre o documento. Novamente, as sugestões passaram pelo crivo da equipe de redatores, e grande parte delas passou a integrar o documento. a equipe que produziu a proposta acredita que esse processo tornou o documento “verdadeiramente colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 8).

Esse documento, que recebeu o nome de *Currículo Referência de Minas Gerais*, deverá influenciar a rede estadual de educação e todas as redes municipais que a ele aderiram. Além disso, os sistemas de ensino particulares também podem adotá-lo, caso considerem conveniente. As escolas filiadas a esses sistemas deverão rever seus Projetos Político-Pedagógicos, prevendo

objetivos próprios, e como se relacionam com o currículo. A partir desse processo, o documento influenciará também o planejamento do professor, que estipulará métodos para desenvolver as habilidades previstas (MINAS GERAIS, 2018).

Por fim, há que se considerar que o Currículo Referência de Minas Gerais considera a integralidade da educação um de seus princípios fundantes. A essa concepção o documento atribui a possibilidade de organizar um currículo sem hierarquização dos saberes, e de construir o conhecimento através das diversas dimensões humanas (MINAS GERAIS, 2018).

2.3.2 A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças na educação escolar brasileira: objetivos e críticas

Após o estudo do processo de construção, avaliação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que grandes esforços e recursos foram empenhados pelo governo brasileiro em prol deste projeto. Suscita-se, então, o questionamento acerca de qual será o efeito, em termos práticos, que se almeja alcançar para a educação nacional.

Em primeiro lugar, a Base Nacional Comum Curricular tem por objetivo garantir direitos e objetivos de aprendizagem a todos os alunos da Educação Básica no país. O documento não pretende ser um currículo, mas um referencial obrigatório para que as redes de ensino estabeleçam seu próprio currículo (BRASIL, 2018a). Inclusive, a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, acrescenta em seu Artigo 1º que

Parágrafo único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (BRASIL, 2017c, p. 4).

Espera-se que as aprendizagens essenciais delimitadas pela Base Nacional Comum Curricular se expressem como competências, ou seja,

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017c, p. 4).

Além disso, conforme descrevem Cury, Reis e Zanardi (2018), a Base se propõe a oferecer uma identidade de conhecimentos a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Os autores afirmam que a Base se compromete com uma visão de escolarização que se propõe a corrigir a desigualdade de oportunidades através da oferta de conteúdos idênticos em todas as escolas.

A Base objetiva também ser um projeto de sociedade, através da oferta de uma educação integral, que promove o autoconhecimento e a alteridade. Neira, Alviano Júnior e Déberson Almeida (2016) ressaltam que o projeto formativo do documento é produzir sujeitos que, através de conhecimentos variados adquiridos no processo de escolarização, possuam uma visão ampliada de mundo, saibam ler a realidade e reconhecer sua própria identidade cultural. Dessa forma, pretende-se tornar possível a transformação da sociedade, em busca de um viés mais democrático.

Existem, porém, muitas objeções ao que é almejado pela Base. Cury, Reis e Zanardi (2018) criticam a negação, por parte do Ministério da Educação, de que o documento seja um currículo escolar. Os autores ressaltam que, ao prescrever os conhecimentos, habilidades e competências que se espera que os estudantes desenvolvam, o texto torna-se normativo – e, portanto, um currículo. Ao negar sua natureza, a Base se descontextualiza e aparenta se desligar de toda ideologia. Dessa forma, suas proposições apresentam-se como “um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70).

A noção de competências é considerada um neopragmatismo por Araújo (2018). Para o autor, elas nada mais são que a ativação e utilização do conhecimento construído. Dessa forma, o ensino seria legitimado através do que torna o aluno capaz de fazer – demarcando, assim, o mecanicismo oculto sob a concepção. As competências, representadas como direitos e objetivos de aprendizagem, são caracterizadas por Cury, Reis e Zanardi (2018) como

deveres de aprendizagem, quando o texto da Base é interpretado sob uma ótica tecnicista e meritocrática.

Acresça-se a estas críticas a que foi apontada por Pacheco (2018), acerca de quais competências são almejadas pela Base. Pois, segundo o autor, o documento não se preocupa em oferecer uma educação integral, privilegiando a cognição em detrimento da ética. Assim, questões como a sociabilidade, atitudes éticas e a abertura à diversidade ficam esquecidas nesse projeto, ou tornam-se apenas um conteúdo em um determinado ano de uma disciplina.

Acerca da unificação do currículo, Macedo, Nascimento e Guerra (2014) afirmam que tal prática muitas vezes gera um embate com políticas de acesso e permanências de determinados grupos de estudantes. Entre estes, pode-se elencar os alunos trabalhadores, os provenientes de camadas populares e, ainda, os oriundos de culturas e contextos historicamente invisibilizados e excluídos do processo de escolarização. Tal fato ocorre por serem estes grupos detentores de outro cabedal de saberes, além do que é privilegiado pelo currículo único. Os autores ainda ressaltam que “muitas experiências com currículos de base comum têm dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1558).

Süssekind (2014) também traça críticas ao estabelecimento de um currículo único. Para a autora, a unificação permite que os indivíduos, a escola e a sociedade sejam avaliados por meio do currículo, que se torna um paradigma de desenvolvimento e planejamento, possibilitando a medição da melhoria e eficiência. Esse paradigma, porém, tende a seguir princípios mercadológicos, permeado por discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras.

Embora a Base Nacional Comum Curricular apresente-se como alinhada aos objetivos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, no que diz respeito à transformação da sociedade através da educação, tornando-a mais humana, justa e sustentável (BRASIL, 2018a), há que se questionar o apoio institucional de organizações ligadas a interesses do mercado. O Movimento pela Base Nacional Comum é apoiado por instituições como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, dentre outras (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017d). O

Movimento Todos pela Educação, que também é apoiador do Movimento pela Base Nacional Comum, foi apontado por Cury, Reis e Zanardi (2018) como um dos instrumentos de pressão por uma educação de melhor qualidade, sob o ponto de vista empresarial e do mercado internacional.

Cury, Reis e Zanardi (2018) relatam que mesmo durante o período do governo democrático (2013-2015), a lógica do capital encontrou lugar na Base Nacional Comum Curricular através dos fundamentos tecnicista, meritocrático e gerencial. Após o golpe, porém, a meritocracia e a exclusão tomaram força. As concepções internacionais de reforma educacional para atender o mercado e as propostas conservadoras galgaram mais espaço, em detrimento de movimentos sociais e entidades acadêmicas.

Outro efeito que se pode perceber na unificação do currículo diz respeito à culpa pela ineficiência dos processos educativos. Sússekind (2014) ressalta que a defesa de currículos claros e objetivos por parte dos reformadores da educação é também uma forma de criticar uma suposta falta de preparo dos professores e inadequação dos materiais didáticos.

Cury, Reis e Zanardi (2018) criticam fortemente a definição de um currículo que detalhe o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. Para os autores, tal fato soa como uma prescrição de conhecimentos essenciais, que se pressupõe não possuírem os professores. Ironicamente, os autores sugerem que a base seja também aplicada nos cursos de formação docente, uma vez que os profissionais se formam sem terem sido informados o que deveriam ensinar e o que esperar de seus alunos. Acerca do assunto, Neira, Alviano Júnior e Déberson Almeida (2016) acrescentam que a centralização de um projeto educativo manifesta a desconfiança dos sujeitos envolvidos na base do processo.

Tendo em vista todas essas questões, Veiga e Silva (2018b) ressaltam que um dos maiores desafios relacionados à Base Nacional Comum Curricular diz respeito à necessidade de uma compreensão analítica e interpretativa de seu texto, por parte dos professores e profissionais da educação. Assim, a escola poderá organizar-se coletivamente, e construir uma resistência consciente, almejando tornar-se protagonista das mudanças educacionais.

Pode-se afirmar que, ao menos em parte, o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular prevê que os profissionais da educação e a

sociedade civil participem de seu processo de construção e adaptação. Além da consulta pública realizada por ocasião da apresentação da primeira versão do texto, também foram realizadas consultas públicas regionais, visando adaptações dos currículos. Os currículos estaduais e os Projetos Pedagógicos das escolas serão reformulados a partir das orientações presentes no documento nacional e das características regionais por uma equipe de redatores. A partir de então, haverá consulta pública sobre a proposta reformulada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e outros, 2018).

Para efetuar esse processo, foi criado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. O Programa disponibilizará assistência financeira para a contratação de assessores especialistas em currículos, promoção de eventos e mobilizações sobre a Base Nacional Comum Curricular, e impressão de documentos preliminares e finalizados para a discussão e formação dos currículos. (BRASIL, 2018b).

Nos próximos parágrafos, discorrer-se-á acerca das contribuições da Base Nacional Comum Curricular para quatro das cinco áreas do conhecimento. Foram elencadas análises e críticas de autores que discorreram sobre o desenvolvimento processual da educação no Brasil, agrupadas na coletânea de Veiga e Silva (2018a).

Acerca do ensino de Língua portuguesa, Oliveira (2018) descreve que a Base Nacional Comum Curricular pouco impacta nas concepções de linguagem, língua, fala, texto, escrita e leitura. Trata-se de uma organização do que já era proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em habilidades e competências. Uma diferença fundamental é a importância atribuída aos outros sujeitos no processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da língua escrita e oral. A Base valoriza esse contato na compreensão dos fenômenos linguísticos em sua dimensão social e histórica.

O ensino de Arte, conforme Pederiva e Martinez (2018), é caracterizado por explicitar as características das variadas formas de arte – dança, música, artes visuais e teatro –, e como cada uma delas é importante e pode ser utilizada no processo educativo. A arte propicia o potencial criativo do ser humano, e desenvolve a consciência sobre as emoções culturais. Colabora para a integralidade da criança quando lhe possibilita vivenciar as emoções e os sentimentos.

Sampaio e Behmoiras (2018) criticam a forma como a Educação Física é tratada. Para os autores, a falta de legitimação do conteúdo e de sua prática pedagógica cria muitas dificuldades, como por exemplo a falta de propostas de ensino consistentes e pautadas por uma perspectiva crítica. A falta de uma progressão curricular também é apontada como um problema, pois não possibilita que o aluno vivencie seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Para corrigir este problema, seria necessário que os alunos tivessem acesso às manifestações da cultura corporal desde a primeira infância, prosseguindo por todas as etapas.

O ensino de Matemática, por sua vez, se desenvolve sob uma perspectiva de educação integral. O professor, de acordo com Muniz (2018), é um agente de empoderamento das crianças, pois atua facilitando o processo complexo e dinâmico da aprendizagem dos alunos. A compreensão das crianças é valorizada no processo educativo, em seus processos de interpretar, agir e argumentar matematicamente. O professor também aprende com os alunos nesse processo, uma vez que todos na escola são reconhecidos como sujeitos matemáticos.

O ensino de Ciências, de acordo com F. Versuti, Watanabe e A. Versuti (2018), procura introduzir a cultura científica no ambiente escolar. Os problemas cotidianos devem fazer parte das temáticas abordadas, mas sempre dando suporte à construção do pensamento formal. O ensino tradicional, que apresenta aspectos históricos e investigativos, também deve ser utilizado. Espera-se, porém, que o reconhecimento do saber científico e da tecnologia ofereça novos sentidos à aprendizagem de conteúdos. Pretende-se que a atividade pedagógica oportunize novas experiências aos estudantes e que o professor também experimente diferentes formas de ensinar ciências.

Acerca do ensino de História, Silva e Guimarães (2018) criticam que, embora a Base Nacional Comum Curricular exija o ensino de história da África, não possibilita um espaço de discussão para a relação do Brasil com a história dos demais povos que compõe a população brasileira, sejam eles indígenas ou através dos processos migratórios no passado e no presente. Os autores também criticam que a Base pode levar ao controle e padronização, retirando dos professores a autonomia pedagógica. Por fim, defendem que o ensino de história necessita menos de um conjunto de temas e habilidades que de um

esforço para que os indivíduos compreendam o tempo presente, através da contemplação do passado e possibilitando projetar-se para o futuro.

Guimarães (2018) defende a importância do ensino de Geografia para a vida social, em todos os seus aspectos. Conhecer o mundo possibilita o exercício da cidadania e construção da alteridade. O ensino de Geografia pode contribuir para a análise das questões que envolvem a sociedade, a natureza e as relações no espaço.

Como crítica à coletânea de Veiga e Silva (2018a), ressalta-se a falta de análise do conteúdo de Língua Inglesa, na Área das Linguagens e a falta de análise da Área de Ensino Religioso e sua disciplina homóloga.

Cabe observar que, nos três livros que analisam a Base Nacional Comum Curricular e foram consultados para construção deste tópico – Cury, Reis e Zanardi (2018), Pacheco (2018), e Veiga e Silva (2018b) – citações ao Ensino Religioso só aparecem em Pacheco (2018). Este autor estabelece uma crítica ao modelo confessional da disciplina, que sequer aparece no texto da Base (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, o próximo tópico se encarrega de analisar as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a área e a disciplina de Ensino Religioso.

2.3.3 Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular

Conforme dito anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular teve um processo de escrita e revisão em várias etapas, havendo três versões para o texto: a inicial (BRASIL, 2015a), a segunda, já revisada (BRASIL, 2016a), e a terceira, homologada (BRASIL, 2018a).

O Ensino Religioso aparece nas três versões do texto, porém importantes alterações podem ser percebidas entre uma versão e outra. A iniciar pelo fato de que nas duas primeiras versões (BRASIL, 2015a, 2016a) o conteúdo compõe a área de Ciências Humanas com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, enquanto que na versão homologada (BRASIL, 2018a) é tratado como uma área separada de estudo. Considerando que o Ensino Religioso fez parte das Ciências Humanas em duas das três versões da Base Nacional

Comum Curricular, torna-se necessário observar como as versões do documento definem a área.

Quadro 4 – Comparação entre as versões do texto da área de Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC 3
Objeto	Estudo da existência humana e das intervenções sobre a vida.	Vida intelectual moderna.	Conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades.
Objetivo	Compreender e problematizar as ações e relações individuais e coletivas.	Compreender o mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana.	Desenvolver raciocínio espaço-temporal, estimulando a formação ética e o desenvolvimento da capacidade de observação.
Disciplinas	Geografia, História, ER (apenas no EF), Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).	Geografia, História, Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).	Geografia, História, Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Brasil (2015a, 2016a, 2018a)

Em sua primeira versão (BRASIL, 2015a), a Base define que a área de Ciências Humanas tem como objeto de estudo a existência humana e as intervenções sobre a vida. Seu principal pressuposto atribui ao ser humano o protagonismo por sua existência. A partir desses princípios, cada conteúdo contribuirá para a construção do conhecimento a partir de suas características específicas. Ao longo do Ensino Fundamental, Geografia, História e Ensino Religioso cooperam no processo de compreensão e problematização das ações e relações individuais e coletivas. Note-se que, nessa versão do texto, a análise de processos e fenômenos religiosos e a problematização de instituições religiosas figuram entre objetivos da área.

A segunda versão (BRASIL, 2016a, p. 152-153) define como objeto das Ciências Humanas a “vida intelectual moderna, que problematiza, em suas dimensões, o mundo feito e/ou afetado pela ação humana”. A composição dos conteúdos é idêntica à versão anterior, sendo-lhes atribuída a função de problematizadora, formativa e transformadora

dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos e as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as representações) com a natureza (BRASIL, 2016a, p. 153).

Conforme se pode notar, as religiões também são problematizadas pelas Ciências Humanas nessa versão curricular.

A terceira versão (BRASIL, 2018a) não elenca apenas um, mas um conjunto de objetos de conhecimento, que possibilitem desenvolver as habilidades descritas no documento e aperfeiçoar a capacidade de pensar diferentes culturas e sociedades. O Ensino Religioso não mais faz parte da área, e as reflexões sobre a religião na sociedade e instituições religiosas não mais se apresentam nas Ciências Humanas.

Percebe-se, portanto, que a retirada do Ensino Religioso da área de Ciências Humanas representou uma limitação da previsão de diálogo entre as disciplinas. Ao criar uma área específica para o Ensino Religioso, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) eliminou das Ciências Humanas a discussão de questões relacionadas à religião, fundamentais para a compreensão das narrativas individuais e coletivas de sentido e da dinâmica das sociedades humanas. Toda discussão sobre o tema ficou atribuída à nova área criada, em contradição ao que havia sido deliberado nas duas primeiras versões do documento.

É necessário, porém, observar que a mesma Resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017c) cria a possibilidade de retorno do Ensino Religioso para a área de Ciências Humanas, conforme se pode ler no trecho a seguir:

Art. 23. O CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017c, p. 12).

Deve-se considerar que tal deliberação terá consequências para a área, qualquer que seja seu resultado final. Caso o Ensino Religioso permaneça separado das Ciências Humanas, conserva-se também a crítica já apresentada

à limitação do diálogo. Caso seja reintroduzido, é necessário saber em que condições esse processo se dará, uma vez que os conteúdos dos outros componentes curriculares foram definidos sem privilegiar o diálogo com temáticas próprias do Ensino Religioso.

Quadro 5 - Comparação entre as versões do texto sobre Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC 3
Objeto	Conhecimento religioso, em uma perspectiva de diversidade.	Conhecimento religioso, em uma perspectiva de diversidade.	Conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos.
Objetivo	Assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, garantindo que ela seja respeitada, vedadas quaisquer formas de proselitismos.	Educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.	Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.
Referencial teórico	ER próximo e conectado com História, Geografia, Sociologia e Filosofia, estabelecendo e ampliando diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares.	Seleção de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais.	O conhecimento religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da Ciências da Religião.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de Brasil (2015a, 2016a, 2018a)

Ao analisar os pressupostos para o Ensino Religioso nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se uma concordância acerca do objeto da disciplina, delimitado como o conhecimento religioso. Apenas o enfoque será alterado: nas duas primeiras versões, priorizava-se a

perspectiva da diversidade nas análises (BRASIL, 2015a, 2016a); enquanto que a versão final valoriza os pressupostos éticos e científicos (BRASIL, 2018a).

É interessante observar que, em tópicos anteriores deste Capítulo, discutiu-se a questão do objeto do Ensino Religioso escolar. Após analisar pesquisas sobre o assunto, concluiu-se que não existe consenso sobre o tema, destacando-se a falta de clareza até mesmo entre docentes e pesquisadores da área. Ainda assim, os redatores da Base Nacional Comum Curricular não oscilaram acerca da definição do objeto em nenhuma versão do texto. Destaque-se que, como foi visto no Quadro 4, não há consenso entre as três versões do documento acerca do objeto da área de Ciências Humanas, evidenciando que era possível discutir e alterar os elementos epistemológicos conforme o propósito que se pretendia alcançar.

Acerca dos pressupostos para o Ensino Religioso elencados na versão homologada da Base (BRASIL, 2018a), é possível que a mudança de enfoque tenha se dado não apenas por questões epistemológicas. A invocação de pressupostos éticos e científicos pode ter o propósito de indicar que a área não mais corresponde ao Ensino Religioso de modelo confessional experimentado no passado, e sim a um tratamento científico da questão religiosa, acessível a todos os alunos.

Ao longo do processo de edição da Base, os objetivos do Ensino Religioso foram alterados. É interessante pensar que, se os objetivos são aquilo que se pretende atingir através do objeto, e se o objeto praticamente não foi alterado, por que os objetivos sofreram alterações tão severas? Ressalte-se que a primeira e segunda versões do documento (BRASIL, 2015a, 2016a) basicamente versam sobre o respeito e o convívio entre indivíduos com diferentes opções religiosas, enquanto que a versão final (BRASIL, 2018a) apresenta uma lista composta por quatro objetivos, relacionados ao conhecimento religioso, liberdade de crença, diálogo religioso e construção de um sentido de vida. Considera-se, portanto, que a crise de definição do objeto do Ensino Religioso não tenha sido adequadamente enfrentada pelos redatores da área, manifestando-se posteriormente na definição dos objetivos elencáveis.

A definição do referencial teórico que sustenta o Ensino Religioso escolar também não é unânime entre as versões da Base. Na primeira versão (BRASIL, 2015a), quando a disciplina ainda fazia parte da área de Ciências Humanas,

considerava-se sua proximidade e conexão com as demais disciplinas da área, almejando diálogos e abordagens que deveriam ultrapassar as fronteiras disciplinares. A segunda versão (BRASIL, 2016a) compreende que o Ensino Religioso se referenciará em uma seleção de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas e Sociais. A terceira e definitiva versão (BRASIL, 2018a) compreende que o conhecimento religioso, objeto da disciplina, é “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 434).

Cabe observar que a definição apresentada pelas primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a, 2016a) não consideram o Ensino Religioso uma transposição didática das Ciências da Religião, mas uma abordagem diferenciada dos temas que serão trabalhados pelas Ciências Humanas. A terceira versão do texto (BRASIL, 2018a) demarca as Ciências da Religião como espaço preferencial de produção do conhecimento estudado pela disciplina. A definição de uma ciência como referência pode ser considerada um ganho para a disciplina, uma vez que lhe demarca a identidade e a validação científica.

Torna-se necessário, nesse momento, retornar à discussão acerca da área de pertencimento da disciplina Ensino Religioso. As duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a, 2016a) consideram-na parte da área das Ciências Humanas, enquanto que a versão homologada (BRASIL, 2018a) cria para o conteúdo uma área homóloga. Há que se problematizar cada uma das possibilidades.

Nas versões em que o Ensino Religioso integrava a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2015a, 2016a), o diálogo interdisciplinar com os demais conteúdos da área é pressuposto pelo próprio texto. Dessa forma, ao compreender o ser humano, os processos sociais e as instituições, a influência da religião na construção de sentidos individuais e coletivos deverá ser levada em conta. Assim, o conhecimento acerca do fenômeno religioso pode cooperar para que o aluno compreenda que a sociedade é construída por seres humanos, com suas motivações e interesses peculiares e particulares.

Por outro lado, considerando a falta de legitimidade e crises epistemológicas enfrentadas pelo conteúdo, estabelecer uma área específica

para o mesmo pode ajudar no processo de consolidação dos pressupostos do Ensino Religioso laico em todo o território nacional. A visibilidade atribuída à disciplina, associada à unificação curricular, pode produzir efeitos benéficos à sua construção teórica e metodológica.

Muitas críticas foram feitas à concepção do Ensino Religioso como uma área de conhecimento. Afonso Soares (2009, p. 6), por exemplo, considerava que

Por uma questão de rigor no uso dos termos, seria melhor não tratar o ER como área de conhecimento autônoma em paridade com, por exemplo, a Sociologia, as Ciências Jurídicas ou a Matemática. Na realidade, o que normalmente é nomeado como ER é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio.

Em parte, pode-se compreender essa crítica ao considerar o caráter multidisciplinar das Ciências da Religião. Todo conhecimento produzido por ela também poderia ser elencado por pelo menos uma outra área da ciência, retirando-lhe em parte a identidade científica. Porém, deve-se lembrar que apesar dessa característica, as Ciências da Religião têm a religião e suas manifestações como objeto de pesquisa. Mesmo que o conhecimento nela(s) produzido também encontre pertencimento em outras ciências, sua especificidade de objeto o torna um aprofundamento bastante peculiar, que dificilmente ocorreria fora desse contexto de pesquisa. O mesmo ocorre com relação ao Ensino Religioso escolar. Embora essa disciplina trabalhe conteúdos muito próximos da área de Ciências Humanas, sua interpretação sobre o fenômeno religioso é muito característica, voltada à compreensão das dinâmicas sociais, mas também das construções de sentido.

Outra questão apontada por A. Soares (2009) diz respeito à transposição didática. Conforme visto anteriormente, de acordo com a concepção de Chevallard (1982, 1998, 2013), toda e qualquer disciplina escolar baseia-se em um saber acadêmico. A referência do Ensino Religioso nas Ciências da Religião não a diminuiria perante as demais áreas e conteúdos.

Ainda sobre a área de conhecimento a que se tem filiado a disciplina Ensino Religioso, Luiz Antônio Cunha (2016) tem estabelecido severas críticas.

De acordo com o autor, (CUNHA, 2016, p. 272) integrar o Ensino Religioso às Ciências Humanas é um “absurdo taxonômico”. Essa crítica, porém, perde seu valor ao considerar as proposições do próprio autor, que julga coerente que no estado de São Paulo o conteúdo da disciplina seja a História das Religiões, mesmo sendo a disciplina História integrante dessa área.

Cunha (2016) critica, ainda, que a disciplina conste na Base, por considerar o documento um currículo oficial. Como o Ensino Religioso é de matrícula facultativa, o autor entende que estabelecer diretrizes oficiais para a disciplina fere tanto a opção de frequência por parte do aluno e sua família, quanto o princípio da laicidade de Estado.

Acerca dessa crítica, há que se considerar que, mesmo em outros textos, como Cunha (2013), o autor sempre parte do pressuposto de que o Ensino Religioso será ministrado no modelo Confessional, seja qual for sua vertente. Suas críticas à disciplina, em geral, relacionam-se com o conceito de laicidade – que não deve, em momento algum, ser confundido com laicismo ou anticlericalismo. Além disso, deve-se lembrar que, como foi ressaltado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular não pretende ser um currículo, mas uma inspiração para os currículos de todas as redes educacionais brasileiras (BRASIL, 2018a).

Cunha (2016) ainda critica a formação de professores para o Ensino Religioso, alegando que a criação de cursos na área poderá fomentar a pressão para que a disciplina se torne, de fato, obrigatória. O autor também critica que os professores muitas vezes necessitam ser educados para não serem proselitistas e saibam respeitar as diferenças entre religiosos e não religiosos. Novamente, os argumentos estabelecidos constituem uma aporia. Não se deve formar professores para trabalhar o conteúdo, mas os docentes devem estar aptos para lidar com questões referentes ao religioso na sociedade.

Há que se considerar, ainda, dois importantes trechos do texto que pontuam a posição do autor sobre educação, religião e Ensino Religioso escolar. Segue-se o primeiro.

Assim, a análise aqui desenvolvida consiste numa Sociologia Política da proposta de BNCC, com foco no componente curricular ER. Não se pretendeu que os resultados conseguidos sobre essa disciplina sejam imputadas [sic] a outros componentes curriculares ou a outras áreas do conhecimento. (CUNHA, 2016, p. 268)

Percebe-se que a crítica do autor é exclusiva ao Ensino Religioso. A questão da laicidade e do respeito à diversidade, ao que parece, ficaria restrita apenas a essa disciplina. Nessa perspectiva, deve-se considerar que os demais conteúdos e áreas são naturalmente isentos de problemas dessa natureza? Em outra aporia, o próprio autor, no mesmo texto, assinala que

Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser tratada em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constranger as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, **a colisão é inevitável.** (CUNHA, 2016, p. 278, grifos da autora).

Ou seja: o autor assume que em um ambiente de educação laica – ou seja, na sua opinião, sem o Ensino Religioso – é inevitável que haja embates devido à educação religiosa que os alunos receberam fora da escola, em suas famílias ou grupos religiosos.

Cumprido ressaltar que uma “boa pedagogia” que prevê constrangimentos dos alunos devido a suas convicções pessoais, formadas no seio de sua família e comunidade, descumpridos todos os quesitos de laicidade e liberdade religiosa, conforme previstos na Constituição Brasileira (BRASIL, 2017a). A construção deste argumento demonstra que o autor tem mais interesse em eliminar o Ensino Religioso escolar, sem qualquer discussão teórica de qualidade sobre a questão, que garantir a laicidade.

A crítica mantida por Cunha (2013, 2016) ao Ensino Religioso confessional, por ser partidário e impor uma confissão religiosa, é igualmente aplicável a suas colocações. Pois, a quem interessaria que os alunos não conhecessem adequadamente o fenômeno religioso e seus desdobramentos? E a quem interessaria que as concepções de transcendente dos alunos fossem afrontadas na escola, que detém tradicionalmente a legitimidade de transmissora dos conhecimentos verdadeiros, cientificamente referenciados? Certamente, laica e apartidária essa proposição não parece ser.

Dentre todas as críticas apresentadas por Cunha (2016), uma deve ser considerada. Diz respeito à composição da equipe redatora da área/disciplina de

Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. O autor destaca o excesso de homogeneidade no grupo, como se vê a seguir:

4. Os quatro especialistas nomeados pelo secretário de Educação Básica para elaborar o componente curricular ER da BNCC eram todos do segmento católico, membros do FONAPER, inclusive seu coordenador nacional; três deles eram docentes de duas universidades comunitárias sediadas em Santa Catarina, uma em Blumenau, outra em Chapecó. Ou seja, um grupo regional e institucionalmente homogêneo. (CUNHA, 2016, p. 281).

De fato, há que se considerar que a escolha inicial de redatores não contemplou adequadamente a produção acadêmica sobre Ensino Religioso no Brasil. Além disso, deve-se considerar a baixa representatividade de doutores: apenas um titulado e um doutorando. E nenhum deles possui pós-graduação em Ciências da Religião.

Quadro 6 – Redatores da área/conteúdo Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (1ª e 2ª versões)

Redator	Titulação	Vínculo acadêmico – docência
Adecir Pozzer	Doutorando em Educação	Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Francisco Sales Bastos Palheta	Mestrando em Educação	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Leonel Piovezana	Doutor em Desenvolvimento Regional	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
Simone Riske Koch	Mestre em Educação	Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de Cunha (2016)

Estes redatores foram responsáveis pela primeira (BRASIL, 2015a) e segunda (BRASIL, 2016) versões da Base Nacional Comum Curricular. A terceira e definitiva versão (BRASIL, 2018a) foi produzida por uma comissão específica criada no Conselho Nacional de Educação, bicameral, cujo conselheiro Ivan Siqueira foi relator, e Gilberto Garcia o presidente.

O vínculo ao FONAPER é uma crítica de Cunha (2016) aos integrantes da primeira equipe de redatores que deve ser ponderada. Por se constituir a maior e mais importante organização brasileira que discute a questão do Ensino Religioso, é natural que pesquisadores e professores da área a ele se afiliem.

Porém, também deve-se considerar que as proposições do FONAPER podem ter influenciado excessivamente o texto da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer uma comparação entre este documento e as proposições do FONAPER.

Para alcançar este propósito, foram avaliados os Parâmetros Curriculares publicados pelo FONAPER (FONAPER, 2009). Este texto foi publicado por ocasião da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c, 1998), que não contemplaram o Ensino Religioso. O texto do FONAPER acabou por suprir a lacuna deixada pelo texto oficial – sendo, inclusive, confundido com ele em algumas publicações.

Entre as demais áreas, como por exemplo a Língua portuguesa, sobre a qual discorre Oliveira (2018), foi comum que os Parâmetros Curriculares Nacionais servissem de inspiração para a construção das premissas expressas na Base Nacional Comum Curricular. Questiona-se, portanto, se o mesmo aconteceu com relação ao Ensino Religioso, considerada a não oficialidade do texto (FONAPER, 2009) sobre a disciplina.

Ao comparar as informações apresentadas no Quadro 5 acerca da versão final da Base (BRASIL, 2018a) e no Quadro 7 acerca dos parâmetros para o Ensino Religioso (FONAPER, 2009), percebe-se que o objeto de estudo da disciplina não é o mesmo – embora, a partir da leitura do texto dos parâmetros, algumas vezes tenha-se a impressão de que o objeto é igual, apenas definido por uma expressão diferente.

Os objetivos para o Ensino Religioso também não são os mesmos. O texto do FONAPER (FONAPER, 2009) indica objetivos mais aproximados da Teologia e das Religiões Comparadas, enquanto que o texto da Base (BRASIL, 2018a) se aproxima mais da interpretação científica das religiões, bem como da valorização da diversidade como um direito humano.

As diferenças de objetivos entre os textos encontram expressão também nas unidades temáticas exploradas por cada um deles. Os parâmetros (FONAPER, 2009) dividem o conteúdo em cinco unidades (Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos), de maior aproximação com a Teologia. Na Base (BRASIL, 2018a), as unidades (Identidades e Alteridades, Manifestações Religiosas, Crenças religiosas e

filosofias de vida) se aproximam mais de uma interpretação científica das religiões, valorizando sempre a diversidade e a diferença.

Quadro 7 - Premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

PCN's FONAPER (FONAPER, 2009)	
Objeto	Transcendência como manifestação cultural
Objetivo	“O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade.” (p. 46-47)
Referencial teórico	O docente deverá ter formação específica, que contemple: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias Comparadas, Ritos e Ethos.

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de FONAPER (2009)

Embora nenhum dos dois textos seja taxativo quanto à formação docente e a ao referencial teórico almejado, percebe-se grandes diferenças entre os mesmos. Os parâmetros (FONAPER, 2009) não determinam o referencial teórico, mas explicitam conteúdos necessários à formação do professor que lecionará a disciplina, conforme o modelo descrito no texto. A Base (BRASIL, 2018a), por sua vez, indica a proximidade do conteúdo com as Ciências Humanas e Sociais, em especial as Ciências da Religião, indicando elementos de sua construção epistemológica. Embora o texto não fale sobre formação docente diretamente, a construção teórica do conteúdo indica que tipo de conhecimento e conteúdos de formação serão necessários ao professor da disciplina.

Entre os dois textos, encontra-se grande semelhança entre os objetivos previstos para os Ciclos (FONAPER, 2009) e anos de escolaridade (BRASIL, 2018a). Embora o texto da Base seja muito mais detalhado e específico, citando inclusive as habilidades a serem desenvolvidas, percebe-se grande congruência na ordem dos conteúdos a serem trabalhados.

Dessa forma, pode-se pensar que, talvez, o texto dos parâmetros (FONAPER, 2009) tenha sido um dos inspiradores para o texto da Base (BRASIL, 2018a). Ressalte-se, portanto, que as diferenças entre os textos podem ser fruto de cerca de duas décadas de evolução científica e epistemológica sobre o Ensino Religioso escolar.

É necessário, porém, que a participação regional dos pesquisadores da área formate os currículos locais de acordo com os avanços alcançados em cada grupo de pesquisa e programa de pós-graduação. Talvez assim, em edições futuras que porventura a Base Nacional Comum Curricular venha sofrer, a diversidade na produção do conhecimento seja contemplada no momento da escolha dos redatores e da construção epistemológica.

Capítulo 3 – O projeto educacional batista e metodista no Brasil

Educação e religião são duas instâncias que cooperam para a formação do cidadão, construção da ordem social e de um sistema de significados. O Ensino Religioso escolar, como disciplina que transita entre essas duas áreas, é de fundamental importância para a educação do indivíduo.

Deve-se, contudo, considerar que não existe um único tipo de escola, e muito menos de prática religiosa. Sendo assim, ao estudar sobre a relação entre educação e religião, é necessário conhecer os grupos religiosos envolvidos e o tipo de prática educativa adotado pelos mesmos.

Sendo assim, este capítulo se dedicará a apresentar o surgimento e desenvolvimento histórico dos grupos estudados (batistas e metodistas), seu processo de implantação eclesiástico e educacional no Brasil, e a situação atual de seu trabalho. Pretende-se, através deste texto, compreender melhor os princípios dos grupos estudados, sua relação com a escolarização e os resultados obtidos na cultura brasileira.

3.1 Desenvolvimento histórico das igrejas batista e metodista

Este tópico discorrerá acerca da origem dos batistas e metodistas a partir da Reforma protestante. Também discorrerá sobre sua inserção nos Estados Unidos através da imigração e o processo missionário que fez com que se instalassem na América Latina e no Brasil.

3.1.1 Batistas e Metodistas no contexto europeu

O cristianismo em sua forma protestante teve origem a partir do trabalho de muitos reformadores, dos quais se destacam Martinho Lutero (1483-1546), Ulrich Zwinglio (1484-1531), João Calvino (1509-1564) e Thomas Müntzer (1490-1525). De acordo com Dunstan (1964), estes homens desejavam compreender sua vida religiosa a partir da perspectiva dos movimentos que despontavam à sua época, enfatizando o ser humano como livre e responsável

por seus próprios atos. O resultado dessa interpretação era considerado consequência de seu relacionamento com Deus, culminando em uma mensagem vista como concessão divina (DUNSTAN, 1964).

O trabalho dos reformadores resultou na formação de novas igrejas cristãs, que interpretavam o mundo e a realidade religiosa conforme seus fundadores. Assim surgiram as correntes luterana e calvinista das igrejas reformadas. Com o passar do tempo, essas igrejas foram se distanciando em sua doutrina e prática (DUNSTAN, 1964).

Luteranismo é uma designação denominacional, que se refere às igrejas e doutrinas de vários grupos de seguidores de Martinho Lutero. Dentre as doutrinas distintivas do grupo, destacam-se a negação da autoridade papal, a adoção da Bíblia como única regra de fé e prática, o fim do celibato clerical e a educação dos fiéis em escolas paroquianas. Embora, historicamente, grupos luteranos tenham se tornado igrejas estatais, como no caso da Alemanha, o luteranismo não promove qualquer sistema político específico, defendendo apenas a liberdade da população, especialmente em sua expressão religiosa (CHAMPLIN, 2013).

Uma das principais características do Luteranismo é ser uma igreja territorial. Embora houvesse separação entre autoridades civis e religiosas, acreditava-se na união Estado-Igreja. Esta união era possível através de uma construção ética que reconhecia a validade tanto da ética cristã, baseada no amor e na graça, quanto na ética civil, baseada na lei e na razão. O Estado era considerado canal e instrumento da razão divina, embora o uso da força e da violência fosse contrário ao cristianismo. O indivíduo deve se submeter à vida em comunidade por amor e o príncipe é considerado o pai de um país. O mundo com sua lei, propriedade, poder e força não devem ser o objetivo do indivíduo, e sim sua religiosidade e união a Deus. Esse princípio promoveria a união da humanidade através do amor (TROELTSCH, 1931).

Os reformados, também chamados de calvinistas, são as igrejas que se originaram da influência de Ulrich Zwinglio e João Calvino. Inicialmente, constituíram uma igreja teocrática, a Igreja-Estado de Genebra, na Suíça. O calvinismo é marcado pela busca de uma consciência ativa, piedade pessoal e doméstica, integridade nos negócios, preocupação com a educação e fervor religioso. Sua influência foi primordial no surgimento de outros grupos

protestantes, tais como os presbiterianos da Escócia, os puritanos da Nova Inglaterra, os huguenotes da França, a Igreja Reformada e os Batistas Particulares na Inglaterra (CHAMPLIN, 2013).

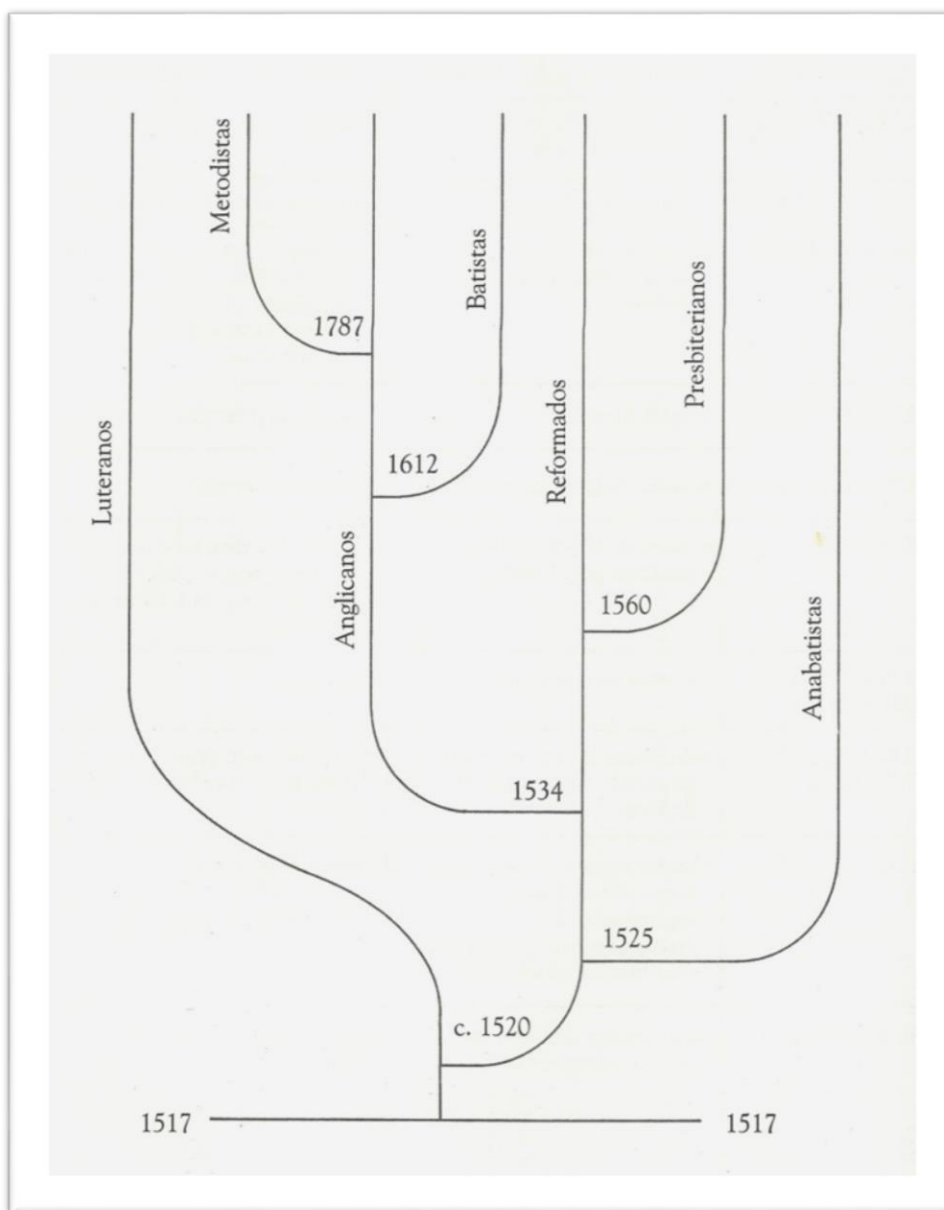
Apesar de sua origem teocrática, com o passar do tempo o Calvinismo passou a pregar a separação entre a Igreja e o Estado – embora esperasse que o Estado se submetesse aos mesmos princípios que a Igreja, por serem eles bíblicos e de maior validade. A Igreja é tida como um corpo que caminha junto com o desenvolvimento democrático e capitalista moderno. O governo é considerado um administrador da justiça divina, uma vez que existe um ideal comum entre as coisas seculares e as sagradas. A teologia calvinista pode ser considerada não-filosófica. Sua doutrina da Predestinação afirma que apenas um grupo de pessoas é escolhido por Deus para alcançar a salvação – premissa que adquiriu aplicação política nos países que adotaram este modelo de Protestantismo. Pregava uma ética ascética e valorizava profundamente o indivíduo (TROELTSCH, 1931).

Dunstan (1964) descreve que, com o passar do tempo, surgiu uma variedade de grupos calvinistas, muitas vezes motivados por divergências doutrinárias. Assim, as igrejas protestantes se multiplicaram na Europa, como Walton (2000) expressa através da Figura 5.

Walton (2000) demonstra, através de um esquema, como se deu a origem dos principais grupos protestantes, a partir da Reforma, em 1517. Embora inicialmente os reformados se dividissem apenas entre Luteranos e Calvinistas¹¹, logo novas dissidências começaram a surgir, sobretudo neste último ramo. Em menos de uma década após a Reforma, os Anabatistas já se destacavam de seu ramo original, com presença mais acentuada na Alemanha e Holanda. Em menos de duas décadas, por razões políticas e religiosas, a Inglaterra fundava a Igreja Anglicana – da qual também se separaram dissidentes.

¹¹ Alguns autores, como Walton (2000), referem-se aos Calvinistas como Reformados.

Figura 5 - Origem dos grupos protestantes a partir da Reforma



Fonte: Walton (2000, p. 66)

O anglicanismo procurava reunir todos os ingleses sob uma mesma denominação religiosa. Embora a reforma inglesa tenha sido fruto de uma determinação de Henrique VIII, e não um desenvolvimento natural da igreja, pode-se dizer que de maneira geral os princípios da Igreja Anglicana atendiam aos pontos de vista da população. Influências romanistas em suas liturgias e doutrinas, bem como protestantes no que se refere ao acesso à Bíblia, criaram uma realidade singular no contexto das reformas (NICHOLS, 1990).

A Reforma inglesa foi, portanto, conservadora, procurando atender o maior número de pessoas possível. Porém, havia um grupo considerável que almejava mudanças mais radicais, eliminando muito da liturgia romanista, exigindo maior moralidade para o clero e estabelecendo o governo local das congregações, ao invés do episcopal¹². Os participantes desse grupo foram chamados de Puritanos (NICHOLS, 1990).

De acordo com Troeltsch (1931), os Puritanos sofreram profundas influências calvinistas, embora também se apropriassem da vivência espiritual fervorosa de outros grupos cristãos. Azevedo (1996) relata que a maior parte dos Puritanos defendia a adoção de um governo presbiteral¹³ para suas igrejas, assim como seu principal influenciador. Porém, havia aqueles que defendiam a adoção de um governo congregacional¹⁴, em que cada comunidade seria responsável por escolher seu próprio pastor. Estas comunidades foram chamadas de Puritanos Separatistas, e foram alvo de largas perseguições, incluindo o exílio de alguns de seus líderes.

Além de romanistas e puritanos, havia na Inglaterra a presença de alguns Anabatistas, ramo protestante que surgiu paralelamente ao Luteranismo e Calvinismo. Este grupo pregava uma extremada separação entre Estado e religião, sendo seus membros proibidos de ir à guerra ou ocupar cargos civis. A Igreja era considerada uma comunidade de pessoas convertidas, que seriam admitidas mediante batismo de imersão – ministrado apenas a adultos. Em geral, essas comunidades eram frequentadas por camponeses e artesãos vítimas de injustiças sociais. Por sua postura de rejeição ao batismo infantil e às igrejas oficiais, foram perseguidos e exilados por romanistas e por outros grupos protestantes (NICHOLS, 1990).

¹² O governo episcopal caracteriza-se pela existência de um bispo que lidera três ordens: bispos, padres (ou pastores) e diáconos. Cada bispo é chefe de uma diocese. Sua autoridade não é despótica, pelo contrário, são uma espécie de supervisores de sua diocese. Este modelo é adotado pela Igreja Católica Romana, Igreja Anglicana, Igreja Metodista, entre outras (CHAMPLIN, 2013).

¹³ O governo presbiteral caracteriza-se pela administração do distrito e das igrejas locais através de um presbitério, ou seja, um corpo eclesiástico composto pelo clero e por leigos que votam os assuntos necessários (CHAMPLIN, 2013). Um presbitério tem funções semelhantes aos deputados em uma democracia representativa.

¹⁴ O governo congregacional é praticado por igrejas autônomas, ou seja, que não estão debaixo da autoridade de nenhum bispo ou organização. Suas decisões são tomadas mediante o voto democrático (CHAMPLIN, 2013). Uma assembleia em uma igreja de governo congregacional culminará, necessariamente, em uma eleição ou escolha através de votação direta.

Nesse contexto surge a igreja batista. Nichols (1990) defende que seu surgimento se deu a partir da influência anabatista sobre os ingleses, enquanto que Azevedo (1996) e Oliveira (2011) defendem a influência dos Puritanos Separatistas. Em comum, os relatos possuem o período de formação da Igreja Batista – início do século XVII, bem como a trajetória de exílio de líderes e fiéis de ambos os grupos na Holanda, e seu posterior retorno à Inglaterra. Seja como for, percebe-se nas Igrejas Batistas influências separatistas e anabatistas, como um calvinismo estrutural, o governo congregacional e o batismo por imersão apenas para adultos.

