

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

FRANCISCO MUNIZ MARANGUAPE

ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS FORMATIVOS DA PESSOA

São Leopoldo

2013

FRANCISCO MUNIZ MARANGUAPE

ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS FORMATIVOS DA PESSOA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

Segunda Avaliadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M298e Maranguape, Francisco Muniz
Ensino religioso e os aspectos formativos da
pessoa / Francisco Muniz Maranguape; orientadora
Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo :
EST/PPG, 2013.
71 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em
Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Ensino religioso. 2. Educação integral. 3.
Formação de professores. 4. Educação moral. I.
Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

FRANCISCO MUNIZ MARANGUAPE

ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS FORMATIVOS DA PESSOA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Data:

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - EST

Gisela Isolde Waechter Streck - Doutora em Teologia - EST

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho,

A todos os docentes do Ensino Religioso,

Pelo empenho em conduzir seus alunos a uma formação integral;

À minha família, pelo amor, apoio e confiança depositados desde o projeto até o término da pesquisa;

Ao meu amigo Padre Vicente Gregório de Sousa Filho, amigo inseparável, que não mediu esforços para me ajudar;

Ao meu grupo de Oração, Água Viva, pelos momentos em que me acolheram e acalmaram-me;

A todos os meus alunos e alunas, pela alegria, descontração e silenciosa companhia.

HOMENAGEM ESPECIAL

Aos meus pais, Francisco Antônio Calixto (*in memoriam*) e Maria Leni Muniz Maranguape (*in memoriam*), e ao meu inesquecível avô, Francisco Maranguape, por terem me ensinado que a sabedoria é a aliança entre conhecimento e valores. A eles, minha oração e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Como manifestação primeira de gratidão, agradeço ao bom Deus, por me proporcionar a realização deste curso, Ele bem me acompanhou em cada etapa desta jornada.

À professora Doutora Laude Erandi Brandenburg, pelo acompanhamento e contribuição no desenvolvimento da pesquisa, meu profundo agradecimento.

Aos Professores/Doutores do Mestrado: Carlos Gilberto Bock, Gisela Isolde Waechter Streck, José Caetano Zanella, Karin Hellen Kepler Wondracek, Oneide Bobsin, Remí Klein, Valério Guilherme Schaper, Verner Hoefelmann, Wilhelm Wachholz., pelos referenciais e orientações de estudo.

A todos os meus amigos de turma que, com o tempo, foram se tornando irmãos.

Ao querido amigo, Padre Vicente Gregório, pelo apoio e presença nas revisões desta dissertação.

Ao estimado amigo de caminhada rumo à Faculdade, Demetrio Beltrão, pelas conversas e palavras de incentivos nas horas de desânimo.

Ao sábio amigo, Padre Francimilson Gonçalves, pela presença amiga nas viagens e estada no Rio Grande do Sul.

A todos que fazem a EST, pela acolhida e simplicidade, nunca esquecerei aquele recanto acolhedor que me conduzia à ternura divina.

A todos os meus amigos e amigas, pelo estímulo constante e pelas orações incessantes.

Obrigado!

O Ensino Religioso oferece aos Educandos elementos significativos para sua formação integral, tendo como eixo curricular as culturas, as religiões, os textos sagrados, as teologias, os ritos e o Ethos, visando a sua formação cultural como também sua formação humana e religiosa, tendo como resultado final uma formação integral do ser humano, holística e sistêmica. Proporcionando assim o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sócio-cultural da sociedade.

(Robson Stigar)

RESUMO

A investigação de natureza teórica e cunho eminentemente bibliográfico articulam ideias e conceitos atinentes ao Ensino Religioso, tendo em vista a formação integral da pessoa. Partindo de uma base conceitual, discorre sobre a caracterização do Ensino Religioso enquanto área epistemológica e parte integrante da formação de crianças e jovens conforme a legislação pertinente, amparada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seguida, ocupa-se na configuração do que seja a formação integral, ao tempo em que valoriza a educação para a cidadania e valores morais, a educação para a transcendência e articula ideias sobre a educação libertadora de Paulo Freire. No último capítulo, privilegia o sentido do Ensino Religioso numa abordagem que contempla a Educação integral, a partir de uma crítica do modelo de educação bancária e catequética do Ensino Religioso, com vistas à abertura para um novo modelo que venha a atender à necessidade de preparar crianças e jovens para a boa convivência diante de um mundo diverso e plural no que tange à multiplicidade de gênero e crenças religiosas.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação integral. Educação Libertadora.