Há ainda que se considerar que a Igreja Batista não surgiu a partir de um único grupo e de um determinado líder (SILVA, 2004), mas de várias igrejas independentes que adotavam os mesmos princípios e procuraram reunir-se em torno de uma única Confissão de Fé, que atendesse a todos. Surgiu, assim, a Confissão Batista, ou Confissão de Londres, em 1689, da qual foram signatários representantes de cerca de cem congregações da Inglaterra e País de Gales que adotavam princípios semelhantes (FÉ..., 1991).

Devido às perseguições sofridas e ao anseio por liberdade religiosa, muitos batistas migraram para os Estados Unidos. Inicialmente, fixaram-se na Nova Inglaterra, mas depois espalharam-se por todo o país. Malvistas pelos anglicanos e puritanos que imigraram para o Novo Mundo, necessitaram continuar com a luta por liberdade religiosa, a qual seria vital para o grupo (OLIVEIRA, 2011).

Pouco tempo depois do surgimento da Igreja Batista, um novo movimento surgiu em meio à Igreja Anglicana. Nichols (1990, p. 212) o classifica como “o impulso religioso mais forte que ocorreu depois do tempo da Reforma”. Este movimento surgiu não como uma nova igreja, mas como um avivamento interno, iniciado por um grupo de estudo bíblico composto por estudantes da Universidade de Oxford.

Diferente dos batistas, este movimento dependeu da centralidade de uma liderança para seu desenvolvimento. Conforme relata Nichols (1990), as reuniões em Oxford iniciaram pelo trabalho de Charles e John Wesley, que eram irmãos e frutos de uma família notória por seu zelo religioso. Eram rigorosamente metódicos e escrupulosos em suas observâncias religiosas e deveres escolares,

e foram imitados pelos estudantes que faziam parte de seu grupo. Assim, receberam a alcunha de Clube Santo ou Metodistas.

O grupo era composto por cerca de 25 estudantes, quase todos eles anglicanos. Reuniam-se nas tardes de domingo, quando celebravam a Ceia do Senhor. Às quartas-feiras, jejuavam. Praticavam com seriedade o discipulado cristão e constantemente faziam uma revisão de suas próprias vidas (CHAMPLIN, 2013).

Poucos anos depois, atendendo a um chamamento de ministros para a colônia na América, John Wesley partiu em direção à Geórgia. Ali pastoreou por pouco tempo e com pouco sucesso. Durante essa fase de sua vida, era um homem severo e formalista em sua piedade. Porém, seu contato com missionários moravianos fez com que passasse a experimentar sua vida cristã sob uma nova compreensão, com mais alegria e confiança (NICHOLS, 1990).

De volta à Inglaterra, em 1739, John Wesley uniu-se a George Whitefield, um dos participantes do Clube Santo que pregava nas ruas de Bristol, uma vez que seu trabalho não era aceito pelas igrejas oficiais. Através de suas pregações, milhares de pessoas se converteram. Foi necessário organizar as massas e, para isso, foram nomeados ministros. O trabalho espalhou-se para a Irlanda, Escócia e através de imigrantes chegou à América do Norte (CHAMPLIN, 2013).

A pregação de John Wesley enfatizava a necessidade de regeneração e santificação, bem como a salvação concedida por graça e não por legalismo. Enfatizava a vivência prática da religião e a experiência pessoal (CHAMPLIN, 2013). Seu público-alvo era a população trabalhadora, especialmente aqueles explorados nas minas de carvão (MESQUITA, 2001).

Wesley descrevia a manifestação do amor de Deus aos homens como impulsionadora do amor ao próximo, que deveria ser manifesto através de ações. Assim, Wesley e seus seguidores praticavam muitos serviços sociais a favor do povo necessitado, como assistência médica a pessoas com doenças crônicas, provisões temporárias a necessitados, visita a doentes e presidiários, educação básica e até mesmo um fundo de empréstimos (DUNSTAN, 1968).

O Metodismo de Wesley foi fortemente influenciado pelo ideário liberal em voga na época. Novaes (2003, p. 125) estabelece o seguinte paralelismo entre o liberalismo e a teologia deste grupo: “democracia – graça universal de Deus; trabalho – justificação pela fé seguida de obras; progresso – santificação, que

conduz o crente à perfeição cristã; liberdade – livre-arbítrio para aceitar ou não a graça de Deus.” Dessa forma, um fiel metodista seria também um seguidor de princípios liberais, ainda que não tivesse a consciência política necessária para se declarar como tal.

Por ocasião da morte de John Wesley, em 1791, a mensagem metodista encontrava-se em franca ascensão. Champlin (2013) apresenta os seguintes dados acerca de seu quantitativo:

Tabela 2 - Quantitativo de Circuitos de Igrejas Metodistas, pregadores e membros em 1791

Local	Circuitos de igrejas	Pregadores	Membros
Ilha de Man e Ilhas do Canal	19	227	57.562
Irlanda	29	67	14.006
Índias Ocidentais e Américas Britânicas	Não informado	19	5.300
Estados Unidos da América	Não informado	Não informado	43.265

Fonte: Adaptado de CHAMPLIN, 2013.

O metodismo, até então, era um movimento interno da Igreja Anglicana, e não uma igreja dissidente. Porém, conforme relata Nichols (1990), embora os irmãos Wesley e Whitefield fossem ministros anglicanos, eram proibidos de ministrar nas igrejas oficiais e sofriam oposição de muitos clérigos. Após a morte de John Wesley, as sociedades metodistas na Europa separaram-se dos anglicanos, tornando-se um movimento à parte. O governo episcopal, herdado do anglicanismo, permaneceu como uma importante característica das igrejas metodistas.

É curioso considerar que o metodismo se organizou primeiro como Igreja na colônia, e não na sede. Sua primeira sociedade a se tornar igreja foi em Baltimore, estado de Maryland, Estados Unidos, no ano de 1784. Na Europa, a independência só veio em 1791 (CHAMPLIN, 2013).

3.1.2 O Novo Mundo e o crescimento das igrejas.

Por ocasião da colonização da América, pode-se afirmar que um grande número de pessoas atravessou o oceano em direção às Treze Colônias por motivos religiosos. Nichols (1990) faz um panorama acerca da influência religiosa nos territórios, que será resumido no Quadro 8.

Quadro 8 – Grupos protestantes de maior influência por território no período de colonização dos Estados Unidos da América

Território	Grupos recebidos
Massachusetts (Plymouth)	Puritanos e separatistas que estavam exilados na Holanda por suas convicções (1620).
Connecticut	Puritanos de Massachusetts (1634-1636). Em New Haven, puritanos ingleses (1638)
Rhode Island	Batistas de Massachusetts (1635)
Nova York	Holandeses sem grande zelo religioso chegaram em 1613. Apenas em 1628 é fundada uma Igreja Holandesa. Grande diversidade entre os imigrantes.
Nova Jersey	Presbiterianos da Nova Inglaterra e Quakers ingleses
Pensilvânia	Quakers, menonitas, anabatistas e luteranos
Maryland	Católicos romanos, protestantes ingleses, puritanos presbiterianos, quakers, presbiterianos escoceses, anglicanos.
Virgínia	Igreja Anglicana. Grupos contrários aos puritanos.
Carolina do Norte e do Sul	Anglicanos, quakers, huguenotes.
Georgia	Luteranos

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Nichols (1990)

Embora católicos romanos e huguenotes tenham sido os primeiros grupos cristãos a tentar conquistar religiosamente a colônia americana, o processo migratório garantiu uma realidade de maior diversidade religiosa (NICHOLS, 1990).

Sob influência do pensamento calvinista, os puritanos procuraram criar um ambiente em que se tornassem independentes de toda autoridade terrena (TROELTSCH, 1931). Assim, foram criadas leis que permitiam a plena expressão religiosa de seu próprio grupo. Estas regras, porém, eram aplicáveis a todos os cidadãos da colônia – o que acabava por conceder liberdade a um grupo, e retirar de outros (NICHOLS, 1990).

Houve, porém, algumas colônias em que a liberdade religiosa tomou um viés mais democrático, como em Nova York, onde havia ampla liberdade de culto, e Pensilvânia, que se tornou um refúgio para pessoas perseguidas por motivos religiosos (NICHOLS, 1990).

O desenvolvimento da Igreja Anglicana nos Estados Unidos foi prejudicado durante e após o processo de independência dos Estados Unidos, devido a suas conexões com a metrópole. Os ministros eram comumente considerados agentes da Coroa e muitos de seus fiéis realmente eram partidários a ela. Após a separação, várias dezenas de milhares de anglicanos

saíram do novo país em direção à Inglaterra e ao Canadá. Em 1783, os fiéis que permaneceram organizaram a Igreja Protestante Episcopal, que incluía boa parte da aristocracia americana (GONZALEZ, 1991).

Os metodistas também foram afetados por este tipo de dificuldade, uma vez que John Wesley era partidário da Coroa e ordenou que seus seguidores também o fossem. A organização da Igreja Metodista Americana, independente tanto do anglicanismo quanto do metodismo europeu possibilitou que a denominação superasse este empecilho (GONZALEZ, 1991).

Os protestantes norte-americanos organizaram suas igrejas de forma a atender seu anseio em uma terra na qual esperavam encontrar a liberdade. Assim, a organização das igrejas tinha um cunho predominantemente congregacionalista, privilegiando a administração local – embora ainda houvesse quem mantivesse bispos, como os metodistas (MENDONÇA, 2008).

Durante o século XVIII iniciou-se um movimento conhecido como o Primeiro Grande Despertamento, caracterizado por movimentos de fervor religioso. Neste momento, metodistas se firmaram na sociedade, e presbiterianos e congregacionais, que já eram a maioria, aumentaram ainda mais seu poder religioso. Este movimento pode ser considerado um impulsionador da independência norte-americana, uma vez que o zelo puritano vivenciado pelos indivíduos os levou a temer que a Inglaterra os obrigasse a viver sob a Igreja Oficial (NICHOLS, 1990; MENDONÇA, 2008).

Durante a Guerra da Independência, todas as igrejas sofreram bastante. Muitos membros morreram na batalha, ministros foram expulsos e templos destruídos. O cristianismo norte-americano tinha pouquíssima vitalidade (NICHOLS, 1990). As denominações que apoiaram os revoltosos, como a Igreja Batista, a Metodista e a Presbiteriana, tornaram-se as de maior ascensão na esfera política e crescimento no número de adeptos (PAIVA, 2003).

Em um ambiente de tamanha diversidade de grupos religiosos – ainda que em sua maioria cristãos protestantes, a Primeira Emenda à Constituição dos Estados Unidos, em 1791, determinou uma política de total separação entre Estado e igrejas (NICHOLS, 1990). Percebe-se, assim, uma das facetas da secularização: por um lado, a esfera social afasta-se da religião, mas por outro, as seitas multiplicam-se (PAIVA, 2003).

Apenas a título de observação, vários autores batistas atribuem à presença de membros desta denominação entre os congressistas a efetividade da proposição e aprovação desta emenda (COCKELL, 1920; MEAD, 1936; CRABTREE, 1940). Em todo caso, a separação Estado-Igreja é uma premissa do pensamento calvinista, conforme nos relata Troeltsch (1931).

De acordo com Nichols (1990), entre o final do século XVIII e início do XIX iniciou-se o Segundo Grande Despertamento. Paiva (2003, p. 56) o qualifica como “o primeiro momento de recriação da esfera religiosa americana”. De acordo com Gonzalez (1991), não se tratava de uma supervalorização das experiências emocionais, mas da adaptação dos costumes para atender às exigências da fé professada. Ao contrário do que é comum em situações avivamentalistas, não houve negação da intelectualidade. Pelo contrário, em muitos centros universitários percebia-se reflexos desse movimento religioso, que se estendiam a toda a comunidade.

Este movimento, conforme Paiva (2003), foi o primeiro passo em direção a uma maior participação social das igrejas. Os cristãos se esforçavam mais em praticar atos de solidariedade – o que incrementou o fluxo de fiéis. O crescimento numérico nas igrejas e seu comprometimento ético com a fé provocaram outros reflexos na sociedade. Weber (1974) relata que tomar parte de uma denominação protestante que pregasse esse tipo de fé empírica era considerado uma credencial para o indivíduo, em especial para os homens de negócio. Em decorrência desses fatos, progressivamente batistas e metodistas cresceram nos Estados Unidos e tornaram-se as maiores denominações, com 70% do total de protestantes (PAIVA, 2003).

Cumprе ressaltar que batistas e metodistas atendem bem à descrição de seitas empíricas protestantes. Troeltsch (1931) descreve a forma de operação dos grupos como uma influência calvinista para o desenvolvimento de uma seita. Suas comunidades não faziam parte de uma igreja oficial. Para nelas ingressar, era necessário aderir a certas regras, cuja violação era punida com excomunhão. Além disso, consideravam-se portadores de uma verdade exclusiva.

Além dessas características, há de se notar que próprio processo de ingresso nas seitas promovia a identificação e diferenciação do fiel perante a sociedade. Os batistas exigiam como condição para a membresia a participação no espetáculo público do batismo (BLOOM, 1994), enquanto que os metodistas

exigiam a transformação da conduta, com a adoção de uma ética moralista e ativismo social (STOKES, [1962]).

Como resultado dessa forma empírica de vivenciar a fé, foram fundadas muitas sociedades que se dedicavam a causas sociais, tais como a abolição da escravidão, o combate ao alcoolismo, e os direitos femininos. Também foram fundadas organizações com objetivos missionários e evangelísticos (GONZALEZ, 1991).

Nesse período também começavam as incursões para o Oeste. Muitas das pessoas que migraram eram indivíduos de classe popular que levavam consigo a fé vibrante, característica do avivamento. Essas pessoas manifestavam sua fé de uma forma mais emotiva – o que acabou espantando os ministros presbiterianos. Assim, o expansionismo contou basicamente com pastores batistas e metodistas, que apresentavam sua mensagem da maneira mais simples possível e utilizavam o trabalho de pregadores leigos (GONZALEZ, 1991).

Cabe, neste momento, ressaltar que este movimento expansionista em direção ao Oeste encontrava respaldo na fé dos protestantes norte-americanos, sobretudo naqueles influenciados pelos ideais puritanos. Por ocasião da transferência dos imigrantes europeus para as colônias, muitos interpretavam aquele movimento como obra da providência divina, que lhes havia conferido a missão de levar o cristianismo ao Novo Mundo. O movimento de expansão rumo ao Oeste foi encarado da mesma forma pelos grupos protestantes. Essa expectativa a respeito da ocupação de territórios é comumente chamada de Destino Manifesto, ou seja, “a convicção dos brancos norte-americanos de que o seu país tinha um objetivo assinalado pela divina providência de guiar o resto do mundo nos caminhos do progresso e da liberdade” (GONZALEZ, 1991, p. 31-32).

Tal convicção manifestou-se para além da conquista do Oeste. As sociedades missionárias fundadas a partir do Segundo Grande Despertar dedicaram-se primeiramente à evangelização dos territórios mais distantes do próprio país, quando foi notório o sucesso do trabalho dos batistas ao sul e dos metodistas ao sudoeste. Logo, passaram a investir em territórios estrangeiros (NICHOLS, 1990).

3.1.3 *Expansão missionária e imperialismo americano*

O ideário do Destino Manifesto atribuía aos Estados Unidos um papel providencial para o bem do restante da humanidade. A influência calvinista sobre os grupos protestantes que se desenvolveram naquele país, conforme descreve Troeltsch (1931), trouxe-lhes a doutrina da predestinação. De acordo com essa premissa, uma minoria – as melhores e mais santas almas – vive acima da maior parte da humanidade, que são pecadores. Estes predestinados possuiriam uma missão divina e uma responsabilidade imensurável perante o mundo.

Gonzalez (1991, p. 44) descreve o Destino Manifesto como uma crença na “superioridade racial, religiosa e institucional, ou seja, da superioridade da raça anglo-saxônica, da fé protestante e do governo democrático”. De acordo com o autor, esperava-se que as nações mais fracas fossem desapossadas, enquanto outras seriam assimiladas e moldadas, até que a humanidade atingisse o que por eles era considerado o ideal civilizatório.

Estas características suscitam questionamentos quanto ao tipo de laicidade experimentada pelos protestantes norte-americanos por ocasião do estabelecimento das bases de sua nação, posteriormente divulgado por seus missionários protestantes. Embora houvesse separação entre Igreja e Estado, este último se orientava, ao menos parcialmente, por uma filosofia religiosa. Essa configuração expressa um momento no processo de laicização que não tolera intromissão direta entre as duas instâncias, mas admite que suas filosofias se permeiem de tal forma que é impossível separar o interesse civil e o religioso.

Nesse sentido, Dunstan (1968, p. 136) afirma que “a promoção missionária das Igrejas não era mais do que uma parte do movimento da civilização europeia noutras partes do mundo”. Os primeiros peregrinos protestantes que se estabeleceram na América tinham interesses espirituais, mas a colonização dos territórios traria benefícios a eles próprios e às suas nações de origem. Da mesma forma, as igrejas compreendiam-se como parte da vida nacional, responsáveis pelo bem-estar espiritual da população. Isso lhes tornava uma faceta do Estado. Obviamente, o empreendimento missionário também estaria permeado por essa concepção. Assim, ao disseminar a mensagem evangelística também se espalhava o ideário nacionalista.

Ao observar os Estados Unidos sob essa ótica, apesar de a Primeira Emenda à Constituição prever que não haveria religião oficial, pode-se compreender que o Protestantismo se tornou portador de um ideário que ultrapassava os limites do religioso, tornando-se expressão da civilidade norte-americana.

De fato, Troeltsch (1931) denomina Americanismo ao modo de vida política e social produzida pela influência calvinista nos Estados Unidos. Posteriormente, o Americanismo tornou-se independente de sua origem religiosa, mas a ela é devedora de seu desenvolvimento. Para Paiva (2003), a perda progressiva dos ideais calvinistas e a infiltração da formação sociopolítica nacional facilitou a inserção do cristão no mundo e sua participação cidadã.

Mendonça (2008) afirma que a civilização cristã que se formou nos Estados Unidos baseava-se na desinstitucionalização eclesiástica, e no conjunto de religião, moralidade e educação como norteadores da vida. Estes fatores promoviam a estabilidade e o progresso social. O trabalho missionário das igrejas oriundas deste contexto procurou estabelecer essas mesmas bases nos lugares em que investiram.

A tentativa de exportar a experiência religiosa, social e política dos Estados Unidos a outras localidades concorria para a realização de um dos ideais calvinistas descritos por Troeltsch (1931), que seria o estabelecimento de uma religião internacional, na qual haveria a cooperação de uma união de nações cristãs. Este acontecimento realizaria o ideal calvinista de Estado Teocrático.

Dessa forma, a expansão do protestantismo americano em direção à América Latina, de acordo com César (1968), trouxe consigo as marcas do sectarismo e individualismo que lhe são característicos. O processo de implantação das igrejas desconsiderou a origem e formação histórica da região, tornando-se apenas um subproduto de um expansionismo com objetivo político, econômico e cultural. O autor compara o processo a uma invasão estrangeira, e não à evangelização.

3.2 Implantação das Igrejas Batista e Metodista no Brasil

Ao chegarem ao Brasil, os missionários protestantes tinham firmes objetivos proselitistas e educacionais. Naquele contexto, a escolarização do povo brasileiro era vista não apenas como um benefício social, mas também espiritual. Este tópico se incumbirá de apresentar o projeto protestante para o povo brasileiro – que inclui aspectos religiosos, políticos e culturais, bem como as práticas e especificidades do trabalho batista e metodista no país.

3.2.1 O projeto de salvação espiritual e material para o povo brasileiro

Embora o movimento missionário protestante tenha tido fortes razões para disseminar sua mensagem, é sabido que o mesmo não alcançou todos os países do mundo. Mesmo entre aqueles nos quais foi realizado investimento, a aceitação e os efeitos de sua mensagem variaram consideravelmente. Nos próximos parágrafos, serão apresentadas razões pelas quais o Protestantismo norte-americano conseguiu se instalar no Brasil, bem como as pretensões do movimento para o país.

Devido ao processo de colonização português, o Catolicismo se tornou a religião oficial do território brasileiro. Apesar de outras religiões serem toleradas a partir da Constituição Imperial, essa permissão só se deu devido à influência política inglesa (MENDONÇA, 2008; CUNHA, 2013). Essa concessão, porém, possuía estreitos limites. César (1968) estabelece uma crítica ao fato de a Carta Magna desse período não permitir sequer que outras religiões construíssem templos em seu formato característico, impedindo a identificação visual e reconhecimento social do grupo e de seus fiéis.

Era comum, em colônias portuguesas e espanholas, evitar ao máximo todo contato estrangeiro. Essa prática protegia o monopólio comercial com a colônia, e também impedia a inserção de ideias divergentes entre a população – como o protestantismo. Ao terminar a era colonial, os dirigentes de grande parte das novas nações adotaram uma política oposta, incentivando a imigração. Esse incentivo tinha por objetivo povoar o país, mas também importar ideário progressista e modernizante (GONZALEZ, 1991).

Embora as concessões legais a praticantes de outras religiões no Império Brasileiro fossem muito limitadas, tornavam possível a vinda de imigrantes protestantes para o país, e a celebração de seus cultos domésticos ou entre pequenos grupos. Além disso, permitia a celebração de cultos para a tripulação de navios estrangeiros que se encontrassem atracados em portos brasileiros (RIBEIRO, 1973).

Os primeiros protestantes que chegaram ao Brasil no processo imigratório fomentado após a Independência eram oriundos principalmente da Europa e Estados Unidos. Seu objetivo não era pregar aos naturais do país – o que fez com que muitos guardassem sua experiência de fé para si mesmos (GONZALEZ, 1991). Além disso, as igrejas fundadas por estes grupos celebravam cultos em seu idioma natal, dificultando o acesso a brasileiros (HAHN, 1989).

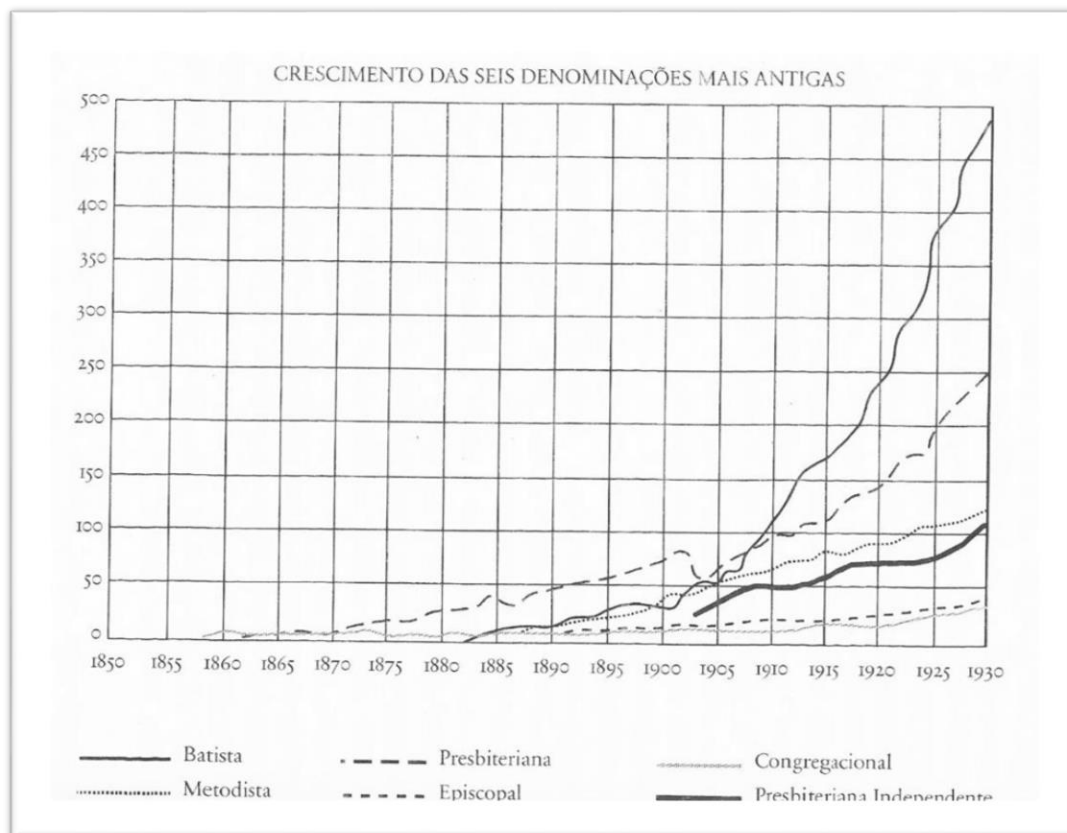
Não tardou, porém, para que começasse a transferência de missionários protestantes com o objetivo de difundir sua própria mensagem religiosa. Em meados do século XIX chegaram os primeiros homens e mulheres, que pretendiam oferecer conteúdo religioso, mas que também difundiam um modo de vida, política e cultura (MENDONÇA, 2002).

Por ocasião da vinda desses primeiros missionários, uma polêmica permeou suas consciências. Nem todos os grupos protestantes europeus e norte-americanos estavam convictos de que era necessário e adequado promover ações missionárias na América Latina, uma vez que a Igreja Católica sendo um grupo cristão, já se fazia presente hegemonicamente nesse território. Os anglicanos e episcopais foram os principais grupos que se mostraram contrários à empreitada. Alguns poucos defendiam que fossem criadas igrejas protestantes não para enfrentamento ao catolicismo, mas para contato amigável e promoção de uma renovação segundo as diretrizes bíblicas (GONZALEZ, 1991).

Assim, os primeiros trabalhos missionários protestantes no Brasil partiram de igrejas e convenções dos Estados Unidos. Conforme relata Mendonça (2008), embora já houvesse igrejas para imigrantes, apenas a partir da segunda metade do século XIX começaram a ser fundadas igrejas para brasileiros. Os seis primeiros grupos que investiram nesse propósito foram os Congregacionais, Presbiterianos, Batistas, Metodistas, Episcopais e Presbiterianos

Independentes. Destes, como pode ser verificado no Gráfico 5, atingiram maior crescimento numérico até a década de 1930 os Batistas (cerca de 500 igrejas), Presbiterianos (cerca de 250 igrejas) e Metodistas (pouco mais de 100 igrejas).

Gráfico 5 – Crescimento das seis denominações protestantes de missão mais antigas no Brasil



Fonte: MENDONÇA, 2008, p. 52.

Cabe considerar que estes grupos protestantes são profundamente influenciados pela leitura norte-americana do calvinismo, como visto nos tópicos pregressos. O sectarismo impedia que se vissem como um único ramo religioso, mesmo dentro da mesma denominação – observe que temos duas vertentes de presbiterianismo agindo paralelamente no país. Além disso, temos a Igreja Episcopal e outros grupos dela dissidentes, como Batistas e Metodistas, operando de maneira independente – assim como era nos Estados Unidos. Tratava-se de grupos exclusivistas, que mesmo entre protestantes não consideravam válidas a fé e as práticas de outro grupo a não ser o próprio. Essa intolerância é exemplificada em publicações como Lyra (1946), em que um pastor presbiteriano critica o fato de ter sido impedido de participar da Ceia do

Senhor ao visitar uma igreja batista. Sua postura frente ao catolicismo não era diferente: Mendonça (2008) afirma que os missionários protestantes não o consideravam uma religião cristã, e por isso julgavam apresentar uma alternativa de verdadeiro cristianismo à população brasileira.

É necessário questionar, contudo, por que o trabalho missionário protestante encontrou aceitação entre o povo brasileiro. Existem duas vertentes para responder essa pergunta: a primeira, apresentada por Vieira (1990), refere-se à motivação do governo e elites; a segunda, defendida por Ribeiro (1973), refere-se à motivação da população comum.

Para Vieira (1990), o governo e as elites tinham interesse em modernizar e civilizar o Brasil e os brasileiros. Considerando os princípios capitalistas, progressistas, liberais e republicanos que permeavam as palavras e ações dos missionários protestantes, tornou-se interessante que os mesmos desenvolvessem suas ações no país, sobretudo no âmbito educacional. Dessa forma, a aceitação dos missionários e de seu trabalho estaria relacionada diretamente com uma opção política feita pelas classes superiores e imposta às inferiores.

Ribeiro (1973), por sua vez, considera a questão do ponto de vista dos cidadãos brasileiros que iam se convertendo ao protestantismo. A inserção dessa religião no contexto brasileiro não se deu por via de uma igreja oficial, sendo a livre associação uma característica importante do trabalho missionário americano, já anteriormente discutido. Assim, o autor aponta deficiências no trabalho da Igreja Católica no Brasil como responsáveis pela adesão ao protestantismo, como a falta de comunicação com a Santa Sé, as políticas regalistas, e as divergências e conflitos doutrinários internos. A insatisfação era tamanha que, embora a conversão ao protestantismo implicasse a perda de certos direitos civis, ainda havia quem se dispusesse a fazê-lo.

Estas respostas não competem pela predominância; antes, são complementares e ajudam a compreender como os interesses das elites e das classes inferiores cooperaram para a inserção e permanência do protestantismo no contexto brasileiro.

Medeiros (2010) enxerga outro ponto comum entre a teoria de Vieira (1990) e Ribeiro (1973). O enfraquecimento progressivo do catolicismo, tanto na

esfera política como religiosa, deixou espaço para a concorrência com o protestantismo e suas ideologias.

Campos (2012), por sua vez, questiona a motivação da adesão dos missionários protestantes no Brasil ao ideário liberal. Para o autor, tratava-se mais de “instinto de sobrevivência religiosa e social, num país hegemonicamente católico-romano” (p. 12). O autor argumenta que, mesmo nos Estados Unidos, o tradicionalismo, conservadorismo e reacionarismo marcaram a cultura nacional e provocaram o fundamentalismo, que pode ser considerado uma negação dos princípios da modernidade. Além disso, muitos colonos estadunidenses que se instalaram no Brasil eram sulistas, e tentaram manter seus ideais pouco modernistas. A Igreja Batista, de acordo com Bloom (1994), era uma religião tipicamente sulista nos Estados Unidos, e compartilhava dos ideais confederados, como por exemplo, a manutenção da escravidão.

Independente das adaptações necessárias, pode-se afirmar que o protestantismo encontrou um terreno fértil para sua implantação no Brasil, tanto em nível dos cidadãos comuns quanto das elites e governantes. Atendia às expectativas sociológicas a respeito de uma religião, oferecendo pertencimento social e padronização de comportamento, bem como às expectativas fenomenológicas, proporcionando uma forma nova e particular de contato com o sagrado.

Durante o processo de implantação do protestantismo no Brasil, por certo tempo objetivou-se a conversão das elites e, em consequência, atingir a população comum. Porém, cedo os missionários perceberam que isso seria impossível, e que o interesse das elites se voltava apenas para seus valores modernos e liberais e suas práticas educacionais. Assim, foi necessário dirigir a atenção à conversão religiosa de pessoas comuns – deixando às elites apenas a contribuição na modernização do país e de sua educação (MENDONÇA, 2002).

Dessa forma, o trabalho missionário no Brasil, de acordo com Mendonça (2008), desenvolveu-se em três níveis: o polêmico, o educacional e o proselitista. O nível polêmico referia-se ao questionamento do catolicismo e de suas práticas no Brasil – sempre a partir de questões controversas na Reforma Protestante. O nível educacional atuava através da criação de grandes colégios para atender

as elites, e escolas paroquiais para atender as camadas populares. O nível proselitista tratava do empenho para converter os católicos.

Nesse trabalho, encontram destaque especial as ações promovidas pelos missionários protestantes em prol da educação do povo brasileiro. De acordo com Ribeiro (1981), educação e conversão eram uma via de mão dupla. A conversão levava o homem a desejar desenvolver suas faculdades mentais, enquanto que a educação o preparava para a vivência adequada da espiritualidade. A educação de novas gerações também era de crucial importância, pois poderia garantir o futuro da igreja evangélica no Brasil.

Mas, por que os missionários protestantes conferiam uma importância tão profunda à educação escolar? José Pereira (1982) e Mendonça (2008) oferecem uma resposta a essa questão. Inicialmente, pode-se falar em um traço filantrópico por parte dos americanos que, oriundos de uma sociedade mais complexa, se depararam com uma realidade mais simples e predominantemente rural. Além disso, a forma de culto protestante baseia-se mais na palavra que no ritual, tornando necessário o entendimento por parte dos ouvintes. O livro e o discurso são elementos fundamentais para a prática protestante e difusão de sua mensagem. Em uma sociedade alfabetizada, seu trabalho conseqüentemente obteria maiores níveis de sucesso.

Além disso, o projeto protestante para o povo brasileiro incluía uma transformação social, iniciada pela transformação pessoal. Almejava-se uma transformação ético-moral, de forma que a conversão ao protestantismo se tornasse a porta de entrada para a civilização e o progresso (AZEVEDO, 1996). Desejava-se que a educação transformasse o povo brasileiro, em especial os filhos dos convertidos, que nem sempre dispunham de oportunidade para sua escolarização. E os filhos de famílias não convertidas sempre podiam ser evangelizados nos colégios (PEREIRA, 1982).

Tendo em vistas estes objetivos, a educação escolar se tornava um dos principais pontos a serem explorados pelos missionários no Brasil. Ela possibilitava as mudanças almejadas pelo imperialismo cultural americano. Os missionários não consideravam o evangelismo como o pleno cumprimento de sua missão. A educação escolar tornava-se parte deste trabalho, objetivando a educação moral e ética dos indivíduos, bem como o desenvolvimento de seu sentido de coletividade e aspiração, e a capacitação para a busca da ascensão

social. Imbuída de divulgar uma nova concepção de vida entre os brasileiros, a educação escolar era considerada difusora de valores sociais, tais como a liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual (ALMEIDA, J., 2000).

Para alcançar melhor compreensão sobre a atuação educacional protestante no Brasil, recorrer-se-á à descrição de Paiva (2003) sobre os níveis em que opera a esfera religiosa. A autora descreve três características primordiais da atuação, tanto católica quanto protestante, entre a população. Primeiramente, a religião proporciona afirmação de identidade, em especial entre camadas sociais que, de alguma forma, já se encontram excluídas por alguma razão. Em segundo lugar, os valores religiosos podem oferecer motivação e força para a construção de identidades coletivas e requisição de direitos por parte dessa massa excluída. Em terceiro lugar, a descentralização e autonomia da esfera religiosa permitem que esta possa atuar livremente na promoção de ação social e na criação de movimentos sociais.

Percebe-se que a atuação educacional protestante no Brasil preenchia estes três níveis de atuação. Em primeiro lugar, sua atuação se dava entre pessoas que vivenciavam algum nível de exclusão social, como analfabetos e pessoas que não podiam arcar com a dispendiosa educação católica (ALMEIDA, J., 2000). Prosseguindo, almejava-se uma transformação do indivíduo, que perpassa sua forma de agir, pensar e estar no mundo (ALMEIDA, J., 2000; MENDONÇA, 2008). Intencionava-se que o educando protestante fosse notório por seu conhecimento e sua conduta civilizada – e, conseqüentemente, passasse a uma situação de inclusão social (AZEVEDO, 1996). Por fim, os colégios protestantes eram comumente financiados e mantidos por órgãos missionários estrangeiros (MENDONÇA, 2002), independentes de qualquer investimento do governo brasileiro – portanto, autônomos em relação a suas definições políticas, educacionais e assistenciais.

Desta forma, conclui-se que a educação escolar era uma área importante de atuação do trabalho missionário protestante no Brasil, que deveria necessariamente acompanhar a iniciativa proselitista. Nos próximos tópicos, veremos como se deu a inserção no Brasil e em Minas Gerais dos grupos abordados nesta pesquisa, e também como a educação escolar foi importante nesse processo.

3.2.2 A inserção da Igreja Batista no Brasil e a criação do Colégio Batista Americano Mineiro

Este tópico tem por objetivo relatar o processo de inserção da Igreja Batista no Brasil, seu investimento em Minas Gerais, a criação do Colégio Batista Mineiro e seu desenvolvimento até meados do século XX. Muitos outros fatos poderiam ser relatados acerca da presença batista no Brasil e seu trabalho educacional. Optou-se pelo enfoque nas questões que seriam de maior importância para o desenvolvimento geral dessa pesquisa.

Conforme já anteriormente apresentado, o protestantismo chegou ao Brasil inicialmente através da imigração. No caso da Igreja Batista, religião tipicamente sulista nos Estados Unidos, a destruição da região pela guerra de Secessão foi um fator fundamental (GONZALEZ, 1991).

Buscando novos territórios, na década de 1860, cerca de 800 imigrantes sulistas instalaram-se no Brasil. De acordo com José Pereira (1979), foram muito bem recebidos por Dom Pedro II. Embora alguns imigrantes tenham se instalado em Santarém, estado do Pará, a maioria optou por fixar-se em Santa Bárbara e suas proximidades, no estado de São Paulo. Nesta última localidade, fundaram em 1871 a primeira Igreja Batista em solo brasileiro, ministrando cultos em língua inglesa.

Embora não efetuassem trabalho missionário, estes imigrantes souberam reconhecer no Brasil um campo adequado para a atuação proselitista. Por isso, escreveram à Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos, solicitando que fossem enviados missionários. Em 1881 chegou o casal Anne Luther Bagby e William Buck Bagby, primeiros imbuídos da evangelização no território brasileiro. Menos de um ano depois, chegaram também Zachary e Kate Taylor (PEREIRA, 1979).

Além dos dois casais de missionários, o proselitismo batista contava também com o trabalho do ex-padre Antônio Teixeira de Albuquerque, convertido à doutrina batista na igreja de língua inglesa, e que se tornou o primeiro brasileiro a ser consagrado pastor. Estas cinco pessoas passaram a viajar o litoral brasileiro, praticando proselitismo e fundando igrejas. Em seus quatro primeiros anos de atuação, conseguiram fundar quatro igrejas (HARRISON, 1987).

A preferência dos missionários batistas, conforme Mendonça (2002), era sempre estabelecer-se em áreas urbanas, num enfrentamento direto à Igreja Católica. Em consequência dessa opção, a Igreja Batista no Brasil tornou-se uma religião urbana, com numerosas congregações nos grandes centros populacionais. Sua mensagem atingiu com maior eficácia a classe média, embora também alcançasse os setores populares.

A Primeira Igreja Batista do Brasil foi fundada na cidade de Salvador, no ano de 1882. A seguir, fundou-se igrejas no Rio de Janeiro (1884), Maceió (1885) e Recife (1886) (HARRISON, 1987). A Convenção Batista Brasileira foi organizada em 1907, época aproximada em que também se estabelecia um plano de educação para o país (MACHADO, 1999).

É necessário lembrar que, mesmo antes do estabelecimento de um plano formal de educação, os batistas já fundavam colégios em território nacional. Em 1898 foi fundado o Colégio Batista Taylor-Egídio¹⁵, em Salvador. Em 1902, foi fundado o Colégio Batista Brasileiro, em São Paulo. Estas instituições não foram planejadas pela Junta de Richmond, que mantinha os missionários da denominação no país. Assim, o único apoio recebido foi a liberação dos missionários para atuar na docência, sem prejuízo de seus vencimentos como ministros religiosos (MACHADO, 1999).

Na época em que se organizou a Convenção Batista Brasileira, estabeleceu-se um plano educacional com maior controle e investimento por parte da Junta de Richmond. A primeira instituição escolar a ser fundada foi o Colégio Americano Batista do Recife, em 1906, e o Colégio Batista Americano Brasileiro¹⁶, no Rio de Janeiro, em 1908 – sendo que a instituição sediada na então capital brasileira seria um modelo para as demais instituições criadas no país (MESQUITA, 1940).

Nesse momento, os batistas consideravam a escola um poderoso agente na evangelização. Suas ações educacionais procuravam denunciar uma ordem social injusta, relacionando os conteúdos à situação social vivenciada pelos alunos. Machado (1999, p. 47) relata que

¹⁵ Denominado, durante algum período de tempo, Colégio Batista de Jaguaquara.

¹⁶ Atual Colégio Batista Shepard.

Nos temas que trabalhavam, incluíam liberdade, democracia, separação entre Igreja e Estado, e se colocavam contra as discriminações e em favor das minorias; avançavam sobre outros assuntos, como a questão do voto, de governo, da criança, do negro, do lucro advindo de um capitalismo selvagem, da anistia, da reforma agrária, etc.

Enquanto a obra batista se desenvolvia em outros estados, inclusive com a criação de colégios, em Minas Gerais seu trabalho não obteve sucesso nas primeiras tentativas. Antes da Proclamação da República já havia missionários tentando implantar seu trabalho no estado. Porém, foram relatadas dificuldades no relacionamento com outros grupos religiosos, como perseguição pelo clero católico em Juiz de Fora (OLIVEIRA, 1999), e discordâncias doutrinárias com os luteranos na Zona da Mata (CALDAS FILHO, 1999). Houve algum sucesso no Vale do Rio Doce, todavia com modestas proporções (O JORNAL..., 1982).

O investimento missionário batista em Minas Gerais que alcançou maior sucesso aconteceu por ocasião da construção da nova capital. A primeira tentativa de estabelecer um ponto de pregação e uma escola não prosperou, graças à resistência do clero católico (OLIVEIRA, 1999). Porém, em 1911, o missionário Daniel Crosland e sua família chegaram à cidade. Reunindo os poucos convertidos que já havia na cidade, fundaram a 1ª Igreja Batista de Belo Horizonte, em 31 de março de 1912. A igreja na época contava com 10 membros e reunia-se em um salão alugado à Rua dos Guaranis, transferindo-se posteriormente à Rua dos Tupinambás (O JORNAL..., 1982).

Cabe ressaltar que a família Crosland não foi pioneira no proselitismo batista na região. Ainda nos tempos do Curral Del Rey, duas missionárias batistas atuaram na região, inclusive fundando uma escola. Zaqueu Oliveira (1999) relata que seu trabalho foi alvo de severa resistência incitada por padres católicos, impedindo seu prosseguimento.

É possível que a aceitação da mensagem batista a partir da chegada de Crosland esteja relacionada a algumas características peculiares da nova capital e desta religião. Em primeiro lugar, há que se considerar que Belo Horizonte foi criada para ser símbolo do moderno e da República (MELLO, 1996) – características que vão ao encontro dos valores difundidos pelos grupos protestantes à época. Além disso, as pessoas que se transferiam para a nova capital tinham a oportunidade de abandonar a realidade colonial e provinciana e

adotar um modo de vida mais civilizado e moderno (MATOS, 2010). O rompimento de seus antigos vínculos sociais, em conjunto com essas novas necessidades, pode ter feito com que muitos tenham sentido a necessidade de uma religião de mais fácil associação a essa nova realidade. Por fim, há que se considerar que a implantação da estrada de ferro possibilitou aos missionários maior facilidade para se deslocar, e facilitou a difusão da mensagem por outras regiões do estado.

Pouco tempo depois da chegada dos Crosland, chegaram também o missionário brasileiro Henrique Cockell e sua família, em 1914, bem como o americano Otis Maddox e sua família, em 1917. Ambos já possuíam experiência no trabalho missionário em outras localidades brasileiras. Sua chegada incrementou ainda mais o trabalho batista em Minas Gerais, de forma que em 1918 sua igreja na capital já contava com 70 pessoas (O JORNAL..., 1982).

Cabe ressaltar, porém, que Otis Maddox e sua esposa Efigênia cumpriam uma obrigação em particular. Embora haja relatos de que os missionários não vieram ao Brasil para fundar escolas (MADDOX, 2008), ambos possuíam experiência na fundação de escolas batistas (50 ANOS, 1968). E Otis era membro da Junta de Educação da Convenção Batista Brasileira (RAMALHO, 1976). Era natural que os mesmos desejassem fundar uma instituição escolar em Belo Horizonte.

Assim, em 1º de março de 1918, em uma assembleia realizada na Primeira Igreja Batista da capital mineira, foi fundada a Escola Batista de Belo Horizonte. Naquela ocasião, matricularam-se 13 alunos, dentre eles, alguns dos filhos do próprio casal Maddox. As aulas aconteciam no salão da Igreja, e Efigênia era a professora (50 ANOS, 1968).

Na Ata de Abertura da Escola, Otis Maddox fez um discurso sobre os planos para a instituição, resumido abaixo:

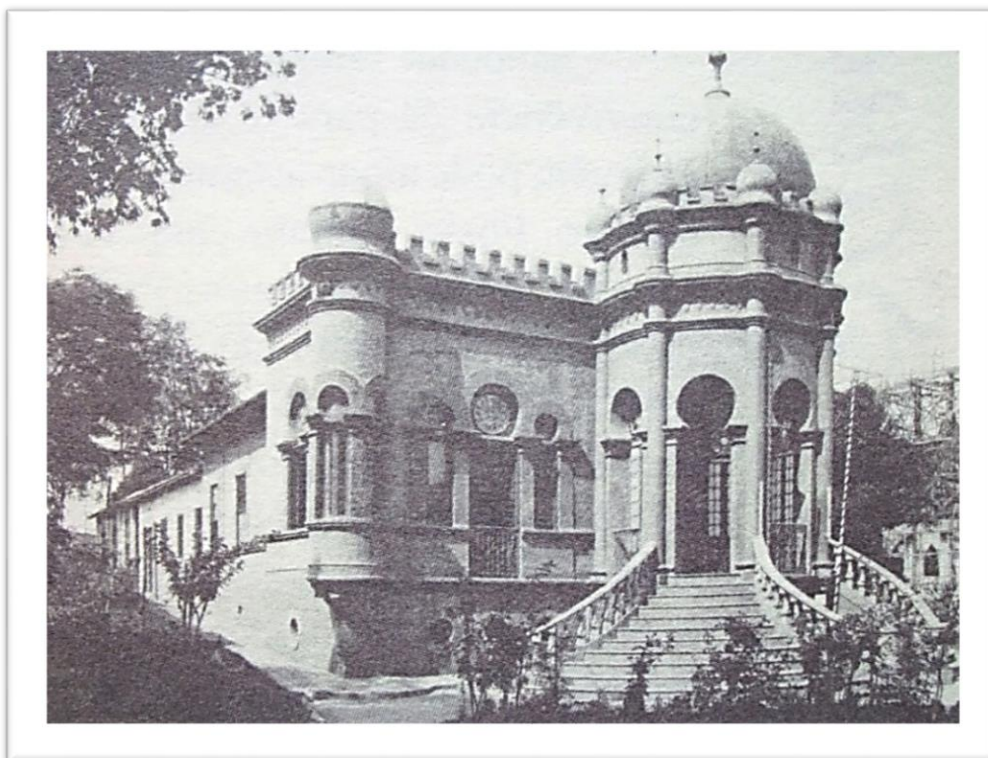
“Existe principalmente para educação dos filhos dos Baptistas, aceita, entretanto, crianças de quaesquer paes que desejem confial-as para serem educadas”. “O preparo conveniente dos nossos filhos para servirem” e neste ponto mostrou a necessidade este preparo para servir em qualquer esphera mormente na Causa de Jesús. “A razão de ser da escola onde mencionou o ultimo abuso commettido nas Escolas Publicas com a collocação dos crucifixos nos edificios e tambem a deficiência no ensino secular das mesmas Escolas. Por ultimo fallou sobre “As condições para a existência da Escola. (O COLÉGIO..., 1958, p. 11. Aspas originais)

É interessante observar que, no discurso de fundação da instituição, ficam patentes características do trabalho missionário protestante americano no Brasil. Sua escola aceitaria principalmente filhos de fiéis batistas, embora aceitasse promover a implantação de seus ideais em crianças de qualquer família. Os alunos seriam preparados para servir em qualquer esfera, ou seja, tratava-se de um modelo de educação que pretendia moldar as formas de agir, ser e pensar de tal maneira que, onde quer que um antigo educando estivesse, se portaria de acordo com os princípios aprendidos. Também é notório que se esperava que as crianças se tornassem fiéis dedicados e difusores da mensagem batista.

A concorrência com a escola pública também fica clara no texto. Não é especificada qual é a deficiência do ensino – o que convida a questionar se ela não se localizava exatamente no fato de ser uma escola brasileira, e não americana. Além disso, embora a Primeira Constituição Republicana garantisse ensino leigo (sic), os missionários preferem propor uma retirada das crianças da Escola a discutir o cumprimento da lei no que diz respeito à presença de símbolos católicos em um espaço público.

Apenas dois anos após a fundação da Escola, a mesma sofreu uma importante alteração. Recebeu a alcunha de Colégio Batista Americano Mineiro, e passou a oferecer desde o Jardim de Infância, passando pelo Ensino Primário e culminando no Curso Normal para as garotas e Seminário para os garotos (50 ANOS, 1968). O Prospecto (1921) de propaganda da instituição demonstrava que a configuração de seus níveis de ensino estava mais próxima ao modelo norte-americano que ao modelo brasileiro.

Para que o Colégio funcionasse adequadamente, seria necessário um prédio que comportasse todos os níveis de ensino. Assim, Otis Maddox solicitou o envio de verbas da Junta de Richmond para a aquisição do palacete que havia pertencido ao falecido senador Sabino Barroso. Através de leilão, o prédio foi adquirido, juntamente com os 225.109 m² de terreno em seu entorno. Os missionários alegavam não ter conhecimento de que o Palacete viria acompanhado dessa extensão de terra, equivalente a praticamente um bairro inteiro em sua extensão (50 ANOS, 1968).

Figura 6 – Palacete Sabino Barroso

Fonte: SILVA, 1996, p. 20.

A aquisição desta propriedade foi de fundamental importância para o futuro do Colégio. Primeiramente porque havia espaço suficiente para a realização de todas as atividades. Além disso, lotes do terreno puderam ser vendidos em ocasiões de maior necessidade financeira, impedindo que o Colégio viesse a fechar (SILVA, 1996). Por fim, o Colégio também pôde estabelecer uma estratégia de enfrentamento perante seu concorrente católico, o Colégio Santa Maria, que conforme relata a Revista Comemorativa do Centenário do Colégio Santa Maria (2003), estava estabelecido em um imóvel de frente para o Palacete desde 1909.

Com o passar do tempo, novos prédios foram edificados no terreno. O Edifício Efigênia Maddox, projetado por Raffaello Berti, foi inaugurado em 1935, para abrigar o internato masculino. Em 1951, foi inaugurado o prédio principal, que à época, abrigou o internato feminino (A. SILVA, 1996). É possível que a escolha dos batistas por destinar o prédio principal e mais imponente do conjunto para alojar as alunas esteja relacionado à concorrência enfrentada pela

instituição com os colégios católico Santa Maria e metodista Izabela Hendrix, especializados em educação feminina.

Figura 7 – Edifício Efigênia Maddox



Fonte: SILVA, 1998, p. 45.

Cabe observar que, até a década de 1940, a Convenção Batista Brasileira estava expandindo suas instituições escolares no território nacional. Nessa fase, era evidente a influência norte-americana, tanto na metodologia adotada, quanto na arquitetura dos prédios, nomes das instituições e atuação de missionários em seus quadros. Tal prática promovia a padronização, fazendo com que os colégios batistas compusessem um sistema nacional (SILVA, 2004).

Figura 8 – Fachada do prédio principal do Colégio Batista Mineiro, na Rua Ponte Nova.



Fonte: SILVA, 1996, p. 63.

Esse sistema seguia princípios orientados pela Convenção Batista Brasileira. A reunião de 1922 desta organização pautou os princípios através dos quais os colégios batistas deveriam operar no território nacional, resumidos a seguir por Machado (1994, p. 50):

- A fidelidade ao Evangelho e à apresentação da pessoa de Jesus Cristo como Mestre por excelência;
- a co-educação [sic];
- a ênfase às atividades extra-classe [sic];
- um currículo dinâmico;
- o exemplo de vida, com ilustração concreta de seus princípios, organização e métodos;
- o respeito à liberdade religiosa;
- a participação no atendimento aos alunos carentes e órfãos;
- a preocupação com a qualidade do corpo docente;
- a seriedade no cumprimento das obrigações do Estado;
- a preocupação com as condições de trabalho dos professores, servidores e alunos;
- uma metodologia influenciada pelos norte-americanos, dentro do espírito da Escola Nova;
- o empenho na democratização do relacionamento professor-aluno.

Estes princípios eram seguidos pelo Colégio Batista Americano Mineiro, como foi comprovado nas obras de H. Santos (2010), T. Brasil (2013), e Oliveira

(2013). Porém, a partir da década de 1930, gradualmente os colégios batistas foram se afastando da influência missionária americana, tanto na administração quanto na redução de apoio financeiro (MACHADO, 1994). E, conforme relatado em 50 Anos (1968), não foi diferente no Colégio Batista Americano Mineiro.

3.2.3 A inserção da Igreja Metodista no Brasil e a criação do Colégio Metodista Izabela Hendrix

Assim como no tópico anterior, pretende-se descrever o processo de inserção da Igreja Metodista no Brasil, o desdobramento de seu trabalho até o estado mineiro, a fundação do Colégio Metodista Izabela Hendrix e seu desenvolvimento até meados do século XX. Permanece o princípio de seleção das questões mais interessantes ao desenvolvimento geral dessa pesquisa.

Antes de descrever a implantação da Igreja Metodista no Brasil, é necessário considerar que mais de um grupo metodista enviou missionários ao país – diferente do que aconteceu com a Igreja Batista, por exemplo. Conforme descreve Reily (1980), havia missionários da Igreja Metodista Episcopal do norte e do sul dos Estados Unidos. Os metodistas do Norte dedicaram-se ao trabalho nas regiões Sul e Norte do Brasil, enquanto que os metodistas do Sul estabeleceram-se no trapézio formado por São Paulo, Rio de Janeiro, Juiz de Fora (MG) e Piracicaba (SP). Nos próximos parágrafos será concedida maior atenção a este último grupo.

De acordo com Salvador (1982), a Sociedade Missionária Metodista dos Estados Unidos tinha interesse em enviar missionários para a América Latina desde o ano de 1825. Porém, por falta de recursos humanos, este interesse teve de ser adiado até 1835, quando o Reverendo Fountain E. Pitts embarcou para o Rio de Janeiro. Este primeiro missionário tinha por objetivo verificar se o Brasil era um campo adequado à obra metodista, e informar a base americana. Pitts recomendou o trabalho no país, e descreveu como principais vantagens as relações estremecidas do Império com a Santa Sé, as condições políticas favoráveis ao progresso do país, e o número incipiente de escolas de Primeiro Grau.

Quanto ao envio de missionários metodistas para o Brasil, cabe salientar que, de acordo com Novaes (2003), esses homens e mulheres motivavam-se na

fé para levar adiante sua obra proselitista e educativa. De acordo com o autor, fé não se refere apenas ao sentimento religioso, mas à crença no poder da mensagem civilizatória norte-americana como projeto de vida para outras nações. Para levar esse projeto a efeito, a educação era peça fundamental. Educação e evangelismo tinham objetivos e benefícios mútuos, e ambos conduziam à civilização. Por essa razão, antes de estabelecer um trabalho metodista no país, era necessário conhecer não apenas a disposição religiosa do brasileiro, mas também sua situação política e educacional, conforme se lê no parágrafo anterior.

Em resposta ao relatório de Pitts, foram enviadas outras famílias missionárias: os Spaulding, os McMurdy e os Kidder. Embora seu trabalho estivesse sendo proveitoso, acabaram por retornar aos Estados Unidos, uma vez que a denominação enfrentava problemas internos relacionados à questão escravocrata. Isso criou um hiato no trabalho metodista no Brasil entre 1841 e 1867 (ROCHA, 1967).

Em 1867, o Reverendo Junius E. Newman veio para o Brasil. Com o propósito de se sustentar, adquiriu um sítio em Niterói e, quando este começou a se tornar lucrativo, voltou a seu país de origem para buscar a família. Porém, ao retornar, estabeleceram-se nas redondezas de Limeira, estado de São Paulo. Embora as condições de vida fossem piores ali, a grande comunidade de imigrantes poderia ajuda-los. Em 20 de Agosto de 1871 foi organizada a primeira Igreja Metodista no Brasil, que contava com nove pessoas – todas com sobrenomes de origem anglófona (SALVADOR, 1982).

Em maio de 1879, a família Newman transferiu-se para Piracicaba. Um mês após a mudança, as filhas Annie e Mary fundaram um internato e externato, iniciando suas operações com 10 alunos e, ao final do mesmo ano, já contava com 40. Todavia, devido ao casamento e posterior falecimento de Annie, bem como a problemas de saúde de Mary, o referido colégio teve abreviada operação, encerrando suas atividades em 1880 (ROCHA, 1967; SALVADOR, 1982).

Em 1881, chegou ao Brasil a missionária Martha Hite Watts, professora experiente, enviada pela Sociedade Missionária Feminina metodista norte-americana. Já havia sido solicitado à sede da denominação o envio de uma educadora para o país, e o pedido fora atendido. Martha estabeleceu-se na

cidade de Piracicaba, onde, em 13 de setembro do mesmo ano, fundou o Colégio Piracicabano – apenas dois dias após a organização da primeira Igreja Metodista na cidade (MESQUITA, 2001). Conforme o relato de Long (1968), na inauguração a instituição teve a matrícula de uma única aluna. Apesar do quantitativo, seu funcionamento foi mantido pelos próximos três meses, até que houvesse novas matrículas.

O trabalho metodista, conforme se lê em Peixoto e M. Soares (2004), era essencialmente educativo. Embora se utilizassem da evangelização direta para conquistar prosélitos, a difusão de valores, ideais e princípios de ordem ficou a cargo da educação, que se produzia através da escola dominical, escolas paroquiais, colégios e, futuramente, universidades. Procuravam produzir o novo homem, que vivesse em conformidade com sua fé religiosa e fosse um bom servidor para a nação.

De acordo com Novaes (2003, p. 125), os educadores metodistas consideravam-se responsáveis pela transformação dos destinos do Brasil. Através da educação, procuravam “construir, na mocidade brasileira, alicerces do progresso, da moralização, da civilização dos povos mais adiantados, como forma de transformação pautada na ordem e na evolução social, elementos regeneradores da nação. Daí a crença liberal no poder redentor da educação como ação (con)formadora do indivíduo.”

Cabe, porém, salientar que entre os metodistas sulistas havia mais de uma linha de investimento educacional no Brasil. A Sociedade Missionária de Mulheres dos Estados Unidos criava internatos femininos, enquanto que a Junta Geral de Missões dedicava-se a internatos masculinos ou a outros modelos de escola. Entre as quinze maiores instituições de ensino metodistas fundadas no Brasil, dez eram internatos femininos. Os internatos metodistas dedicavam-se a garotos ou garotas, mas recebiam matrículas do sexo oposto, desde que em regime de externato (MESQUITA, 1994).

Acerca da divisão dos alunos por gênero, deve-se destacar que os colégios metodistas pretendiam oferecer uma formação que adaptasse os indivíduos à forma de vida moderna. Assim, os garotos eram educados para a vida urbana, bem como o futuro exercício de profissões liberais, do empreendedorismo e do comércio. A educação das garotas deveria também ser adequada à nova forma de vida. Pretendia-se uma formação que possibilitasse

à mulher alcançar sua independência financeira, bem como se tornarem companheiras adequadas ao homem típico da modernidade (MESQUITA, 1994).

Os primeiros colégios metodistas criados em solo brasileiro localizavam-se em cidades estratégicas do interior da região sudeste: Piracicaba (1883), Ribeirão Preto (1899), Birigui (1918), no estado de São Paulo; Juiz de Fora (1889) e Belo Horizonte (1904), no estado de Minas Gerais (PEIXOTO; SOARES, 2004). A escolha dessas cidades relacionava-se a uma série de fatores. Inicialmente, os missionários acreditavam que nas grandes cidades seria mais difícil influenciar as elites. Além disso, a região de Piracicaba era próxima à colônia norte-americana, e possuía um porto que dava acesso a Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. Juiz de Fora, por sua vez, possuía notório desenvolvimento econômico, influência política e posição geográfica estratégica. Ambas as regiões eram importantes centros republicanos e maçons (MESQUITA, 1994).

A educação das elites também tinha papel importante no que diz respeito às relações comerciais entre Brasil e Estados Unidos. Isso porque pretendia-se promover um tipo de desenvolvimento neste país que o tornasse um mercado importador de manufaturas estrangeiras, e era necessário que a nova geração se adequasse a esse sistema (NOVAES, 2003).

De acordo com Salvador (1982), o investimento metodista em Juiz de Fora iniciou-se a partir de 1884. A Estrada de Rodagem União e Indústria serviu de guia aos missionários, que empreitaram rumo às colônias alemãs estabelecidas na região. Assim, foi organizada uma igreja em língua portuguesa no centro da cidade, e uma em alemão próximo à Estação Mariano Procópio.

No ano de 1889, os missionários J.M. Lander e J.W. Wolling, com apoio do bispo J.C. Granbery e respaldo financeiro do Comitê de Missões de Nashville, fundaram o Juiz de Fora High School and Seminary, que passou no ano seguinte a ser chamado Colégio Americano Granbery. Atendendo exclusivamente alunos do sexo masculino, oferecia os cursos primário, ginasial e teológico. Em 1905, recebeu a autorização para conceder o bacharelado em Letras, à semelhança do Colégio Pedro II. A seguir, foram abertas as faculdades de Odontologia e Farmácia (1905), bem como Direito (1911). Pretendia-se que o colégio se transformasse na Universidade Metodista do Brasil (MESQUITA, 1994).

Conforme Reily (1980), o trabalho comum dos metodistas tinha maior penetração entre os pobres. Esta característica lhes conferia possibilidade de mudança na vida dos indivíduos, mas não uma alteração social significativa. Com a fundação do Colégio Americano Granbery, esperava-se influenciar a vida das elites brasileiras, e assim desenvolver uma república cristã.

Embora os metodistas oferecessem cursos que possibilitassem a ascensão ocupacional daqueles alunos que não eram oriundos da elite, esse resultado não foi alcançado. A oferta de escolarização produzia indivíduos capacitados, mas o parco desenvolvimento econômico brasileiro não oferecia postos de trabalho adequados a esse ideal (NOVAES, 2003).

A partir de Juiz de Fora, os missionários metodistas dirigiram-se a outras cidades mineiras, tais como Palmira, Barbacena, Lafaiete e Ouro Preto, então capital do estado. A partir desta cidade, dirigiram-se a Sabará, Sete Lagoas, Cordisburgo e Curral Del Rey. O empenho em relação a esta última diz respeito a terem sido informados da intenção de edificar uma nova capital em sua localidade (BARRETO, 2005).

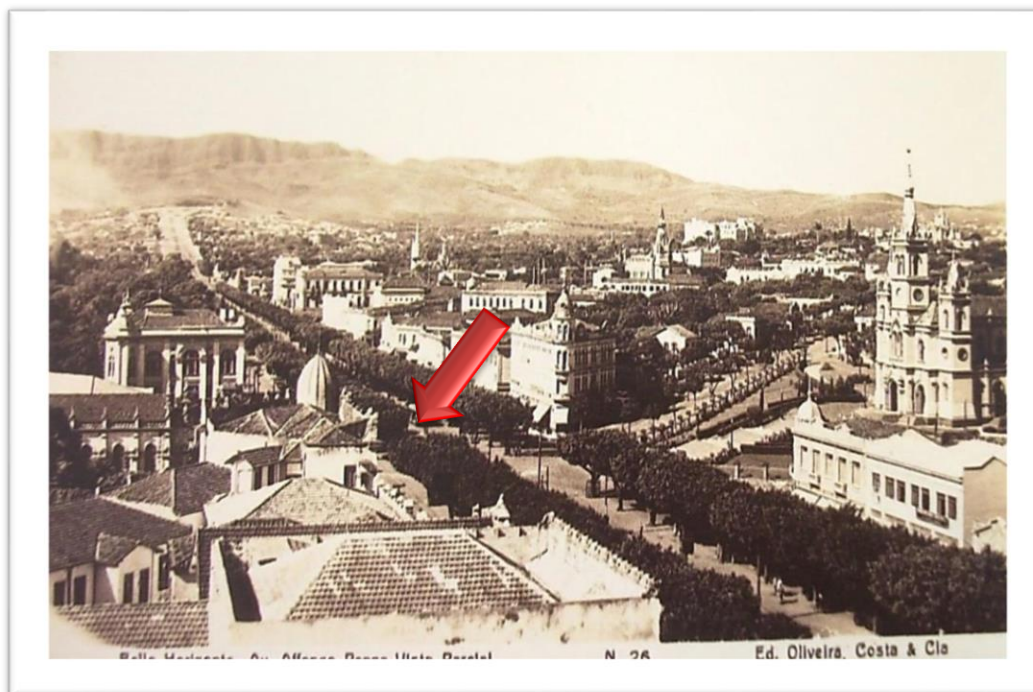
Assim como os batistas, os metodistas alegam ter encontrado severa resistência dos católicos em Curral Del Rey. Tanto que ambas as denominações precisaram interromper seu trabalho durante determinado período na localidade. Entretanto, os metodistas tiveram uma pausa menor que os batistas: tendo iniciado seu trabalho em 1890 e parado no mesmo ano, em 1892 o retomaram (LONG, 1968). Em 21 de Março de 1897 foi organizada a Igreja Metodista em Belo Horizonte, com seis membros (BARRETO, 2005).

Na época da fundação de Belo Horizonte, com o objetivo de apressar o desenvolvimento da capital, o Conselho Municipal oferecia vantagens a qualquer sociedade benemérita que estabelecesse residência ou sede na cidade. Os metodistas propuseram edificar uma casa paroquial, um templo e uma escola. Assim, receberam como doação um quarteirão na parte central da cidade, margeado pela Avenida Afonso Pena e ruas Espírito Santo, Tamoios e Bahia (BARRETO, 2005).

É interessante observar que a quadra recebida em doação pelos metodistas localizava-se em um ponto estratégico, defronte a uma Igreja Católica. De acordo com Mesquida (1994), este posicionamento simbolizava algo que ia além do meramente material, mas confrontava as práticas educativas

de cada grupo. Assim, os metodistas consideravam estar em permanente conflito com o catolicismo, e sentiam a necessidade de demonstrar a superioridade e poder de seus princípios através da educação e da prática do Evangelho.

Figura 9 – Vista parcial da Avenida Afonso Pena



Fonte: ROSA, 2010, p. 108. A seta indica a localização do terreno doado aos metodistas.

No terreno recebido como doação, os metodistas edificaram a casa paroquial e o templo. Faltavam recursos para edificar o Colégio. A Junta Missionária nos Estados Unidos ainda dispunha de quinze mil dólares, que deveriam ter sido utilizados por ocasião da criação do Colégio Mineiro¹⁷, mas não foram necessários. Assim, por iniciativa americana, proveu-se o recurso para a criação do colégio na capital, e designou-se Martha Watts para a tarefa. Como a verba enviada era proveniente de doação do bispo Eugene Hendrix,

¹⁷ O Colégio Mineiro foi um internato feminino metodista criado em Juiz de Fora como opção à Escola do Alto, educandário com características semelhantes na cidade do Rio de Janeiro e que necessitou ser fechado devido a um surto de febre amarela. Funcionou entre os anos de 1887 e 1914, tendo encerrado suas atividades devido ao início da educação mista no Granbery e aos altos custos relacionados à manutenção de um colégio em uma velha casa baronial (LONG, 1968).

optou-se por homenagear sua mãe ao nomear a instituição criada, que se chamou Colégio Izabela Hendrix (LONG, 1968).

Em 05 de outubro de 1904, o Colégio Izabela Hendrix iniciou suas atividades. Sua cerimônia de inauguração possuiu estrutura bastante semelhante à do Colégio Batista Americano Mineiro: leitura bíblica, cântico de hinos, oração e discursos. Martha Watts relata que convidou “a escola para fazer tudo o que estivesse ao seu alcance para fazer de nossos alunos bons cidadãos brasileiros” (WHATTS apud MESQUITA, 2001, p. 143).

Figura 10 – Primeiro Corpo Docente do Colégio Izabela Hendrix.



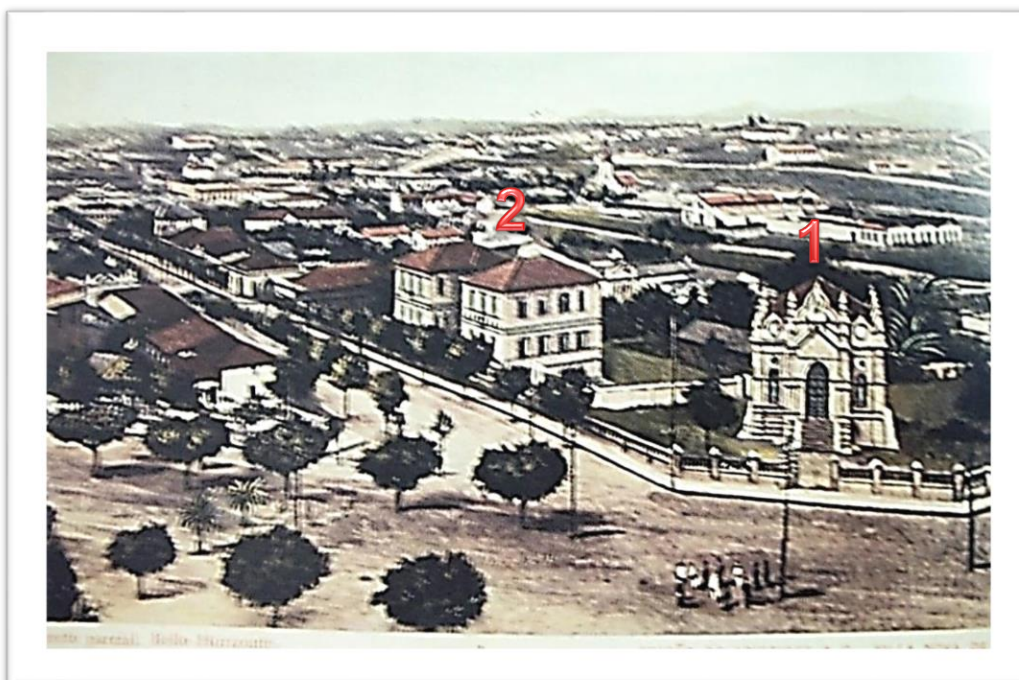
Fonte: Arquivo Público Mineiro, Coleção Municípios Mineiros, 1905.

Conforme relata Mesquida (1994), esperava-se que o Colégio acolhesse os filhos das famílias mais cultas da nova capital, e se tornasse, na região, um dos principais instrumentos do trabalho metodista. Porém, em um primeiro momento, matricularam-se apenas cinco alunos, sendo três filhas do Reverendo James L. Kennedy, responsável pela Igreja Metodista em Belo Horizonte (LONG, 1968).

O baixo número de matrículas logo após a inauguração desapontou a senhorita Watts, conforme ela mesma relata em carta (WHATTS apud MESQUITA, 2001). Porém, gradualmente foram acrescidas matrículas ao colégio. Em novembro do mesmo ano, havia dezoito crianças matriculadas e, em agosto do ano seguinte, já eram 40 alunos. Além disso, como relata Long (1968), a missionária foi conquistando aos poucos a simpatia e confiança das famílias mais cultas da nova capital.

De acordo com Zuleica Mesquita (1994), os colégios femininos metodistas se propunham a contribuir com a formação das mulheres para uma sociedade republicana, liberal e em constante transformação. Através de disciplinas com conteúdo científico, próprias aos currículos de escolas protestantes, ampliava-se os horizontes femininos. Mas também eram mantidos elementos próprios da educação feminina no período imperial, como o ensino de tarefas culturalmente atreladas a este gênero, como pintura, música, trabalhos de agulha e culinária. A referida prática agradava as famílias de elite brasileiras (MESQUITA, 1994).

Figura 11 – Vista de Belo Horizonte do alto da Igreja São José



Fonte: ROSA, 2010, p. 108. O número 1 indica a Igreja Metodista, e o número 2 indica o Colégio Izabela Hendrix.

Embora na época da inauguração do Colégio Izabela Hendrix o prédio escolar não estivesse concluído, Long (1968) relata que as aulas começaram em um casarão próximo à estação ferroviária. Por dois anos e meio o Colégio permaneceu em sede alugada, até que o prédio da Rua Espírito Santo fosse concluído. Acerca da nova sede, a senhorita Watts escreveu em carta:

a casa é uma alegria para os nossos corações e com certeza será uma bênção para muitos. Os brasileiros não poupam elogios ao prédio. Tomara que ele possa permanecer de pé por muitos anos como um monumento do amor de mulheres para com o seu Deus e suas irmãs brasileiras! Tomara que estas fiquem sabendo da vinda do Rei e se preparem para encontrar com ele! (WATTS apud MESQUITA, 2001, p. 150).

Sobre a aparência do prédio do Colégio Izabela Hendrix, Mesquida (1994) faz uma observação em especial. Assim como a localização da escola possuía função pedagógica, sua aparência também cooperava para distingui-los das casas de cultura locais e atrair clientes em potencial. Ao escolher um modelo de fachada que se assemelhava ao padrão de construção dos fazendeiros do Sul dos Estados Unidos, os metodistas associavam suas escolas aos símbolos de prosperidade e progresso de um país mais evoluído. A história, o modo de vida e a concepção de mundo do país de origem dos missionários se materializavam na forma como construíam suas instituições educativas.

Figura 12 – Colégio Izabela Hendrix, prédio da Rua Espírito Santo.



Fonte: ROSA, 2010, p. 123.

Embora no início de sua obra educacional os metodistas tenham adotado essas características em suas construções, as mesmas não perduraram por longo tempo. No ano de 1929 os metodistas adquiriram uma chácara próxima ao Palácio da Liberdade, onde iniciaram a construção de um novo prédio para o educandário. Para projetá-lo, foi contratado o arquiteto Raffaello Berti – o mesmo que projetou o prédio da Cúria Metropolitana e o Edifício Efigênia Maddox para os batistas. O padrão de construção adotado utilizou o mesmo acabamento para a fachada que o do edifício católico, e possui alguns traços comuns com o prédio batista. Assim, em 1939 foi inaugurado o que viria a ser o prédio definitivo do Colégio Izabela Hendrix (PEIXOTO; SOARES, M., 2004).

Pode-se levantar muitos questionamentos acerca das causas para a mudança na identidade visual dos metodistas. É possível que eles estivessem procurando se adaptar melhor à realidade de Belo Horizonte, e por isso tenham optado por um arquiteto renomado, com importantes e numerosas obras na capital. Também é possível que a contratação de Berti indique a adoção de um padrão comum com os batistas, uma vez que se tratavam das duas instituições de ensino americanas e protestantes na capital. Ou ainda, talvez os metodistas

tenham abandonado o enfrentamento direto ao catolicismo, e tenham assumido semelhanças – ao menos arquitetônicas – com o principal grupo rival. Seja como for, tanto Long (1968) como Peixoto e M. Soares (2004) deixam claro que o Colégio estava sob a direção de uma missionária americana, Mary Sue Brown, quando o novo prédio foi construído.

Figura 13 – Colégio Izabela Hendrix, prédio da Rua da Bahia



Fonte: (DÉCADA..., 2017).

O Colégio Izabela Hendrix só veio a ser dirigido por uma brasileira em 1962, quando foi eleita Jurema D'ávila Daumas Tavares. A partir de então, todos os diretores têm sido brasileiros. Há de se ressaltar que, como o Colégio foi criado sob tutela da Sociedade Missionária Feminina, os homens não haviam encontrado lugar em sua direção até a eleição do professor Ulysses Panisset, em 1967. A partir desta data, houve uma sequência de diretores homens até o ano de 2011, quando Márcia Nogueira Amorim assumiu a direção (NEVES, 2012).

3.3 Situação atual das denominações e de seu projeto educativo

Após mais de um século em Minas Gerais, o trabalho batista e metodista assumiu novas características, fruto de sua expansão, da separação dos controladores americanos, e da admissão de elementos culturais brasileiros em sua atuação. Este tópico tem por objetivo descrever o estado atual da obra eclesiástica e educacional batista e metodista em Minas Gerais, bem como a conjuntura do Colégio Batista Mineiro e do Colégio Metodista Izabela Hendrix, e questionar a função do projeto educativo das denominações no contexto atual da sociedade belo horizontina.

3.3.1 O trabalho eclesiástico e educacional batista em Minas Gerais

Atualmente, a Convenção Batista Brasileira conta com uma rede de mais de sete mil igrejas espalhadas pelo território nacional, organizadas por governo congregacional. Esta forma de governo oferece aos membros a possibilidade de escolher seus pastores por maioria simples de votos. Tal prática é replicada na organização da Convenção nacional e suas regionais. As igrejas filiam-se voluntariamente a elas, através da aceitação de sua declaração doutrinária e programa cooperativo, e se comprometem a apoiar e trabalhar pelo que afirmam ser a “expansão do Reino de Deus no Brasil e no mundo” (SOUZA, 2010, p. 65). A escolha dos presidentes das convenções também é feita por eleições, sendo votantes os pastores como representantes de suas igrejas.

É interessante que a educação escolar, embora seja um dos pontos fortes da denominação no Brasil, não mais é considerada parte de seus objetivos principais. O sítio na internet da Convenção Batista Brasileira aponta como seus objetivos:

- Apoiar as Igrejas em sua missão evangelizadora, discipuladora e transformadora;
- Integrar as Igrejas como organismos fraternos, celebrativos e coparticipativos;
- Promover a disseminação dos princípios Batistas entre os membros das Igrejas e na sociedade;
- Ser órgão de referência, orientação e consulta às Igrejas (CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA, 2017b, [s.p.])

Estes objetivos, de acordo com o texto, são aplicáveis a todas as Organizações, Convenções, Associações e demais entidades batistas (CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA, 2017b). Cabe questionar qual será sua relação com os colégios batistas em todo o país.

Atualmente, a Convenção Batista Brasileira conta com trinta e três convenções regionais que compartilham seus objetivos (CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA, 2017a). A Convenção Batista Mineira faz parte dessa rede de colaboradores e, assim como sua inspiradora de caráter nacional, conta com dezoito associações dentro do estado de Minas Gerais, compostas por igrejas e congregações agrupadas por critério associativo e regional, conforme demonstrado na Tabela 3:

Tabela 3 - Quantitativo de Igrejas e Congregações das Associações Regionais da Convenção Batista Mineira

Associação	Igrejas	Congregações
Central	130	30
Central Riodescense (ABACERD)	43	14
Central Zona da Mata	16	07
Centro Norte	22	15
Leste da Mata (ABALEMA)	41	28
Leste do Rio Doce (ABALERD)	31	14
Médio Piracicaba (ABAMEP)	22	17
Metropolitana (ABAME)	67	36
Nordeste Mineiro	24	13
Norte de Minas	73	66
Norte do Rio Doce (ABANORD)	19	18
Oeste (AIBOM)	32	21
Serras de Minas (ABASEM)	06	11
Sudeste de Minas	65	23
Sul (ASSIBASUL)	55	30
Triângulo Mineiro (ABATRIM)	43	29
Vale do Aço (ABAVAÇO)	47	22
Vale do Jequitinhonha	13	12
TOTAL	749	406

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de CONVENÇÃO BATISTA MINEIRA (2018a).

Conforme se pode observar, Minas Gerais detém cerca de 10% do quantitativo total de Igrejas Batistas no Brasil, sem contar com as Congregações, que logo poderão se tornar igrejas. As igrejas batistas no estado contam com quase mil e cem pastores, e atendem cerca de noventa e um mil pessoas (CONVENÇÃO BATISTA MINEIRA, 2018a).

Cabe observar que, embora a Convenção Batista Brasileira não apresente a educação como um de seus principais objetivos, a Convenção Batista Mineira o faz, conforme se pode ler em seu sítio de internet:

Missão

Mobilizar as igrejas filiadas, por meio das Associações e Instituições denominacionais, no desenvolvimento das atividades missionária, **educacional** e social. Planejar, coordenar, promover, executar e manter programas cooperativos. Capacitar a liderança das Igrejas Filiadas para a expansão do evangelho em Minas Gerais (CONVENÇÃO BATISTA MINEIRA, 2018a, [s.p.]. Destaque da autora.).

Sobre a manutenção da educação como um objetivo, é possível que tenha ocorrido devido aos bons resultados obtidos através do Colégio Batista Mineiro durante os últimos 100 anos. Apesar de o Colégio Batista Americano Brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, ter sido criado para ser o modelo de educação da denominação no Brasil, e ter recebido os mais intensos investimentos financeiros e de pessoal por parte da Junta de Richmond (MESQUITA, 1940), foi o Colégio Batista Mineiro que se tornou a maior escola batista do Brasil (BRAGA, 2017).

Por outro lado, também pode-se afirmar que a Convenção Batista Mineira tem mantido maior fidelidade aos propósitos originais do trabalho educativo de sua denominação. Em 1920, a educação escolar era apresentada no primeiro número do periódico oficial do grupo como um dever semelhante à evangelização, que deveria ser custeado pelos fiéis como forma de preparar para o futuro homens valorosos e capazes de “defender e levar triunfantemente a gloriosa Causa de Cristo” (BARBOSA, A., 1920). Atualmente, o diretor da Rede Batista de Educação, em entrevista ao mesmo periódico, afirmou que o Colégio Batista Mineiro aborda o ser humano em sua integralidade, possibilitando seu desenvolvimento nas dimensões corporal, cognitiva, socioemocional e transcendental-espiritual. Além disso, afirmou que a instituição possui um “papel

estratégico na expansão do Reino de Deus em Belo Horizonte, Minas Gerais e porque não dizer no Brasil” (BRAGA, 2017, p. 34). Assim, pode-se concluir que a Convenção Batista Brasileira abandonou a ênfase original na educação, mas a mesma foi mantida em arquétipo bem semelhante pela Convenção Batista Mineira.

Desde 2015, o Colégio Batista Mineiro faz parte da Rede Batista de Educação, que de acordo com sua página na internet (O SISTEMA..., 2015), é composta pelo Colégio, Faculdade Batista de Minas Gerais, Escola Batista de Idiomas, Escola Batista de Música e Escola Batista de Esportes.

A união de todas as instituições educacionais batistas sob um único sistema teve por objetivo modernizar a marca, sem perder elementos fundamentais. Além disso, almeja-se proporcionar maior integração entre as unidades que compõe a Rede (O SISTEMA..., 2015).

A Rede Batista de Educação oferece turmas desde o Berçário até a pós-graduação. De acordo com Junta de Educação da Convenção Batista Mineira (2018), todos os níveis de ensino procuram oferecer educação integral, utilizando a Bíblia como seu princípio, e educando para a ética, respeito, disciplina e caráter. Sob o lema *Veritas Vincit* (a verdade vence), afirmam transmitir esse ideal com o objetivo de que seus educandos “façam a Verdade vencer em todo o mundo”.

O Colégio Batista Mineiro, instituição de interesse a esta pesquisa, atualmente possui doze unidades de ensino, distribuídas entre as cidades de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Ouro Branco e Uberlândia, e atende mais de dez mil alunos (REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018e). Cabe ressaltar que de acordo com a Tabela 3, as unidades do Colégio estão em regiões com grande número de igrejas, como a Central e o Triângulo Mineiro.

Anteriormente, discorreu-se acerca dos extensos programas de bolsa praticados pelos colégios protestantes por ocasião de sua implantação no Brasil. Ainda hoje, o Colégio Batista Mineiro possui um extenso programa de descontos aos afiliados procedentes de empresas parceiras conveniadas, e oferece bolsa integral aos filhos de pastores da denominação (REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018d). Alunos em situação de vulnerabilidade social e pessoal também podem receber bolsa, mediante avaliação do Núcleo de Serviço Social da instituição (REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018c).

A Rede Batista de Educação detém o Certificado de Filantropia, concedido pelo Conselho Nacional de Ação Social – CNAS. Este documento isenta a instituição de tributos federais, estaduais, municipais e do recolhimento da parte patronal do INSS sobre a folha de pagamento. Em contrapartida, 20% de sua receita deve ser convertida em gratuidades e projetos educacionais para a população de baixa renda. Essa exigência é cumprida através da manutenção de três unidades educacionais que atendem exclusivamente a alunos oriundos de famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo (VIEIRA, 2009).

Assim, pode-se concluir que o Colégio Batista Mineiro se transformou ao longo do tempo, ampliando sua área de atuação. Porém, manteve-se fiel aos princípios trazidos pelos missionários americanos, sendo coerente com o discurso de sua fundação até os dias atuais.

3.3.2 O trabalho eclesial e educacional metodista em Minas Gerais

A Igreja Metodista no Brasil manteve sua forma episcopal de organização, herdada do anglicanismo. Cada igreja é filiada a uma Região Eclesiástica ou Missionária, coordenada por um bispo. O conjunto destes bispos forma o Colégio Episcopal, que supervisiona a ação missionária e pastoral da denominação, garantindo o cumprimento dos objetivos comuns e preservando a unidade teológica, pastoral e educacional (IGREJA METODISTA, 2016b).

Para deliberar acerca de assuntos que vão além da competência do bispo regional, existem duas instâncias. O Concílio Geral é uma reunião que acontece a cada cinco anos, com funções legislativas, deliberativas e administrativas. Participam dele duzentos delegados e delegadas representantes de todas as Regiões Eclesiásticas e Missionária (IGREJA METODISTA, 2016c).

Nos intervalos entre as reuniões do Concílio Geral, as questões que necessitarem de decisão são consideradas através da Coordenação Geral de Ação Missionária – COGEAM. Este órgão é composto por bispos, presbíteros e leigos, e todas as Regiões Eclesiásticas e Missionárias devem estar representadas. Suas decisões não podem contrariar ao que foi estabelecido através do Concílio Geral, tornando-o, assim, uma instância complementar e inferior a este (MAGALHÃES, 2013a).

Atualmente, o trabalho metodista no Brasil se organiza através de oito Regiões Eclesiásticas e duas Regiões Missionárias (IGREJA METODISTA, 2016). De acordo com Lopes (2012), existe uma meta de, até o ano de 2027, criar unidades administrativas para cada estado da federação, e também para o Distrito Federal. Acredita-se que assim será possível aumentar o número de igrejas e membros nas regiões em que a denominação possui menor alcance.

Contemporaneamente, conforme Igreja Metodista (2016b), a maior parte do estado de Minas Gerais encontra-se associada à 4ª Região Eclesiástica, que atende também o estado do Espírito Santo. Esta região é dividida em treze distritos, conforme se pode observar na Tabela 4.

Conforme Lopes (2012) e Magalhães (2013b), a Igreja Metodista do Brasil realizou um levantamento no ano de 2010 que concluiu que a denominação possui mil e trinta e oito templos e trezentas e setenta e três congregações em todo o território nacional. Comparando esses dados com os de Igreja Metodista – 4ª Região Eclesiástica (2016), a 4ª Região Eclesiástica corresponderia a cerca de 14% (catorze por cento) do total de trabalhos metodistas no país.

Tabela 4 - Quantitativo de Igrejas e Congregações da 4ª Região Eclesiástica da Igreja Metodista

Distrito	Igrejas	Congregações
Distrito Eclesiástico Sul de Belo Horizonte e Norte de MG	15	13
Distrito Eclesiástico Norte de Belo Horizonte MG	21	6
Distrito Eclesiástico Juiz de Fora		
Distrito Sul de Minas	14	–
Distrito Eclesiástico Zona da Mata	15	18
Distrito Eclesiástico Leste da Zona da Mata	11	14
Distrito Eclesiástico Vale do Aço	11	15
Distrito Eclesiástico Vale do Rio Doce	16	14
Distrito Eclesiástico Sul do ES	16	13
Distrito Eclesiástico Caparaó – ES	–	–
Distrito Eclesiástico Centro do ES	9	4
Distrito Eclesiástico Norte do ES	7	6
Distrito Eclesiástico Litoral do ES	9	1
TOTAL	144	104

Fonte: Elaborado pela autora com dados de IGREJA METODISTA – 4ª REGIÃO ECLESIASTICA, 2016.

Ao contrário do que acontece com os batistas, a educação é considerada parte integrante da Missão da Igreja Metodista do Brasil, e o portal nacional da denominação na internet possui uma página específica sobre o assunto. Os metodistas acreditam que a educação possibilita que as pessoas e comunidades compreendam a vida e a sociedade, o que acontece em três níveis: educação cristã, educação teológica e educação secular (IGREJA METODISTA, 2016d).

O termo Educação Cristã se refere a todo projeto pedagógico que priorize a formação religiosa dos membros da denominação. Existe um departamento que acompanha essas ações, a Coordenação Nacional de Educação Cristã – CONEC. Sua proposta de trabalho é muito ampla. Entre suas áreas de atuação, pode-se citar as Escolas Dominicais infantis e adultas, Escola Bíblica de Férias, a produção de material didático para estas classes, a criação de um canal de vídeo aulas gratuito para os educadores envolvidos nesta iniciativa, a coordenação da área de música e arte nas igrejas, a disponibilização de músicas, liturgias e reflexões para *download*. Além disso, também é oferecida capacitação para lideranças, como leigos e pastores que atuarão em missões, e professores de Escola Dominical (IGREJA METODISTA, 2016e).

A responsabilidade pela implementação e organização da Educação Teológica na Igreja Metodista compete à Coordenação Nacional de Estudos Teológicos – CONET (IGREJA METODISTA, 2016a). Este órgão é composto por diretores e diretoras de Instituições de Ensino Teológico da denominação em todo o país (RIBEIRO, 2012).

A Educação Secular metodista é representada pelos colégios e faculdades criados pela denominação. Estas instituições atuam na Educação Básica, Ensino Técnico e na Educação Superior, nas modalidades presencial e à distância. Atualmente, são quarenta e duas instituições educacionais em treze estados e no Distrito Federal, atendendo cerca de cinquenta mil alunos (INSTITUTO AMERICANO DE LINS, 2018).

Todas as instituições educacionais metodistas no Brasil, em qualquer um dos três níveis (educação cristã, teológica ou secular) subordinam-se ao Instituto Metodista de Serviços Educacionais – Cogeime. O referido órgão é uma associação sem fins lucrativos, e foi fundado em 1967. De acordo com Igreja Metodista (2016, s.p.), “tem como objetivos fundamentais planejar, coordenar, supervisionar, integrar, acompanhar e controlar todas as unidades Metodistas de

Educação”. Esse órgão também é responsável por uma publicação acadêmica, a Revista de Educação do Cogeime, fundada em 1992, com o objetivo de “divulgar e socializar conhecimentos produzidos na área de educação, por meio das pesquisas e experiências educativas” (REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME, s.p, s.d.). Este periódico foi avaliado pelo Sistema Qualis de Avaliação de Periódicos como A2 na área de Ensino para o quadriênio 2013-2016 (PLATAFORMA..., s.d.).

Além do controle do Cogeime, as instituições metodistas de ensino no Brasil também se afiliam a órgãos internacionais, que promovem a articulação com outras escolas da denominação em outras partes do mundo. Esse é o caso da Associação Latino-Americana de Instituições Metodistas de Ensino – ALAIME, e da International Association of Methodist Schools, Colleges and Universities – IAMSCU. A integração e cooperação entre as instituições educativas inscritas em órgãos deste tipo possibilitam a continuidade do espírito metodista originário, mantendo o compromisso de transformar a sociedade através da educação (INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

Inserida neste plano encontra-se a instituição educacional metodista em Belo Horizonte, atualmente denominada Colégio Metodista Izabela Hendrix. Ao longo dos anos, muitas transformações ocorreram em relação à proposta principal. Desde o ano de 1967, tornou-se um colégio misto. Além disso, desde 2008 tornou-se uma escola bilíngue e em tempo integral (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018d).

É interessante observar que os argumentos atuais sobre o Colégio e a qualidade de seu ensino são muito semelhantes àqueles utilizados no início do século XX, conforme se pode observar nos trechos abaixo:

Desde a sua criação, o Colégio Metodista Izabela Hendrix destaca-se pela **excelência no ensino**, acreditando na educação como um processo que visa ao desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno e seu compromisso com a **modernização da sociedade**. (...) Reconhecido como um **colégio de vanguarda** em Belo Horizonte... (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018d, s.p., destaques da autora).

Visão

Ser reconhecida como instituição comprometida com a **educação de qualidade** e com a formação integral do ser humano, que possibilite a construção de um aprendizado engajado na **transformação da sociedade** e fundamentado nos valores éticos cristãos metodistas

(COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018c, s.p., destaques da autora).

A qualidade do ensino, a modernização da sociedade e a vanguarda educacional permanecem sendo um argumento na apresentação da instituição, ainda que o perfil educacional de Belo Horizonte e do Brasil tenha sofrido profundas alterações nos últimos cem anos.

Com relação aos níveis educacionais atendidos, o Colégio oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O ensino superior e a pós-graduação são oferecidos pelo Centro Universitário Izabela Hendrix. De acordo com a página da instituição,

Desde o início de 2007, o Izabela Hendrix vem sendo reconhecido como a Metodista de Minas, com vistas à futura construção de outra universidade metodista, somando-se à Universidade Metodista de São Paulo e à Universidade Metodista de Piracicaba (INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, s.p.).

Percebe-se que, embora o Colégio já tenha se expandido muito mais que na época de sua criação, a denominação possui planos de fazê-lo ainda maior. De fato, o próprio site da Igreja Metodista do Brasil já qualifica o Izabela Hendrix como universidade, ao lado de outras instituições da denominação, como a Universidade Metodista de São Paulo e a Universidade Metodista de Piracicaba (MAGALHÃES, 2013c).

Acerca de bolsas de estudo, não existe qualquer informação no sítio da internet do Colégio Metodista Izabela Hendrix. É possível que haja alguma política de descontos, uma vez que existe uma advertência em Colégio Metodista Izabela Hendrix (2018a) quanto à sua possível perda em caso de atraso das mensalidades. Embora os sítios da internet das instituições metodistas de ensino sejam padronizados, é possível encontrar referências a bolsas de estudo e descontos nas páginas de outras instituições, como o Colégio Metodista Bennett (COLÉGIO METODISTA BENNETT, 2018) e a Universidade Metodista de São Paulo (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, 2018).

Assim como os batistas, os metodistas também contam com unidades em outros municípios. Além do Campus Praça da Liberdade, o Centro Universitário

conta com o Campus Vila da Serra, onde se localizam suas Clínicas Integradas de Saúde, e a Unidade Fazendinha, uma área de 30 hectares com extensa reserva florestal na cidade de Sabará, com infraestrutura adequada para a realização de aulas práticas e teóricas dos cursos oferecidos na unidade da capital (UNIDADES, 2018). O Campus Praça da Liberdade funciona no edifício inaugurado em 1939, que sofreu muitas alterações ao longo do tempo. Sua infraestrutura tem sido um dos argumentos utilizados em prol da instituição, destacando-se a biblioteca e o Teatro Izabela Hendrix (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018b).

Conclui-se, portanto, que as transformações sofridas pelo Colégio Metodista Izabela Hendrix ao longo do tempo foram devidamente controladas pelos setores responsáveis em sua denominação. Seu crescimento sempre foi orientado pela liderança e norteado pelos princípios do metodismo, de forma que ele permaneceu como um instrumento para o estabelecimento dos propósitos da denominação no país.

3.3.3 O projeto educacional protestante no contexto atual

Conforme se pode observar nos tópicos passados, na época da chegada dos missionários protestantes, seu projeto educacional para o Brasil tinha objetivos bem estabelecidos, delimitados em conformidade com o contexto da época. Porém, mais de um século após o início desse trabalho, as instituições educacionais fundadas permanecem – ainda que o contexto brasileiro tenha se transformado consideravelmente ao longo do tempo.

Percebe-se que, por ocasião da implantação das primeiras escolas protestantes no Brasil, as justificativas apresentadas pelos missionários perpassavam três questões fundamentais: a baixa qualidade e pouca disponibilidade da educação escolar no país; a necessidade de uma educação que produzisse indivíduos adequados à vida na modernidade e conseqüentemente promovesse o desenvolvimento nacional; e a possibilidade de realizar proselitismo entre alunos e famílias. Esses argumentos são recorrentes em trabalhos que discorrem acerca da educação protestante, como Ramalho (1976), Machado (1994), Mesquida (1994), Novaes (2003), Silva (2004), Mendonça (2008) e Oliveira (2013).

Acerca da qualidade da educação escolar, há que se considerar que o perfil brasileiro mudou muito. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) garante, em seu Artigo 3º, a manutenção do padrão de qualidade da educação. O Ministério da Educação e Cultura também tem produzido documentos oficiais para orientar o trabalho escolar e que influenciam positivamente na manutenção de sua qualidade, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c), e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a). Este último documento assume caráter normativo na definição das aprendizagens essenciais de todos os alunos, em todos os sistemas e redes escolares.

A disponibilidade da educação escolar também sofreu severas alterações ao longo do último século. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 2017), em seu Artigo 208, quanto a já referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 4º, garantem educação básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disso, o Artigo 5º desta última Lei confere a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 1996, s.p.). Em Belo Horizonte, realidade explorada por esta pesquisa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) relata que a taxa de escolarização entre 06 e 14 anos de idade é de 97,6%. Pode-se, portanto, concluir que a manutenção de escolas confessionais para suprir a necessidade da população não seria procedente.

Outro argumento comum entre os protestantes para a criação de suas próprias escolas diz respeito à carência de laicidade na educação pública, conforme visto em *O Colégio...* (1958). Porém, há que se considerar que desde a promulgação da Constituição Republicana, a educação brasileira tem trilhado um caminho em direção à laicidade. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º, garante que ninguém será privado de seus direitos por motivo de crença religiosa – e a educação é vista como um direito fundamental neste documento. Assim, conclui-se que a ausência de laicidade na escolarização não pode ser vista como um motivo para manutenção dos colégios protestantes.

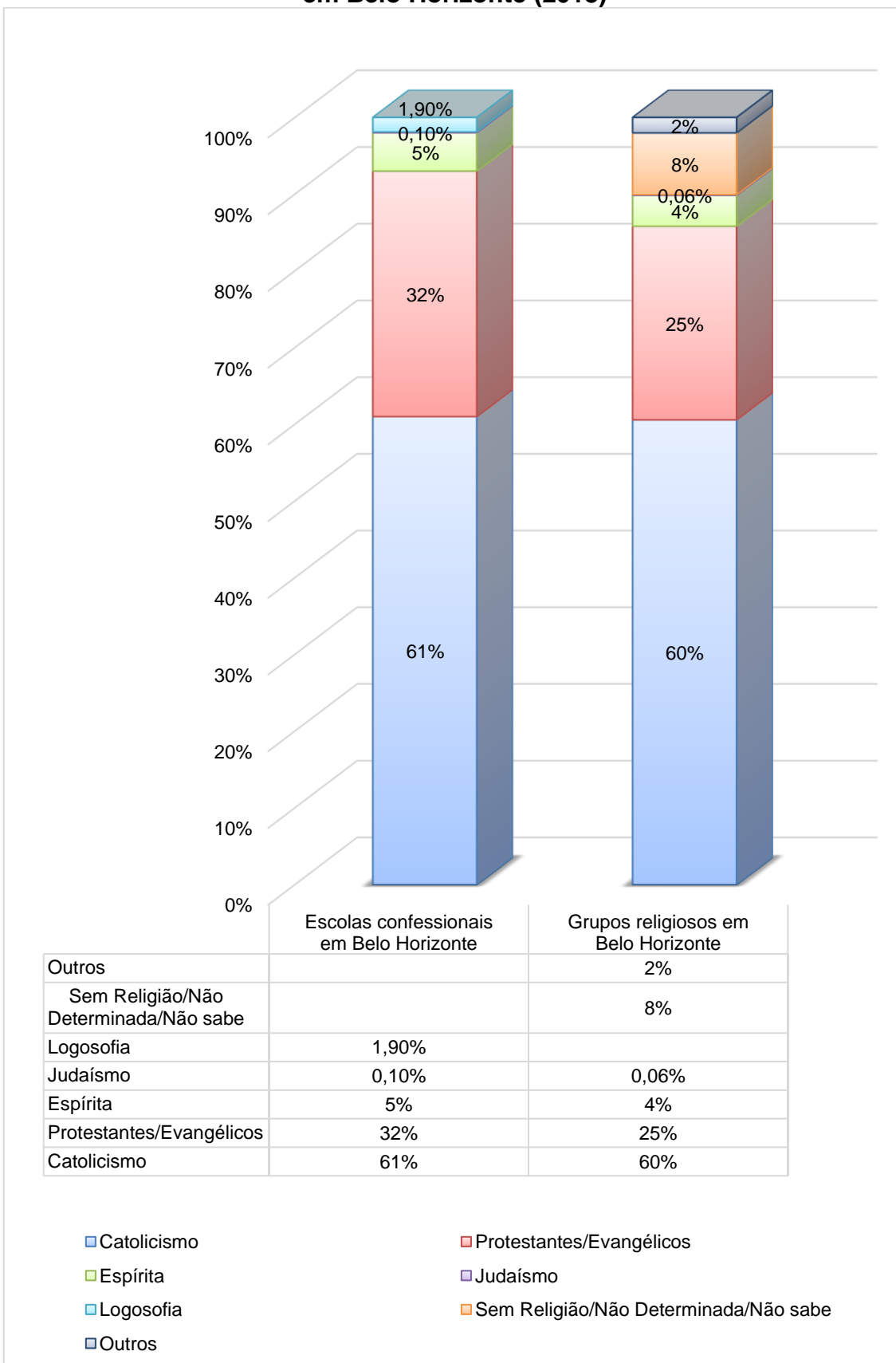
Há que se ressaltar, ainda, que a oferta de educação confessional em Belo Horizonte ocupa uma parcela significativa das instituições escolares: são

cento e sessenta e um estabelecimentos, ou seja, 10,8% (dez vírgula oito por cento) do total de mil, quatrocentas e noventa e uma escolas. O pertencimento das instituições escolares confessionais é proporcional à divisão religiosa da população, com uma leve vantagem para as escolas protestantes, conforme se pode observar através do Gráfico 6. Sendo assim, a manutenção dos colégios estudados nesta pesquisa não se justifica pela carência da oferta de educação escolar em conformidade com os princípios protestantes.

Outra justificativa comum para a manutenção de colégios protestantes diz respeito à formação de indivíduos adequados à vida na modernidade que, conseqüentemente, promovessem o desenvolvimento nacional. De acordo com Ramalho (1976), as práticas educativas dos colégios protestantes fundamentavam-se nos princípios da liberdade e individualidade. Através de um ensino primordialmente pragmático, pretendiam formar pessoas aptas para a vivência em uma sociedade democrática. Os discentes deveriam desenvolver um caráter adequado, pois promoveriam o aperfeiçoamento das instituições, a evolução da sociedade e, conseqüentemente, o progresso.

Estas características, verificadas pelo autor em sua pesquisa há mais de quarenta anos, ainda podem ser percebidas na imagem que as instituições estudadas divulgam através de seus sítios na internet. Conforme já foi demonstrado, tanto o Colégio Batista Mineiro quanto o Colégio Metodista Izabela Hendrix enfatizam a formação do caráter de seus alunos, e a conseqüente transformação da sociedade, promovida pelos mesmos (BRAGA, 2017; REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018e; COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018b; 2018c).

Gráfico 6 – Percentual de escolas confessionais e de grupos religiosos em Belo Horizonte (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com dados de Secretaria de Estado da Educação (2018) e de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Acerca dos métodos pragmáticos de ensino, Ramalho (1976) ressalta que a pedagogia protestante privilegiava a verificação do conteúdo estudado. Através deste método, procurava-se quebrar o dualismo entre teoria e prática, pensar e fazer. Este princípio parece ser ainda de grande importância para as instituições estudadas, considerando que procuram enfatizar sua estrutura, espaços e equipamentos que possibilitam aulas práticas, tais como quadras, piscinas, laboratórios, biblioteca, acesso à internet, sala de informática, equipamento multimídia, auditórios e até mesmo capela (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018b; REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018a, 2018b).

O último argumento historicamente erigido a favor da manutenção dos colégios protestantes diz respeito à possibilidade de realizar proselitismo. A existência dessa prática na realidade educacional deste grupo é um elemento a se questionar. Por um lado, percebe-se que algumas escolas tinham por objetivo promover o contato do educando com o texto bíblico – o que, na opinião dos missionários, já era o suficiente para levar alguém à conversão, conforme relata Mendonça (2008). Por outro lado, os princípios liberais nos colégios manifestavam-se através da liberdade religiosa, política, de crítica e de discussão, conforme descreve Ramalho (1976).

A leitura destes dois autores (RAMALHO, 1976; MENDONÇA, 2008) revela uma maior preocupação por parte das instituições de ensino protestantes em educar as novas gerações conforme seus princípios, que em necessariamente convertê-los. Almejava-se inculcar os princípios e ideais do cristianismo, e desenvolver um caráter cristão. Essa prática, porém, nunca deveria ferir a liberdade de consciência do educando. De acordo com Ramalho (1976), não havia um padrão de atuação entre os colégios protestantes: algumas instituições pendiam mais para a evangelização, enquanto outras pendiam mais para a posição liberal.

Acerca do Colégio Batista Mineiro, cabe ressaltar que seu sítio na internet em momento algum discorre acerca de atividade proselitista. Seu vídeo em comemoração ao centenário da instituição (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, 2018) enfatiza apenas a transmissão de valores éticos. Porém, a página do Programa Ética e Caráter (REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO, 2018f, s.p.) descreve este trabalho como “sua filosofia confessional colocada em prática”.

Analisando esta afirmação em conjunto com a já citada entrevista do Diretor Valseni Braga ao periódico O Batista Mineiro, em que afirma o papel estratégico no Colégio na expansão do Reino de Deus (BRAGA, 2017), tem-se a impressão de que as práticas da instituição pendem mais para o proselitismo que para a liberdade de consciência.

Já o Colégio Metodista Izabela Hendrix, embora não esconda sua origem missionária, em momento algum toca na questão do proselitismo. O trabalho de Martha Watts é descrito como “afirmação do direito das mulheres à plena capacitação para intervenção na vida social” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018, s.p.), e a educação é descrita “como um processo que visa ao desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno e seu compromisso com a modernização da sociedade” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018, s.p.). A confessionalidade da instituição só se torna argumento quando se discorre acerca da utilização dos recursos financeiros: “Por ser uma instituição confessional, não visa o lucro e investe tudo o que recebe na melhoria da qualidade do serviço que presta” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2018, s.p.). Conclui-se, portanto, que as práticas deste colégio pendem mais para o liberalismo, conferindo maior importância ao desenvolvimento da sociedade que à conversão dos discentes.

Esta opção por parte da instituição metodista coincide com o posicionamento manifesto no I Seminário Latino-Americano sobre Educação e Confessionalidade¹⁸, promovido pela Associação Latino-Americana de Instituições Metodistas de Ensino – ALAIME, em 1998 (LOPES et al, 1998). Nesse evento, a confessionalidade foi apresentada como uma postura pessoal, que conduz a um modo específico de convivência, possibilitando o diálogo (JOSGRILBERG, 1998). Além disso, a função da educação escolar foi apresentada como uma forma de se experimentar o Reino de Deus diferente do que acontece na igreja, promovendo a transformação da sociedade. (PANTELIS, 1998).

Assim, pode-se considerar que, dos três principais argumentos dos missionários para criação e manutenção dos colégios, apenas um deles – a carência de instituições escolares – perdeu sua validade. Permanecem como

¹⁸ A Revista de Educação do Cogeime (1998) publicou um número especial, contendo todos os discursos e debates ocorridos neste Seminário.

características e justificativas para o trabalho dos colégios estudados a formação de indivíduos visando a modernização da sociedade, bem como a transmissão de valores protestantes, tanto com objetivos proselitistas quanto como releitura do liberalismo.

PARTE II – ANÁLISE E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO IDEALIZADO E PRATICADO NOS COLÉGIOS FUNDADOS PELO PROTESTANTISMO DE MISSÃO EM BELO HORIZONTE

A segunda parte deste trabalho dedica-se à educação batista e metodista, apresentando e analisando o resultado da pesquisa em campo. Este conteúdo foi organizado em três capítulos, cujos objetivos serão apresentados a seguir.

O primeiro capítulo tem como objeto de estudo os Projetos Político-Pedagógicos das instituições pesquisadas. Inicialmente, foi necessário retomar questões teóricas sobre a relevância desse documento na organização de uma escola. A partir daí, foi feita uma imersão nos projetos dos colégios, procurando neles delimitar as concepções de escola e educação, o perfil do aluno que se pretende formar, e as escolhas didáticas e metodológicas consideradas adequadas para alcançar estes objetivos. A seguir, a abordagem foi especificada em torno do Ensino Religioso escolar, apresentando sua conceituação nos documentos, as expectativas de formação humanística através do mesmo, e algumas considerações sobre práticas pedagógicas que envolvem a disciplina.

O segundo capítulo se dedica às entrevistas realizadas com profissionais das instituições analisadas. Foram arguidos três profissionais, sendo duas docentes da instituição metodista, e o coordenador de capelania da instituição batista. A partir de suas respostas, procurou-se reconstruir aspectos sobre o exercício da docência de Ensino Religioso nas instituições. Além disso, foram elencados alguns aspectos epistemológicos sobre o conteúdo, comparando e complementando os resultados obtidos através da análise do Projeto Político-Pedagógico. Por fim, procurou-se estabelecer uma relação entre as práticas de Ensino Religioso escolar e a confessionalidade.

O terceiro capítulo se propõe a realizar uma comparação histórica sobre os propósitos e forma de funcionamento dos colégios. Também analisa a construção epistemológica e as práticas de Ensino Religioso. Por fim, estabelece questionamentos e perspectivas sobre a forma como a disciplina é ofertada.

Capítulo 1 – O Projeto Político-Pedagógico dos colégios batista e metodista: concepções de escola, educação e Ensino Religioso

O Projeto Político-Pedagógico é um documento fundamental em qualquer instituição de ensino. Ele deve prever todos os aspectos necessários a sua operação, sendo uma representação em papel do que são as concepções e as práticas de uma escola.

Este capítulo se inicia retomando aspectos teóricos sobre esse importantíssimo documento, esclarecendo que tipo de informações devem estar nele contidas. A seguir, será feita uma análise descritiva das concepções e práticas do Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix, apresentadas em seu Projeto Político-Pedagógico. Por fim, a análise se direcionará ao Ensino Religioso ofertado pelas instituições, averiguando-lhe conceitos, objetivos e práticas.

1.1 O Projeto Político-Pedagógico e sua relevância em uma proposta educativa

O Projeto Político-Pedagógico é considerado o documento de referência em todos os âmbitos da ação educativa na escola (CAMPOS; SCHEIBE, s.d.). Eventualmente também denominado Projeto Educativo, esse documento pode ser considerado um instrumento teórico e metodológico que organiza e integra as atividades práticas da instituição, uma espécie de plano global (VASCONCELLOS, 2002). Sua existência é uma exigência do processo de democratização do ensino, fomentado a partir da década de 1980, e que encontra expressão tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2018).

O quadro a seguir destaca os conceitos que definem a nomenclatura de Projeto Político-Pedagógico.

Quadro 9 – Definição de Projeto Político-Pedagógico

Por que é um PROJETO?	Porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período de tempo.
Por que é POLÍTICO?	Por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
Por que é PEDAGÓGICO?	Porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (2018, p. 10)

De acordo com Caria (2011), o Projeto Político-Pedagógico precisa ser caracterizado como um movimento conjunto da comunidade escolar, que determinará uma identidade política e pedagógica mais nítida para a instituição.

Vasconcellos (2002) descreve como elemento fundamental para constituição do Projeto Político-Pedagógico a definição de um Marco Referencial. Este pode ser descrito como o posicionamento da instituição com relação a suas opções e fundamentações. É composto de três partes: o Marco Situacional, que busca identificar a realidade da escola; o Marco Filosófico, que delimita os objetivos da instituição; e o Marco Operativo, que estabelece métodos para se alcançar os objetivos traçados.

Nos próximos tópicos, discorrer-se-á mais pormenorizadamente acerca dos conceitos presentes na delimitação de um Projeto Político-Pedagógico, e sua relação com os elementos constituintes do Marco Referencial.

1.1.1 Projeto: expressão de uma proposta educativa

A palavra projeto traz em si a ideia de futuro, de algo que se concretizará, tendo como ponto de partida o presente. A partir da constatação da realidade vivenciada no momento pela escola, o projeto estabelece metas para estender, ampliar, recriar, inovar a prática educativa (CAMPOS, R.; SCHEIBE, s.d.).

De acordo com Veiga (1998), a escola é o lugar onde devem surgir a concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. Caria (2011) acrescenta que a escola deve operar como um corpo consciente, convidando as pessoas a um diálogo entre o mundo conhecido e as transformações almejadas.

Para Vasconcellos (2002), esse olhar do grupo sobre a realidade que culmina em um planejamento para o futuro pode ser chamado de Marco Situacional. É uma análise ampla da situação em que a escola está inserida.

Caria (2011) ressalta que a identidade político-pedagógica de qualquer projeto nasce da constatação da cotidianidade da escola. Sem essa percepção, qualquer proposição política torna-se esvaziada de praticidade e excessivamente idealizante, e qualquer proposição pedagógica minimiza sua funcionalidade.

A partir da constatação da realidade da escola, é possível delimitar desejos ou necessidades com relação à instituição, que podem surgir tanto na equipe de coordenação, quanto entre professores, direção, na mantenedora, entre os pais ou até mesmo dos alunos (VASCONCELLOS, 2002).

Para Dourado e outros (2006), o Projeto Político-Pedagógico reflete a dinâmica da escola. Ele deve nascer da avaliação e compreensão das ações do passado, das análises do presente, e das perspectivas que se estabelece para o futuro. Estas podem expressar tanto a conservação quanto a transformação dos elementos políticos e pedagógicos vivenciados no contexto escolar.

Deve-se, porém, ressaltar que a coletividade foi importante na construção de conhecimento acerca da situação da instituição escolar, bem como no estabelecimento de metas para o futuro. Da mesma forma, conforme afirmam Campos e Scheibe (s.d.), um compromisso coletivo é necessário em prol da realização dos objetivos propostos. E este ajuste exige que as práticas escolares sejam planejadas, pautadas pela intencionalidade.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um importante meio de enfrentamento do processo de alienação. O rigor e a formalidade nele presentes exigem que as práticas escolares sejam sempre propositadas (VASCONCELLOS, 2002). Este documento sinaliza, de forma clara, os objetivos para a melhoria dos processos educativos, e estabelece as funções e responsabilidades de cada indivíduo para o cumprimento dessas metas (CARIA, 2011).

Conclui-se, portanto, que o Projeto Político-Pedagógico constitui a busca de diretrizes que nortearão o funcionamento de uma escola. Sua idealização e implantação são compromissos coletivos, que implicam na participação consciente de cada indivíduo. Essas diretrizes, conforme descreve Vasconcellos (2002), fundamentam-se em princípios tidos como válidos pela instituição e indivíduos nela inseridos, tais como elementos teóricos da filosofia, das ciências, ou da fé. Em todo caso, esses princípios nortearão o ideal de indivíduo e de

sociedade presentes no documento. Ou seja, delimitarão suas características políticas.

No próximo tópico, discorrer-se-á com mais atenção aos elementos políticos presentes no projeto.

1.1.2 Político: formação do aluno, cidadania e sociedade

Ao estabelecer um projeto, a escola delimita um plano de ação de metas e estratégias que permitirão à comunidade escolar uma elevação de seus níveis de qualidade educacional. Essa melhoria pode dizer respeito “à aprendizagem dos alunos, à prática pedagógica dos professores, à convivência escolar, à gestão democrática, ao vínculo da escola com a cidade, etc.” (CARIA, 2011, p. 120).

Todavia, é importante observar que essas metas, coletivamente estabelecidas, articulam-se intimamente ao compromisso sociopolítico com os interesses da população majoritária. Dessa forma, o projeto define princípios para a formação de cidadãos, mas pressupõe que estes deverão viver em um tipo específico de sociedade. Assim, necessariamente, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político (VEIGA, 1998).

De acordo com Caria (2011), espera-se que o projeto da escola transcenda seus muros. Ele deve mobilizar seus atores a dialogar com o mundo, tomando por base o conhecimento produzido em seu interior. Ele deve promover o encontro da escola com outros equipamentos públicos e atores sociais de seu bairro e cidade. A partir da cotidianidade, os sujeitos da prática educativa devem estabelecer metas de superação da realidade experimentada pela comunidade escolar.

Para alcançar essa superação, porém, é necessário estabelecer o Marco Filosófico do projeto. Ele corresponde aos critérios gerais de orientação da instituição e manifesta a proposta de sociedade, pessoa e educação adotada pelo grupo. Conforme anteriormente salientado, esses ideais podem atender a princípios filosóficos, científicos ou até mesmo religiosos (VASCONCELLOS, 2002).

Como consequência do estabelecimento desses ideais, Caria (2011) afirma que o sentido atribuído à escola afeta diretamente a perspectiva

existencial das pessoas nela envolvidas. O Projeto Político-Pedagógico pode ser considerado um importante ato de humanização, formando indivíduos em conformidade com seus princípios, e fomentando novas possibilidades de existência. Conclui-se, portanto, que planejar a escola é, também, planejar a vida das pessoas; é produzir sentido para a caminhada da comunidade escolar.

É necessário, ainda, que em seu planejamento a escola não olvide dos sentidos que o ser humano tem atribuído à sua relação com o outro e com o planeta. O engajamento da instituição na busca de uma vida que faça mais sentido deve estar presente em seu currículo, nos encontros que promove entre as pessoas, nos projetos de estudo e pesquisa desenvolvidos, em sua relação com a comunidade (CARIA, 2011). Ou seja: os princípios adotados pela escola devem estar presentes em seu fazer cotidiano, em sua prática pedagógica.

No próximo tópico, será discutida a importância das práticas pedagógicas para o projeto de uma escola.

1.1.3 Pedagógico: metodologias e práticas em prol de um objetivo

De acordo com Campos e Scheibe (s.d.), os compromissos do projeto com os interesses da comunidade escolar são materializados por seus aspectos políticos e pedagógicos. E a função das práticas pedagógicas é justamente cumprir os princípios políticos adotados.

Conforme Veiga (1998), assim como os princípios adotados pela instituição refletem uma opção política, também acontece com as escolhas pedagógicas. As determinações e contradições da sociedade capitalista manifestam-se tanto nas escolhas éticas quanto nas práticas pedagógicas, uma vez que a escola é uma instituição social.

De fato, conforme ressalta Caria (2011), a escola é o espaço para a iniciação das crianças nos valores por ela tomados como válidos. Assim, por exemplo, uma escola que reconhece a infância como portadora de direitos fundamentais, que incluem a participação na esfera pública da vida, se tornará um espaço importante para o exercício da cidadania desde a mais tenra idade. O êxito da escola em sua função de ensinar, portanto, se cumpre justamente quando os conteúdos estão ligados à realidade concreta do aluno – e esta

realidade, conforme Vasconcellos (2002), será interpretada e experimentada em conformidade com os valores adotados pela escola.

A proposta de critérios de ação para uma escola é chamada por Vasconcellos (2002) de Marco Operativo. Ele pode ser considerado o meio para se atingir o modelo idealizado pelo projeto. De acordo com o autor, este marco diz respeito a três grandes dimensões do trabalho escolar: pedagógica, comunitária e administrativa. Embora estas dimensões estejam profundamente relacionadas, devem ser tratadas a partir de seus aspectos específicos.

De acordo com Vasconcellos (2002), a Dimensão Pedagógica diz respeito aos processos de planejamento, currículo, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Diz respeito também a questões relacionadas à disciplina escolar e à relação professor-aluno. Estabelece modelos de relação da escola com elementos externos, tais como os vestibulares, exames e concursos. Regula, ainda, o espaço de trabalho coletivo dos docentes.

A Dimensão Comunitária, para Vasconcellos (2002), diz respeito aos relacionamentos na escola: com o professor, com a comunidade, a participação e organização dos alunos, atividades esportivas e culturais, orientação vocacional, relacionamento com os meios de comunicação social.

A Dimensão Administrativa, por sua vez, tem por objeto a estrutura e organização da escola. Diz respeito a seus dirigentes, aos serviços administrativos (tais como secretaria, limpeza, mecanografia, audiovisuais, etc.), às formas de participação dos trabalhadores, às condições objetivas de trabalho, à obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros (VASCONCELLOS, 2002).

Em um Projeto Político-Pedagógico, estas três dimensões devem ser regulamentadas, atendendo diretamente aos princípios adotados pela escola, com a finalidade de cumprir os objetivos propostos.

Conclui-se, portanto, que o Projeto Político-Pedagógico abarca todos os aspectos de uma instituição escolar. Ele é um projeto enquanto manifestação das continuidades e inovações que se pretende para uma escola. É político, pois se baseia em princípios coletivamente considerados como fundamentais para o processo educativo. E é pedagógico, enquanto metodologia e práticas que visam levar a efeito as metas e ideais assumidos pelo grupo.

No próximo item, serão discutidos os Projetos Político-Pedagógicos dos colégios estudados. A partir da compreensão dos significados que esses

documentos carregam, procurar-se-á delimitar as concepções neles apresentadas.

1.2 O Projeto Político Pedagógico nos colégios batista e metodista

Este tópico se dedica à análise dos Projetos Político-Pedagógicos do Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix.

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Batista Mineiro, também chamado de Marco Referencial, foi publicado em 2002 em forma de um livreto de cem páginas (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, 2002). Seu texto foi organizado por um coletivo de dezessete pessoas, incluindo o Coordenador de Capelania da instituição. Em 2017, o documento sofreu pequenas atualizações por uma equipe de cinco pessoas, das quais uma era membro da equipe original (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]). Esta versão encontra-se apenas em formato eletrônico. Uma cópia impressa de cada versão foi disponibilizada pela Capelania do Colégio para que a pesquisa fosse realizada. Sendo assim, todos os dados foram consultados da versão mais recente.

A Proposta Pedagógica para a Educação Básica do Colégio Metodista Izabela Hendrix foi formulada em 2015. Contém setenta e sete páginas, e é apresentada por um texto da atual diretora (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015). Por orientação da Rede Metodista de Educação, em âmbito nacional, não é possível obter cópias totais ou parciais de projetos de escolas da rede. Ele também não se encontra disponível ao público na biblioteca da instituição. Dessa forma, foi necessário consultar o documento nas dependências do Colégio, mediante autorização da Direção, da Pastoral Escolar e da Equipe pedagógica.

A partir da consulta aos projetos, procurou-se delimitar como três principais questões são neles apresentadas: o conceito de escola e educação, os objetivos para formação dos alunos, e as opções didáticas e metodológicas consideradas adequadas para cumprir esses objetivos.

1.2.1 *Concepções de escola e educação*

Antes de discutir as concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico dos colégios analisados, é necessário observar qual identidade é conferida às instituições nesses documentos, e como isso é feito. Conforme apresentado anteriormente, a identidade de uma instituição escolar é o ponto de partida que lhe permite avaliar o presente e projetar o futuro. Dessa forma, qualquer proposta apresentada no Projeto será fruto da forma como o colégio se percebe e representa na sociedade.

Por essa razão, enfatizou-se algumas semelhanças e singularidades na forma como os colégios se descrevem em seus projetos. O primeiro elemento a ser analisado diz respeito à ênfase conferida à origem histórica das instituições. Embora esse item esteja presente nos dois documentos, sua apresentação ressalta as peculiaridades de cada processo.

O projeto do Colégio Batista Mineiro [2017] relata sua história desde a fundação. É notório, porém, que este desenvolvimento não é descrito sob o ponto de vista missionário, denominacional, ou mesmo institucional, mas enfocando o processo de autorização junto ao Ministério da Educação para funcionamento do Colégio, e os cursos oferecidos ao longo de um século de funcionamento. Também é enfatizado o processo de criação de outras unidades do Colégio, em Belo Horizonte e no interior mineiro. Embora não detalhe acontecimentos internos da instituição, o texto indica a existência de um acervo de fontes históricas na escola, disponibilizadas para a consulta de quem se interessar.

A instituição metodista, por sua vez, enfatiza a fundação do colégio por mulheres, para ser o primeiro educandário exclusivamente feminino da cidade. Também não são apresentados detalhes internos da história do Colégio ao longo do tempo. Cinco datas são enfatizadas na narrativa: a fundação, em 1904; o registro junto ao Ministério da Educação, em 1936; a transformação em colégio misto, em 1967; o ingresso no ensino superior, em 1972; e a transformação em Centro Universitário, em 2002. Há pouco detalhamento quanto aos cursos oferecidos na educação básica, discorrendo com mais pormenores sobre o processo de criação dos cursos superiores (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

Em comum entre os relatos, percebe-se o fato de destacarem o nome do principal missionário americano envolvido com a criação dos colégios. Percebe-se ainda a preocupação em relatar o processo de autorização pelo Ministério da Educação, enfatizando os momentos que parecem ter sido mais desafiadores para a instituição – no caso do Colégio Batista Mineiro, o registro da educação básica sem um prédio adequado para o fim; no caso do Colégio Metodista Izabela Hendrix, a expansão em direção ao ensino superior.

Embora os projetos enfatizem que os colégios são fruto do trabalho missionário, a forma como é descrita sua relação com as denominações protestantes a que se filiam é bastante diferente. Pode-se afirmar que essa descrição acompanha as particularidades de gestão de cada colégio, bem como as expectativas de cada grupo religioso para a educação escolar.

Dessa forma, a Convenção Batista Mineira é evocada na apresentação do Projeto como mantenedora do Colégio e responsável por promover a formação integral dos estudantes de todas as suas instituições. Ademais, ressalta-se a submissão do Colégio à Junta de Educação, entidade sem fins lucrativos mantida pela Convenção Batista Mineira, cuja finalidade é promover o trabalho beneficente e educacional no estado. Descreve-se por alto o trabalho desta organização, que tem reuniões a cada dois anos, com o intuito de deliberar sobre assuntos próprios da denominação e da convenção, eleger representantes e controlar as finanças através de um balanço geral (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]).

No caso da instituição metodista, não há referências diretas ao episcopado. Enfatiza-se, porém, a ligação do Colégio a um sistema de mais de setecentas universidades e colégios da denominação, presentes em todos os continentes. O Instituto Metodista Izabela Hendrix, apontado no documento como mantenedor do Colégio, é descrito como uma instituição confessional e comunitária. Embora essa descrição esteja fundamentada na concepção legal que embasa o conglomerado, o documento explora o termo “comunitária” associando-o à atuação educacional da Igreja Metodista, que realiza seu trabalho em áreas carentes da Região Metropolitana de Belo Horizonte (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

É interessante como a forma de governo própria de cada denominação é refletida em sua relação com os colégios. Os batistas, de governo

congregacional, administram seu colégio através de uma junta, com representantes eleitos. Os metodistas, de governo episcopal, possuem órgãos de representação, mas operam sob uma centralização e padronização muito maior que os batistas.

Prosseguindo o propósito de delimitar a identidade dos colégios, passar-se-á a analisar a visão e a missão apresentadas em seus projetos. Estes dois aspectos são importantes pois apontam ao mesmo tempo para o presente (ou como as instituições se percebem), e para o futuro (ou em que direção se desenvolve seu trabalho).

O Colégio Batista Mineiro [2017] é bem sucinto na apresentação de sua visão: “*Ser referência em educação integral*” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 20, destaque original). A missão da instituição também compartilha dessa característica: “*Contribuir para a formação do ser humano por meio da educação integral, orientados pelos valores cristãos, com inovação e sustentabilidade*” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 20, destaque original).

As citações acima demonstram que a visão do Colégio Batista Mineiro já delimita sua opção pedagógica pela educação integral. Embora se trate de uma instituição confessional, a visão não aponta nesse sentido. Tal característica será referenciada apenas na missão, em que aparece como orientadora do processo educacional. Destaca-se no texto a opção pela inovação e sustentabilidade no processo educativo.

O Colégio Metodista Izabela Hendrix (2015) descreve particularmente cada aspecto de sua missão: ser uma instituição promotora da educação básica; participante do sistema educacional metodista; privada, mas ciente de seu espírito público; mineira; brasileira e latino-americana. De acordo com o projeto, sua visão foi estabelecida com base nestes princípios: “ser uma instituição reconhecida pela excelência de sua proposta educacional, prestação de serviço e atendimento comunitário” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 10). O documento acrescenta que a missão e visão serão trabalhadas a partir de um conjunto de valores, a saber: justiça, solidariedade, cidadania, confessionalidade, sustentabilidade e efetividade.

Observando conjuntamente a missão e a visão do Colégio Metodista Izabela Hendrix, percebe-se que não há referências à opção pedagógica da

escola, como no caso batista. A visão apresentada para a instituição pode ser interpretada como cumprir com excelência os aspectos previstos na missão. Há que se questionar, porém, qual seria a função de cada um deles em tal propósito. Por exemplo, ser integrante do sistema de ensino metodista se relacionaria com a excelência da proposta educacional, com a prestação de serviço, ou com a motivação para o atendimento comunitário? Esta e outras possibilidades interpretativas não foram suficientemente esclarecidas no documento.

Outra questão a se observar no projeto deste mesmo colégio diz respeito à forma como os valores são tratados. Os mesmos não aparecem diretamente descritos na missão e na visão do Colégio, mas posteriormente são indicados como seu princípio. É importante observar que os valores apontados – justiça, solidariedade, cidadania, confessionalidade, sustentabilidade e efetividade – são primordialmente sociais. Mesmo a confessionalidade pode ser interpretada no sentido da confissão pública de fé. Desta forma, percebe-se que os valores defendidos pelo colégio perpassam a forma como os indivíduos se relacionarão em sociedade.

O texto do projeto do Colégio Batista Mineiro [2017] também descreve valores e princípios que orientam sua prática, mas não delimita sua relação com a visão e a missão da instituição. Também é oferecida uma breve definição destes valores, como se vê a seguir:

Valores Cristãos: fé, verdade, integridade, justiça social, Deus.

Ser humano: razão de ser da nossa ação.

Educação Integral: formação do indivíduo, com excelência, nas dimensões cognitiva, corporal, afetivo-emocional, ético-social e espiritual.

Sustentabilidade: social, econômica, tecnológica e ambiental.

Inovação: para continuar competitivo. (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 20).

Percebe-se, nos valores descritos no projeto da instituição batista, uma preocupação em representar como a instituição se portará frente à sociedade. Diferentemente do que acontece no projeto metodista, que indica como se espera que os indivíduos ajam, o projeto batista aponta o ser humano como razão para seu trabalho. Ou seja, os valores e princípios do Colégio Batista

Mineiro descrevem o que a instituição pretende oferecer às pessoas e à sociedade.

O primeiro valor e princípio citado no projeto batista descreve a forma como o colégio lida com sua confessionalidade. A definição apresentada é muito mais direta que no colégio metodista, pois indica o cristianismo como sua referência, e quais valores cristãos lhe serão mais caros. Os demais princípios descrevem a forma como o trabalho do colégio deverá ser realizado: priorizando a educação integral, a sustentabilidade e a inovação.

Torna-se necessário, nesse momento, começar a delimitar as concepções de educação presentes nos projetos. Para tal, serão transcritas e analisadas as definições para o termo presentes nos documentos.

O projeto do Colégio Batista Mineiro [2017] apresenta seu conceito de educação dentro do tópico em que discorre sobre sua proposta curricular. Para a equipe redatora do projeto,

A Educação é o processo formal e informal através do qual o ser humano se desenvolve e conhece o universo da sua experiência, com o fim de controlá-lo e reorganizá-lo progressivamente, de forma a melhorar a qualidade de vida, seja individual, seja coletivamente. A Educação habilita o ser humano para resolver os problemas e situações novas na sua experiência de vida, em dimensão integral. Os conteúdos são relevantes somente na medida em que desenvolvem as habilidades do educando, para uma vida mais significativa e feliz. (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 23).

Percebe-se, nesta definição de educação, três principais características. A primeira diz respeito à abertura metodológica a processos formais e informais de educação. A segunda diz respeito à realidade do aluno e às suas experiências, que devem ser impactadas pelo efeito da educação. A terceira diz respeito às transformações que se espera que a educação produza, em nível individual e coletivo.

É importante ressaltar que desde a fundação do colégio estas três características de seu conceito de educação se fazem presentes. A formalidade e a informalidade sempre estiveram presentes nas práticas da instituição. Durante o tempo em que os missionários americanos ocupavam os cargos de direção e docência, a simples convivência com eles era tida como uma atividade educativa, que ensinava ao aluno uma nova forma de se portar em sociedade.

Esperava-se que o aluno passasse a ver sua realidade e seu país sob uma nova ótica, e se tornasse capaz de alterá-los a partir de um novo sistema de valores, aprendido no colégio. Estas conclusões específicas sobre o Colégio Batista Mineiro podem ser lidas em T. Brasil (2013), mas assemelham-se muito às apresentadas por Ramalho (1976) e Mendonça (2002) ao descreverem as práticas de educação protestante.

Outra questão presente na definição de educação apresentada pelos batistas diz respeito à sua dimensão integral. Este é um tema constantemente abordado no projeto. Além de ser sugerida na definição de educação apresentada, aparece entre os valores e princípios que orientam o trabalho do colégio, é citada nos compromissos da instituição, e apresentada como um objetivo garantido pela própria Convenção Batista Mineira. De acordo com o projeto, a educação integral ocorre “através da formação e aprimoramento físico, espiritual, ético, cognitivo e socioemocional” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 21). Como resultado, espera-se que o aluno consiga se situar em sua realidade e se torne agente na transformação da sociedade, em prol de sua melhoria e maior humanização.

A aplicação do conceito de educação integral pode ser considerada uma evolução do pensamento presente na fundação do colégio. Àquela época, os termos mais utilizados pelos missionários para se referir ao tipo de formação oferecida eram educação e instrução, referindo-se o primeiro a todo espectro moral e comportamental, e o segundo ao conhecimento racional (BRASIL, T., 2013). A utilização destes termos, de acordo com Arendt (2000), é característica do pensamento educacional americano. Atualmente, no Brasil, o conceito de educação integral tem sido profundamente valorizado pela legislação e pelas políticas públicas (GEBER, 2015). Talvez a opção teórica do colégio, adotando este termo para explicar sua proposta, relacione-se ao processo de adaptação da instituição ao país e à sua política educacional.

Direcionando o olhar ao Colégio Metodista Izabela Hendrix (2015), duas definições de educação são apresentadas em seu projeto. A primeira é uma citação literal dos Cânones da Igreja Metodista, como se vê a seguir:

o processo que visa a oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, questionando os sistemas de doutrinação e morte, à luz

do Reino de Deus (IGREJA METODISTA, 2002 apud COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 6).

Inicialmente, deve-se ressaltar que esta definição de educação não é oriunda da própria escola, mas de decisões conjuntas da Igreja Metodista, que serão válidas para, ao menos, todas as escolas da denominação em território nacional. Surge, então, o questionamento se este conceito é legitimado no restante do projeto. Como resposta, tomar-se-á a segunda ocorrência de uma definição de educação, presente no tópico Perfil do Aluno:

a educação é um processo que culmina em algum momento na emancipação do indivíduo; isso acontece na superação do processo de aprender conteúdos e obter informações. Tanto o conhecimento quanto a emancipação se dão a partir dos diálogos que o aluno desenvolve com a sua realidade e consigo próprio. (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 13).

Esta segunda definição de educação corrobora a primeira, apresentando a educação como um processo que leva à superação do acúmulo de informações, em prol de sua compreensão.

É necessário, também, salientar as diferenças entre os conceitos. A primeira definição fala sobre a necessidade de se recriar a vida e a sociedade. A segunda remete apenas aos diálogos que o aluno estabelecerá com a realidade em que se encontra inserido. Outra diferença diz respeito à fé cristã, apresentada no primeiro texto como modelo e orientação para as transformações que serão propostas na sociedade. O segundo não faz referência à confessionalidade.

Deve-se, porém, considerar que essas diferenças não configuram uma oposição entre os textos, mas podem coloca-los em uma situação de complementaridade. O primeiro texto foi composto em uma reunião eclesial, tendo como público-alvo leitores de fé metodista. Discorrer abertamente sobre a confessionalidade do Colégio não seria alvo de nenhum tipo de objeção. O segundo texto é um trecho do projeto que descreve o perfil do aluno que se deve formar. E nem todos os alunos serão, necessariamente, metodistas. Daí a razão para que motivações de cunho cristão não estejam contidas nesse trecho.

Dessa forma conclui-se que o conceito de educação praticado pelo Colégio Metodista Izabela Hendrix pode ser definido como um processo que oferece informações e conteúdos sobre a vida e a sociedade ao educando. Espera-se que ele consiga romper a barreira do acúmulo e ingresse na compreensão dos fatos, refletindo sobre os mesmos. Isto o tornará um sujeito autônomo, capaz de questionar e intervir em sua própria vida e na sociedade. E a fé cristã será um marco de valores e de motivação para aqueles que dela compartilharem.

É importante observar que o conceito de educação da instituição metodista ainda se encontra bastante próximo do pensamento educacional americano descrito por Arendt (2005). A autora mostra a aspiração, própria deste povo, de transformar a sociedade através da educação. Além disso, ressalta a importância da aprendizagem para que a educação não se torne uma retórica moral e emocional.

Percebe-se, no projeto metodista, uma ênfase na aprendizagem, que será um caminho que possibilitará a educação. É notório que não haja, no projeto, nenhuma seção dedicada à definição de educação – embora haja uma seção para conceituar aprendizagem. Espera-se que o aluno inicialmente adquira conhecimento para, a partir da reflexão sobre estas informações, tornar-se efetivamente educado, ou seja, passar a agir em conformidade com as ponderações produzidas a partir do diálogo interno entre seus saberes e seus princípios.

Assim como os batistas, os metodistas esperam que o fruto da educação individual produza alterações sociais. Historicamente, a educação metodista no Brasil tem se representado como uma possibilidade de mudança do sistema vigente, em prol de uma nova mentalidade social. Mesquida (1994) apresenta um quadro, intitulado “A luta dos sistemas”, em que apresenta a forma como os missionários da denominação descreviam o catolicismo e o metodismo em relatórios enviados aos Estados Unidos, conforme se observa a seguir:

Quadro 10 – A luta dos sistemas

O catolicismo	O metodismo
Opressor	Libertador
Conduzia à perdição	Anunciava a salvação
Falso e enganador	Mostrava a verdade
Representante das trevas	Fonte de luz
Causa da ignorância e da superstição	Trazia a civilização pela educação e a ciência
Causa do atraso do país	Representava o progresso
<i>Fonte:</i> quadro elaborado a partir dos relatórios enviados aos Estados Unidos pelos missionários.	

Fonte: MESQUIDA (1994, p. 132).

Primeiramente, é necessário salientar que nenhuma referência ao catolicismo como fonte dos males brasileiros foi encontrada no projeto (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015), nem nos documentos atuais que descrevem as crenças e atuação do metodismo. Porém, uma semelhança permanece no discurso: a educação como forma de luta contra um sistema opressor, que produz doutrinação e morte. E a crença de que a libertação deste modo de vida só é possível através da fé cristã, conforme interpretada pelo metodismo.

É interessante observar que, mesmo quando o projeto do colégio metodista faz referência à educação integral, esta ocorre de uma forma diferente do que ocorre no projeto batista, conforme se pode ler no trecho a seguir:

O Colégio Metodista Izabela Hendrix tem por fins educativos contribuir para a formação integral do educando visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, é formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir nos estudos e no trabalho (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 11).

Percebe-se que a educação integral é vista de forma bem diferente nas duas instituições. Enquanto o colégio batista a vê como uma finalidade, o metodista a vê como um meio para alcançar aquele que o projeto sugere ser o objetivo final da educação na instituição: o desenvolvimento da cidadania, em suas múltiplas formas.

A cidadania é um tema constantemente abordado no projeto da instituição metodista. Aparece como um dos valores norteadores da missão e da visão do

colégio, como uma finalidade da educação integral, e seu desenvolvimento é um objetivo dos projetos e programas desenvolvidos pelo Núcleo Prático de Humanidades e Relações Sociais. Além disso, a formação de cidadãos altamente qualificados é apontada como um dos princípios da educação ofertada.

Conjugando-se a formação cidadã presente nas concepções educacionais do projeto aos valores cristãos apresentados como motivação e orientação para os mesmos, percebe-se que o Colégio Metodista Izabela Hendrix pretende formar sujeitos socialmente ativos, comprometidos com a transformação da realidade em que vivem. E essa atuação será motivada e orientada por um conjunto de valores, que podem ser religiosamente corroborados.

Percebe-se, portanto, que a definição de educação possui pontos comuns e divergentes entre os colégios analisados. Dentre os pontos comuns, pode-se destacar a aspiração de transformar a sociedade fornecendo-lhe indivíduos com uma nova mentalidade, inculcada através da educação escolar. Dentre os pontos divergentes, destaca-se o processo adotado para produzir estes indivíduos. A instituição batista considera a educação integral, que procura atingir paralelamente várias dimensões da vida do aluno, o meio mais adequado para produzir esses resultados. Já o colégio metodista opta por investir prioritariamente no intelecto, fornecendo conhecimento e informação, que mais tarde deverão gerar reflexão, e alcançar os resultados pretendidos.

É importante ressaltar que nem o colégio batista se exime de ofertar conhecimento e informação, nem o metodista rejeita a educação integral. Esta análise foi feita a partir da ênfase concedida, em cada projeto, ao processo que se espera produzir aquilo que ambas instituições desejam: um sujeito comprometido com a transformação da sociedade, para melhor.

Tendo refletido sobre os conceitos de escola e educação presentes em cada projeto, torna-se necessário discutir, com mais detalhes, quem são os indivíduos almejados pela proposta educativa das instituições. A este tema se dedica o próximo tópico.

1.2.2 O produto da educação: Identidade e características dos sujeitos almejados

Assim como ocorreu no item anterior, existem pontos de concordância e de discrepância nas descrições apresentadas pelos colégios, para o aluno que se deseja formar através das práticas educativas. Os conceitos de educação apresentados demonstram que ambas instituições almejam formar pessoas que colaborem para a transformação da sociedade – embora não haja consenso sobre a melhor metodologia para alcançar estes resultados.

Neste item, serão analisadas as características que cada colégio pretende que seus alunos adquiram após o processo educativo. Para isso, serão analisadas seções específicas de seus projetos, que descrevem estas qualidades. No caso da instituição batista, analisar-se-á a seção intitulada “Objetivos Gerais para a formação do estudante” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 24); e no caso metodista, a seção “Competências e habilidades” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 13-14).

Iniciando pela instituição batista, transcrever-se-á a seguir o referido trecho do projeto.

Objetivos Gerais para a formação do estudante

- a) Pautar-se por princípios éticos, teológicos, cosmológicos, religiosos, gnosiológicos, axiológicos e antropológicos capazes de referenciar suas ações.
- b) Comprometer-se com os valores cristãos, como: trabalho, honestidade, responsabilidade, liberdade, amor, justiça e a pessoa humana.
- c) Aprender a ser. Buscar, como ser humano, a autorrealização, em equilíbrio pessoal, numa relação harmoniosa com seus semelhantes e o meio ambiente.
- d) Aprender a aprender de maneira reflexiva métodos e processos, com seus significados e conexões, por meio de uma boa educação formal, a fim de estabelecer uma relação dialógica e permanente com a sua cultura e sua realidade visando o processo de educação contínuo.
- e) Aprender a produzir conhecimentos compartilhados e saber comunicá-los associados às suas crenças, valores, princípios e cultura.
- f) Ler reflexivamente o interior das experiências, colocá-las em situações, recriá-las e reconstruí-las, de modo a gerar experiências subsequentes novas para o coletivo.
- g) Pensar de modo crítico e reflexivo, e assim situar-se e conviver no mundo tecnológico, sem perder a intuição criadora, a sensibilidade e a individualidade no coletivo.

- h) Desenvolver competências para reconstruir a experiência histórica e cultural aplicada à realidade, capaz de ultrapassar os mitos da racionalidade científica e das ideologias decorrentes.
- i) Saber lidar com tecnologias e instrumentos de informação.
- j) Apropriar-se de linguagens e idiomas que sejam significativos para a inserção no mundo globalizado e sistêmico. (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 24).

Percebe-se no texto a expectativa de que o aluno adquira princípios que possam referenciar suas ações. O primeiro objetivo não faz referência à confessionalidade do colégio – embora cite princípios teológicos e religiosos. Logo a seguir, porém, é manifesto o desejo de que o aluno se comprometa com valores cristãos. Observe-se que os valores apresentados não são exclusivos do cristianismo, mas tudo leva a crer que eles são interpretados no colégio sob um viés confessional.

Essa lista de objetivos apresentou as questões de natureza ética e confessional antes de todas as outras. Isto poderia sugerir que as mesmas ocupam um lugar prioritário no processo educativo. Seguindo a mesma lógica, a referência à adoção de princípios antes dos valores cristãos pode indicar que, aos olhos do colégio, é primordial que o aluno fundamente solidamente suas ações, independente se ele adota ou não a mesma confissão que a instituição.

Os três tópicos seguintes (c, d, e) podem ser interpretados sob uma ótica de complementaridade e sequenciação. É necessário que o aluno aprenda, primeiro, a ser, a encontrar sua identidade, e a estar no mundo, se relacionando com outros humanos e com o meio ambiente. Depois disso, ele deve aprender a aprender, através da educação formal, dialogando com sua cultura e tornando esse processo contínuo. Aí, então, ele poderá aprender a produzir conhecimentos e a comunica-los. E, mais uma vez, essa comunicação deve estar associada às suas “crenças, valores, princípios e cultura”.

Sobre esses tópicos, algumas observações são necessárias. Em primeiro lugar, estes objetivos são bastante semelhantes ao conceito de educação apresentado pelo Colégio Metodista Izabela Hendrix, em que o aluno tem acesso ao conhecimento, e deve produzir uma reflexão sobre o mesmo. Há, porém, que se ressaltar que a diferença entre as propostas reside no enfoque conferido. No projeto metodista, este é apresentado como o conceito de educação. No projeto batista, como apenas parte de seus objetivos.

Além disso, há que se reconhecer nesses princípios uma influência, ainda que pequena, do congregacionalismo batista. Estes três objetivos demonstram que é esperado que o aluno aprenda a se reconhecer como indivíduo, adquira conhecimento sobre um determinado tema, e seja capaz de comunicá-lo. A participação em uma assembleia pressupõe estas mesmas habilidades – embora em um contexto bastante diferente.

Além disso, historicamente pode-se comprovar que o Colégio Batista Mineiro desde sua fundação tem uma preocupação com o processo de aquisição de conhecimento, interpretação e exposição pública. Em 1921, o periódico da denominação publicou o parecer sobre educação da Convenção Batista Mineira (MORGAN; MAIA; BARBOSA, A., 1921). Nele, era descrito o funcionamento de uma atividade do colégio, o Clube Literário Tiradentes. Sua atuação consistia na escolha de um tema de estudo e sorteio, entre os alunos, de expositores que apresentavam sua posição. O processo culminava com uma eleição, em que a escolha do voto seria feita a partir do argumento dos oradores. O relatório atribui a esta atividade o desenvolvimento da habilidade de pensar e falar em público, sem timidez.

Há ainda que se ressaltar que, na atualidade, espera-se que os alunos sejam capazes de expor seus conhecimentos associados às suas crenças, valores, princípios e cultura. É importante lembrar que, destas quatro palavras, as três primeiras são usualmente relacionadas a aspectos da confessionalidade. Depreende-se desta afirmação que é esperado que todo conhecimento adquirido e produzido pelos alunos seja interpretado sob estes quatro prismas, e que os mesmos não sejam negados por ocasião de sua declaração pública. Em consequência, pode-se compreender esta como uma afirmação de confessionalidade, no sentido de que se espera que o aluno seja capaz de declarar publicamente seus referenciais, e como os mesmos influenciaram a construção de seu pensamento.

Seguem-se dois tópicos (f, g) relacionados à forma como se espera que o aluno se porte perante a coletividade. O primeiro ressalta a habilidade de leitura de experiências, contextualizando e recriando, para assim produzir experiências novas para o coletivo. A segunda diz respeito à manutenção da singularidade, expressa pela intuição criadora, sensibilidade e individualidade, em um mundo tecnológico. E, mais uma vez, essa posição deve ser mantida mediante o grupo.

Novamente, estes tópicos fazem referência à coletividade, tema caro à educação batista. Espera-se que os alunos saibam se manter humanos e singulares, em um mundo cada vez mais dominado pela massificação do pensamento e pelo abuso da tecnologia. E o sentido dessa resistência é a possibilidade de oferecer algo novo para os outros. A transformação da sociedade almejada pelos batistas, que outrora perpassou o desenvolvimento político da nação (ALENCAR, 2005; BRASIL, T., 2013), atualmente volta-se à possibilidade de construção e manutenção da identidade individual. Isso se daria, inicialmente, com seus alunos, e posteriormente, com todos por eles influenciados.

O último grupo de tópicos (h, i, j) refere-se a ferramentas julgadas importantes pelo colégio para o desenvolvimento do aluno. A primeira diz respeito à capacidade de aplicar à realidade a reconstrução da experiência histórica e cultural. A segunda diz respeito à utilização de tecnologias e instrumentos de informação. A última refere-se à utilização de linguagens e idiomas em um mundo globalizado.

Percebe-se, neste tópico, a escolha de um conjunto de ferramentas úteis para que o aluno esteja inserido em sociedade, interpretando e operando da melhor maneira possível. O primeiro conjunto diz respeito à interpretação da realidade sob bases históricas e culturais. A um bom conhecedor das tradições batistas, e do gosto da denominação pela narrativa histórica, parece natural que a interpretação da realidade a partir destas bases seja um dos objetivos da educação ofertada pela denominação. O segundo conjunto refere-se às tecnologias, indispensáveis a qualquer projeto educativo na atualidade. O terceiro conjunto diz respeito à aquisição de códigos (linguagens e idiomas) que viabilizem a comunicação. Historicamente, ao menos o idioma inglês era indispensável para o aluno de colégios protestantes, dada a utilização de materiais didáticos importados principalmente dos Estados Unidos (MENDONÇA, 2002; BRASIL, T., 2013). Atualmente, o uso de outros idiomas não é mais justificado pela influência missionária, e sim pela globalização, que prossegue a cada dia.

Ao analisar os dez objetivos educacionais presentes no projeto batista, percebe-se que apenas três deles utilizam verbos que sugerem uma tomada de posição pelo aluno: o primeiro (pautar-se), o segundo (comprometer-se), e o

último (apropriar-se). Estes tópicos abordam temáticas relacionadas à referência em princípios, à adoção de valores cristãos, e à aquisição de habilidades de comunicação em outros idiomas e linguagens. Tal fato sugere que a instituição espera que seus alunos se posicionem ativamente dentro de um sistema de valores e significados, sejam esses éticos, religiosos ou linguísticos.

Conclui-se, portanto, que é esperado do aluno do Colégio Batista Mineiro que o mesmo estabeleça um compromisso pessoal com um sistema de valores, que o conduzirão à construção de sua identidade, de seu conhecimento e ao posicionamento perante a sociedade. Espera-se, ainda, que ele saiba apresentar e defender seu pensamento publicamente, e que coopere coletivamente para a transformação da sociedade.

A seguir, serão analisadas as competências exigidas para formação do aluno no projeto do Colégio Metodista Izabela Hendrix. Segue-se a transcrição do trecho.

Dentre as competências exigidas pelas ações que irá desenvolver como discente, prioritariamente, deve:

- Ser cooperativo, responsável, solidário e ético, convivendo de forma solidária e não discriminatória com as diferenças sociais religiosas, sexuais, raciais, culturais, para que o mundo se torne cada vez mais justo, solidário, sustentável e pacífico;
- Apreciar o valor da diversidade, tomando decisões com base em valores, como respeito, tolerância, solidariedade e responsabilidade;
- Demonstrar pela sua práxis que está se desenvolvendo globalmente, a saber, no âmbito cognitivo, mas também nas suas capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal;
- Apropriar-se de conhecimentos científicos e tecnológicos humanísticos e estéticos de forma contínua, atualizada, a fim de inserir-se como pessoa produtiva no mundo do trabalho de forma competente e responsável;
- Comprometer-se com seu autoconhecimento e com o desenvolvimento de suas potencialidades, expressando naturalmente suas ideias e sentimentos;
- Utilizar os conhecimentos construídos de forma criativa, articulada, crítica e autônoma, de maneira a aplica-la na construção de um mundo melhor, a partir do seu lugar nele;
- Demonstrar ter iniciativa e perseverança, persistência, confiança e segurança, para poder interagir satisfatoriamente em sociedade e em seu projeto pessoal;
- Construir um vínculo forte com o conhecimento, com o desejo de aprender, investindo sentido ao trabalho escola e desenvolvendo a capacidade de autoria e auto-avaliação [sic];
- Utilizar as novas tecnologias, selecionando-as, adequando-as às novas situações e principalmente fazendo delas uma nova possibilidade de construção de conhecimento;

- Trabalhar em equipe, cooperando e auxiliando o crescimento do grupo;
- Enfrentar desafios, administrar crises e conflitos, superar frustrações, procurando novos meios de solução de problemas de forma criativa, prática e eficiente. (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 13-14).

Inicialmente, há que se considerar que a instituição metodista trabalha com competências a serem desenvolvidas pelos alunos, e não com objetivos educacionais, como a instituição batista. Talvez dessa diferença decorra o fato que todos os verbos utilizados nos tópicos acima sugerem um posicionamento ativo do aluno frente alguma situação.

Além disso, o texto sugere que as competências apresentadas estão em ordem de prioridade, o que permitiria a observação de quais são as mais importantes na concepção do colégio. Há que se questionar, porém, se esse ordenamento de fato foi feito, pois percebe-se uma alternância de temas que impossibilita estabelecer quais realmente seriam os mais importantes na ótica da instituição.

Também é fato notório que nenhuma das onze competências faz referência direta à confessionalidade da instituição. Ainda assim, não se pode dizer que ela não se faça presente – apenas que valores importantes para o metodismo serão abordados de forma indireta.

Todas as atitudes esperadas do estudante nas duas primeiras competências referem-se à sua postura perante a sociedade. Além de desenvolver uma postura ativa de contribuição, ele deve saber conviver e apreciar a diversidade. As decisões dos educandos devem se basear em valores, e não em preconceitos contra aqueles que lhe são diferentes. Espera-se, com isso, tornar o mundo melhor – retomando a expectativa herdada dos americanos para a educação escolar, conforme ressalta Arendt (2005).

Conforme dito anteriormente, muitos valores metodistas podem ser apreendidos das proposições estudadas. O posicionamento perante a sociedade é um ponto crucial das crenças deste grupo, e considerado uma comprovação da fé, de acordo com Reily (1981). E a tolerância à diferença também era um elemento central à época de fundação do metodismo, que surgiu como uma forma religiosa que atendia pobres e burgueses, conforme descreve

Cavalcante (2017). Talvez, por essas razões, a inserção social seja um tema recorrente nas proposições do projeto.

O ingresso no mundo do trabalho também é um tema que aparece no texto. Ele é visto sob a ótica de uma contribuição à sociedade, e não de uma obrigação que o educando deverá cumprir no futuro. Novaes (2003), ao descrever a influência do ideário liberal sobre o metodismo, atribui ao trabalho uma interpretação semelhante à presente no projeto.

O desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento são recorrentes no texto. O indivíduo deverá atingir seu melhor, sempre se avaliando, e procurando se expressar e contribuir à sociedade da melhor forma possível. Este princípio também é perceptível nas práticas wesleyanas, sobretudo nas já descritas atividades do Clube Santo, que constantemente convidava seus participantes a fazer uma revisão de suas próprias vidas (CHAMPLIN, 2013).

É importante observar uma diferença crucial da postura perante a sociedade delimitada no projeto batista e no metodista. A primeira instituição indica que o aluno deverá saber se portar coletivamente, implicando em trabalho e discussão conjunta, como ocorre em uma assembleia. A segunda instituição deseja formar indivíduos que, a partir de uma tomada de posição pessoal, consigam ofertar à sociedade algo que seja suficiente para fomentar sua transformação. Note-se que o projeto não rejeita a importância de saber se portar e trabalhar em equipe, mas este tópico não recebe grande destaque entre os demais. Tal postura, de acordo com Reily (1981), é completamente coerente ao que John Wesley pensava sobre a atuação social. Cada indivíduo era responsável por ajudar a mudar a situação vivenciada pela Inglaterra. Se várias pessoas tivessem esse interesse em comum, poderiam atuar conjuntamente. Porém, a iniciativa era sempre individual.

Princípios relacionados à educação integral também podem ser percebidos nas proposições – embora o termo em si não seja utilizado nenhuma vez. Espera-se, porém, que o desenvolvimento do educando ultrapasse o cognitivo e se estenda ao equilíbrio pessoal. Mais uma vez, nota-se que o incremento almejado é primordialmente relacionado à inserção social e às relações interpessoais. E o aluno é quem deve demonstrar, através de suas atitudes, que este desenvolvimento está sendo efetivo.

O conhecimento é sempre tratado como uma construção. Conforme visto no item anterior, espera-se que o aluno obtenha informação e a processe de maneira crítica. Talvez por isso as proposições se refiram a atividades reflexivas, à criatividade, e à tecnologia como possibilidade para construção do conhecimento. Referências à tecnologia aparecem por duas vezes no texto. A primeira a coloca em igualdade com outras formas de conhecimento, como o científico, o humanístico e o estético. A próxima enfatiza a necessidade de utilizar as novas tecnologias – principalmente se puderem ajudar na construção do conhecimento.

Conclui-se, das proposições apresentadas no projeto, que o Colégio Metodista Izabela Hendrix enfatiza a formação de sujeitos ativos e autônomos, auto conhecedores, solidários, éticos, capazes de adquirir, utilizar e produzir conhecimentos. O resultado do processo educativo será sempre individual, tornando o aluno o mais útil possível à sociedade, e promotor de sua transformação para melhor. Embora o projeto não cite valores religiosos em momento algum, é possível observar que boa parte da conduta desejável para o indivíduo educado espelha práticas e tradições próprias do metodismo.

Após apresentar as expectativas de cada projeto quanto à formação dos alunos, percebe-se um conjunto de semelhanças entre os mesmos. As referências éticas são apontadas como norteadoras da educação, sugerindo, eventualmente, primazia sobre as religiosas. A construção da identidade do aluno é um tema importante em ambos projetos. O conhecimento é visto não apenas como acúmulo de informações, mas também como reflexão sobre as mesmas, com indispensável desenvolvimento da capacidade de exposição do resultado. Espera-se que sua aquisição produza, no aluno, posições ativas frente a sociedade, modificando-a em conformidade com seus valores éticos. A tecnologia pode ser considerada uma ferramenta útil para a atuação na sociedade.

Também foi possível observar algumas diferenças nos projetos. Ressalte-se, no caso batista, a contínua referência à confessionalidade cristã, a relação harmoniosa com o meio ambiente, o destaque da educação integral, as habilidades de comunicação em público, a cooperação como forma de atuação social. No caso metodista, a falta de referências à confessionalidade da instituição, o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, a ênfase no

desenvolvimento da cidadania, o destaque para as tomadas de posição individuais.

É interessante observar que essas pequenas singularidades, que por ora manifestam-se tão discretamente nos projetos, relacionam-se diretamente a princípios denominacionais e experiências pregressas dos grupos na área de educação. Conclui-se, desse fato, que a confessionalidade nem sempre se manifesta através de uma declaração de fé, mas através da difusão de um conjunto de valores, princípios e práticas que são importantes para a visão de mundo daquele grupo – ainda que os mesmos possam ser facilmente encontrados em outros ambientes, desvinculados de uma ética confessional.

1.2.3 Opções didáticas e metodológicas nos projetos

Após concluir sobre que tipo de indivíduo os colégios pretendem formar, torna-se necessário questionar que tipo de práticas são necessárias para alcançar estes resultados. Cada colégio apresenta seu próprio cabedal de práticas consideradas necessárias no processo educativo. Assim como ocorreu nos tópicos anteriores, existem concepções semelhantes e diferentes nas instituições. E existem aquelas que, de alguma forma, reverberam princípios e conceitos próprios das denominações a que se filiam.

Em suas diretrizes pedagógicas, o projeto do Colégio Batista Mineiro [2017] reconhece não se valer de apenas uma, mas de várias concepções pedagógicas. O projeto discorre sobre três principais: a pedagogia tradicional, a empirista, e a construtivista. Em uma seção profundamente descritiva, o projeto explica as principais contribuições oferecidas por cada linha de pensamento, e como elas podem interagir entre si.

Como escolha metodológica, os métodos globalizados, referenciados em Zabala (1998), são a escolha da instituição batista. Essa escolha se motiva na abordagem dos conteúdos de forma articulada, em uma perspectiva de totalidade. O método é apresentado como uma alternativa à multidisciplinaridade, acusada de produzir um enfoque fragmentário e cientificista; e à interdisciplinaridade, que de acordo com o projeto, não garante que o aluno tenha uma visão global e articulada do tema, pois implica em

acolhimento de conceitos apresentados pelo professor, e não em sua construção.

Conforme descrito no projeto (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]), a perspectiva globalizante é caracterizada pela dialética entre teoria e prática na construção do conhecimento, pela associação entre interdisciplinaridade e contextualização, pela abordagem de temas cotidianos e pela complexidade no processo de construção do conhecimento.

A divisão em conteúdos não foi abandonada no colégio. Foi alterado apenas o enfoque conferido às disciplinas, que considera a complexidade da construção do conhecimento e de sua aplicação na vida cotidiana. Também são inseridos temas da vida social no contexto do tratamento dos assuntos que estão sendo estudados. Um conjunto de temas recebe especial destaque no projeto, a saber: a educação para pensar; pluralidade cultural; educação ambiental; educação para o trabalho; educação para a saúde; ética da autonomia; educação para os meios midiáticos e telemáticos; educação para o trânsito (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]).

O projeto descreve ainda práticas educativas que julga serem primordiais nesse processo: a construção de responsabilidades próprias à vivência na sociedade da informação; o diálogo na construção do conhecimento; a associação entre conceitos, procedimentos e valores; a cooperação; a gestão colegiada; a interação; a utilização de materiais didáticos apropriados; os procedimentos para uma avaliação contínua e reguladora; a adequação do espaço escolar; a organização flexível dos tempos escolares (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]).

Voltando o olhar ao Colégio Metodista Izabela Hendrix, julgou-se importante destacar um parágrafo do projeto em que a concepção pedagógica da instituição é detalhada:

Nossa concepção pedagógica está alicerçada no princípio wesleyano “pensar e deixar pensar”. Trata-se de uma metodologia educativa que tem como alicerce valores cristãos, baseados em três elementos fundamentais: “Educar e formar” (transcendência) a “razão” (racionalidade) e “com base em valores cristãos” (amor, solidariedade, justiça e paz) as ações pedagógicas são pautadas pela abordagem construtivista sociointeracionista, numa concepção progressista, em que a aprendizagem é vista como um processo baseado nas interações sociais e o desenvolvimento intelectual. Respaldaado pelas experiências reais, propõe a formação de um cidadão competente,

criativo que busque princípios e atitudes éticas e cristãs transformadoras. (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 16).

É interessante que a confessionalidade do colégio encontra lugar na descrição primeiro que a escolha pedagógica propriamente dita. Pode-se, dessa forma, concluir que o construtivismo sociointeracionista só foi a opção do colégio por corresponder, de alguma forma, aos princípios cristãos e wesleyanos adotados pela instituição.

O Colégio Metodista Izabela Hendrix (2015) adota o conceito de currículo integrador, em que as concepções de interatividade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se fazem importantes. Apresentando como eixo central “a construção da ‘criança e jovem como um todo” (p. 17, aspas originais), o projeto defende que tal escolha metodológica possibilita aos diversos participantes das práticas pedagógicas “aprendizagens em todas as áreas (cognitiva, afetiva, social e física)” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 17).

O conteúdo escolar é organizado através de dois núcleos integradores da aprendizagem: o Núcleo Teórico (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), e o Núcleo Prático (Habilidades Corporais; Linguagem e Expressividade; Ciência e Tecnologia; Humanidades e Relações Sociais). O trabalho conjunto entre os núcleos é apontado pelo projeto como uma forma de superar a compartimentalização e fragmentação do conhecimento, e de incorporar novas tendências educativas, adequadas à sociedade hodierna (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

A instituição metodista acredita que este trabalho propicia a articulação do currículo, “integrando a (re)produção do conhecimento” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 18). Ele possibilita, às disciplinas curriculares, agregar os conhecimentos científicos de cada área a temas mais amplos, desenvolvendo as diferentes inteligências necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano – que, de acordo com o projeto, são as inteligências “lógico-matemática, linguística, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal” (p. 19). Também possibilita que as atividades práticas

trabalhem temas e ações a partir do interesse dos estudantes, através de atividades “concretas, criativas e dinâmicas” (p. 19).

A avaliação do conhecimento é coerente com essa proposta. O projeto prevê que ela ocorra, inicialmente, de forma diagnóstica, e a partir daí, de forma contínua. Vários modelos de instrumentos de avaliação são considerados, como provas e simulados, construção de portfólios, e autoavaliação (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

Dentre as atividades práticas oferecidas pelo Colégio Metodista Izabela Hendrix, destacam-se os projetos institucionais. Fundamentados nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem que seja feita uma inter-relação entre os princípios e valores contidos no texto e os conhecimentos disciplinares. Cada aluno deverá escolher um projeto, onde deverá trabalhar durante pelo menos um semestre. O Quadro 11 apresenta os projetos e suas principais características.

Percebe-se, em ambos projetos, uma forte preocupação com métodos que possibilitem ao estudante adquirir conhecimento, refletir sobre o mesmo e utilizá-lo em sua vida cotidiana. Embora as opções teóricas apresentem leves discrepâncias, o construtivismo e a interdisciplinaridade estão presentes nas duas instituições.

Também é comum entre os colégios a preocupação com estender seu trabalho para além dos conteúdos curriculares, seja através de temas elencados para serem trabalhados em todas as matérias, seja através de projetos que integrem um grupo de conteúdos em prol de uma atividade comum.

É interessante observar que, assim como ocorreu no tópico anterior, uma das instituições fez referência à sua confessionalidade ao definir sua opção pedagógica, e a outra não. Em suma, os batistas demonstram sua motivação nos objetivos da educação, mas não na metodologia; e os metodistas não associam diretamente sua religião aos objetivos, mas à escolha metodológica. Tal fato suscitaria a possibilidade de se depreender que os batistas conferem maior confessionalidade aos propósitos que às práticas, enquanto que os metodistas perceberiam maior elo religioso com as práticas que com os objetivos.

Quadro 11 – Projetos desenvolvidos no Colégio Metodista Izabela Hendrix

Oficina	Descrição
Nós somos o show	Apresentação feita pelos alunos no Teatro da escola.
Famíliação	Palestras, oficinas e atividades para alunos e famílias
Projeto Izabela Mix	Atividades de pesquisa que visam inserir os alunos no mundo da ciência e tecnologia.
Programa de Internacionalização	Aperfeiçoamento nos idiomas inglês e espanhol.
Programa saída pedagógica	Viagens e visitas pedagogicamente orientadas
Projeto a arte é de todos	Socializar materiais artísticos e oferecer condições de acesso à arte.
Oficina de expressão	Oratória, competência argumentativa, produção de textos.
Projeto Izabela Esportes	Atividades esportivas, campeonato, danças folclóricas.
Projeto Equipes de Competição	Treinamento esportivo de forma organizada e sistematizada.
Projeto Educação Física	Cultura corporal, trabalhada através de jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas e atividades aquáticas.
Oficina de Habilidades Corporais	Exclusiva para alunos da Escola em Tempo Integral.
Projeto Mente Inovadora	Desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas através de jogos.
Projetos do Núcleo Prático de Ciência e Tecnologia	Atividades diversificadas nos laboratórios ou saídas, com certificação.
Projeto Valores	Trabalho voluntário, enfocado na solidariedade.
Celebração de Ação de Graças	Promove a dimensão espiritual do sistema educativo.
Programa Pró-aluno	Mediação de conflitos na realidade escolar.
Projeto Liderança	Escolha do Grêmio e representantes de turma.
Programa Orientação Vocacional	Auxilia o aluno do Ensino Médio na escolha da profissão.
Projeto Construindo com os discentes	Construir com os alunos, de forma reflexiva, a importância de seu papel na vida escolar.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Colégio Metodista Izabela Hendrix (2015)

Assim como aconteceu nos tópicos anteriores, percebe-se algumas peculiaridades nos projetos de cada colégio que permitem associá-los a práticas e princípios próprios de suas denominações. E, novamente, essa percepção se refere mais à ênfase conferida às atividades, que à ocorrência das mesmas. No caso do Colégio Batista Mineiro, são ressaltadas várias práticas educativas que podem ser úteis à vivência do congregacionalismo, tais como o estímulo ao diálogo, à interação, e a valorização da gestão colegiada, com participação em assembleias. No caso do Colégio Metodista Izabela Hendrix, a importância conferida à autoavaliação, à participação em projetos que envolvem o voluntariado e a solidariedade, bem como às visitas a instituições e comunidades carentes refletem, em parte, o espírito do metodismo wesleyano, marcado pela iniciativa pessoal em prol do auto aperfeiçoamento e da melhoria das condições sociais.

O próximo tópico discorrerá sobre um tema que, necessariamente, se aproxima mais da perspectiva confessional dos colégios: o Ensino Religioso. Procurar-se-á estabelecer o perfil conferido à disciplina pelos projetos, e como a mesma se relaciona com as concepções e práticas pedagógicas presentes nas instituições.

1.3 O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico dos colégios batista e metodista

Este tópico tem por objetivo analisar o Ensino Religioso apresentado nos Projetos Político-Pedagógicos dos colégios analisados. Cabe salientar que, embora se tratem de instituições confessionais, muito pouca informação foi apresentada nesses documentos acerca das práticas, objetivos e metodologias próprias do conteúdo.

No caso do Colégio Metodista Izabela Hendrix, poucas informações são apresentadas para o objetivo de cada disciplina em particular. O enfoque recai sobre os projetos e os objetivos de cada segmento da educação básica. As informações necessárias foram obtidas no tópico do projeto dedicado à atuação da Pastoral Escolar.

Já no caso do Colégio Batista Mineiro, existe um tópico dedicado aos objetivos de cada conteúdo escolar – entre eles, o Ensino Religioso. Mas não existe nenhum tópico que esclareça a atuação da Capelania, fundamental para a compreensão não apenas do Ensino Religioso, mas da integração da Rede Batista de Educação como um todo. Dessa forma, eventualmente foi necessário consultar outra pesquisa que esclarece o funcionamento deste órgão, a de Walmir Vieira (2009).

Retornando as intenções deste tópico, foram construídos três itens. O primeiro buscará as concepções de Ensino Religioso escolar presentes nos projetos, procurando fazer uma aproximação de natureza epistemológica. O segundo tratará da relação do conteúdo nos colégios com a formação humanística e cidadã. O terceiro apresentará as considerações metodológicas para a disciplina presentes nos documentos.

1.3.1 Concepções do Ensino Religioso escolar

O Colégio Batista Mineiro [2017], ao longo de todo seu projeto, se qualifica como uma instituição confessional, cuja ação se fundamenta em sua filosofia cristã evangélica. Suas raízes missionárias e valores religiosos sempre são evocados no texto. O Ensino Religioso ofertado na instituição é considerado, no projeto, em conformidade com estas concepções, conforme se pode perceber no trecho a seguir:

De acordo com a filosofia confessional Batista, assumida pela nossa Escola, o Ensino Religioso se constitui em uma disciplina que se preocupa com o desenvolvimento da dimensão religiosa do indivíduo, sem a qual se torna impossibilitada a formação integral da pessoa humana (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 78).

Ao descrever as concepções relacionadas à disciplina, os batistas propõem como objetivo estimular a sensibilidade religiosa do educando, incitando sua abertura ao Sagrado. Esta prática estaria fundamentada na “descoberta e a redescoberta das razões mais íntimas e transcendentais do Ser” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 79). O projeto acrescenta que o Ensino Religioso não está ligado a nenhuma prática religiosa proselitista, e que não é uma expressão de fé e culto. O conteúdo, de acordo com o projeto, trata a religiosidade como um aspecto da constituição humana (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]).

O projeto do Colégio Metodista Izabela Hendrix o apresenta como uma instituição confessional, vinculada ao sistema educacional metodista brasileiro. Sua confessionalidade é atribuída a sua vocação missionária histórica e a sua natureza comunitária. Ainda assim, o projeto enfatiza que o colégio “prima pelo ecumenismo, estimulando o diálogo e o respeito à diversidade religiosa e, portanto, abrindo suas portas para matricular estudantes de qualquer confessionalidade ou posição religiosa.” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 7).

Sobre o Ensino Religioso, o projeto o vincula ao trabalho da Pastoral Escolar. Apresenta a disciplina como obrigatória nos Colégios Metodistas devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais (sem explicar se a referência é ao

documento oficial ou à versão do FONAPER) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enfatiza que os documentos oficiais da Igreja Metodista também lhe oferecem amparo legal – embora não cite quais documentos. Afirma que o conteúdo é fundamental para a formação integral dos educandos. E ressalta que ele se orienta “na tradição de respeito às outras tradições religiosas dos participantes de nosso processo educativo, tendo como princípio hermenêutico a centralidade do Reino de Deus.” (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 30).

É interessante observar que, embora estes colégios se apresentem como confessionais, sua proposta para o Ensino Religioso muito difere daquela apresentada por Mette (1999), que caracteriza a disciplina como um ensino de crenças e práticas religiosas – semelhante ao trabalho realizado no seio familiar e nas igrejas.

Em ambos projetos se percebe uma ênfase na importância do conteúdo. Os saberes que lhe são próprios são considerados indispensáveis para se atingir o educando em sua integralidade. O projeto da instituição metodista chega a buscar referências externas que corroborem sua presença – embora esses textos não tornem, de fato, obrigatória a oferta de Ensino Religioso em um colégio privado. Este projeto também apresenta como válido o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER (FONAPER, 1997). Deve-se observar que o texto publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998) dos Parâmetros Curriculares Nacionais não inclui o Ensino Religioso. A publicação do FONAPER (FONAPER, 2009) nunca foi oficial, embora tenha orientado muitas propostas de Ensino Religioso no país. O texto foi protocolado no MEC em 1996 e não recebeu resposta do Ministério.

Como foi anteriormente argumentado, a confessionalidade dos colégios parece estar profundamente arraigada nas motivações, valores e referenciais apresentados para as práticas educativas, tanto de forma geral quanto especificamente do Ensino Religioso. O ensino de práticas religiosas propriamente ditas não é citado em momento algum. Cabe, porém, questionar até que ponto as concepções das denominações não se tornarão, efetivamente, uma doutrinação – ainda que através do currículo oculto.

Com base nessas informações, percebe-se uma considerável aproximação da descrição do Ensino Religioso na instituição batista do modelo

antropológico, e uma aproximação das práticas metodistas dos modelos interconfessional e ecumênico. Para uma conclusão mais acertada, recorrer-se-á às respostas das entrevistas, analisadas no próximo capítulo.

1.3.2 O Ensino Religioso e a formação humanística e cidadã

No tópico anterior (1.2), vimos que por diversas vezes a confessionalidade dos colégios é apresentada como motivação para o desenvolvimento de uma formação humanística e cidadã. Neste item, procurar-se-á delimitar como o Ensino Religioso colabora neste processo.

O projeto do Colégio Batista Mineiro apresenta como um dos objetivos do Ensino Religioso o trabalho com “valores fundamentais para a existência humana” (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 79). Os valores exemplificados não seriam necessariamente confessionais: “a verdade, o bem, a justiça, a liberdade, a solidariedade, o respeito” (idem).

O projeto também manifesta a expectativa de que o desenvolvimento da sensibilidade religiosa fortaleça o caráter do educando, incentive-o a ser uma pessoa participativa, ofereça-lhe referenciais para seus juízos, e lhe direcione a uma consciência de cidadania.

Uma meta ambiciosa é estabelecida para o conteúdo programático do Ensino Religioso na instituição batista:

considerar o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades do ser humano e, de modo especial, ajuda-lo na busca de sentido para a vida, na busca da realização como pessoa e de um ambiente escolar ‘humanizado’ (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017], p. 79).

Cabe ressaltar que, no projeto, espera-se que o aluno desenvolva um conjunto de valores. Estes, porém, são apresentados como “fundamentados na visão cristã da realidade e nas Escrituras Sagradas, a Bíblia” (idem).

O projeto do Colégio Metodista Izabela Hendrix associa o Ensino Religioso à formação integral dos educandos. A efetividade desta formação se manifesta quando o aluno se torna capaz e assume a função de agente transformador da sociedade. Para isso, é necessário que ele seja solidário, autônomo, capaz de interpretar as informações, e não de apenas reproduzi-las.

É interessante observar que os dois projetos preveem que os educandos deverão se tornar pessoas ativas e participativas. Conforme discutido anteriormente, a educação protestante historicamente demonstrou o interesse de formar indivíduos capazes de intervir na sociedade, conforme ressalta Mendonça (2002). Não era de se esperar que o Ensino Religioso escolar fosse excluído desse propósito.

O efeito esperado do Ensino Religioso sobre o indivíduo é sensivelmente diferente entre as duas instituições. Os batistas almejam que o conteúdo ajude os alunos a encontrar o sentido de sua existência, a realizar-se como pessoa, e a provocar alterações no ambiente em que vive. Os metodistas, por sua vez, destacam a relação do Ensino Religioso com a disposição do aluno a transformar a sociedade, sem estabelecer metas de como é esperado que o conteúdo afete o aluno internamente.

Desta constatação, depreendem-se questionamentos. Estaria essa distinção de tratamento dos objetivos éticos do Ensino Religioso ligada à importância do indivíduo para a doutrina batista (AZEVEDO, 1996), e à importância da influência social no metodismo (CAVALCANTE, 2017)? Estariam os metodistas implicitamente concebendo a atuação social como um elemento de sentido para a vida? Estas são questões que necessitariam maiores investigações.

Ainda é necessário ressaltar algumas particularidades dos textos. No caso batista, embora os valores apresentados não sejam de natureza religiosa, a fundamentação dos mesmos o é. No caso metodista, embora não seja feita referência direta, sabe-se que os valores apresentados têm um profundo significado em sua denominação. Assim, mais uma vez corrobora-se a visão de uma confessionalidade de motivação e inspiração nos colégios, mais do que de práticas e doutrinas.

Por fim, destaca-se a ligação do conteúdo com a integralidade da educação. Em ambos colégios, percebe-se que o Ensino Religioso é tratado como parte do currículo escolar, cumprindo objetivos relacionados ao conceito de educação adotado pelas instituições. Especificamente no caso metodista, observa-se inclusive que o mesmo é associado a capacidades interpretativas – demonstrando sua integração aos objetivos educacionais da instituição como um

todo. Posturas como essa reforçam e legitimam a presença do conteúdo no currículo escolar.

No próximo tópico, discorrer-se-á sobre metodologias e práticas utilizadas pelas instituições para cumprir os objetivos do Ensino Religioso escolar.

1.3.3 Considerações metodológicas sobre o Ensino Religioso

Antes de tratar das práticas relacionadas ao Ensino Religioso escolar, torna-se necessário descrever a operação da Capelania do Colégio Batista Mineiro e da Pastoral Escolar do Colégio Metodista Izabela Hendrix.

No início do trabalho do Colégio Batista Mineiro, não havia Ensino Religioso ou capelães a serviço da escola. Existia uma prática chamada aula de Bíblia, em que se passavam lições de História Sagrada em assembleias semanais, onde eram entoados cânticos cristãos e proferidas mensagens retiradas dos Evangelhos. A partir da década de 1970, o crescimento do colégio demandou um serviço de capelania melhor estruturado. Assim, um pastor foi designado como capelão, e suas atividades seguiam um modelo parecido ao da capelania militar (VIEIRA, 2009).

Atualmente, a capelania interage com diversas áreas da Rede Batista de Educação. Ela promove assembleias (cultos ou louvor) com os alunos, oferece aconselhamento espiritual aos que se interessarem, visita os enfermos nos hospitais e lares de alunos, acompanha solidariamente velórios e sepultamentos, avalia os materiais didáticos à luz dos princípios da Confissão de Fé batista e promove cultos especiais, setoriais e de formatura (VIEIRA, 2009).

A Capelania é composta por um Capelão Geral da Rede Batista de Educação, que se encontra sob autoridade apenas do Diretor Geral da instituição. Respondem ao Capelão Geral os Capelães de Unidades do sistema. A estes, respondem os auxiliares de capelania, cujas funções incluem lecionar o Ensino Religioso escolar (VIEIRA, 2009).

Na Rede Metodista, a Pastoral Escolar foi instituída a partir de 1982, através do XIII Concílio Geral. Nesta ocasião, dois importantes documentos para a educação metodista foram aprovados, a saber: o Plano para a Vida e a Missão, e as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. No ano de 1993, novas

regulamentações para a ação das Pastorais Escolares foram promulgadas pelo Colégio Episcopal (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

Assim como ocorre na instituição batista, a Pastoral Escolar metodista é responsável pelo Ensino Religioso, mas não apenas isso. Ela “se faz presente em todas as atividades do processo educativo, tornando-se parte de cada segmento do Colégio Izabela Hendrix que muito tem contribuído na ação de seu ministério”. (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015, p. 30).

Percebe-se, portanto, que a Capelania e a Pastoral Escolar são órgãos basilares no funcionamento dos colégios analisados. Sua atuação perpassa o funcionamento da escola como um todo, e o Ensino Religioso se torna uma de suas atribuições em particular. No caso batista, mesmo as outras disciplinas estão sob sua autoridade, já que a escolha de material didático é submetida ao crivo dos capelães. Infelizmente, o projeto metodista não oferece mais detalhes sobre a atuação da Pastoral Escolar. Mas, dada a importância da referenciação em valores metodistas que foi percebida na análise do projeto, é possível que os capelães desta instituição atuem de forma bastante semelhante.

Ainda sobre a atuação dos capelães batistas, Vieira (2009) ressalta uma prática que não foi relatada no projeto: a realização de cultos com alunos e funcionários, e a disponibilização de aconselhamento espiritual. Essas práticas, de natureza necessariamente confessional, não poderiam ter sido omitidas. As assembleias até são referidas no projeto, mas não é esclarecido qual é o caráter das reuniões. Muitas hipóteses podem justificar esse fato. É possível que as atividades de capelania não sejam consideradas suficientemente escolares, ou acadêmicas, para serem citadas no projeto. Também poderiam ter sido intencionalmente omitidas, para que famílias de outras confissões religiosas fossem pessoalmente esclarecidas sobre a natureza do trabalho. Ou ainda as atividades de Capelania podem ter sido consideradas ministeriais, e não escolares – o que tornaria adequada sua descrição em documentos da Convenção Batista, e não do Colégio.

Após descrever a atuação da Capelania batista e da Pastoral Escolar metodista, apresentar-se-á as práticas próprias do Ensino Religioso escolar apresentadas nos projetos.

Os batistas propõem que as atividades de Ensino Religioso em sala de aula sejam criativas, produtivas, relacionais, reflexivas, dialógicas e abertas ao

inusitado. Algumas metodologias são exemplificadas, como as atividades interativas, trabalhos em grupo, debates, discussões de filmes e análises de situações do cotidiano. É esperado que essas atividades propiciem vivências e aprendizagens que permitam a expressão de fé e comprometimento com a vida (COLÉGIO BATISTA MINEIRO, [2017]).

Os metodistas procuram, através de suas práticas de Ensino Religioso escolar, estimular o compromisso social e o exercício do voluntariado. Além das aulas tradicionais, o conteúdo conta com os projetos do Núcleo Prático de Humanidades e Relações Sociais para desenvolver seus objetivos. Fazem parte deste núcleo os projetos Famíliação, Valores, Celebração de Ação de Graças, Pró-aluno, Liderança, Orientação Vocacional, Construindo com os Discentes (COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 2015).

Em comum, estas práticas demonstram que os colégios não confiam em aulas tradicionais como única metodologia para alcançar o resultado almejado para o Ensino Religioso. É fato que esta opção é um reflexo da metodologia adotada pelos colégios como um todo. Considerando os objetivos do conteúdo relacionados à formação de indivíduos ativos, encontra-se mais uma justificativa para a escolha desses métodos.

Ambos colégios enfatizam atividades que possam, de alguma forma, remeter à vida em sociedade. A forma escolhida pelos colégios para fazer isso é diferente: enquanto a instituição batista prioriza atividades que possam trazer a vida cotidiana para dentro de seus muros, a metodista oportuniza atividades que levem os alunos até onde se encontram situações em que os valores por ela almejados são necessários.

Conclui-se, portanto, que o Ensino Religioso ministrado nos colégios pesquisados pretende oferecer princípios e valores que orientem a ação dos alunos em sociedade. Para alcançar esse objetivo, priorizam-se metodologias que tornem necessário ao aluno analisar situações reais e agir em conformidade com os valores adquiridos.

Capítulo 2 – O Ensino Religioso na educação batista e metodista: docência, práticas e componentes pedagógicos

Este capítulo se dedica a questões relacionadas à docência, práticas e componentes pedagógicos do Ensino Religioso nos colégios protestantes estudados. Como fonte para compreensão dessas questões, foram realizadas entrevistas, cujo público alvo foram os docentes e coordenadores envolvidos diretamente com a disciplina.

Almejava-se entrevistar todos os docentes de Ensino Religioso nas unidades sede dos colégios participantes dessa pesquisa, e ao menos um coordenador da área ou coordenador pedagógico. Esse quantitativo perfaria um total de três profissionais no Colégio Metodista Izabela Hendrix, sendo duas professoras e uma coordenadora pedagógica, e dezesseis no Colégio Batista Mineiro, sendo quinze docentes e o coordenador geral de capelania.

Após contato com o Colégio Metodista Izabela Hendrix, foi facultado às profissionais a participação na pesquisa. Sendo assim, obteve-se retorno das duas docentes, que foram entrevistadas. O Colégio Batista Mineiro disponibilizou o contato apenas com o coordenador geral de capelania, que foi o único entrevistado.

Como, na previsão do projeto, as entrevistas não tinham o objetivo de representar uma base científica e estatística da realidade do corpo docente e técnico, mas verificar diretamente com esses profissionais a percepção que têm sobre a realidade escolar do colégio e o Ensino Religioso, sendo também oportunidade de confirmar algumas análises dos documentos ou responder a dúvidas, considera-se que não houve perda significativa pelo número reduzido de entrevistados. Desta forma, as entrevistas assumem uma função ilustrativa da realidade dos colégios, corroborando a análise, permitindo comparações entre os documentos e a realidade experimentada.

As entrevistas seguiram os esquemas disponibilizados nos Apêndices 1 e 2. Conforme informado na Introdução, essa pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas. Deve-se ainda ressaltar que, para preservação da identidade dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios na divulgação dos resultados desta pesquisa.

Optou-se por um modelo semiestruturado para as entrevistas. Conforme Colognese e Melo (1999), essa escolha possibilita pequenas adequações, como o acréscimo de perguntas elucidativas ou que ajudem a recompor o contexto.

As respostas das entrevistas foram analisadas e agrupadas em três tópicos, referentes à formação e atuação dos profissionais entrevistados, às concepções de Ensino Religioso presentes em seu discurso, e à relação entre confessionalidade e educação por eles delimitada. Discorrer-se-á, a seguir, sobre estes resultados.

2.1 Ser docente de Ensino Religioso: pré-requisitos, formação e atuação na realidade dos colégios batista e metodista

Os próximos tópicos tratarão de questões relativas ao exercício da docência do Ensino Religioso nos colégios pesquisados. Inicialmente, serão abordados os critérios de seleção docente. Incluem-se neste item questões referentes à formação dos profissionais entrevistados e ao processo de seleção para ocupar o cargo em que atualmente se encontram. O segundo item se propõe a problematizar suas experiências profissionais, relacionando-as a suas experiências religiosas e ministeriais. O terceiro item explora indicações de leituras consideradas fundamentais pelos entrevistados para a docência do Ensino Religioso.

2.1.1 Critérios de seleção docente: formação, experiência e referências

Para compreender os critérios de seleção docente para o Ensino Religioso nos colégios analisados, foram analisados, a partir das entrevistas, elementos que dizem respeito à formação acadêmica e trajetória profissional dos três entrevistados. Os dados foram organizados no Quadro 12, que apresenta as instituições, profissionais, cargo que ocupam atualmente, e formação acadêmica.

Quadro 12 – Formação e cargo dos profissionais entrevistados

Instituição	Colégio Batista Mineiro		Colégio Metodista Izabela Hendrix	
	Profissional	José	Sara	Rute
Cargo		Coordenador de Capelania	Professora (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	Professora (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
Formação		<ul style="list-style-type: none"> • Bacharel em Teologia • Psicólogo • Especialização em Psicanálise • Mestrado em Psicologia • Doutorando em Teologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério nível Médio • Pedagoga • Especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério nível Médio • Curso básico em Teologia • Bacharel em Direito • Mestranda em Direito

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Inicialmente, será descrita a trajetória do Pastor José, coordenador da Capelania do Colégio Batista Mineiro. Seu ingresso na instituição deu-se como auxiliar de capelania, sendo o mesmo já graduado em Teologia. Embora não tenha formação específica para o Ensino Religioso escolar, atribui a sua formação teológica e à prática cotidiana o conhecimento necessário para a atuação na área.

Acerca das professoras do Instituto Metodista Izabela Hendrix, ambas iniciaram sua carreira docente após a conclusão do curso de Magistério em Nível Médio. Sara atuou em creches, e Rute atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de lecionar inglês.

Para ambas, a graduação veio apenas tardiamente. A professora Sara, que atende à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, graduou-se em Pedagogia. A professora Rute, que atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, graduou-se em Direito. Note-se que, embora elas já estivessem em exercício em instituições metodistas, o ingresso na docência do Ensino Religioso se deu apenas após a conclusão da graduação.

Nenhum dos três profissionais possui formação específica em Ciências da Religião ou Ensino Religioso. Dois deles – José e Rute – possuem formação em Teologia, cursada em seminários denominacionais. Depreende-se daí que não existe um padrão de formação exigida ao docente/coordenador de Ensino

Religioso nas instituições analisadas. Não é possível sequer afirmar a exigência de formação superior, em conformidade com as normas do Ministério da Educação, posto que à época da formação de José, os cursos de Teologia ainda não poderiam ser reconhecidos como superiores. Também não é perceptível a exigência de licenciatura, posto que apenas Sara detém essa habilitação. Por outro lado, Sara e Rute possuem formação docente – ainda que em nível médio.

Embora nenhum dos entrevistados possua formação em Ciências da Religião, José e Rute demonstram estar conscientes das contribuições da área ao Ensino Religioso escolar. Ao discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular, José ressaltou a influência desta área acadêmica sobre o documento, especialmente no que diz respeito ao diálogo inter-religioso, à diversidade religiosa, e à importância conferida à identidade e à alteridade. Rute destacou a habilidade dos cientistas da religião para trabalhar com múltiplas narrativas religiosas, em contraste com os teólogos, cuja formação e discurso, em sua opinião, privilegiariam apenas um grupo.

Talvez a experiência profissional seja um pré-requisito mais forte para o ingresso na docência do Ensino Religioso que a formação acadêmica propriamente dita. José, ao ingressar no Colégio, já era pastor batista, formado no Seminário há cerca de sete anos. Sara e Rute possuíam experiências prévias na educação metodista, sendo que Sara transcorreu sua trajetória profissional completamente em instituições ligadas direta ou indiretamente à denominação. Sendo assim, é possível que o conhecimento aprofundado da denominação, seja no ministério pastoral ou em seu sistema educacional, configure um item essencial à seleção de docentes para o Ensino Religioso escolar.

É notável que os três profissionais entrevistados possuem, atualmente, formação em nível de pós-graduação, cursada paralelamente à coordenação/docência do Ensino Religioso. Em entrevista, Rute afirmou que o retorno à docência seria, também, uma forma de prepara-la para o retorno aos estudos, e ingresso no Mestrado. Dessa forma, conclui-se que os profissionais da área têm investido em formação continuada.

Deve-se, ainda, observar a proximidade entre essa formação continuada e a realidade profissional vivenciada pelos entrevistados. Embora a Especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão Educacional cursada por Sara não seja diretamente ligada ao Ensino Religioso escolar, é um curso da

área de educação. O elo entre exercício profissional e formação acadêmica é mais evidente nas experiências de José e Rute. Ele, ao optar pela psicologia em sua graduação, especialização e mestrado, atende a questões envolvidas com o exercício da Capelania. Ao investir em um doutoramento, retorna à Teologia, a quem atribui os saberes necessários a seu trabalho. Ela, ao optar por um mestrado em Direito, não se eximiu de relacionar sua área de estudo ao Ensino Religioso escolar, estudando as implicações da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, decorrente da Concordata Brasil-Santa Sé.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com Ensino Religioso escolar tem inspirado e motivado a formação continuada dos profissionais com ele envolvido. Em todo caso, a pós-graduação não demonstrou se configurar como uma exigência dos colégios para investidura nos cargos analisados.

Ainda com o intuito de compreender os critérios de seleção docente para o Ensino Religioso nos colégios pesquisados, foram analisadas as narrativas dos profissionais entrevistados sobre sua seleção para o cargo atualmente ocupado.

José não deu indicativos de como foi o processo de seleção para seu ingresso no Colégio. Apenas apontou que sua trajetória iniciou como auxiliar de capelania, progredindo para capelão responsável por uma unidade do Colégio, até se tornar capelão geral da rede, no que chamou de um “processo natural”.

A narrativa de Sara e Rute sobre a seleção para o Colégio Metodista encontra vários pontos em comum. Ambas já tinham trabalhado em instituições educacionais da denominação. Ambas foram indicadas por algum profissional em exercício – no caso de Sara, professoras de sua graduação cursada na mesma instituição; no caso de Rute, a então professora de Ensino Religioso do Colégio, que se afastou por motivos familiares. Apesar da indicação, elas passaram pelo processo seletivo – o que poderia sugerir a existência de outros candidatos. O processo foi descrito por Sara como uma “série de reuniões com a pastoral e com a coordenação pedagógica”.

Em comum entre os processos de progressão do coordenador de capelania do Colégio Batista e de seleção das docentes do Colégio Metodista, percebe-se a importância da avaliação e indicação de indivíduos já inseridos nas instituições. Embora não tenham sido percebidas evidências para apontar esse fator como decisivo, ele existiu nos três casos avaliados.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, pode-se concluir que não existe grande especificidade nos pré-requisitos necessários ao ingresso na docência do Ensino Religioso/capelania nos colégios estudados. Percebe-se que todos os profissionais envolvidos possuíam formação em nível superior ou equivalente à época de ingresso nos colégios, embora nem todos possuísem formação docente. Percebe-se ainda que a indicação ou avaliação de sujeitos inseridos na instituição se constitui um importante elemento para o acesso e progresso na carreira. Por fim, percebe-se que os profissionais prosseguiram sua formação acadêmica paralelamente ao exercício profissional, e, em certa medida, inspirada por ele.

2.1.2 Docência: ministério ou profissão secular?

Este tópico se dedica a descrever e problematizar as experiências profissionais dos entrevistados, relacionando-as a seu pertencimento religioso. Inicialmente, a intenção relacionada à pergunta sobre outras experiências profissionais referia-se ao exercício da docência paralelamente a outra profissão, ou à docência de mais de um conteúdo escolar. Mas esta pergunta acabou revelando outras interfaces sobre a docência do Ensino Religioso na escolarização batista e metodista.

É necessário ressaltar que, conforme pode se perceber nos Apêndices 1 e 2, as entrevistas para professores e coordenadores possuem algumas diferenças. Dessa forma a pergunta específica sobre outras experiências profissionais não foi aplicada a José, devido a seu cargo de coordenação.

Apesar dessa pergunta não ter sido feita, as respostas de José demonstram que, paralelamente à sua dedicação no Colégio, ele também exerce o ministério pastoral na Igreja Batista. Fato que, de acordo com Walmir Vieira (2009), é um pré-requisito para o exercício da capelania na instituição.

Recordando as origens das escolas batistas no Brasil, conforme descreve Machado (1999), era comum que missionários e esposas recebessem liberação de suas funções ministeriais pela Junta de Richmond para se dedicar à docência. A presença de pastores no quadro de funcionários do Colégio, mais especificamente atuando na área de Capelania, demonstra que essa tradição não foi totalmente abandonada.

Note-se que, no caso do Colégio Batista Mineiro, não há professores de Ensino Religioso, e sim capelães. Vieira (2009), que pesquisou especificamente sobre o exercício da capelania escolar na Rede Batista de Educação, a descreve como uma atividade

voltada para a ação pastoral dentro das escolas (infantil, fundamental, média e universitária). É a fé se concretizando no dia-a-dia da escola através dos atos solidários, na presença amiga quando se enfrenta as dores da alma e no levar a mensagem de Cristo. (VIEIRA, 2009 p. 44).

De acordo com o autor, o serviço de capelania atende tanto a alunos e seus familiares quanto a colaboradores do corpo docente e administrativo. A ação da Capelania no ambiente escolar acontece

- a) por meio das aulas de Ensino Religioso (ou Educação Cristã);
- b) por meio das assembleias e horas de louvor;
- c) por meio do aconselhamento pastoral;
- d) por meio da presença solidária nos velórios e sepultamentos;
- e) por meio dos cultos especiais, setoriais, nas formaturas;
- f) por meio das visitas aos enfermos nos lares e hospitais;
- g) por meio da avaliação de material didático à luz dos princípios ético-morais que constam de nossa Confissão de Fé. (VIEIRA, p. 45).

Percebe-se, nesta descrição, que o trabalho de capelania no Colégio Batista Mineiro une características tanto do trabalho pastoral, tradicionalmente presente na instituição desde sua fundação, quanto da docência do Ensino Religioso enquanto componente curricular.

Retornando ao caso específico de José, torna-se necessário ressaltar sua experiência de formação acadêmica. Semelhantemente aos primeiros missionários batistas enviados ao país para atuar na área educacional (BRASIL, T., 2013), seus estudos se iniciam na Teologia e se estendem até o doutoramento, perpassando outras áreas do conhecimento.

Ao estabelecer uma comparação entre a trajetória de José e o modelo mais comum para os missionários americanos, percebe-se uma diferença fundamental. Enquanto os missionários americanos obtinham sua formação ainda na juventude e posteriormente eram enviados para atuação em outros países, José obteve sua formação em psicologia e na pós-graduação

paralelamente ao exercício do ministério pastoral e de suas funções no Colégio. Essa opção de trajetória se beneficia da experiência profissional e da maior maturidade no propósito de escolha dos cursos. Conforme descreve T. Brasil (2013), muitos missionários tinham elevada formação acadêmica, mas que não se relacionava diretamente à área de sua atuação no país. A trajetória de José supera esse inconveniente.

Direcionando o olhar ao Colégio Metodista Izabela Hendrix, ao analisar as experiências profissionais de Sara, percebe-se que ela sempre trabalhou em instituições ligadas, de alguma forma, à denominação com que se relaciona a instituição. Seu ingresso na docência se deu em uma escola de educação infantil criada pela Visão Mundial. Embora esta organização não seja metodista, no Brasil estas instituições são bastante próximas. Tal ligação pode ser atribuída, em parte, ao já referido ideal wesleyano de trabalho social como experimentação do amor divino, conforme descrito por Dunstan (1968).

Sara permaneceu trabalhando por mais de vinte anos em creches ligadas à Igreja Metodista, financiadas pela Prefeitura de Belo Horizonte. Sua saída dessa função deveu-se a dificuldades financeiras das instituições. Percebe-se, nessa narrativa, uma mudança relacionada ao financiamento do trabalho social metodista no Brasil. Se antigamente o mesmo ocorria com verbas americanas, atualmente a parceria público-privada tem assumido essa função. Sem grandes êxitos, ao menos nesse caso.

Com relação ao pertencimento e atuação eclesial, Sara se declara metodista, e é professora de Escola Dominical. É interessante observar que sua trajetória pessoal e profissional indica uma série de interseções com ideais historicamente propagados por sua denominação para a atuação feminina, como se vê a seguir.

Em geral, publicações que descrevem o metodismo no Brasil sempre tomam Martha Watts e seu trabalho como um exemplo da atuação missionária da denominação (MESQUIDA, 1994; MESQUITA, 2001; PEIXOTO; SOARES, 2004). Sua atuação na educação escolar é marcada tanto como uma forma de trabalho social no país, quanto por uma questão de gênero, posto que foi enviada pela Sociedade Missionária Feminina, e fundou o Colégio Metodista Izabela Hendrix como um internato para atender apenas meninas.

Pode-se afirmar que a atuação profissional da professora Sara apresenta várias aproximações com o ideal metodista propagado através da figura de Martha Watts. Elas representam o ideal educacional metodista de expansão da escolarização, tanto entre as camadas populares quanto entre as mais abastadas, e têm consciência da importância social de seu trabalho. Ambas são mulheres, que adotaram a docência enquanto escolha profissional e ministerial. E estabelecem adequada diferenciação de seu trabalho docente no campo profissional e eclesialístico.

Acerca de Rute, sua trajetória iniciou na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e da língua inglesa. Seu primeiro ingresso no Colégio Metodista Izabela Hendrix se deu em 2001, como suplente de uma professora em licença maternidade. Seu retorno se deu em substituição da mesma professora, novamente gestante, e que optou por afastar-se do trabalho para cuidar de seus filhos.

Paralelamente à docência, Rute cursou Direito, e começou a advogar. Por um período, deixou completamente o trabalho na área da educação, para ter mais tempo de se dedicar a seus filhos. Nesse período, Rute apenas advogou. Mas, em suas próprias palavras, “sou apaixonada pelo Direito, advogo, mas a educação não consegue me deixar. É uma coisa que eu amo também”. Desta forma, retornou à docência no Colégio, substituindo em definitivo a mesma professora, pela mesma razão.

Rute se declara metodista. Afirma ter trabalhado com religião “a vida inteira”, ora lecionando na Escola Dominical, ora em projetos sociais que envolvem a questão religiosa. Seu envolvimento com causas religiosas a motivou tanto a participar do Processo Seletivo de docentes do Colégio, quanto a escolher seu tema de pesquisa no mestrado. Assim como ocorreu com Sara, ao ser questionada sobre semelhanças e diferenças de seu trabalho na Escola Dominical, demonstrou estar claramente consciente das limitações e características de ambas funções.

Novamente, a temática do feminino na docência retorna a partir da experiência da professora Rute. Embora ela atue profissionalmente como professora e como advogada, e afirme amar suas duas profissões, a maternidade enquanto função primordial feminina aparece em seu relato, como motivo para ausentar-se temporariamente da docência. Note-se que, conforme

a entrevista, a mesma razão motivou a ausência da professora que, por duas vezes, Rute substituiu. A maternidade é uma realidade feminina, e o cuidado dos filhos uma atribuição que, culturalmente, tem sido feita às mulheres. É interessante observar que estas professoras metodistas não se eximiram de nenhuma das duas tarefas, interrompendo a docência quando julgaram necessário.

É possível que essa aceitação do feminino e de suas atribuições culturais perpassa a própria história do metodismo, desde o importante papel religioso e doméstico exercido por Susanna, mãe de John e Charles Wesley (SILVESTRE, 2014), até o exemplo de Martha Watts (MESQUITA, 2001). Inclua-se também a atuação das sociedades femininas na denominação, tanto no exterior como no Brasil. Apenas a título de comparação, à época de inserção do protestantismo no país, as batistas brasileiras não dispunham de sociedades femininas tão atuantes quanto as metodistas. Mulheres batistas eram privadas de participar das assembleias na maior parte das igrejas, e o exercício da docência, ao menos entre as americanas, estava em geral vinculado ao fato de serem esposas de algum missionário (BRASIL, T., 2013).

Conclui-se, portanto, que os três profissionais entrevistados atendem, em certa medida, a representações históricas de sua própria denominação. Estas representações referem-se aos variados níveis de ligação entre docência e ministério religioso, à atuação da igreja na sociedade, e à atribuição de papéis de gênero, ressalvadas as características próprias de cada denominação.

2.1.3 De professor para professor: leitura e formação docente

Conforme anteriormente ressaltado, originalmente, o projeto desta pesquisa previa consulta ao Projeto Político-Pedagógico dos colégios, aos planos de ensino e materiais didáticos de Ensino Religioso, e entrevistas com coordenadores e docentes do conteúdo. Imprevistos, porém, surgiram durante a execução da pesquisa. Entre eles, o fato de nenhum dos dois colégios ter permitido o acesso aos planos de ensino. Tal fato justificou-se por estarem em revisão, devido às novas perspectivas legais conferidas à disciplina durante o ano de 2018, por exemplo, a BNCC.

Acerca do material didático, os colégios não adotam livro específico. No caso do Colégio Batista Mineiro, José afirmou que não existe nenhuma coleção que atenda às especificidades da denominação batista. No caso do Colégio Metodista Izabela Hendrix, Sara ressaltou que não foi feita opção por algum livro, mas acrescentou ainda que a Rede Metodista está produzindo um material para uso em nível nacional, a ser implantado em 2019. Rute afirma que, até o momento, tem utilizado uma enorme quantidade de livros didáticos, selecionando dos mesmos apenas aquilo que se adapta à realidade da escola e dos alunos.

A indisponibilidade de consultas a planos de ensino e materiais didáticos específicos dos colégios gerou uma lacuna na compreensão dos elementos constitutivos do saber e fazer docente na instituição. Dessa forma, fazendo valer a liberdade da entrevista semiestruturada, foi acrescentada uma questão às entrevistas. Ela diz respeito à indicação de uma bibliografia importante para a formação do professor de Ensino Religioso. Cada entrevistado fez suas próprias indicações, justificando a escolha.

José afirmou que existem vários livros interessantes para esse propósito. Porém sua indicação em particular foi da obra “Os estágios da fé”, de autoria de James Fowler, e publicado pela Editora Sinodal. Sua escolha se justificou pelo diálogo da psicologia do desenvolvimento, a partir de autores como Piaget, Kohlberg, Freud e Erikson, com as visões de fé. O referido diálogo permitiria ao professor compreender como seria a fé em cada estágio de desenvolvimento da criança.

Mais uma vez, é evidente como a formação em Psicologia foi importante na interpretação de José sobre a docência do Ensino Religioso. Embora ele atribua à Teologia o seu saber docente, a indicação de uma bibliografia para formação de professores perpassou, também, seus conhecimentos de Psicologia. É interessante ressaltar que o livro indicado (FOWLER, 1992) conceitua fé a partir de contribuições de Paul Tillich e Richard Niebuhr, teólogos protestantes. Ainda assim, os autores referenciados na obra e citados por José eram todos relacionados à psicologia.

Sara, por sua vez, não citou uma obra específica, mas indicou a leitura dos livros e da biografia de John Wesley. Para ela, o bispo e sua família, em especial sua mãe, podem ser considerados um exemplo de trabalho educativo.

Ela ressaltou o trabalho de Susanna Wesley, alfabetizando e catequizando seus muitos filhos, e ainda acolhendo crianças de rua a quem ofereceu a mesma formação. O conhecimento da biografia do principal bispo metodista é considerado fundamental por Sara para “a gente estar trabalhando [sic] Ensino Religioso dentro da Igreja Metodista”, em palavras da entrevistada.

Diferentemente de José, Sara não retoma sua formação acadêmica ao indicar uma leitura. Esse é um fator bastante importante, uma vez que ela é a única entrevistada com formação docente em nível superior. Sua escolha remete à sua experiência com a ação social metodista, em especial à oferta de educação a crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Revisita a já citada representação dos papéis de gênero dentro da denominação, com as mulheres seguindo o exemplo de Susanna Wesley como educadora, e os homens seguindo o exemplo de John Wesley como padre, pregador e educador. E resalta a ligação direta com o metodismo, ao visitar o maior expoente da denominação, e ao lembrar que o Colégio e o Ensino Religioso nele ministrados estão internamente unidos à Igreja Metodista.

Das três indicações bibliográficas dos entrevistados para formação docente, a de Sara é a que mais se aproxima das especificidades de sua denominação. Embora as práticas de Ensino Religioso, conforme ela mesma descreve, primem pelo respeito à religiosidade trazida pelo aluno, a confessionalidade do Colégio ainda é considerada por ela um fator importante na definição dos saberes necessários à docência da disciplina.

Rute também não indicou uma única obra, mas um conjunto de obras. Suas escolhas relacionam-se de uma maneira bastante próxima com a formação docente em geral, e não especificamente ao Ensino Religioso. Por considerar o conhecimento pedagógico fundamental para a docência, suas indicações perpassam autores co

muns na formação de professores de diversas áreas do conhecimento, como Piaget, Vigotsky, Paulo Freire e Noam Chomsky. Rute resalta a importância do trabalho com esses dois primeiros autores por trabalharem temas relacionados ao afeto. Sugere ainda que qualquer leitura que ajude a trabalhar com essa questão será de grande utilidade para o docente de Ensino Religioso.

Rute também cita obras literárias que já foram trabalhadas com os alunos, como “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis, e “Através do Espelho”, de Jostein

Gaarder. De acordo com a professora, essas obras só puderam ser trabalhadas devido à vertente confessional do Colégio, uma vez que remetem ao cristianismo. Por outro lado, Rute também afirma que a Bíblia não seria um bom livro para o Ensino Religioso escolar, pois atenderia exclusivamente os cristãos.

As escolhas de Rute refletem uma preocupação fundamental com a formação docente. Depreende-se de suas indicações que um bom professor de Ensino Religioso precisa ser, antes de tudo, um bom professor. Os conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo priorizam aspectos psicológicos, assim como na indicação de José.

Percebe-se, na escolha de obras literárias para os alunos, que Rute tem uma forte preocupação com a liberdade religiosa em sala de aula. As duas obras recomendadas, “As Crônicas de Nárnia” (LEWIS, 2002) e “Através do Espelho” (GAARDER, 1998), possuem realmente referências ao cristianismo, mas que não são necessariamente doutrinárias. Ainda assim, de acordo com a professora, só foi possível trabalhar essas obras devido à vertente confessional do Colégio. A Bíblia, com todas suas interpretações possíveis, não seria utilizada pela professora nem mesmo em uma escola confessional.

Conclui-se, portanto, que um problema comum às duas instituições diz respeito à ausência de um material didático específico, que atenda à sua necessidade enquanto escolas confessionais protestantes. Enquanto esse material não existe, ou não foi implantado, os professores necessitam realizar um trabalho de pesquisa, tanto didática quanto de conteúdo, para planejar suas aulas.

A partir das indicações feitas em entrevistas, foi possível referenciar quais saberes são considerados por estes profissionais como fundamentais na docência do conteúdo em questão. Percebe-se uma ênfase na importância do conhecimento de fundamentos da psicologia, que ajudariam mais na relação professor-aluno que na determinação dos conteúdos a serem estudados. Conhecimentos didático-pedagógicos também foram valorizados nas entrevistas. Questões teológicas propriamente ditas não são indicadas como conteúdos primordiais para a disciplina. Os conteúdos confessionais e cristãos propriamente ditos ficaram a cargo de analogias, feitas tanto a partir da biografia de líderes metodistas, para os docentes, como a partir de literatura, para os alunos.

2.2 Considerações epistemológicas sobre o Ensino Religioso nos colégios batista e metodista

Os próximos itens explorarão questões epistemológicas relacionadas ao Ensino Religioso nos colégios. Inicialmente, será problematizada a identidade do conteúdo, bem como o reconhecimento de seu objeto próprio. O segundo item explorará a justificativa para a existência do Ensino Religioso escolar e seu relacionamento com os demais conteúdos. Por fim, serão abordadas questões referentes a possíveis influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e da Base Nacional Comum Curricular na elaboração do conteúdo nas instituições.

2.2.1 Identidade e objeto do Ensino Religioso nos colégios batista e metodista

Conforme discutido na primeira parte dessa pesquisa, o Ensino Religioso pode assumir um modelo confessional ou não confessional. Devido ao fato desta pesquisa abordar colégios confessionais, é esperado que predomine esse modelo para a disciplina. Ainda assim, é necessário considerar que os modelos de Ensino Religioso admitem pequenas variações, que podem conferir identidade e singularidade às propostas de cada instituição. Dessa forma, iniciará-se avaliando as respostas dos candidatos, e procurando identificar a concepção de Ensino Religioso que se faz presente.

Iniciando a análise pela instituição batista, José considera o Ensino Religioso como uma interpretação da realidade, baseada na fé cristã. Assim como as demais disciplinas do currículo fornecem critérios para interpretação da realidade, também ocorre com o Ensino Religioso, que fundamenta suas interpretações na fé religiosa e na espiritualidade.

Nota-se, na resposta de José, que no Colégio Batista Mineiro a disciplina é abertamente confessional. Percebe-se, porém, em seu discurso que a identidade da disciplina não passa pela catequese propriamente dita, mas auxilia os alunos a construir uma interpretação da realidade baseada na fé cristã. Conclui-se, deste fato, que a confessionalidade presente no Ensino Religioso batista relaciona-se mais com a religião como narrativa de sentido que com a divulgação da dogmática do grupo.

É interessante que, em momento algum, José se refere às interpretações fomentadas no Ensino Religioso como referenciadas na fé batista, de maneira a ressaltar seu pertencimento denominacional. Também não foi notada nenhuma peculiaridade da doutrina ou da prática batista ao discorrer sobre a disciplina. O entrevistado sempre se refere à fé cristã – o que pode ser interpretado como um traço de ecumenismo em seu discurso.

Direcionando a análise para a instituição metodista, Sara considera que o Ensino Religioso se propõe a refletir o papel das pessoas na sociedade, estimulando o diálogo e o respeito. Ele desperta a espiritualidade, enquanto busca de sentido, desde a primeira infância. Diferentemente de José, Sara não se refere diretamente à confessionalidade de suas práticas. Chega a enfatizar a laicidade, em cumprimento do que preveem as leis brasileiras.

Rute, por sua vez, assume que o Ensino Religioso em uma escola confessional deve ser o ensino de uma religião. Porém, reconhece limites presentes nesse modelo, como por exemplo, a necessidade de dialogar com os alunos enquanto seres com opinião própria, o papel da disciplina em um estado laico, e a ausência da diversidade religiosa nas aulas.

Depreende-se das respostas de Sara e Rute que, embora trabalhem em uma instituição confessional, é muito importante para elas deixar claro que estão conscientes da importância da laicidade na sociedade. Também se percebe que o diálogo é bastante valorizado. Considerando que só é possível dialogar com quem constrói suas próprias opiniões, conclui-se que o Ensino Religioso metodista assume como objetivo levar o aluno a interpretar a realidade e a construir sua própria narrativa de sentido.

Após compreender o conceito dos entrevistados para o Ensino Religioso escolar, passar-se-á a analisar a concepção dos mesmos para o objeto de estudo da disciplina.

Para José, o objeto de estudo do Ensino Religioso é “a espiritualidade, ou a religiosidade, em diálogo com o mundo, com as várias ciências”. O entrevistado prossegue descrevendo que o conteúdo estudaria as expressões, sentimentos, visões e percepções religiosas de mundo. Afirma ainda que o Ensino Religioso “se preocupa muito com esse diálogo, a partir de uma estrutura de fé”.

Percebe-se, nas respostas do capelão, uma ênfase fenomenológica para o Ensino Religioso. Porém, para acessar o conhecimento religioso, deve-se

utilizar os saberes próprios de outras ciências, o que configura um olhar multidisciplinar. E nunca se desprender do fundamento da confessionalidade, demarcando assim o lugar de observação das outras tradições religiosas.

Sara acredita que o objeto do Ensino Religioso é o próprio ser humano, uma vez que a religião é um fenômeno social que pode afetar o comportamento das pessoas. Justamente por isso, o Ensino Religioso tem o poder de desenvolver o indivíduo, tornando-o mais humano, reflexivo e crítico, e proporcionando a construção de um mundo melhor.

As respostas de Sara denotam uma concepção humanista de Ensino Religioso. O ser humano e suas possibilidades de crescimento pessoal são o foco; a religião, apenas o instrumento. Em nenhum momento da entrevista, a professora referiu-se ao trabalho com temas de natureza fenomenológica em sua prática docente. O foco principal da disciplina, em sua descrição, parece ser fundamentalmente ético.

Rute, assim como nos itens anteriores, considera a possibilidade do modelo confessional e não confessional da disciplina ao formular sua resposta. Para ela, no primeiro caso, o objeto de estudo seria uma confissão religiosa, e no segundo caso, desenvolver a humanidade do indivíduo.

Apesar de delimitar as possibilidades, Rute não foi clara quanto à opção do Colégio. Em todo caso, percebe-se que seu conceito de Ensino Religioso não-confessional é muito próximo ao apresentado por Sara – embora suas afirmações não instrumentalizem o discurso religioso. Pequenas referências fenomenológicas, como o estudo de festas cristãs e dos três grandes monoteísmos, também apareceram em sua fala.

Acerca dos três entrevistados, percebe-se clareza em seus discursos e um relacionamento adequado entre a identidade e o objeto do Ensino Religioso escolar. Apesar de não terem sido exatamente iguais, as respostas podem ser agrupadas por instituição, de forma são visíveis as diferenças de pensamento e prática entre os colégios batista e metodista. Foi necessário, porém, uma investigação mais pormenorizada sobre os conceitos de confessionalidade envolvidos nas práticas das instituições. Seus resultados serão apresentados em um tópico próprio.

2.2.2 O Ensino Religioso e sua relação com os demais conteúdos escolares

Conforme ressalta Young (2014), dentro de uma estrutura curricular cada disciplina, independentemente da área de conhecimento, provê os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas. Em ambos os colégios analisados, o Ensino Religioso é ofertado como parte do currículo oficial, dotada de carga horária própria e conteúdo programático, como acontece com as demais disciplinas.

É necessário, porém, questionar como o Ensino Religioso se relaciona com os outros conteúdos curriculares nos colégios. As explicações e alternativas decorrentes dos saberes próprios dessa área de conhecimento podem estar sendo tratadas em uma situação de igualdade, superioridade ou inferioridade perante os demais conteúdos. Além disso, é necessário considerar como o Ensino Religioso integra as abordagens interdisciplinares nos colégios. Neste tópico, procurar-se-á descrever a relação do Ensino Religioso com as demais disciplinas, a partir das respostas dos entrevistados.

Na percepção de José, a área tem passado por dificuldades relacionadas à sua legitimidade perante as demais disciplinas. O capelão ressalta a importância da luta pelo seu reconhecimento, uma vez que ela exprime uma das interpretações possíveis para a realidade – exatamente como os demais conteúdos. Nesse processo, a inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular tem sido importantíssima para seu reconhecimento enquanto saber escolar.

O pastor acrescenta ainda que, por fornecer uma interpretação do mundo e de suas culturas, o Ensino Religioso estabelece imediatamente um diálogo com as Ciências Humanas, em especial a Geografia, Geografia Humana, Antropologia, Psicologia e História. Para ele, atualmente o Ensino Religioso encontra-se totalmente integrado à grade curricular, em diálogo permanente.

Ao entrevistar as professoras metodistas, a questão da legitimidade do conteúdo não foi abordada. Pelo contrário, tanto Rute quanto Sara enfatizaram que o Ensino Religioso é uma disciplina escolar, assim como todos os outros componentes do currículo. Rute ainda ponderou a respeito das contribuições deste conteúdo ao Conselho de Classe. Para a professora, os docentes da área têm a possibilidade de apresentar os alunos de uma forma que dificilmente seria

feita por seus colegas. Isso se deve ao fato que as aulas promovem, com muita frequência, o diálogo com os alunos. Além disso, os temas trabalhados levam-nos a expressar mais criticamente. Tal consideração ressalta a singularidade do Ensino Religioso, tanto nas interpretações por ele fomentadas perante às outras disciplinas, quanto nos métodos didáticos adotados.

Acerca da interdisciplinaridade, Sara ressaltou que, de acordo com as novas legislações, o Ensino Religioso faz parte das Ciências Humanas, com quem deve dialogar. Ela considera que a proposta do Colégio vem ao encontro desses princípios, uma vez que “passa por uma pedagogia libertadora, né, é uma aprendizagem significativa com as relações humanas”. Embora a ênfase recaia sobre Geografia, História e Sociologia, a professora exemplifica o trabalho em conjunto com Ciências, em que são trabalhados o respeito e o cuidado da natureza como criação divina.

Rute, por sua vez, afirma que tenta trabalhar em conjunto com os professores de História, Filosofia e Geografia. Queixa-se, porém, de sua pequena carga horária semanal nas turmas, o que inviabiliza desvios do conteúdo programático em prol da interdisciplinaridade. Dessa forma, sua opção é trabalhar temas em suas aulas que apareçam simultaneamente nas outras disciplinas de Ciências Humanas, e também em Literatura, a partir da perspectiva de contribuição do pensamento religioso.

Tais observações convidam a refletir sobre o papel exercido pelo Ensino Religioso no conjunto das disciplinas escolares. Detentor da menor carga horária do currículo, o conteúdo propõe uma abordagem diferenciada, que inclui a interdisciplinaridade e o diálogo com os alunos. Suscita-se, assim, o questionamento sobre a importância do Ensino Religioso para a efetivação de uma proposta de educação libertária, frente às demais disciplinas, tão apegadas ao cumprimento de seus próprios conteúdos curriculares, e quem sabe, às práticas bancárias.

Acerca da relação do Ensino Religioso com os demais conteúdos do currículo escolar, também é necessário considerar que a mesma tem sido fortemente afetada pelas novas perspectivas propostas para a disciplina, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular. É perceptível que os entrevistados têm estabelecido uma ligação do Ensino Religioso com a área de

Ciências Humanas e seus conteúdos – assim como aconteceu em versões anteriores do documento oficial.

Ainda assim, é necessário observar indícios de que a interdisciplinaridade no Ensino Religioso tem sido proposta além dos limites da área de Ciências Humanas. No caso das professoras metodistas, seus relatos apresentam discretas citações de possibilidade de trabalho em conjunto com disciplinas fora desta área. No caso de José, a interdisciplinaridade é proposta até mesmo com saberes que não fazem parte do currículo escolar, como a Antropologia e a Psicologia.

Conclui-se, portanto, que nos colégios observados o Ensino Religioso é tratado como uma disciplina do currículo escolar, com iguais prerrogativas aos demais conteúdos. Cabe, porém, observar que, de acordo com a narrativa de José, eventualmente a área carece de maior legitimidade – o que é um fato interessante, considerando se tratar de um colégio confessional.

É importante considerar que a relação do Ensino Religioso com as demais disciplinas perpassa não apenas a proposta para este conteúdo, mas as escolhas curriculares da instituição como um todo. Considerando o fato de que, em geral, as propostas de cada rede são diretamente inspiradas na legislação e propostas curriculares nacionais, suscita-se o questionamento acerca da inspiração dos colégios em documentos externos para construir sua própria proposta de Ensino Religioso.

No próximo tópico, será problematizada a influência de dois documentos externos – mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular – na formulação dos conteúdos da disciplina nos colégios.

2.2.3 Influência de documentos externos na formulação dos programas e conteúdos

Para a construção do presente tópico, foram feitos questionamentos diretos aos entrevistados acerca de duas importantes propostas curriculares para o Ensino Religioso escolar no Brasil, acerca das quais discorrer-se-á a seguir. Foi perguntado aos profissionais se eles conheciam essas propostas, e se elas atendiam à realidade dos colégios.

A primeira pergunta referiu-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 2009). Conforme descrito na primeira parte dessa pesquisa, essa proposta não integrou o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação. Ainda assim, é um documento de grande relevância para o Ensino Religioso no Brasil, por ter sido concebido por uma entidade interdenominacional, e por ser um marco na construção de uma proposta não confessional para a disciplina.

A questão seguinte referiu-se à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a). Promulgada recentemente, apresenta a primeira proposta oficial do Ministério da Educação para o conteúdo de Ensino Religioso. Devido ao seu nível de importância e singularidade, o documento produzirá mudanças nas práticas e concepções do Ensino Religioso em todas as escolas, pois ela norteia os currículos de todos os sistemas e redes de ensino, as escolas públicas e particulares.

Como conclusão da série de perguntas sobre o tema, os profissionais foram perguntados se essas propostas curriculares atendem à necessidade do Colégio. Através dessas perguntas, esperava-se obter informação sobre temas que deveriam ser retirados ou inseridos, de acordo com os interesses e opções de cada colégio.

Arguido acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, José afirmou conhecer a proposta do FONAPER. Porém, ao descrever a contribuição dos Parâmetros para o programa do Colégio, referiu-se apenas aos Temas Transversais, que são parte do texto produzido pelo Ministério da Educação.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, José a considera um avanço em relação aos Parâmetros Curriculares. Ressaltou a contribuição da Ciência da Religião para a abertura ao diálogo, à diversidade religiosa e à alteridade. Afirmou que o Colégio tem procurado dialogar com a Base ao construir seu novo plano de ensino para o conteúdo, adaptando-a para a realidade confessional. Ainda assim, observa que este programa é “muito mais baseado na tolerância, na compreensão, na relação com o outro, em como dialogar com pessoas que pensam diferente”. Como o Currículo de Referência de Minas Gerais, construído a partir da BNCC, que será a referência curricular em Minas, só começou a ser divulgado no final de dezembro e em janeiro, a quase totalidade das escolas não teve acesso ainda ao documento.

Conclui-se, através da fala de José, que os últimos dois documentos curriculares oficiais contribuíram diretamente à construção da proposta do Ensino Religioso. A contribuição dos Parâmetros é atribuída primordialmente aos Temas Transversais, que possuem forte apelo ético e comportamental. A Base, por sua vez, inspirará o currículo do Colégio, através de um revestimento confessional de suas proposições. Quanto à proposta do FONAPER, nenhuma contribuição foi relatada.

Ao responder as duas primeiras questões, Sara não discorreu pormenorizadamente nem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, nem sobre a Base Nacional Comum Curricular. Apenas afirmou que a proposta pedagógica do Colégio, assim como o planejamento, é baseada nesses documentos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ressaltou que os princípios desses documentos conferem laicidade e respeito à diversidade e às práticas escolares.

Ao ser questionada sobre se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular atendem à proposta do Colégio, Sara respondeu positivamente, mas explicou que era necessária a inserção de conteúdos ligados diretamente à educação metodista. Esses conteúdos, de acordo com a professora, são

as regras de fé que é essa questão da paz, da justiça, da alegria, e a gente, o Colégio trabalha com essa missão, de estar formando pessoas melhores, pessoas que sejam capazes de exercer sua cidadania, o trabalho do voluntariado, e a gente trabalha muito isso com as nossas... com os nossos alunos, né, de estar ajudando ao próximo, e essa legislação, ela faz parte do nosso... de todo nosso programa educativo dentro do Ensino Religioso, e buscando aquilo que a gente crê, né, que é essa formação integral do ser humano, que ele seja feliz, que tenha vida, que tenha uma vida, que tenha vida em abundância, e daí em todos os sentidos, que é isso que a gente crê, que a gente prega, que Jesus quer que nós tenhamos uma vida, é... em abundância e que sejamos felizes. E é isso que a gente trabalha, com o nosso Ensino Religioso, seguindo todas essas legislações.

As respostas de Sara sobre os documentos curriculares não foram assertivas. Em vez de indicar a contribuição dos documentos, ela ressalta a unidade do pensamento pedagógico da instituição. Tal fato pode indicar uma ausência de problematização das questões contidas nesses documentos,

confiando a determinação das propostas e conteúdos ao serviço pedagógico do Colégio.

Por outro lado, Sara descreve em detalhes a contribuição do pensamento confessional às propostas curriculares oficiais. Sua narrativa indica a paz, a justiça e a alegria como regras de fé do Colégio. Indica ainda a cidadania e o voluntariado como comportamentos que se espera desenvolver nos alunos. Embora estes valores não precisem ser necessariamente religiosos, percebe-se que são profundamente ligados às tradições metodistas, e motivados diretamente pela crença religiosa.

Prossegue-se, então, com as respostas de Rute. A professora afirmou conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. E acrescentou que, mediante o trânsito em julgado da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, favorável à confessionalidade, certamente será necessário que o FONAPER revise sua proposta. Não houve acesso à pesquisa dessa professora sobre a ADI nº 4439, mas o Acórdão afirma a coexistência dos dois modelos, não só o confessional. Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Rute afirmou que, muito provavelmente, a mesma irá perder a validade, pois a aprovação do Ensino Religioso confessional foi posterior à sua promulgação. De acordo com a professora, será necessário rever todas as leis sobre Ensino Religioso. Caso a situação se mantenha como está, significaria desobediência civil. Tal análise revela desconhecimento que o MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE resolveram não mudar sua legislação e, ao contrário do esperado, homologaram no final de 2018 as Diretrizes Curriculares Nacionais das Ciências da Religião – DCN (BRASIL, 2018c), licenciatura que formará os docentes do componente curricular Ensino Religioso.

Diferente de sua colega Sara, Rute acredita que as duas propostas, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular, atendem à proposta do Colégio, sem fazer qualquer menção à necessidade de adaptação à realidade confessional.

Percebe-se, nas respostas de Rute, uma preocupação quanto à questão legal das propostas apresentadas. Embora a docente declare conhecer os dois textos, não se propõe a problematizar sua contribuição, uma vez que, através de seus conhecimentos de advogada, enxerga a possibilidade de que percam sua

significação. Ainda assim, reconhece que ambos os textos atendem às propostas do Colégio, sem sugerir qualquer adaptação.

É necessário questionar em que medida terá Rute considerado as propostas curriculares apresentadas apropriadas às práticas do Colégio. Ao descrever suas práticas, Rute ressaltou a difusão de valores éticos como um dos principais objetivos do Ensino Religioso. Por outro lado, reconhece como adequado o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, de cunho profundamente fenomenológico, e que oferece poucas oportunidades para a discussão ética.

Uma possibilidade para sua resposta, seria relacionada à laicidade e respeito pela diversidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e na Base Nacional Comum Curricular. Embora o conteúdo dessas propostas não seja exatamente igual ao lecionado no Colégio, a ênfase nesses dois princípios pode ser considerada um ponto de interseção mais importante que as diferenças. Essa possibilidade de interpretação da fala de Rute iria ao encontro da resposta de Sara, que reconhece a importância desses valores na construção da proposta do Colégio.

Conclui-se, assim, a investigação sobre os aspectos epistemológicos do Ensino Religioso nos colégios pesquisados. Percebe-se grande valorização da educação ética, com pouquíssima referência à dogmática própria dos grupos mantenedores das instituições. A influência dos documentos externos sobre o Ensino Religioso, mesmo quando se trata de um texto oficial, sempre foi submetida ao crivo da confessionalidade. Dessa forma, os colégios acabam por produzir propostas pedagógicas peculiares, ligadas às proposições curriculares, mas também ligadas à sua fé religiosa.

Destas constatações surge o questionamento acerca da forma como os colégios têm lidado com sua própria confessionalidade.

2.3 Ensino Religioso e confessionalidade: uma análise das semelhanças e peculiaridades

Este tópico dedica-se à análise de elementos que remetem à identidade confessional dos colégios presentes na fala dos entrevistados. Os resultados foram agrupados em três itens. O primeiro compara o Ensino Religioso escolar

à Escola Dominical, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças no modelo de confessionalidade presente nas duas práticas. O segundo pretende descrever o relacionamento com outros grupos religiosos no Ensino Religioso confessional, no contexto dos colégios. O terceiro problematiza a relação da confessionalidade e da formação ética presente nas práticas relacionadas à disciplina.

2.3.1 Ensino Religioso e Escola Dominical: semelhanças e diferenças

Ao iniciar a discussão pertinente a este tópico, torna-se necessário discorrer acerca das escolas dominicais, e de sua importância na tradição protestante. Conforme relata Ramos (2013), a educação sempre foi uma intensa preocupação por parte deste ramo religioso. Índícios desse fato podem ser percebidos nas trajetórias e obras de seus mais conhecidos líderes e representantes históricos, como Lutero, Calvino, Melancton e Comênio. Embora mormente tenham defendido a educação pública, e em certos casos até mesmo exigido que o Estado a oferecesse, sempre houve a preocupação referente à oferta de educação religiosa – que, em geral, era oferecida pelas igrejas.

As escolas dominicais surgiram por volta do século XVIII, na Inglaterra. Inicialmente, eram oferecidas a crianças pobres, que passavam seis dias trabalhando nas fábricas e dispunham apenas do domingo como tempo livre. Esperava-se que a frequência às classes evitasse seu ingresso no vício e na marginalidade, e lhes fornecesse conhecimentos rudimentares de leitura, aritmética e catecismo. Este modelo educacional expandiu-se consideravelmente, chegando a ter mais de um milhão de alunos matriculados em 1831 (RAMOS, 2013).

O movimento da Escola Dominical atingiu também as igrejas em solo estadunidense, tendo sido aceito com mais entusiasmo por metodistas, batistas e presbiterianos. Como o Estado oferecia educação básica a todos os cidadãos, as escolas dominicais passaram a oferecer apenas educação religiosa, com material próprio, desenvolvido de acordo com suas necessidades. A expansão missionária das igrejas americanas expandiu essa prática educativa a outras

localidades, chegando também ao Brasil. Atualmente, ainda permanece como atividade tradicional em grande parte das igrejas do país (RAMOS, 2013).

É importante salientar que as práticas ligadas à Escola Dominical, conforme implantadas e desenvolvidas no Brasil, referem-se exclusivamente à educação religiosa, caminhando sempre separada das práticas de educação escolar. O Ensino Religioso, por sua vez, consiste em um espaço para discussão sobre a religião e a religiosidade dentro do tempo e espaço da educação escolar.

Em virtude dos pontos em comum e das divergências entre as duas práticas, surge o questionamento, sobre se estariam conectadas em um ambiente de educação confessional, e como seria esta relação. Por isso, foi questionado aos entrevistados sobre as semelhanças e diferenças que os mesmos percebem nas práticas de um professor de Escola Dominical, e de um professor de Ensino Religioso em uma escola confessional.

José percebe que o trabalho da Escola Dominical se orienta em prol das necessidades da Igreja. Os conteúdos exemplificados pelo pastor como pertinentes a esta prática – doutrina da Igreja, a pessoa de Cristo e os vários segmentos do Evangelho – relacionam-se proximamente à teologia da denominação. O Ensino Religioso, por sua vez, é descrito como um processo inverso, pois procura colocar o aluno em contato com a diversidade religiosa. Almeja-se, com essa prática, abrir seu horizonte de percepção do mundo em que está inserido.

Sara ressaltou que o Ensino Religioso e a Escola Dominical possuem, em comum, os objetivos relacionados à educação integral do indivíduo. O conteúdo escolar se propõe a fornecer a educação de valores fundamentais através do Transcendente, e a conduzir o aluno na descoberta do sentido profundo de sua existência como ser humano. Essa tarefa, porém, é cumprida considerando-se a visão religiosa trazida pelo aluno – o que torna necessário trabalhar a diversidade religiosa e o respeito pelo diferente. A Escola Dominical, embora cumpra os mesmos objetivos, acontece entre pessoas da mesma confissão religiosa. O respeito pelo diferente ainda é abordado, pois todos estão inseridos na sociedade. Mas a diversidade religiosa não é um conteúdo necessário.

Rute acredita que o trabalho do professor de Escola Dominical é muito diferente do trabalho do professor de Ensino Religioso. Em primeiro lugar, porque a Escola Dominical é um espaço de proselitismo e confessionalidade.

Depois, porque o professor trabalha com um grupo homogêneo, de adesão imediata. Já o professor de Ensino Religioso tem seu trabalho caracterizado pelo diálogo com os alunos. Para isso, é necessário entrar no universo do aluno, conquistar sua confiança, conciliar o conteúdo com outras matérias, conscientizar sobre a importância do outro e sobre a necessidade de respeito.

Percebe-se, portanto, que os três entrevistados consideram que as práticas educativas ocorridas nas duas instâncias são, necessariamente, diferentes. Entre as singularidades da Escola Dominical, foram ressaltadas a homogeneidade do grupo, a escolha de conteúdo voltado para as necessidades da igreja, a adesão imediata dos alunos. Quanto ao Ensino Religioso escolar, foram destacadas a necessidade de abordar a diversidade religiosa, de conquistar o aluno, e de realizar trabalho interdisciplinar. Em comum, ambas se propõem a desenvolver o respeito do aluno pelo outro.

É interessante observar os conceitos delimitados pelos entrevistados em relação aos modelos de Ensino Religioso trabalhados na primeira parte dessa pesquisa. As descrições dos entrevistados para a Escola Dominical assemelham-se ao Modelo Catequético descrito por Xavier (2005) e Siqueira (2012), em que o aluno é preparado para a vivência em um grupo religioso específico e adoção de seus princípios. Aproximam-se também do confessionalismo, que adota uma narrativa religiosa como a única válida.

Quanto às práticas de Ensino Religioso escolar, formular uma constatação é tarefa mais complexa. O modelo Teológico, conforme descrito por Passos (2007), atende em certa medida as descrições da disciplina feitas por José e Rute. No caso de Sara, seu discurso é mais compatível com o modelo Interconfessional, conforme descrito por Dantas (2004).

Percebe-se, portanto, na descrição das práticas próprias do Ensino Religioso escolar feita pelos profissionais, uma clara opção pela confessionalidade. Porém, todos eles reconhecem que, dentro da escola, o tratamento adequado do conteúdo deve considerar as variadas identidades religiosas dos alunos. Dessa forma, embora Escolas Dominicais e Ensino Religioso sejam confessionais, as práticas de cada um deles devem estar contextualizadas com a diversidade do público a que se destinam.

Suscita-se, desta forma, o questionamento acerca de como os colégios trabalham com a diversidade religiosa em sala de aula. Este aspecto será explorado no próximo item.

2.3.2 Ensino Religioso confessional e a relação com outros grupos religiosos

Para compor a análise deste tópico, serão consideradas as referências à diversidade e à liberdade religiosa presentes na fala dos entrevistados. Novamente, duas perguntas relacionadas à vivência em sala de aula na docência do Ensino Religioso não foram aplicadas a José, pois pressupõe-se que sua função diz respeito à coordenação, e não ao ensino. Ainda assim, foi possível que a posição batista compusesse essa análise, devido ao conteúdo de suas respostas a outras perguntas.

Desta forma, percebe-se no discurso de José que o Colégio Batista Mineiro está aberto a valores como identidade, alteridade, tolerância, compreensão, e o diálogo inter-religioso. Essa abertura, como já foi descrito anteriormente, tem se tornado mais efetiva a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular e da contribuição das Ciências da Religião presente no documento. Para melhor atender estes princípios, o programa de Ensino Religioso está sendo refeito.

Sara, por sua vez, considera que o conteúdo ético das aulas de Ensino Religioso permite que os alunos sejam ensinados independentemente de sua crença pessoal e do pertencimento de suas famílias. Quanto aos alunos que não recebem nenhuma orientação religiosa em seus lares, a professora acredita que o conteúdo possa despertar-lhes, e talvez até mesmo a suas famílias, para a religião. Questionada quanto à existência de diálogo inter-religioso no Colégio, respondeu positivamente, e ressaltou a necessidade de mediação docente para que a inclusão e o diálogo aconteçam de fato.

O discurso de Rute, constantemente, acessa questões referentes à laicidade e à confessionalidade. Por um lado, ela resalta a confessionalidade do Colégio, que aparece na celebração de festas cristãs, na escolha de livros literários para os alunos, e na justificativa e interpretação de valores morais, como o respeito. Por outro lado, ela se preocupa em enfatizar, em suas palavras,

“a universalidade dos valores das religiões”. Preocupa-se também em ser respeitosa ao apresentar as tradições religiosas e a diversidade.

Questionada sobre o diálogo inter-religioso, Rute afirmou que é favorável, embora reconheça que as escolas confessionais não se agradem dele, nem do ecumenismo.

Sobre a confissão religiosa de seus alunos, Rute fez questão de frisar, antes mesmo de ser questionada a respeito, que já havia conversado com alunos ateus e agnósticos sobre suas aulas, e os mesmos afirmaram não se sentir agredidos. Para ela, a sala de aula é um ambiente onde predomina o respeito e a aceitação do outro como ele é. Assim como Sara, ela ressalta que as aulas de Ensino Religioso oportunizam aos alunos que não têm contato com o discurso religioso em suas famílias construir o próprio vínculo. Enfatiza, porém, que o importante seria a construção do vínculo com o sagrado, mesmo que fosse diferente de sua opção. Quanto aos alunos de famílias cristãs, metodistas ou não, Rute compreende que o Ensino Religioso lhes proporciona a oportunidade de conhecer outras religiões.

Apesar das pequenas diferenças presentes nos discursos dos entrevistados, percebe-se que os três valorizam a liberdade e o diálogo inter-religioso no exercício de sua função. José, enquanto coordenador da capelania, tem a seu cargo uma reforma do conteúdo do Ensino Religioso em prol destes valores. Sara valoriza a função do professor enquanto mediador que promove o diálogo e a inclusão. Rute preocupa-se a ponto de buscar a opinião dos alunos sobre sua aula – mesmo acreditando que a posição confessional do Colégio inviabilize o diálogo inter-religioso e ecumênico.

É notório, porém, que os discursos dos profissionais sempre ligam, de alguma maneira, o Ensino Religioso à formação ética do educando. Essa formação pode aparecer diretamente, como conteúdo de ensino, ou como um objetivo a ser alcançado através do estudo da disciplina. No próximo tópico, discutir-se-á sobre a relação entre a formação ética e a confessionalidade nos colégios.

2.3.3 Ensino Religioso, confessionalidade e formação humana

Este tópico foi construído a partir das respostas dos entrevistados sobre a finalidade do Ensino Religioso escolar. Originalmente, esta questão visava compor as considerações epistemológicas sobre a disciplina. Porém, ao analisar as respostas, percebeu-se que as mesmas estavam profundamente ligadas à característica de confessionalidade dos colégios.

É importante observar que as respostas dos três entrevistados sobre a finalidade da existência do Ensino Religioso escolar, são bastante aproximadas dos conceitos presentes em sua definição da disciplina e de seu objeto de estudo. Tal fato leva a concluir que o conteúdo é visto como um fim em si mesmo, justificado pelos objetivos que pretende atingir.

José justificou a existência do Ensino Religioso por oferecer uma forma de interpretar o mundo mais humana, através de uma ética solidária e fraterna. Essa ética encontraria motivação na fé cristã, na concepção de que Deus é o Criador, e de que “certamente é mais humano do que a gente mesmo é”, em palavras do próprio entrevistado. Daí surgiria a importância da disciplina.

Ao longo da entrevista com o capelão, percebe-se que a fé cristã no Ensino Religioso é tratada como uma narrativa de sentido para a realidade, e motivadora de uma ética comportamental. Ética esta que está ligada à interação humana, à solidariedade e respeito pelo próximo.

Sara considera o Ensino Religioso importante por construir a espiritualidade dos alunos, e ajudar no desenvolvimento do respeito mútuo, do combate à violência, e na compreensão da vida. Ela exemplifica a importância através do conceito bíblico de Reino de Deus, que para a entrevistada “é justiça, alegria, paz, então é isso que a humanidade quer e precisa para um mundo melhor”.

Em seu discurso, por diversas vezes a professora acessa argumentos relacionados à fé cristã para subsidiar sua prática docente. Até mesmo a formação integral do ser humano é justificada, nas palavras da professora, pelo discurso religioso: “...Jesus quer que nós tenhamos uma vida em abundância... é... e sejamos felizes”.

Rute afirma que a finalidade do Ensino Religioso é a formação de caráter, inclusão e respeito. Ela ressalta ainda que os resultados obtidos pelo conteúdo

costumam ser melhores que os das demais disciplinas do currículo. Por essa razão, ela observa a importância de se trabalhar com Direitos Humanos como conteúdo.

A professora reconhece que o Ensino Religioso como proselitismo fortalece uma hegemonia, que só é fomentada por algum objetivo. Então, em sua opinião, deve-se ter muito cuidado com os riscos oferecidos, sempre trabalhando a necessidade de respeito. Ainda assim, Rute afirma ensinar aos alunos, fundamentada na confessionalidade do Colégio, que “o resumo da Bíblia é amar a Deus sobre todas as coisas e ao seu próximo como a ti mesmo. Então, amar ao próximo é o mínimo que a gente pode fazer se você é cristão”.

Vale salientar que, embora os entrevistados reconheçam a confessionalidade da instituição em que trabalham, nenhum deles apresentou a finalidade do Ensino Religioso escolar como o ensino da religiosidade própria da confissão mantenedora da instituição. O ensino de dogmas e liturgias característicos de suas denominações não são sequer citados nas entrevistas como conteúdos programáticos da disciplina.

Percebe-se no discurso dos três profissionais que a formação ética é considerada a principal finalidade do Ensino Religioso escolar. O diferencial do conteúdo é demarcado por oferecer também a construção de uma motivação, em geral de cunho religioso, para que os alunos adotem os valores ensinados. Mediante esse incentivo, a educação ética alcançaria melhores resultados do que aquela fomentada durante o ensino das demais disciplinas.

Assim, a confessionalidade dos colégios atuaria diretamente na construção da narrativa de sentido do aluno. Para o aluno de confissão cristã, em especial quando se trata da mesma do Colégio, a educação ética encontra motivação e fundamento nos princípios religiosos em comum. O aluno oriundo de outras tradições religiosas teria a liberdade de justificar sua construção de sentido em sua própria tradição, ou mesmo adotar os princípios éticos por seus valores intrínsecos.

Mediante todo o cabedal de informações obtidas sobre as práticas dos colégios, tanto através do estudo de seus Projetos Político-Pedagógicos quanto através das entrevistas a profissionais neles inseridos, torna-se necessário elaborar uma síntese sobre quais perspectivas foram conferidas ao Ensino

Religioso e à confessionalidade nos colégios. Essa tarefa será realizada no próximo capítulo.

Capítulo 3 – O Ensino Religioso escolar nos colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte e as transformações dessa área de conhecimento: constatações e perspectivas

Este capítulo tem por objetivo analisar, estabelecer conclusões e apontar perspectivas para a educação escolar e o Ensino Religioso nos colégios batista e metodista. Com este propósito, foram construídos três tópicos.

O primeiro se propõe a realizar uma análise das transformações históricas experimentadas pelos colégios ao longo de seus mais de cem anos de funcionamento. As análises foram direcionadas à forma como os colégios se relacionam com as denominações a que se filiam, às expectativas demonstradas para o efeito da educação escolar, e à forma como a confessionalidade é vista nas instituições.

O segundo tópico analisa questões relacionadas ao Ensino Religioso escolar especificamente, se propondo a identificar o modelo praticado nos colégios, sua relação com o projeto educativo, e os efeitos das tendências atuais para o conteúdo sobre as propostas das instituições.

O derradeiro tópico conclui a análise do Ensino Religioso nos colégios propondo questionamentos e perspectivas, à luz das constatações desta pesquisa.

3.1 Um século depois: permanências e transformações da educação escolar iniciada pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte

Este tópico estabelece um paralelo histórico acerca da educação escolar iniciada pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte. Foi estabelecida uma comparação entre os objetivos iniciais e os atuais, indicando as principais transformações.

Neste propósito, foram escritos três itens. O primeiro e o segundo descrevem o desenvolvimento da forma com que os colégios se relacionam com as denominações, e as expectativas apresentadas para a educação escolar. O terceiro item conclui descrevendo a forma como a confessionalidade é vivenciada atualmente nos colégios.

3.1.1 Os colégios e sua relação com as denominações

Conforme discutido anteriormente, semelhanças fundamentais permeiam o processo de criação do Colégio Batista Mineiro e do Colégio Metodista Izabela Hendrix. Ambos foram criados com objetivos específicos por suas denominações, para atender um projeto surgido nos Estados Unidos. Este projeto seria executado por um grupo determinado, os chamados missionários, que compunham parte significativa do clero protestante à época. Embora seus objetivos fossem religiosos, estavam sob forte influência do ideário expansionista e imperialista norte-americano.

Atualmente, a função dos colégios perante suas denominações não é mais o mesmo. Primeiramente, deve se considerar que nem batistas nem metodistas brasileiros continuam submissos às juntas missionárias americanas, e há algumas décadas não é mais comum ver missionários daquele país em atuação no Brasil. Desta forma, os objetivos dos colégios deslocaram-se para os interesses das denominações e dos fiéis brasileiros.

À época em que o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix foram criados, vários outros colégios e escolas de suas denominações estavam sendo implantados em outras cidades brasileiras. A educação escolar era vista como uma importante forma de expansão e manutenção de seu trabalho no Brasil. Desta forma, as instituições seguiam um padrão estipulado pelas denominações a que se filiam.

Hoje, a situação dos colégios é bem diferente. Eles não mais são vistos como um simples ramo do trabalho missionário, mas adquiriram certa independência. No caso batista, todas as instituições de ensino são administradas por uma junta. Embora esta seja submissa à Convenção Batista Mineira, as deliberações sobre o funcionamento do colégio são completamente separadas dos assuntos religiosos propriamente ditos. No caso metodista, segue-se um padrão comum a instituições de ensino da denominação em várias partes do Brasil e do mundo. Esta vinculação é apresentada mais como uma certificação de qualidade do que como um projeto proselitista. Ainda assim, é notória a fidelidade do projeto individual do colégio ao que é previsto pela denominação em um nível muito mais amplo, como por exemplo, no I Seminário Latino-Americano sobre Educação e Confessionalidade (LOPES et al, 1998).

O distanciamento entre os propósitos religiosos e educativos das denominações teve por consequência a produção de um pensamento educacional que não tem por principal objetivo promover conversões. Mas nem por isso o pensamento e as práticas religiosas se afastaram dos colégios: note-se o trabalho da Capelania no Colégio Batista Mineiro e da Pastoral Escolar no Colégio Metodista Izabela Hendrix, promovidos por pastores das respectivas denominações.

É interessante observar que vários princípios das denominações se fazem presentes nos colégios. Estes não surgem relacionados à prática religiosa em si, mas à escolha de práticas educativas e à presença de determinadas posturas pessoais. Em momento algum – nem nos documentos, nem nas entrevistas – a escolha de um *modus operandi* que faz referência à história, convicções e práticas das denominações pareceu ser consciente. Suscita-se, assim, o questionamento sobre o que gerou esta situação. Seria um reflexo de posturas religiosas conscientemente tomadas no passado, e que com o tempo perderam parte de seu significado? Ou seriam fruto da influência religiosa sobre a cultura, inculcando pensamentos e procedimentos em indivíduos que, posteriormente, os transferiram para as práticas educativas? A resposta a estas perguntas talvez possa ser encontrada através de um estudo histórico das práticas educativas nos colégios, considerando um extenso recorte temporal.

Mediante esses fatos, conclui-se que os colégios continuam sendo confessionais, mas de uma forma diferente de como foram no passado. Se à época de sua criação os colégios eram ramos de sua denominação, responsáveis por parte de seu projeto expansionista, hoje não mais se percebe esse perfil. Os colégios, atualmente, são parte da atuação dos batistas e metodistas na sociedade, mas não podem ser considerados elementos fundamentais de uma concepção religiosa.

3.1.2 Expectativas batistas e metodistas para a educação escolar

À época de fundação dos primeiros colégios protestantes no Brasil, um anseio era comum a todos eles: a transformação da sociedade, através da formação de indivíduos que possuíssem as características necessárias para influenciá-la, em prol de um projeto específico. Este era um princípio herdado

das convicções e práticas norte-americanas, e se faziam presentes também nas práticas batistas e metodistas.

Atualmente, os colégios investigados permanecem declarando sua convicção na educação como forma de transformar a sociedade para melhor. É fato que, depois de mais de um século, os conceitos envolvidos na melhoria almejada não são mais os mesmos, e nem podem ser. O projeto educativo dos missionários visava um tipo de sociedade, e um conjunto de problemas que não correspondem mais à realidade brasileira. Suscita-se, portanto, o questionamento acerca de que tipo de sujeitos os colégios pretendem formar.

Em comum, os colégios batista e metodista demonstram o interesse em formar indivíduos ativos, que saibam interpretar a realidade e se posicionar perante ela. Os projetos e atividades promovidas pelos colégios apontam na direção do desenvolvimento dessas habilidades – inclusive na aula de Ensino Religioso.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos demonstra que não há consenso entre os dois colégios sobre a forma como esse propósito será alcançado. É possível que essa diferença reflita a influência dos princípios denominacionais sobre as concepções e práticas educativas de cada colégio, conforme anteriormente já foi ressaltado.

A escolha do Colégio Batista Mineiro privilegia a educação integral. Conforme visto anteriormente, a educação integral faz com que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, onde diferentes atores se reúnem para construir seu próprio projeto educativo e cultural. A utilização de elementos cotidianos faz com que a aprendizagem se torne um processo natural. Almeja-se, com isso, que o aluno seja capaz de utilizar os conhecimentos escolares em seu cotidiano, e que se torne um sujeito autônomo, capaz de analisar e escolher.

Percebe-se nas práticas do Colégio Batista Mineiro elementos que levam a crer que a comunidade de aprendizagem formada atende, em certa medida, a princípios da denominação batista. A atuação da Capelania, a existência de assembleias, a ênfase nas habilidades discursivas e na gestão democrática são elementos que podem refletir práticas próprias das comunidades batistas e de seu governo congregacional.

O Colégio Metodista Izabela Hendrix privilegia a aquisição de informações, e o debate sobre as mesmas para favorecer o processo de reflexão. Além disso, os projetos promovidos pelo Colégio têm como objetivo ser uma parte prática da educação, em que os alunos poderão utilizar os conhecimentos adquiridos. Deve-se lembrar que, entre os projetos desenvolvidos, encontra-se a visita a instituições e às unidades sociais do Colégio. Além disso, percebe-se no colégio o combate ao preconceito, a aquisição de uma profissão e inserção no mundo do trabalho como uma contribuição social.

Assim como acontece com os batistas, percebe-se no colégio metodista o desenvolvimento de comportamentos que atendem, em certa medida, a princípios defendidos por John Wesley. A atuação social é um destes, e deve partir de uma constatação e reflexão acerca da realidade. Ela se manifesta tanto através do trabalho, quanto através da prática de ações sociais. Estas últimas devem se voltar a todos os necessitados, independente de quem forem – o que se relaciona de forma próxima com o combate ao preconceito promovido pelo colégio. Conclui-se, portanto, que a educação metodista privilegia a visão de mundo de sua denominação – ainda que não associe essas práticas à confessionalidade propriamente dita.

Para além dessas questões, é necessário retornar à época de implantação das instituições escolares analisadas em Belo Horizonte, quando era comum associar a imagem dos colégios americanos à modernidade e qualidade educacional. Atualmente, não é comum esse tipo de representação sobre os colégios protestantes – mesmo porque, com o passar do tempo, eles se tornaram mais brasileiros, perdendo o que lhes tornava diferenciados no início do século XX.

Ainda assim, os colégios se preocupam com a atualidade de suas propostas educativas. A adoção de opções pedagógicas populares (educação integral e construtivismo), a referência ao uso de tecnologia, e a ênfase no ensino de idiomas são elementos que conferem atualidade à proposta. Além disso, percebe-se preocupação em direcionar as perspectivas do colégio em conformidade com a legislação brasileira, mantendo-as atualizadas.

Por fim, há que se ressaltar que ambos colégios defendem uma educação que promova valores. Estes não precisam estar atrelados à confessionalidade

ou à motivação religiosa – embora possam estar. Almeja-se, assim, que os indivíduos que compartilham a confissão dos colégios fundamentem suas posturas em sua religiosidade. Aqueles que não compartilham podem procurar outra motivação – sua própria religiosidade, a importância intrínseca dos princípios, uma perspectiva humanista, ou qual for. O primordial é que suas ações se baseiem em um sistema de valores.

3.1.3 A confessionalidade nos colégios batista e metodista

Conforme dito anteriormente (3.1.1), depois de mais de um século a forma como os colégios vivenciam sua confessionalidade não é mais a mesma. Se à época de sua fundação eles consistiam em uma estratégia proselitista e de afirmação da denominação, aproximando-se eventualmente do confessionalismo, hoje em dia a perspectiva de trabalho é bastante diferente.

Desta forma, percebeu-se através desta pesquisa que a confessionalidade se manifesta nos colégios através de três principais formas: a motivação, a inspiração, e as práticas.

A motivação refere-se à razão de existência da instituição. Muitas escolas e colégios foram fundadas no Brasil por missionários batistas, metodistas, e de outros grupos. A maioria não sobreviveu ao tempo. Mesmo instituições fundadas mais recentemente, por igrejas totalmente brasileiras, têm fechado as portas. No entanto, o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix permanecem em franca atividade.

Ao verificar seus Projetos Político-Pedagógicos, percebe-se que ambas instituições se consideram cumpridoras de uma função que atende, em certa medida, a prerrogativas de sua religiosidade. Elas se representam como encarregadas de promover uma mudança na sociedade, formando indivíduos que possam influenciá-la através de seus sólidos princípios.

Dessa forma, ao promover uma educação que atende à fé (enquanto exigência ética) dos sujeitos envolvidos, os colégios são confessionais. Há que se ressaltar, conforme foi dito anteriormente (3.1.1), que os colégios não são indispensáveis à existência da denominação a que se filiam, e não mais visam o proselitismo como principal razão para sua existência. Mas se tornam

primordialmente confessionais ao serem motivados pela religiosidade dos sujeitos envolvidos.

Outra forma pela qual os colégios podem ser considerados confessionais diz respeito à inspiração de seus valores. Embora eles não sejam de natureza necessariamente religiosa, frequentemente são associados a princípios cristãos e ao Evangelho, tanto nos Projetos Político-Pedagógicos, quanto nas entrevistas.

Essa postura possibilita a situação descrita há algumas páginas (3.1.2), em que os sujeitos têm a possibilidade de considerar os valores religiosos ou laicos a partir de sua perspectiva pessoal. Há de se questionar, porém, sobre como esse processo acontece no cotidiano escolar. A construção ética de alunos que fundamentam ou não seus princípios na fé e na religiosidade é igualmente valorizada pelos colégios? Pesquisas de observação, ou com entrevistas a alunos, podem ajudar a elucidar essa dúvida.

Além disso, devem ser consideradas as várias práticas, valores e posturas enfatizados pelos colégios que se inspiram em tradições de sua denominação. Conforme questionado anteriormente, não se sabe até que ponto essa situação é fruto de escolhas conscientes ou de uma influência religiosa sobre a visão de mundo e as práticas educativas. Em todo caso, essa situação aproxima os colégios das doutrinas e costumes de suas denominações, conferindo-lhes um certo grau de confessionalidade.

Por fim, há que se ressaltar a confessionalidade das práticas relacionadas à Capelania e à Pastoral Escolar. Compostas por ministros religiosos, sua atuação se faz presente no cotidiano escolar de várias formas, desde o relacionamento direto com os alunos e suas famílias, o aconselhamento, a realização de assembleias e celebrações, e o Ensino Religioso escolar. Este último, de modelo necessariamente confessional, em conformidade com os princípios das denominações.

Este modelo de confessionalidade coincide com o descrito por Hack (2003), cuja pesquisa analisou uma instituição de ensino presbiteriana:

A confessionalidade no contexto escolar dever [sic] ser entendida como uma propaganda religiosa indireta, reconhecendo a presença do outro com sua visão de mundo e conceitos adquiridos no seu contexto cultural-religioso. Não se impõe doutrinas nem práticas religiosas, mas ensinam-se princípios éticos e confessionalidade cristã, a referência

básica está nas Sagradas Escrituras ou Bíblia Sagrada, ressalvando-se as ênfases doutrinárias de cada grupo ou denominação (HACK, 2003, p. 100).

Dessa forma, pode-se concluir que o modelo de confessionalidade experimentado nos colégios, em certa medida, é uma herança do conjunto de suas origens protestantes, calvinistas, missionárias, americanas. É fato que, apesar deste elo, a experiência educativa nas instituições não é mais a mesma que no início do século XX. Porém, os colégios têm demonstrado sua capacidade de adaptar-se a uma nova realidade, sem, contudo, perder seus fundamentos.

3.2 Laicidade e confessionalidade: interfaces do Ensino Religioso nos colégios batista e metodista

Este tópico se dedica exclusivamente à análise da situação do Ensino Religioso nos colégios. O primeiro item se ocupa do modelo adotado para o conteúdo; o segundo, de sua relação com o projeto educativo do colégio; e o terceiro, apresenta questionamentos e perspectivas sobre a disciplina, na realidade dos colégios.

3.2.1 Em busca de uma definição de modelo para o Ensino Religioso nos colégios batista e metodista

Anteriormente, foram apresentadas concepções relacionadas ao Ensino Religioso escolar presentes nos Projetos Político-Pedagógicos dos colégios e nas entrevistas com os profissionais. Houve alguma dificuldade em definir o modelo escolhido para a disciplina, sendo necessário analisar as fontes em conjunto para construir uma conclusão. Este tópico procura atender a essa questão.

Ao longo da pesquisa, a influência de vários modelos foi percebida nos textos e discursos analisados. Não há dúvida sobre a confessionalidade do Ensino Religioso, e esta já é uma importante indicação de seu modelo. Porém, o modelo confessional pode aparecer de várias formas, conforme foi visto anteriormente (Parte 1, Capítulo 2).

Percebe-se, em ambos colégios, que embora o Ensino Religioso seja confessional, existe uma preocupação em superar as práticas catequéticas, e em tornar o conteúdo acessível a todos os alunos. O diálogo com as demais disciplinas torna o conteúdo mais acessível e contextualizado.

Percebe-se também uma preocupação com a formação dos alunos que não possuem a mesma confessionalidade do colégio. Os projetos e os entrevistados deixam evidente que, embora não se espere que todos os alunos se tornem batistas ou metodistas, almeja-se que através das práticas do Ensino Religioso eles desenvolvam sólidos valores, que direcionarão toda sua vida.

Estas características são compatíveis com o método antropológico, sobretudo com a apresentação do mesmo feita por Passos (2007)¹⁹. São semelhantes, inclusive, por uma particularidade. O autor ressalta o risco de que os professores, nesse modelo, se tornem agentes religiosos, ferindo sua laicidade. No caso dos colégios, esse não seria um risco, essa seria a intenção.

O Ensino Religioso nos colégios apresenta situações aos alunos, e espera deles um posicionamento. Essas situações são definidas de acordo com a preferência de objeto de cada instituição – no caso batista, predominantemente fenomenológico; no caso metodista, com fortes tendências humanistas. A cada posicionamento, ele pode estar ou não do lado do colégio e de sua confessionalidade. Essa decisão, porém, cabe ao próprio aluno.

É possível estabelecer um paralelo entre o modelo de Ensino Religioso experimentado nos colégios e o conceito de fronteira, apresentado por Tillich (1967). Para o autor, a fronteira é o melhor lugar para se adquirir conhecimento. Nela são apresentadas situações, e uma decisão precisa ser tomada – e isto pressupõe a exclusão de uma alternativa.

De acordo com o que relata Carlos Cunha (2015), a teologia de fronteira de Tillich é resultado de sua própria história de vida, da forma como ele construiu seu conhecimento através de uma experiência que oscilava entre mundos, entre tempos, entre tensão e movimento, e que não pensava através de monólogos, mas de diálogos.

Em sua Teologia Sistemática, Tillich (2005) defende uma posição teológica que oscila entre “a verdade eterna de seu fundamento e a situação

¹⁹ Passos (2007, p. 60) nomeia este método como Teológico.

temporal em que essa verdade deve ser recebida” (p. 21). Este pensamento, chamado pelo autor de método da correlação, procura oferecer respostas assim que as perguntas surgem. E estas surgirão a partir da situação vivenciada.

Percebe-se, nas práticas dos colégios, fortes semelhanças com as ideias defendidas por Tillich. Os conteúdos, adequadamente contextualizados, são apresentados aos alunos. A partir da aquisição do conhecimento, muitas dúvidas irão surgir. As respostas serão produzidas pelos próprios alunos, gerando assim não apenas o conhecimento, mas a tomada de decisão, e a construção de valores como um paradigma.

Conclui-se, portanto, que o modelo de Ensino Religioso praticado nos colégios pode ser considerado uma releitura do modelo antropológico, sob influência de um ideário semelhante à teologia de fronteira de Paul Tillich. Essa releitura possibilitaria que se ofereça aulas contextualizadas, numa perspectiva que favorece o diálogo com outras áreas de conhecimento, mas sem perder o fundamento confessional.

Conclui-se, ainda, que a adoção desse modelo permite que o Ensino Religioso nos colégios seja confessional em seus princípios, práticas e valores, mas sem incorrer no confessionalismo, que imporá estes elementos a todos os alunos como única postura válida perante a fé e a vida.

3.2.2 Relação entre o Ensino Religioso e o projeto educativo nos colégios

A partir dos estudos realizados nessa pesquisa, concluiu-se que o Ensino Religioso praticado nos colégios batista e metodista é coerente com sua proposta educativa. Nos próximos parágrafos, esta afirmação será justificada.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar a atual postura dos colégios com relação a sua confessionalidade. O proselitismo, enquanto objetivo fundamental, foi deixado no passado. O Ensino Religioso de natureza catequética e o confessionalismo, também.

Os colégios direcionam sua proposta educativa a qualquer família que deseje matricular seus filhos, não se posicionando como uma instituição criada para atender a uma denominação religiosa. O Ensino Religioso ofertado considera a possibilidade de que existam alunos de outras confissões, e suas

escolhas epistemológicas possibilitam que esses alunos assistam a aula sem serem constrangidos a optar pela confissão dos colégios.

Tal fato não quer dizer que os colégios desistiram do ideal americanista de promover a transformação da sociedade através da educação. E o Ensino Religioso é parte desse ideal, responsabilizando-se pela construção de valores dos alunos. Esses valores podem encontrar fundamentação na fé dos alunos, ou não.

Também há que se considerar que as práticas e conceitos dos colégios apresentaram discretas influências da história e tradições de suas denominações. Essas influências também aparecem nas práticas relacionadas ao Ensino Religioso – inclusive na postura de seus docentes.

A opção metodológica do Colégio Batista Mineiro pela educação integral é refletida também no Ensino Religioso, que visa cultivar a religiosidade dos alunos como uma dimensão humana. Este é um princípio importante no modelo antropológico da disciplina.

A opção metodológica do Colégio Metodista Izabela Hendrix, que valoriza a aquisição de informação e conhecimento seguida pelo debate, é citada nas entrevistas como uma prática comum ao Ensino Religioso. Esta prática também atende, em certa medida, a premissas do modelo antropológico.

Conclui-se, portanto, que o Ensino Religioso praticado nos colégios atende à sua proposta educativa, estando vinculado aos propósitos maiores das instituições.

3.2.3 O Ensino Religioso nos colégios batista e metodista e as novas tendências nacionais para o conteúdo

Conforme estudado na Parte 1 desta tese, o Ensino Religioso no Brasil está passando por um franco processo de legitimação perante as demais disciplinas escolares. Dentre os incrementos para o conteúdo, destacam-se sua inserção na Base Nacional Comum Curricular, conferindo uma identidade nacional à disciplina; e a criação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, que tem por objetivo formar docentes para o conteúdo.

É importante observar que os colégios têm adequado suas propostas educacionais às diretrizes curriculares brasileiras. Outrora, a promulgação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais muito influenciou suas opções e práticas. Mesmo no caso do Ensino Religioso, cujos parâmetros não eram oficiais, percebe-se influências da publicação – ao menos no caso metodista.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular representa as diretrizes curriculares mais recentes no país. Antes mesmo de sua homologação, percebe-se sua influência sobre o projeto do Colégio Metodista Izabela Hendrix – note-se que o projeto é de 2015, e os conteúdos escolares já estão organizados em conformidade com o agrupamento feito pela Base Nacional Comum Curricular. Também é notória a segurança com que José discorreu sobre as premissas da Base para o Ensino Religioso, demonstrando que tem estudado seu conteúdo.

Os entrevistados (José e Rute) indicaram que os colégios estão promovendo grandes mudanças em seus planos de ensino, especialmente do Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Por essa razão não foi permitido o acesso a esses documentos, posto que desde a promulgação da Base, se encontram desatualizados.

No momento, de acordo com os entrevistados, os colégios estão formulando planos de ensino para o conteúdo que consigam adequar as premissas da Base Nacional Comum Curricular à sua natureza confessional. Esta deve se tornar mais intensa, posto que os colégios têm encontrado legalidade para tal no resultado da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, decorrente da Concordata Brasil-Santa Sé.

Dessa forma, torna-se objeto para pesquisas futuras o processo de adequação da Base Nacional Comum Curricular às práticas dos colégios, bem como que tipos de ações e princípios são considerados um incremento à sua postura confessional.

Acerca da formação docente, é bastante provável que a criação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião pouco impacte as práticas dos colégios, cujo corpo docente já está estabelecido. Qualquer influência será sentida apenas a longo prazo.

É notório que a amostra de entrevistados não demonstrou um padrão de formação para os docentes de Ensino Religioso. No caso do Colégio Batista Mineiro, os docentes do conteúdo fazem parte do corpo de capelães da instituição. A formação em Teologia seria adequada a este perfil, já que atenderia ao conjunto das funções esperadas. No caso do Colégio Metodista Izabela

Hendrix, as professoras exercem funções exclusivamente docentes. Ambas possuem algum curso de formação docente, em nível médio ou superior. Tal característica leva a pensar que talvez a instituição metodista valorize mais a formação docente agregada ao pertencimento religioso que qualquer formação específica sobre religião.

Em todo caso, dada a perspectiva de retorno ao confessionalismo por parte dos colégios, é pouco provável que a criação do curso de Licenciatura em Ciências da Religião impacte suas práticas.

Desta forma, conclui-se que os colégios estão atentos às transformações da área educacional no país, procurando se manter sempre atualizados. Porém, nem sempre as proposições são acatadas de forma literal, tornando-se uma releitura através de valores considerados mais importantes pelos colégios.

3.3 Perspectivas sobre o Ensino Religioso escolar protestante

Após estudar as concepções e práticas relacionadas ao Ensino Religioso no Colégio Batista Mineiro e Colégio Metodista Izabela Hendrix, concluiu-se que os mesmos são coerentes, alinhados com as perspectivas educacionais adotadas. Outras questões, porém, surgiram ao longo deste estudo. Espera-se que contribuam para a reflexão sobre as práticas ligadas ao conteúdo nas instituições.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar a perspectiva social do Ensino Religioso. Nas unidades sede, o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix atendem a crianças de camadas privilegiadas, que têm acesso a direitos e oportunidades que a maior parte das crianças da cidade não tem. Muitas questões advêm desse fato.

Destas crianças, filhas das classes mais abastadas, não se espera que se tornem menos do que adultos capazes de influenciar a sociedade. Não se espera menos do que se tornem profissionais formados no nível superior, com acesso aos melhores empregos e oportunidades. Assim, o ciclo hereditário de distribuição do poder e riqueza segue seu curso.

Estes alunos recebem uma educação que pretende transformá-los em cidadãos que intervenham na realidade. Cabe, porém, questionar se as

intervenções sociais que se espera, dizem respeito à transformação da realidade ou ao assistencialismo.

No passado, os colégios protestantes eram reconhecidos como espaços que possibilitavam ao aluno pobre uma oportunidade de crescimento pessoal. Os programas de bolsas de estudo permitiram que a perspectiva de vida de muitos brasileiros mudasse, através de sua inserção na escolarização, e do incentivo para seu prosseguimento (MENDONÇA, 2008).

E hoje, como os colégios protestantes lidam com essa questão? Ambas instituições estudadas possuem unidades sociais. Que tipo de expectativa é colocada sobre esses alunos? Eles são considerados futuros sujeitos da transformação, ou atuais objetos da intervenção realizada por indivíduos portadores de maiores direitos?

Outra questão importante que se suscita diz respeito à forma como as instituições lidam com a diversidade religiosa, considerando seu interesse pelo retorno ao confessionalismo. É importante lembrar que, no passado, os colégios protestantes foram conhecidos por defender a liberdade religiosa – o que incentivou a matrícula de alunos oriundos de variadas confissões (MENDONÇA, 2008).

Atualmente, o Brasil tem caminhado em um processo de laicização, que conferiu maiores direitos a indivíduos cuja religiosidade corresponde a grupos minoritários. Os colégios protestantes não mais seriam refúgios das minorias, visto que a educação pública brasileira foi moldada de forma a recebê-las sem distinção. Suscita-se, portanto, o questionamento acerca de como os demais grupos religiosos são vistos nos colégios. Existe a possibilidade de diálogo, ou apenas de tolerância àqueles que não correspondem às suas expectativas? Como esse diálogo ocorre? As fronteiras dos batistas e dos metodistas são próximas o suficiente para enxergar o outro e com ele dialogar, ou distantes o suficiente para com ele não se contaminar? As fronteiras estabelecidas são compatíveis com o desenvolvimento ético dos colégios?

Em um momento de tantas transformações no campo educacional, é importante que os colégios reflitam sobre sua confessionalidade e sobre o modelo adotado para o Ensino Religioso escolar. Embora se declarem

confessionais, por diversas vezes se aproximam do modelo antropológico²⁰ proposto por Gruen (1974), discorrendo sobre a importância do desenvolvimento da religiosidade, enquanto perspectiva de sentido.

Há que se considerar até que ponto o confessionalismo atende aos colégios, considerando seus objetivos educacionais e as tradições a que se vinculam. A imposição religiosa é incoerente com um conceito de educação que pretende formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Além disso, um Ensino Religioso escolar estritamente confessional usurpa funções educativas da família e da comunidade de fé, e se restringe em tarefas próprias da escola, tais como a conscientização da diversidade e desenvolvimento do respeito.

Há que se questionar ainda sobre a relação entre educação protestante e a formação dos professores de Ensino Religioso. Através das entrevistas, foi possível perceber que a avaliação pessoal parece ser um fator de maior importância na contratação desses profissionais que sua formação acadêmica.

Conforme visto anteriormente, as Ciências da Religião se tornaram a opção preferencial, e atualmente legal, no Brasil, para a formação de professores de Ensino Religioso. Não se pode negar que a Teologia já foi opção em vários contextos, em especial naqueles ligados à confessionalidade. Nos colégios, porém, não se pode perceber um critério claro sobre exigências de formação para a docência do Ensino Religioso escolar. Dessa forma, é necessário pontuar algumas questões.

Primeiramente, há que se considerar que a formação docente é um fator importantíssimo para todos os conteúdos curriculares. Dessa forma, se o Ensino Religioso é visto em condições de igualdade, as exigências a seus professores devem ser semelhantes às dos demais conteúdos.

No caso batista, especificamente, pôde-se perceber uma valorização da formação teológica e do vínculo ministerial. Estas exigências são adequadas ao trabalho de capelania, mas não à docência. Seria interessante que o colégio refletisse sobre as peculiaridades de cada área de atuação, reconhecendo a necessidade de formação específica. Pois assim como o professor licenciado,

²⁰ O modelo antropológico (GRUEN, 1974), já apresentado no Capítulo 2 da Parte I, trabalha as experiências cotidianas do ser humano no Ensino Religioso escolar, promovendo uma abertura à transcendência radicada na imanência, como estímulo ao compromisso para a transformação objetivando uma melhoria da sociedade

sem formação ministerial, não está apto ao exercício da capelania, o ministro religioso, sem formação docente, não é a pessoa mais indicada para lecionar Ensino Religioso. Caso os profissionais tenham de exercer funções próprias das duas áreas, é fundamental que eles tenham a formação adequada para ambas.

No caso metodista, as desigualdades na formação são o ponto mais notório. Ambas entrevistadas possuem formação docente, mas apenas uma em nível superior. Uma delas possui formação teológica – justamente aquela que ressalta a importância das Ciências da Religião para o professor de Ensino Religioso. É importante que o colégio repense seus critérios para a escolha docente, considerando sobretudo quais saberes são esperados daquele profissional.

Ainda sobre a formação docente, é necessário lembrar que, à época em que os colégios foram criados em Belo Horizonte, uma de suas primeiras preocupações foi com a criação de cursos de magistério. Esta prática visava prover quadros para seu funcionamento, e ajudar a difundir os princípios educacionais americanos e protestantes (PEIXOTO, SOARES, M.; 2004; BRASIL, T., 2013).

Atualmente, apenas a instituição metodista dispõe de cursos para formação de professores, em nível de graduação. Mas nenhum curso específico para a formação de docentes de Ensino Religioso – embora ambas ofereçam graduação em Teologia. É notório que a educação protestante tem seus próprios princípios e características, desenvolvidos ao longo de mais de um século de serviço prestado no Brasil. E o Ensino Religioso acompanha essas peculiaridades.

Desta forma, sugere-se que as instituições estendam sua atuação na educação para a formação de professores de Ensino Religioso. Tal fato contribuiria para uma reflexão mais aprofundada das instituições sobre o tema, ofereceria novas perspectivas ao desenvolvimento acadêmico da disciplina, e colaboraria para o fim de manifestações preconceituosas contra o conteúdo por parte de evangélicos que o consideram uma imposição católica.

Também seria interessante que os colégios criassem projetos específicos para a atuação da Pastoral Escolar/Capelania e para o Ensino Religioso escolar. Embora os colégios considerem essas práticas interligadas, é necessário estabelecer os objetivos e limitações de cada área – principalmente

considerando que são recebidos alunos de outras confissões religiosas. É importante que esses documentos sejam articulados ao Projeto Político-Pedagógico, e coerentes com as perspectivas educacionais dos colégios.

Acerca dos Projetos Político-Pedagógicos, percebe-se que os textos são extremamente detalhados, volumosos, e não são constantemente atualizados. Este pode ser considerado um problema para os colégios, posto que esse documento deve ser atualizado com mais frequência, acompanhando a dinâmica da escola. Os colégios poderiam desmembrar as partes referentes aos projetos interdisciplinares e conceituações pedagógicas. Isto propiciaria um Projeto Político-Pedagógico mais conciso, e um conjunto de textos que lhe seriam complementares. Acredita-se que esta prática facilite o processo de atualização dos projetos.

É necessário ressaltar que o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix possuem uma tradição de mais de um século de educação em Belo Horizonte, tornando-se referências nacionais para a educação protestante. Espera-se que as sugestões apresentadas nesse item contribuam para a reflexão dos responsáveis pelas instituições, e colaborem na construção de sua continuidade.

CONCLUSÃO

Este trabalho surgiu do interesse em investigar as concepções e práticas relacionadas ao Ensino Religioso escolar em colégios protestantes. Como recorte para o objeto, foram escolhidos os colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte: o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix.

Visando compreender adequadamente o objeto, foram escritos dois blocos textuais. O primeiro se dedicou a aportes teóricos para a compreensão do Ensino Religioso escolar e da educação protestante no Brasil. O segundo analisou a oferta da disciplina pelos colégios, a partir de seus Projetos Político-Pedagógicos e de entrevistas com profissionais diretamente ligados ao conteúdo.

Logo no início desta pesquisa, discorreu-se sobre conceitos de educação e religião, e as formas possíveis de relação entre os mesmos. Através da leitura e problematização de textos oriundos da Educação, Sociologia e Ciências da Religião, foi possível perceber que essas instâncias possuem um forte elemento socializador, sendo responsáveis, dentro de seus próprios limites, pela formação dos indivíduos e manutenção da ordem social.

Justamente por estas características, eventualmente, educação e religião podem operar de forma simultânea em prol de objetivos comuns. Nesse caso, cada uma dessas instâncias se mobilizará a partir de suas próprias características de atuação. Existe, porém, a possibilidade de que ambas trabalhem em conjunto, incrementando as chances de cumprimento de seus propósitos. O Ensino Religioso escolar confessional é um exemplo desse tipo de atuação.

No Brasil, o Ensino Religioso escolar confessional tem atendido, historicamente, a pretensões e a alianças políticas. Dessa forma, nos momentos em que as forças governantes necessitam de apoio dos grupos religiosos, sobretudo católicos, para levar seus intentos a efeito, a disciplina retorna às grades curriculares. Em momentos de maior afirmação do laicismo, independente de qual seja sua inspiração, o conteúdo é suprimido.

Após a Constituição de 1988, o Ensino Religioso escolar tem sido interpretado sob novas perspectivas. Único conteúdo cuja oferta é garantida, na

escolarização pública, pela Carta Magna, sua construção epistemológica deve acompanhar o desenvolvimento do pensamento educacional. Desta forma, surge o desafio de se adequar a oferta da disciplina, possibilitando que ela faça parte de uma proposta educativa laica, plural e democrática. Assim, se no passado o Ensino Religioso escolar era sinônimo de um paradigma confessional, hoje não necessariamente.

Nesse processo, a inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um marco importantíssimo. Tal fato aumentou a visibilidade do conteúdo e conferiu-lhe maior legitimidade curricular. Além disso, ao demarcar novos parâmetros para a disciplina, permitiu-se maior equidade às práticas dos diferentes sistemas educacionais.

As transformações sofridas pelo Ensino Religioso no período da redemocratização tornaram necessário o desenvolvimento da formação docente para o conteúdo. Neste processo, destaca-se a contribuição das Ciências da Religião, cujo desenvolvimento no país foi marcado pela recente Portaria que autoriza a criação de licenciaturas na área.

Para além das relações entre educação e religião na escolarização pública, é necessário discutir também sua presença nas instituições escolares privadas. Historicamente, colégios confessionais têm ocupado um importante lugar na educação brasileira. Representações acerca da qualidade diferenciada de suas práticas educativas, ou mesmo de sua fidelidade a uma confissão religiosa durante a onda laicista da Primeira República, são extremamente comuns.

Esta pesquisa se ocupa, particularmente, dos colégios confessionais protestantes. Seu surgimento no Brasil data do final do Império e início da República, coincidindo com a implantação das primeiras igrejas protestantes voltadas para o público brasileiro, por missionários – em sua maioria – americanos.

A função destes colégios, na visão dos missionários, não era apenas fornecer educação escolar, e conhecimento propriamente dito. Almejava-se preparar cidadãos para um novo tipo de sociedade, em conformidade com as expectativas de progresso e liberalismo típicas do protestantismo calvinista norte-americano. A ideologia do destino manifesto os conduzia não apenas a ensinar as primeiras letras aos brasileiros, mas a oferecer um tipo de educação

que acreditavam ser capaz de criar novos interesses e novas posturas nos alunos. Estes deveriam se responsabilizar pelo desenvolvimento da sociedade brasileira no futuro.

O Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix, a quem esta pesquisa se direciona especificamente, atendem ao modelo descrito acima. Sua criação remonta ao início do século XX, logo após a construção de Belo Horizonte. Ambas instituições foram criadas através de investimento de juntas missionárias americanas, tanto financeiro quanto de quadros. O surgimento destes colégios se dá quase que em paralelo com a criação das primeiras igrejas da denominação da cidade, atingindo um número maior de indivíduos que o trabalho eclesiástico propriamente dito.

O século XX foi marcado por intensas transformações sociais, políticas, tecnológicas, educacionais, religiosas e econômicas. Apesar de todas essas turbulências, e das transformações sofridas pelas próprias denominações mantenedoras, o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix funcionaram ininterruptamente, atingindo o século XXI com amplas perspectivas.

O atual Projeto Político-Pedagógico dos colégios demonstra que, em certa medida, o ideal educacional dos missionários – preparar cidadãos para uma sociedade que se pretende transformar – persiste até os dias de hoje. Além disso, muitas práticas dos colégios atendem, ainda que indiretamente, a premissas e ideais de suas denominações. Apesar das concepções pedagógicas e tendências metodológicas terem se transformado ao longo do tempo, o objetivo educacional permanece o mesmo.

O Ensino Religioso praticado pelas instituições é coerente com seu ideal educativo e com seu desenvolvimento histórico. A construção epistemológica do conteúdo prioriza a formação de princípios e valores que orientem a ação dos alunos em sociedade, em detrimento do proselitismo religioso. Este último é deixado a cargo da atividade eclesiástica propriamente dita.

A realidade averiguada através da pesquisa documental foi ilustrada através de entrevistas, que permitiram construir um elo entre o texto e a realidade. Com esse propósito, foram entrevistados José, coordenador de Capelania do Colégio Batista Mineiro, bem como Sara e Rute, professoras de Ensino Religioso do Colégio Metodista Izabela Hendrix.

Suas respostas tornaram perceptíveis algumas questões sobre a docência do Ensino Religioso nos colégios. Inicialmente, não se pode verificar a existência de padrões de formação para os docentes do conteúdo – embora fosse evidente que a indicação e avaliação dos pares é um elemento crucial para a inserção na carreira. Além disso, foi possível perceber, em certa medida, que os três profissionais atendem a representações históricas de suas próprias denominações. Os modelos de atuação docente e ministerial e a atribuição de papéis de gênero podem ser interpretados como um reflexo da postura adotada por indivíduos centrais na origem e desenvolvimento das igrejas batista e metodista, bem como das tradições destes grupos.

As entrevistas também demonstraram que o Ensino Religioso escolar é visto com isonomia frente os demais conteúdos curriculares – ao menos no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos educacionais. Por essa razão, o Ensino Religioso também está sujeito às transformações da legislação e das políticas educacionais país. Através de um processo de releitura confessional, os documentos oficiais e suas premissas influenciam as práticas e conceitos do Ensino Religioso nas instituições, sem com isso comprometer a identidade dos colégios e de suas práticas.

Concluiu-se, através desta pesquisa, que o Colégio Batista Mineiro e o Colégio Metodista Izabela Hendrix priorizam a confessionalidade em suas práticas educativas, e o Ensino Religioso ofertado pelas instituições é coerente com essa realidade. Esta escolha pode ser percebida nas práticas pedagógicas, na escolha dos métodos, nos discursos, e também na motivação e inspiração para o trabalho educacional.

É necessário ressaltar que, no que diz respeito ao Ensino Religioso escolar, foi verificado um interesse dos colégios em voltar-se mais à confessionalidade a partir de 2019, tendo em vista a decisão favorável da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439 a esse respeito. Considerando que as práticas adotadas pelos colégios já são confessionais, outras pesquisas seriam necessárias para compreender em que direção esse processo se efetivará, sobretudo no que diz respeito ao confessionalismo.

A análise da realidade dos colégios suscitou alguns questionamentos, apresentados como uma proposta de reflexão para os colégios a respeito de suas práticas. Dentre eles, a perspectiva conferida às unidades sociais dos

colégios, a forma como as instituições lidam com a diversidade religiosa e com a confessionalidade, as práticas relacionadas à formação e escolha dos docentes, a necessidade de criação de projetos específicos para a atuação da Pastoral Escolar/Capelania e do Ensino Religioso, e revisões que possibilitem maior dinamicidade ao texto do Projeto Político-Pedagógico.

Apesar dos esforços em prol de identificar e analisar as práticas e conceitos relacionados ao Ensino Religioso nas instituições analisadas, os apontamentos e conclusões alcançados pela presente pesquisa estão longe de exaurir o tema. Vários questionamentos permanecem, como por exemplo as práticas e conceitos relacionados ao Ensino Religioso em colégios protestantes de outras denominações, em outras regiões, ou criados sob outras perspectivas.

Espera-se que este trabalho contribua para abrir outras investigações sobre o tema, possa ser aprofundado e desenvolvido por outros pesquisadores. Sobretudo considerando-se o atual contexto de inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da criação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais das Ciências da Religião, que são o marco referencial da formação docente do componente curricular Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

50 ANOS: 1918-1968. Belo Horizonte: [s.n.], 1968.

ABAIGAR, Victor Urrutia. Laicismo y laicidad. **Frontera**, Madrid/Espanha, n. 35, p. 11-36, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://2001.atrío.org/PRIVADO/FRONTERA/35/35-Victor.pdf>> . Acesso em: 13 dez. 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. A religião como educação. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 127-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2762>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ALENCAR, Gedeon. A democracia brasileira tem uma “marca batista”? In: ALENCAR, Gedeon. **Protestantismo tupiniquim: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira**. São Paulo: Arte Editorial, 2005. p. 53-68.

ALMEIDA, Jane Soares de. É preciso educar o povo! – A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira. In: CUNHA, Marcos Vinicus da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 45-66.

ANJOS, Maurício Fabri dos. Teologia como profissão: da confessionalidade à esfera pública. In: SOARES, Afonso Maria Ligório; PASSOS, João Décio (Orgs.). **Teologia pública: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 122-133.

ARAGÃO, Gilbraz. Religião, educação e ética. In: VITÓRIO, Jaldemir; BUROCCHI, Áurea Marin. **Religião e espaço público: cenários contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 178-191.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018. p. 15-42.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-125, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/134>>. Acesso em: 12 out. 2018.

ARCI, Michelle Razuck. **O Ensino Religioso confessional protestante: discutindo a proposta comeniana de interação didático-pedagógica**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2390>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ARENDDT, Hanna. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ARESI, Albino. **Pode-se educar sem Deus?** São Paulo: Paulinas, 1980.

AZEVEDO, Israel Belo de. **A celebração do indivíduo**: a formação do pensamento batista brasileiro. Piracicaba: Ed. UNIMEP; São Paulo: Exodus, 1996.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Rever**, São Paulo, ano 15, nº 2, jul./dez. 2015, p. 107-125. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26189>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BARBOSA, Achilles. A campanha e a educação. **O Baptista Mineiro**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 3-4, jan. 1920.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, Jonas Mendes. O metodismo em Belo Horizonte: inserção e desenvolvimento. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 14, n. 26, p. 125-134, junho/2005. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/646>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <bdtd.ibict.br>. Acesso em: nov. 2016.

BLANCARTE, Roberto. Laicidad y laicismo em América Latina. **Estudios Sociológicos**, Distrito Federal/México, v. XXVI, n. 76, jan./abr 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826106>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BLOOM, Harold. **La religión em los Estados Unidos**: el surgimento de la nación poscristiana. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BORGES, Anselmo. **Religião e diálogo inter-religioso**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAGA, Valseni. **Entrevista professor Valseni Braga**. Belo Horizonte: O Batista Mineiro, ago./dez. 2017. Entrevista concedida a O Batista Mineiro. Disponível em: <<http://batistasmineiros.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação BASE como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. **Interações**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, jul./dez. 2013a. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221>>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013b. p. 149-158.

BRASIL, Taciana. **Educação e Instrução: o Collegio Baptista Americano Mineiro (1920-1927)**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EAH69/disserta__o__vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015a. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592, de 17 de Junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, ed. 114, Brasília-DF, 18 jun. 2015b, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 331, de 05 de Abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, ed. 66, Brasília-DF, 06 abr. 2018b, p. 10. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 790, de 27 de Julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, ed. 144, Brasília-DF, 28 jul. 2016c, p. 16. Disponível em: <http://imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972/do1-2016-07-28-portaria-n-790-de-27-de-julho-de-2016-21776889>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 097/99. Relatora Conselheira: Eunice R. Durham. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 maio 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 02/97. Relator: Hésio de Albuquerque Cordeiro. **Diário Oficial da União**, 24 mar. 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa ao Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014b. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº5. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de dezembro de 2018c, Seção 1, p. 64-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 2. Relator: Eduardo Deschamps. **Diário Oficial da União, Brasília**, 22 dez. 2017c, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 set. 2018.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.

CALDAS FILHO, Carlos Ribeiro. **Fé e café: um estudo do crescimento do presbiterianismo no Leste de Minas Gerais de 1919 a 1989**. Manhumirim: Didaquê, 1999.

CAMPOS, Breno Martins. Convergência de interesses: liberalismo e protestantismo no Brasil do século XIX. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 29, p. 02-13, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/nepp>>. Acesso em 12 fev. 2018.

CAMPOS, Breno Martins. **Fundamentalismo protestante: a invenção de uma tradição exclusivista na modernidade**. Carta Pastoral dos Bispos da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, 1997. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st3/Campos,%20Breno%20Martins.pdf> . Acesso em 15 jun. 2017, 16:34h.

CAMPOS, Roselane Fátima; SCHEIBE, Leda. Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto Vivencial**. Disponível em:

<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm> . Acesso em 06 jan. 2019.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/70269>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Francisco Luiz Gomes de. **O Ensino Religioso no ensino superior da educação adventista: presença e impasses**. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/1870>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CARVALHO, Tarcísio Amorim de. **A laicidade republicana e o confessionalismo multicultural: religião, Estado e relações étnicas na França e na Inglaterra (1988-2008)**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2013. Disponível em: <<http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/114-a-laicidade-republicana-e-o-confessionalismo-multicultural-religiao-estado-e-relacoes-etnicas-na-franca-e-na-inglaterra-1988-2008/file>>. Acesso em: 02 maio 2019.

CASANOVA, José. **Public religions in the modern world**. Chicago, EUA: The University of Chicago Press, 1994.

CAVALCANTE, Ronaldo. **As relações entre protestantismo e modernidade: história e memória**. São Paulo: Paulinas, 2017.

CÉSAR, Waldo Aranha Lenz. Situação Social e Crescimento do Protestantismo na América Latina. In: CÉSAR, Waldo Aranha Lenz; SHAULL, Richard; BORDA, Orlando Fals; SOUZA, Beatriz Muniz de. **Protestantismo e imperialismo na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1968. p. 07-36.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de Bíblia, teologia e filosofia**. 11. ed. São Paulo: Hagnos, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013a.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio ao saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **Pourquoi la transposition didactique?** Lyon: Années 1981-1985, 1982. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

COCKELL, Henrique E. A razão de ser. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 1, jan. 1920. p. 1.

COLÉGIO BATISTA MINEIRO. **Manifesto 100 anos – Colégio Batista Mineiro**. YouTube, 05 de Março de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UopR7uEnaKs>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

COLÉGIO BATISTA MINEIRO. **Projeto político pedagógico**. Belo Horizonte, [2017].

COLÉGIO METODISTA BENNET. **Bolsa Filantropia**. Rio de Janeiro: Serviços, 2018. Disponível em: <<http://bennett.br/servicos/bolsa-filantropia>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX. **Financeiro**. Belo Horizonte: Serviços, 2018a. Disponível em: <<http://colegio.izabelahendrix.edu.br/servicos/financeiro>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX. **infraestrutura**. Belo Horizonte: Institucional, 2018b. Disponível em: <<http://colegio.izabelahendrix.edu.br/institucional/infraestrutura>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX. **Missão/Visão/Valores**. Belo Horizonte: Institucional, 2018c. Disponível em: <<http://colegio.izabelahendrix.edu.br/institucional/missao-visao-valores>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX. **Nossa História**. Belo Horizonte: Institucional, 2018d. Disponível em: <<http://colegio.izabelahendrix.edu.br/institucional/nossa-historia>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX. **Proposta pedagógica: educação básica**. Belo Horizonte, 2015.

COLOGNESE, Sílvio Antonio; MELO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Plataforma Lattes. **Busca textual**. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA. **Convenções**. Rio de Janeiro: Convenções, 2017a. Disponível em: <<http://www.convencaobatista.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA. **Missão, Visão e Valores**. Rio de Janeiro: Institucional, 2017b. Disponível em: <<http://www.convencaobatista.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA. **Nossa História**. Rio de Janeiro: Institucional, 2017c. Disponível em: <<http://www.convencaobatista.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CONVENÇÃO BATISTA MINEIRA. **Nossa História**. [Belo Horizonte]: Nossa Instituição, 2018a. Disponível em: <<http://batistasmineiros.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CONVENÇÃO BATISTA MINEIRA. **Nossas Associações**. [Belo Horizonte]: Institucional, 2018b. Disponível em: <<http://batistasmineiros.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CORNEJO, José Luis Lecaros. Libertad de culto y instituciones publicas. **Revista Oficial del Poder Judicial**, Lima/Peru, ano 8, n. 10, p. 63-98, 2016. Disponível em <<http://www.pj.gob.pe/>> . Acesso em: 13 dez. 2017.

CORRÊA, Maria Elisa Leite. **O propósito dos adventistas: a transformação de uma ideologia em sistema educacional sob a influência dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=267>. Acesso em: 10 fev. 2019.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 129-141.

CRABTREE, A.B. **História dos Batistas do Brasil até o ano de 1906**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 43-48, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/171>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; FREITAS, Denise de; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Coord.). **Ciências: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 61-76.

CUNHA, Carlos Alberto Motta. **O contributo do método da correlação de Paul Tillich à epistemologia da teologia pública no Brasil no contexto do pensamento complexo e transdisciplinar**. 2015. 288 f. Tese (Doutorado) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://www.faculdadejesuita.edu.br/teses-teologia-227>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. **Visioni LatinoAmericane**, Trieste, n. 4, p. 4-17, jan. 2011. Disponível em: <<http://www2.units.it>>. Acesso em: 02 maio 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 maio 2019.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Laicidade e religião. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PASSOS, Mauro; SILVA, Wellington Teodoro da (Orgs.). **O sagrado e o urbano: diversidades, manifestações e análise**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 127-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300013>. Acesso em: 20 set. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan.- jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10085>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

DAMASCENO, Sidney Alessandro da Cunha. **Formação continuada de professores de ensino religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ER**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 9-32.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 1º sem. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/583>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

DÉCADA de 40. [Belo Horizonte]: Galeria de Fotos, 2017. Disponível em: <<http://izabelahendrix.edu.br/museu/galeria-de-fotos>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

DINIZ, Débora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino Religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, Débora; Lionço, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO/Letras Livres, 2010. p. 37-62.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO/Letras Livres, 2010a. p. 11-36.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Justiça religiosa: o principal desafio do ensino religioso. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO/Letras Livres, 2010b. p. 97- 105.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/issue/view/128/showToc>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. et. al. (Orgs.) **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DUNSTAN, John Leslie. **Protestantismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FÉ para hoje. **Confissão de Fé Batista de 1689**. São José dos Campos: Editora Fiel, 1991.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana**. 2006. 955 f. Tese (Doutorado) – Programa “Filosofía, Tecnología y Sociedad”, Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; PAULY, Evaldo Luís. Educação, laicidade e espiritualidade: as contribuições do Ensino Religioso para o pleno desenvolvimento do educando. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 77-84, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/4/articles/4686/public/4686-13614-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER. **Carta de Princípios**. Florianópolis, 1995. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>>. Acesso em: 17 set. 2017.

FOWLER, James. **Os estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FOX, Judith. Secularization. In: HINNELLS, John R. (Org.). **The routledge companion to the study of religion**. 2. ed. New York, EUA: Routledge, 2012. p. 306-322.

FRAAS, Hans Jürgen. Teorias sobre a religiosidade. In: SCARLATELLI, Sara C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, cultura e educação: interfaces e diálogos**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAARDER, Jostein. **Através do espelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GALDINO, Elza. **Estado sem Deus: a obrigação da laicidade na Constituição**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GANEM, Cássia Maria Senna. Estado laico e direitos fundamentais. In: DANTAS, Pedro; CRUXÊN, Elaine; SANTOS, Fernando; LAGO, Gustavo Ponce de Leon (Orgs.). **Constituição de 1988 – O Brasil 20 anos depois: os alicerces da redemocratização** (vol. 1). Brasília: Senado Federal, 2008. p. 234-254.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A8KKQ8/tese_saulo_pfeffer_geber.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 out. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GITIRANA, Verônica; CARVALHO, João Bosco Pitobeira de. A metodologia de ensino e aprendizagem nos livros didáticos de Matemática. In: CARVALHO, João Bosco Pitobeira de (Coord.). **Matemática: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-90.

GIUMBELLI, Emerson. O acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre estado, sociedade e religião. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 13, n. 14, p. 119-143, set. 2011.

GONTIJO, Cícero Ivan Ferreira. Alguns temas relacionados à educação. In: BALDISSERI, Lorenzo; MARTINS FILHO, Ives Gandra. **Acordo Brasil-Santa-Sé comentado**. São Paulo: LTr, 2012. p. 289-301.

GONZALEZ, Justo. **A era dos novos horizontes**. São Paulo: Vida Nova, 1991.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** São Paulo: Paulinas, 2005.

GRUEN, Wolfgang. O “Ensino Religioso” na Escola Oficial – Subsídio à reflexão. **Atualização – Revista de Divulgação Teológica para o Cristão de Hoje**, Belo Horizonte, n. 64/65, p. 127-143, abr./maio 1975.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola Pública: subsídio à reflexão**. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1978. [Mimeo.]. 23 p.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola**. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1974. [Mimeo.]. 11 p.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 12 out. 2018.

GUIMARÃES, Iara Vieira. O papel formativo da Geografia no Ensino Fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB á BNCC**. Campinas: Papirus, 2018. p. 249-268.

HACK, Oswaldo Henrique. Educação e confessionalidade. In: HACK, Oswaldo Henrique. **Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003. p. 93-110.

HAHN, Carl Joseph. **História do culto protestante no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1989.

HARRISON, Helen Bagby. **Os Bagby do Brasil: uma contribuição para o estudo dos primórdios batistas em terras brasileiras**. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1987.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Loyola, 2010.

IGREJA METODISTA – 4ª REGIÃO ECLESIASTICA. **Organização Distrital**. Belo Horizonte: Liderança, 2016. Disponível em: <<http://4re.metodista.org.br/conteudo.xhtml?c=1050>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

IGREJA METODISTA. **Cânones da Igreja Metodista 2002**: Colégio Episcopal da Igreja Metodista. São Paulo: Editora Cedro, 2002.

IGREJA METODISTA. **COGEIME**. São Paulo: Educação, 2016a. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/educacao#cogeime>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

IGREJA METODISTA. **Colégio Episcopal**. São Paulo: Igreja, 2016b. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/igreja>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

IGREJA METODISTA. **Concílio Geral**. São Paulo: Igreja, 2016c. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/igreja>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

IGREJA METODISTA. **Educação Metodista**. São Paulo: Educação, 2016d. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/educacao>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

IGREJA METODISTA. **Escola Dominical**. São Paulo: Departamentos, 2016e. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/departamentos#escola-dominical>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. 2003. 232 fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VMUZ/1000000508.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

INSTITUTO AMERICANO DE LINS. **Educação Metodista no Brasil**. Lins: Sobre o Colégio, 2018. Disponível em: <<http://colegiometodista.g12.br/ial/sobre-o-colegio/educacao-metodista>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama Belo Horizonte. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX. **COGEIME**. Belo Horizonte: Institucional, 2015. Disponível em: <<http://izabelahendrix.edu.br/institucional/cogeime>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. Estruturas existenciais da confessionalidade na educação. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 21-39, jul./dez.1998. Disponível em: <www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime>. Acesso em: 03 maio 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Mapa da produção científica do Ensino Religioso no período de 1995 a 2010**. Curitiba: PUCPR, 2013a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013b. p. 603-614.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Ensino Religioso no Brasil: estudo de seu processo de escolarização**. 2000. 353 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. **Rever**, São Paulo, ano 12, n. 1, jan./jun. 2012, p. 181-195. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/10487>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Rever**, São Paulo, ano 15, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181/0>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; NASCIMENTO, Sérgio Luís do. Concepções do Ensino Religioso. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora/MG, v. 16, n. 1, p. 783-810, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/2141>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Laicidade na I República Brasileira: os positivistas ortodoxos**. Curitiba: Appris, 2016.

LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15 abr. 2013.

LIBANIO, João Batista. **As lógicas da cidade: o impacto sobre a fé e sob o impacto da fé**. São Paulo: Loyola, 2001.

LONG, Eula Kennedy. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã da Igreja Metodista do Brasil, 1968.

LOPES, Alan Junio Fernandes. **Estado laico? Reflexões a partir da Constituição Brasileira de 1988**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015.

LOPES, Leiliane Roberta. **Igreja Metodista registra crescimento e faz metas para 2027**. [S.l.]: Mundo Cristão, 2012. Disponível em: <<https://noticias.gospelprime.com.br/igreja-metodista-registra-crescimento-e-faz-metas-para-2027/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LOPES, Sérgio Marcus Pinto; SCHUTZER, Darlene Barbosa; BERCHANSKY, Juan Carlos; GUIMARÃES, André Sathler. I Seminário Latino-Americano sobre Educação e Confessionalidade: notas do grupo de memória. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 7-19, jul./dez.1998. Disponível em: <www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime>. Acesso em: 03 maio 2019.

LYRA, Jorge Buarque. **A mesa baptista**. São Paulo: Brusco e CiOa., 1946.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São

Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1556-1569, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MACHADO, José Nemésio. **A contribuição batista para a educação brasileira**. Rio de Janeiro: JUERP, 1994.

MACHADO, José Nemésio. **Educação Batista no Brasil: uma análise complexa**. São Paulo: Colégio Batista Brasileiro / Cortez Editora, 1999.

MADDOX, Sarah Gill. **A história de Ephigênia Roe Maddox: fundadora do Colégio Batista Mineiro**. 2. ed. Tradução de Rita de Cássia S. S. Miranda. Belo Horizonte: Colégio Batista Mineiro, 2008.

MADURO, Otto. **Religião e luta de classes**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MAGALHÃES, José Geraldo. **COGEAM**. São Paulo: Administração, 2013a. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/cogeam>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MAGALHÃES, José Geraldo. **Igreja Metodista tem quase 215 mil membros no Brasil**. São Paulo: Geral, 2013b. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/igreja-metodista-tem-quase-215-mil-membros-no-brasil>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MAGALHÃES, José Geraldo. **Universidades**. São Paulo: Educação, 2013c. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/universidades>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINS, André Ferrer P. Palavras, textos & contextos. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Coord.). **Ciências: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11-24.

MATOS, Andréa. **Pompeia de Belo Horizonte: o espelho de um cosmo provinciano ou de uma província cosmopolita?** Belo Horizonte: Maza Edições, 2010.

MEAD, Frank S. **The Baptists**. Nashville, Tennessee: Broadman Press, 1936.

MEDEIROS, Pedro Henrique Cavalcante de. A inserção do protestantismo no Brasil no século XIX: uma breve análise de duas teorias. In: AMARAL, Clínio; BARROS, José D'Assunção; BERRIEL, Marcelo; CALDAS, Marcos; COSER, Miriam; LOBIANCO, Luis Eduardo; SANCOVSKY, Renata Rosental; SILVA, Rosana Marins dos Santos (Orgs.). **Representações Poder e Práticas Discursivas**. (cd-rom) Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

MELLO, Ciro Flávio Bandeira de. A noiva do trabalho: uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **BH: horizontes históricos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 11-48.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. Repensar la educación religiosa en sociedades plurales: la formación profesional de docentes de educación religiosa em la Universidad Nacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 42-55, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/259/howToc>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11-60.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete pedagogia progressista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-progressista/>>. Acesso em: 27 de fev. 2017.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUITA, Antônio Neves de. **História dos Batistas do Brasil: 1907 até 1935**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940.

MESQUITA, Zuleica (Org.). **Evangelizar e civilizar: cartas de Martha Watts (1881-1908)**. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

MESQUITA, Zuleica. Educando a mulher para o século XX: o papel das Escolas Metodistas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, n., p. 141-149, dez. 1994. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/241>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

METTE, Norbert. **Pedagogia da religião**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. [S.l.], 2018. 37 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. [S.l.]: Perguntas frequentes, 2018a. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/faq>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Biblioteca**. [S.l.]: Preparação, 2018b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/biblioteca>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: Teologia**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/44_TEO_L_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as áreas de avaliação**. Brasília: Avaliação, 2018c. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Equipe de assessores, coordenadores e especialistas para a redação da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. [S.l.]: Os Protagonistas, 2018d. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/equipe.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O que é a BNC. [S.l.]: Preparação, 2018e. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em 19 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Princípios que nortearam a Base Curricular estão na Constituição**. [S.l.]: Educação Básica, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34281-principios-que-nortearam-a-base-curricular-estao-na-constituicao>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Propostas curriculares pelo Brasil. [S.l.]: Preparação, 2018f. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/propostas>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MORGAN, F.A.R.; MAIA, Álvaro; BARBOSA, Achilles. Parecer sobre educação. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n.5, set. 1921. p. 2-3.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Base é entregue ao Conselho Nacional de Educação – Confira tudo!** [S.l.]: Novidades sobre a Base, 2017a. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Linha do tempo.** [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2017b. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular.** [S.l.]: Implementação, 2017c. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos.** [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2017d. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Seminários Estaduais da BNCC:** posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. [S.l.]: Análises da 2ª versão, 2017e. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MUNIZ, Cristiano Alberto. A educação integral como base para a aprendizagem matemática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental:** da LDB á BNCC. Campinas: Papyrus, 2018. p. 169-199.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, set./dez. 2016, p. 31-44. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>>. Acesso em: 18 set. 2018.

NEVES, Natalino das. **Análise do Livro de Jó sob a perspectiva da Igreja Evangélica Assembleia de Deus e de Paulo Freire:** um diálogo entre a teologia e a pedagogia. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1840>. Acesso em: 10 fev. 2019.

NEVES, Sander. **Diretores(as) do Izabela Hendrix.** YouTube, 07 de Maio de 2012. Disponível em: <https://youtu.be/Yrvu_4V6jxQ>. Acesso em: 18 mar. 2018.

NICHOLS, Robert Hastings. **História da Igreja Cristã.** São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1990.

NIQUINI, Débora Pinto. **A transposição didática e o contrato didático:** para o professor – metodologias de ensino, para o aluno – a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.

NOVAES, José Luís Corrêa. Escola, liberalismo e educação metodista no Brasil. **Revista de Educação do Cogei**, Piracicaba, ano 12, n. 22, p. 105-126, jun. 2003. Disponível em:

<<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/602>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

O COLÉGIO Batista Mineiro. 40º Aniversário. Belo Horizonte: [s.n.], 1958.

O ENSINO religioso no Paraná e a Assintec: um breve relato histórico.

Tribuna!, Curitiba, 18 jun. 2006. Mundo. Disponível em:

<<https://www.tribunapr.com.br/noticias/mundo/o-ensino-religioso-no-parana-e-a-assintec-um-breve-relato-historico/>> . Acesso em: 16 ago. 2018.

O JORNAL Batista – Edição do Centenário. Rio de Janeiro: Convenção Batista Brasileira, 15 Out. 1982. (Edição comemorativa.)

O SISTEMA Batista Mineiro de Educação agora é Rede Batista de Educação.

O Batista Mineiro, Belo Horizonte, ano 93, p. 31, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://batistasmineiros.org.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, Éder Aguiar Mendes de. **Um Bello Horizonte para o projeto educacional batista:** o Collegio Baptista Americano Mineiro e a disputa pela oferta da educação privada na cidade (1918-1929). 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMGTN/disserta__o__der_oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jul. 2018.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Souza; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Ensino da Língua Portuguesa: quais as tendências atuais? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental:** da LDB á BNCC. Campinas: Papirus, 2018. p. 103-120.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. **Perseguidos, mas não desamparados:** 90 anos de perseguição religiosa contra os Batistas Brasileiros (1880 – 1970). Rio de Janeiro: Juerp, 1999.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. **Um povo chamado batista:** história e princípios. Recife: Kairós, 2011.

OLSON, Carl. **Religious studies:** the key concepts. New York, EUA: Routledge, 2011.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

PAIM, Elison Antônio. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 83-104.

PAIVA, Angela Randolpho. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Editora IUPERJ, 2003.

PAIVA, Geraldo José de. O Estado e a Educação Religiosa: observações a partir da Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 22, n. 1, p. 63-68, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em: 09 nov. 2017.

PANTELIS, Jorge. Reino de Deus e confessionalidade: perspectiva do serviço educativo metodista na Bolívia. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 95-100, jul./dez.1998. Disponível em: <www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime>. Acesso em: 03 maio 2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Ensino Religioso**: diversidade cultural e religiosa. Curitiba: SEED/PR, 2013. Disponível em: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livro_er_19_3_2015.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. **Rever**, São Paulo, ano 15, n. 2, p. 26-44, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26182>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PASSOS, Mauro. Entre o sagrado e o profano: caminhos da educação católica na Primeira República. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PASSOS, Mauro; SILVA, Wellington Teodoro da (Orgs.). **O sagrado e o urbano**: diversidades, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 23-44.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Trans-formar: a sala de aula e as artes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018. p. 121-140.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; SOARES, Magda (Orgs.). **Izabela Hendrix 100 anos (1904-2004)**. Belo Horizonte: Izabela Hendrix, 2004.

PEREIRA, Deborah Macedo Duprat de Britto. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, de 2010**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>>. Acesso em: set. 2017.

PEREIRA, Jardel Costa. **O moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942)**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Ciências e Letras, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123301/000824001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PEREIRA, José dos Reis. **Breve história dos batistas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1979.

PEREIRA, José dos Reis. **História dos batistas no Brasil (1882-1982)**. Rio de Janeiro: JUERP, 1982.

PEREIRA, Marsílvio Gonçalves. Pelas ondas do saber. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Coord.). **Ciências: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42.

PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. **Os saberes docentes dos professores de teologia das instituições teológicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1263>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PICH, Roberto Hofmeister. Religião como forma de conhecimento. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013. p. 143-160.

PILAU, Newton César. **Teoria Constitucional moderno-contemporânea e a positivação dos direitos humanos nas constituições brasileiras**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 3, dez. 2008.

PINHEIRO, Douglas Antônio Rocha. **Direito, Estado e Religião: a constituinte de 1987/1988 e a (re)construção da identidade religiosa do sujeito constitucional brasileiro**. (Dissertação) Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1087?mode=full>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Qualis. **Consulta a Base de Dados Qualis Periódicos**. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

PLATT, Adriana Dulcina. Eixos de formação para o Ensino Religioso: um estudo de caso sobre o objeto de estudo do Ensino Religioso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, [s.l.], ano VI, n. 12, p. 101-108, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4007>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

POLIDORO, L.F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. Ano VI, n. 27. São Paulo: Edições Paulinas, jan/fev. 2010, p. 153-159. Disponível em: <<https://ciberteologia.com.br/assets/pdf/post/a-transposicao-didatica-a-passagem-do-saber-cientifico-para-o-saber-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PRANDI, Carlo. As religiões: problemas de definição e classificação. In: PRANDI, Carlo; FILORAMO, Giovanni. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999. p. 253-284.

PRIMEIRO corpo docente do Colégio Izabela Hendrix. 1905. Arquivo Público Mineiro, Coleção Municípios Mineiros. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=29153>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collegio Baptista Americano Mineiro, 1921.

PROVÉRBIOS. In: Bíblia Sagrada ilustrada com a turma do Smilinguido. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil; Curitiba: Luz e Vida, 2006.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAMOS, André Luiz. **Escola dominical: história e situação atual**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2432/1/Andre%20Luiz%20Ramos.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-200.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **Laicidade à brasileira: estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

REBLIN, Iuri Andreas. Ensino Religioso na escola: problematizações teóricas em torno da (in)viabilidade de um componente curricular. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 131-139, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5931>> . Acesso em: 28 maio 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **Belo Horizonte – Floresta – Séries Finais**. Belo Horizonte: Unidades, 2018a. Disponível em: <<http://redebatista.edu.br/colégio/unidades/belo-horizonte-floresta-series-finais/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **BH – Floresta – Séries Iniciais**. Belo Horizonte: Unidades, 2018b. Disponível em: <<http://redebatista.edu.br/colégio/unidades/bh-floresta-series-iniciais/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **Bolsa Social**. Belo Horizonte: Responsabilidade Social, 2018c. Disponível em: <<http://www.redebatista.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **Convênios e parcerias**. Belo Horizonte: Responsabilidade Social, 2018d. Disponível em: <<http://www.redebatista.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **Junta de Educação da Convenção Batista Mineira**. [Belo Horizonte]: Rede Batista de Educação, 2018e. Disponível em: <<http://batistasmineiros.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

REDE BATISTA DE EDUCAÇÃO. **Programa Ética e Caráter**. Belo Horizonte: Responsabilidade Social, 2018f. Disponível em: <<http://redebatista.edu.br/responsabilidade-social/programa-etica-e-carater/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

REGO, Nelson. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 61-75.

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. v.7, n. 13. São Paulo: Cogeime, jul./dez. 1998. Disponível em: <www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime>. Acesso em: 03 maio 2019.

REILY, Duncan A. Os metodistas no Brasil (1889-1930). **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, RS, v.2, n. 2, p. 100-122, 1980. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/issue/view/124>. Acesso em: 24 abr. 2013.

REVISTA Comemorativa do Centenário do Colégio Santa Maria. Belo Horizonte: FUMARC, 2003. (Edição comemorativa.)

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. **Capa**. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/index>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil Monárquico, 1822-1888: aspectos culturais de aceitação do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1973.

RIBEIRO, Otoniel Luciano. **Conselho Nacional de Educação Teológica, CONET, reúne-se na FaTeo**. São Paulo: Notícias, 2012. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/fateo/noticias/conselho-nacional-de-educacao-teologica-conet-reune-se-na-fateo>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ROCHA, Isnard. **Histórias da história do metodismo no Brasil**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do Ensino Religioso no Brasil. In: Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erundi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo/Petrópolis: Sinodal/Vozes, 2017. p. 45-49.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Rever**, São Paulo, ano 15, nº 2, jul./dez. 2015, p. 55-66. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26184>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117-137.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. **Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p230/6245>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ROSA, Eleonora Santa (Org.). **Bello Horizonte: bilhete postal**. 2. Ed. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2010.

SALVADOR, José Gonçalves. **História do metodismo no Brasil**. Vol. 1 – Dos primórdios até a Proclamação da República (1835 a 1890). São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1982.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede. A cultura corporal no contexto da Educação Física escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018. p. 141-167.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação**: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Hércules Pimenta dos. **Católicos e protestantes**: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950). 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8C6LGK/disserta__o_santos__herculesp.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 50-62.

SANTOS, Rooselvelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 43-60.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. O direito de religião no Brasil. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 45-46, s.p., jan./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm>> . Acesso em: 16 jan. 2018.

SCHOCK, Marlon Leandro. **Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola**: um estudo analítico-propositivo. 2012. 317 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=372>. Acesso em: 01 set. 2017.

SCHOCK, Marlon Leandro. Objeto próprio do Ensino Religioso escolar: de Babel ao Mar Vermelho. **Pistis & Práxis**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 289-309, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/14381>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Diretoria de Informações Educacionais. **Cadastro escolar**. Versão 18 de Março de 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. O papel do diretor escolar e a organização do trabalho pedagógico: documentos norteadores da escola. Unidade 1 – Conhecendo o Projeto Político-Pedagógico. **Gestão em Foco**, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gest_ao_escolar_unidade1.pdf> . Acesso em: 06 jan. 2019.

SILVA, Allan do Carmo. **Laicidade versus confessionalidade na escola pública**: um estudo em Nova Iguaçu (RJ). 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dallandocarmosilva.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

SILVA, Armindo de Oliveira. **Uma estrela que brilha na Floresta**: memórias de um educador batista. Belo Horizonte: Colégio Batista Mineiro, 1996.

SILVA, Cleni da. **Educação Batista**: análise histórica de sua implantação no Brasil e de seus desafios no contexto atual. Rio de Janeiro: JUERP, 2004.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em 21 fev. 2017.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papyrus, 2018. p. 227-248.

SILVA, Valmor da. Ensino Religioso: educação centrada na vida. In: SIMÕES, Cristiano Campos (Org.). **Ensino Religioso**: desafios e perspectivas na pós-modernidade. Campos dos Goytacazes, RJ: Grafimar, 2009. p. 31-50.

SILVESTRE, Gláucia Mendes Oliveira. **A educação metodista e seus modelos pastorais**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Departamento de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26093/26093.PDF>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. **O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil**: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano. 343 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1967>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

- SOARES, Afonso Maria Ligório. *Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente*. **Rever**, São Paulo, ano 9, p. 1-18, set./2009. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcos Vinicus da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-28.
- SOUZA, Sócrates Oliveira de (Org.) **Pacto e Comunhão: documentos batistas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Convicção, 2010.
- STARK, Rodney; BAINBRIDGE, William Sims. **Uma teoria da religião**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. Brasília: Notícias STF, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- STOKES, Mack B. **As crenças fundamentais dos metodistas**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã da Igreja Metodista do Brasil, [1962].
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1512-1529, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-78.
- TERAOKA, Thiago Massao Cortizo. **A liberdade religiosa no direito constitucional brasileiro**. 2010. 282 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-21062011-095023/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- TILLICH, Paul. **La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo**. Bilbao, Espanha: Editorial Española Desclée de Brouwer, 1970.
- TILLICH, Paul. **On the boundary: an autobiographical sketch**. Londres: Collins, 1967.
- TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. Três volumes em um. 5ª edição revista. São Leopoldo: Sinodal, 2005.
- TROELTSCH, Ernst. **The social teaching of the Christian churches**. Volume Two. London: George Allen & Unwin Ltd; New York: The Macmillan Company, 1931.
- TSCHANNEN, Olivier. La revaloración de la teoría de la secularización mediante la perspectiva comparada Europa latina – America Latina. In:

BASTIAN, Jean-Pierre (Org.). **La modernidad religiosa: Europa latina y America Latina en perspectiva comparada**. México: FCE, 2004. p. 353-366.

UNIDADES. Belo Horizonte: Institucional, 2018. Disponível em: <<http://izabelahendrix.edu.br/institucional/nossos-campi>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. **Bolsa Social Metodista**. São Bernardo do Campo: Página Inicial, 2018. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/processo-seletivo/graduacao-presencial/bolsa-social-metodista>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

USARSKI, Frank. Introdução. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 9-18.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto Político-Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002. p. 169-205.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB á BNCC**. Campinas: Papirus, 2018a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB á BNCC**. Campinas: Papirus, 2018b. p. 43-68.

VERSUTI, Fabiana Maris; WATANABE, Graciella; VERSUTI, Andrea Cristina. Ciências e cultura científica e tecnológica no Ensino Fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB á BNCC**. Campinas: Papirus, 2018. p. 201-225.

VIEIRA, David Gueiros. Liberalismo, masonería y protestantismo em Brasil, siglo XIX. In: BASTIAN, Jean-Pierre (Org.). **Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidade em América Latina, siglo XIX**. México, D.F.: Cehila, 1990. p. 39-66.

VIEIRA, Walmir. **Capelania escolar batista: as práticas pastorais desenvolvidas pela capelania dos Colégios Batistas – um estudo de caso do sistema batista mineiro de educação.** 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/528/1/Walmir%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso.** Petrópolis: Vozes, 1994.

WALTON, Robert C. **História da Igreja em quadros.** São Paulo: Vida, 2000.

WEBER, Max. A seitas protestantes e o espírito do capitalismo. In: WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 346-370.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuições do Ensino Religioso no processo de educação da fé: um estudo teológico-pastoral.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Teologia, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6494/6494_1.PDF>. Acesso em: 04 jan. 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

YTURBE, Corina. El principio de laicidad: el caso del velo islámico. **Diánoia**, Distrito Federal/México, v. LI, n. 56, p. 67-93, maio 2006. Disponível em: <<http://dianoia.filosoficas.unam.mx>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZWETSCH, Roberto Ervino. **Missão como com-paixão: por uma teologia da missão em perspectiva.** 2007. 408 f. Tese (Doutorado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp042201.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com os docentes

1. Fale sobre sua trajetória profissional. Qual atividade desempenhava antes de se tornar professor? Desempenha outra atividade além da docência?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Qual a sua religião?
4. Descreva sua trajetória no Colégio.
5. Como você se tornou professor de Ensino Religioso?
6. O que é o Ensino Religioso escolar?
7. Qual a finalidade da disciplina para a formação dos alunos?
8. Qual o objeto de estudo da disciplina?
9. Em sua opinião, em que medida o trabalho de um professor de Ensino Religioso em um colégio confessional é semelhante ou diferente ao de um professor de Escola Bíblica Dominical?
10. Alunos de outras confissões religiosas frequentam a aula de Ensino Religioso?
11. Existe abertura para o diálogo inter-religioso?
12. Como a aula de Ensino Religioso influencia na formação do aluno de família que possui a mesma confissão religiosa do Colégio? E daquele que não é da mesma confissão?
13. Como o Ensino Religioso se relaciona com os demais conhecimentos do currículo escolar?
14. Você conhece a proposta do FONAPER para o Ensino Religioso?
15. Você conhece a proposta da BNCC para o Ensino Religioso?
16. Você acredita que essas propostas atendem ao que o Colégio propõe para a disciplina?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o coordenador

1. Fale sobre sua trajetória profissional. Como se tornou coordenador no Colégio? Já foi professor? Desempenha outra atividade fora da área da educação escolar?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Você já teve alguma formação específica sobre Ensino Religioso? (Exemplo: cursos, seminários, palestras, disciplinas na faculdade, especialização, etc.)
4. Qual a sua religião?
5. Descreva sua trajetória no Colégio.
6. O que é o Ensino Religioso escolar?
7. Qual a finalidade da disciplina para a formação dos alunos?
8. Qual o objeto de estudo da disciplina?
9. Em sua opinião, em que medida o trabalho de um professor de Ensino Religioso em um colégio confessional é semelhante ou diferente ao de um professor de Escola Bíblica Dominical?
10. Qual o nível de importância do Ensino Religioso perante as demais disciplinas escolares?
11. Como se relacionam os conhecimentos próprios do Ensino Religioso com as demais disciplinas escolares?
12. Você conhece a proposta do FONAPER para o Ensino Religioso?
13. Você conhece a proposta da BNCC para o Ensino Religioso?
14. Você acredita que essas propostas atendem ao que o Colégio propõe para a disciplina?

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO DA ESCOLA PROTESTANTE EM BELO HORIZONTE/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas

Pesquisador: Taciana Brasil dos Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 98565218.4.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.138.416

Apresentação do Projeto:

O trabalho pretende identificar as concepções, práticas e perspectivas do Ensino Religioso nas escolas confessionais protestantes de Belo Horizonte/MG. Para tal, será realizada uma pesquisa teórica sobre a relação entre educação e religião, os fundamentos do Ensino Religioso escolar no Brasil, e o projeto educacional protestante no país. A seguir, será feita pesquisa de campo nos dois colégios fundados na cidade pelo Protestantismo de Missão. Serão observadas questões inerentes ao Ensino Religioso, sua relação com o projeto pedagógico das escolas e com as práticas escolares. Para obter os conhecimentos necessários aos propósitos da tese, recorrer-se-á à pesquisa bibliográfica, documental e de campo acerca das instituições envolvidas e de suas práticas. De acordo com Souza (2000), a pesquisa bibliográfica e documental permite o estudo das instituições educativas e cultura escolar, possibilitando a reconstrução da identidade e da trajetória de um estabelecimento de ensino. Serão consultados documentos referentes à história das instituições investigadas, bem como documentos referentes à sua prática pedagógica no presente, como os Projetos Político Pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos. A pesquisa de campo será processada através de entrevista semiestruturada com os professores e coordenadores responsáveis pelo Ensino Religioso. A interpretação dos dados obtidos através desse levantamento será feita através da análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2002). A autora define essa metodologia como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG



Continuação do Parecer: 3.138.416

conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p. 42). Espera-se relacionar os dados obtidos através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de forma a perceber da melhor maneira possível a conexão entre as informações obtidas. Como resultado desse processo, pretende-se elaborar uma interpretação da realidade e natureza do Ensino Religioso no contexto estudado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar o Ensino Religioso ofertado pela Escola Protestante, identificando concepções, práticas e perspectivas.

Objetivos Secundários:

- Redigir levantamento bibliográfico e documental sobre: Concepções de educação e religião; Fundamentos epistemológicos, curriculares e a formação para a docência do Ensino Religioso; O projeto educacional protestante no Brasil.
- Analisar a proposta para o Ensino Religioso Escolar protestante em Belo Horizonte: Analisar a oferta e os objetivos do Ensino Religioso escolar nos colégios protestantes através do conhecimento de seus Projetos Políticos Pedagógicos e de suas práticas de ensino; Identificar a relação existente entre o Ensino Religioso protestante e as propostas nacionais para a disciplina; Problematizar a realidade do Ensino Religioso protestante em Belo Horizonte, apresentando perspectivas para sua prática nos colégios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Desconforto, constrangimento ou cansaço durante a entrevista.

Benefícios: Por se tratar de uma pesquisa inédita, este trabalho pode ajudar a compreender as práticas de Ensino Religioso nos colégios protestantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:


Pesquisa interessante especialmente pelo fato de que o ensino religioso, atualmente, toma novos caminhos em âmbito nacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



Continuação do Parecer: 3.138.416

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1215464.pdf	26/01/2019 17:32:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_COMPROMISSO.docx	26/01/2019 17:32:14	Taciana Brasil dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.doc	13/12/2018 17:56:14	Taciana Brasil dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	12/09/2018 20:03:18	Taciana Brasil dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_VERSAO_FINAL.docx	06/09/2018 16:58:41	Taciana Brasil dos Santos	Aceito
Outros	Entrevista.docx	06/09/2018 16:56:45	Taciana Brasil dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 08 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.proppg@pucminas.br

ANEXO 2 – Termos de Compromisso do Colégio Batista Mineiro



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da pesquisa “**O Ensino Religioso no projeto da escola protestante em Belo Horizonte/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Taciana Brasil dos Santos**. A pesquisa tem como propósito investigar o Ensino Religioso ofertado por escolas confessionais protestantes, identificando concepções, práticas e perspectivas. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 22 de janeiro de 2019

Cláudia Beatriz Viana Arruda

Administradora Escolar

AUT. 687324 – SEE/MG

Cláudia Beatriz Viana Arruda

Administradora Escolar

Aut. 687324 - SEE/MG

BH Floresta
R. Ponte Nova, 728
Floresta 31110-150
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7200

BH Buritis
R. Pedro L. Tavares, 290
Estoril 30455-680
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 2516-7252

BH Castelo
R. Heráclito M. de Miranda,
2930, Castelo 31330-412
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3166-9800

Ouro Branco
R. Getúlio Vargas, 215
Pioneiros 36420-000
Ouro Branco - MG
Tel.: 31 3742-1142

Betim
R. Ariovaldo L. de Pinho, 250
j. Petrópolis 32655-066
Betim - MG
Tel.: 31 3592-1177

Uberlândia
Av. Estrela do Sul, 200
Martins 38400-468
Uberlândia - MG
Tel.: 34 3236-2524

Nova Contagem
R. VCA, 109 - Nova
Contagem 32050-150
Contagem - MG
Tel.: 31 3392-8279

Escola Batista de Idiomas
R. Plombagira, 318
Floresta 31110-090
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7295

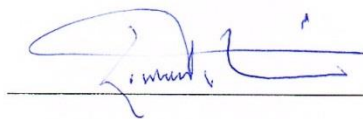
Faculdade Batista
R. Varginha, 630
Floresta 31110-130
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7232

redebatisa.edu.br

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da pesquisa “**O Ensino Religioso no projeto da escola protestante em Belo Horizonte/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Taciana Brasil dos Santos**. A pesquisa tem como propósito investigar o Ensino Religioso ofertado por escolas confessionais protestantes, identificando concepções, práticas e perspectivas. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 28 de dezembro de 2018.



(ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL)

Pr. Rubens Eduardo Cordeiro
Capelão Geral SBME

BH Floresta
R. Fonte Nova, 728
Floresta - 31110-150
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7200

BH Buritis
R. Pedro L. Tavares, 290
Estoril - 30455-680
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 2516-7252

BH Castelo
R. Heráclito M. de Miranda,
2930 - Castelo - 31330-412
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3166-9800

Ouro Branco
R. Getúlio Vargas, 215
Pioneiros - 36420-000
Ouro Branco - MG
Tel.: 31 3742-1142

Betim
R. Arivaldo L. de Pinho, 250
J. Petrópolis - 32655-066
Betim - MG
Tel.: 31 3592-1177

Uberlândia
Av. Estrela do Sul, 200
Martins - 38400-468
Uberlândia - MG
Tel.: 34 3236-2524

Nova Contagem
R. VC4, 109 - Nova
Contagem - 32050-150
Contagem - MG
Tel.: 31 3392-8279

Escola Batista de Idiomas
R. Piombagna, 318
Floresta - 31110-090
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7295

Faculdade Batista
R. Varginha, 630
Floresta - 31110-130
Belo Horizonte - MG
Tel.: 31 3429-7232

redebatisa.edu.br

ANEXO 3 – Termo de Compromisso do Colégio Metodista Izabela Hendrix**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da pesquisa “**O Ensino Religioso no projeto da escola protestante em Belo Horizonte/MG: um estudo das concepções, práticas e perspectivas**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Taciana Brasil dos Santos**. A pesquisa tem como propósito investigar o Ensino Religioso ofertado por escolas confessionais protestantes, identificando concepções, práticas e perspectivas. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 22 de janeiro de 2019.

Colégio Metodista Izabela Hendrix
Diretora
Débora Castanha

17.217.191/0001-40

INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX

Rua da Bahia, Nº 2120

B. Funcionários - CEP 30160-012

BELO HORIZONTE - MG

colegio.izabelahendrix.edu.br

Rua Espírito Santo, 2055, Lourdes - Belo Horizonte - MG
Tel.: (31) 3244-7237