ABSTRACT

The investigation of theoretical nature and eminent bibliographical stamp articulates ideas and concepts pertinent to Religions Teaching to the Whole formation of the people. Beginning with a conceptual base, talk about the characterization of Religions Teaching while epistemological area and the whole part of the child and young people's in relation to the legislation nowadays, supported by the Federal Constitution and the Directives and Bases Law. After this occupies with the configuration of what the integral formation is, and the same values the education to the citizenship and moral values, the education to the transcendence and articulates ideas about the liberator Education of Paulo Freire. In the last chapters it, privileges the sense of the Religions Teaching in a approach that gives a good value the Integral Education, from a criticism of the moral of banker education and catechetic of the Religions Teaching with a large opening to a new mode where it gives support to the necessities to prepare the children and teenagers to a good sociability in a plural world with a multiple genres and religions creeds.

Keywords: Religions Teaching. Integral Education. Education Liberator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INTEGRAL	13
1.1 O Ensino Religioso e sua especificidade	13
1.1.1 <i>Ensino Religioso a partir do ethos cultural</i>	22
1.1.2 <i>Religião e Vida: as devidas implicações</i>	23
1.2 Educação enquanto formação integral do ser humano	24
1.2.1 <i>Educação integral: o cuidado e o trabalho enquanto condições ontológicas</i>	26
1.2.2 <i>Educação integral: Educar para a transcendência</i>	30
1.2.3 <i>Educação integral na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire</i>	33
1.2.4 <i>Educação integral: conhecimento e os sujeitos da práxis pedagógica</i>	38
2 O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	43
2.1 O Ensino Religioso e a educação bancária	43
2.2 O Ensino Religioso e a educação libertadora	46
2.3 Diversidade de gênero, Direitos humanos e Ensino Religioso.....	51
2.3.1 <i>Papéis de gênero, sexualidade e poder</i>	53
2.3.2 <i>Educação para as políticas públicas de gênero</i>	55
2.3.3 <i>Os processos educativos como recurso para questionar modelos hegemônicos masculinos</i>	57
2.3.4 <i>Direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos em uma perspectiva de gênero</i>	60
2.4 Recomendações teórico-metodológicas para formação do Professor de Ensino Religioso na perspectiva da Educação integral	62
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

Todo ser humano um dia já se perguntou ou irá se perguntar: de onde vim? Para onde vou? Que forças governam a natureza? Deus existe? Todas as perguntas dizem respeito à existência de uma origem e razão pela qual vive. É natural que o ser humano tenha curiosidade em descobrir sobre sua origem no planeta Terra. Para encontrar respostas convincentes quanto aos mistérios da vida, já se procurou ajuda na ciência, tecnologia e em fatos históricos; no entanto, em se tratando da existência humana, as imprecisões se tornam difíceis de serem respondidas por um só indivíduo.

Os avanços tecnológicos e as descobertas científicas ainda não ofereceram respostas convincentes para algumas inquietações humanas, portanto, a cada dia a sociedade procura algo ou alguma coisa que dê sustentação às suas interrogações, sejam no âmbito político, social, familiar, cultural, psicológico, afetivo ou espiritual. Tal busca atrela-se à religião: seres mortais procurando compreender as relações com o transcendente. É nesse contexto que a escola integra-se como mediadora do conhecimento religioso e não como uma detentora do mesmo. Sob essa perspectiva, a escola contribui para que as diversas religiões possam ajudar na formação social do indivíduo, incluindo o bem estar físico e espiritual. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996, art.33) diz que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo a matrícula facultativa. Isto quer dizer que a escola tem a função de ajudar o indivíduo a aprender a conviver com as diferenças, pois não é mais papel da escola educar para uma religião e muito menos diferenciar os alunos ou obrigá-los a ouvir doutrinas de religiões com as quais não se identificam.

Situações vivenciadas no cotidiano já provaram ser possível a convivência harmoniosa em sociedade, o respeito à religiosidade, a compreensão do papel na vida particular e coletiva para o progresso da nação. A falta desse conhecimento traz grandes conflitos para diversos grupos sociais e culturais, a não aceitação da opção religiosa gera conflitos sociais, políticos, dos quais podem advir sérios problemas como a violência física e emocional. Eis um tema importante a ser estudado pelos acadêmicos do Piauí e do Brasil, pois envolve pluralidade cultural, ciência, ética,

solidariedade e valores, e seria de ajuda no combate aos preconceitos religiosos e sociais.

A religião faz parte da cultura de um povo, e, por não haver debates sobre o tema e a necessidade de respeitar o outro para viver em harmonia em sociedade, muitos conflitos são gerados. O Brasil, por ser um país formado pela miscigenação e influenciado por várias culturas, possui diversidade religiosa, portanto apresenta na Constituição Federal de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Religioso como disciplina responsável pela discussão do papel das religiões na construção da sociedade humana.

Para quem enxerga a educação como simples processo de aquisição de conhecimentos, com a finalidade de propiciar o sucesso ou a inserção no mercado de trabalho, o Ensino Religioso é uma questão secundária, mas para quem entende a educação como um processo de crescimento do ser humano todo como um aprender a ser, a questão ganha outra dimensão.

Todas as definições de educação convergem para o desenvolvimento pleno do ser humano na sociedade. É aqui onde a disciplina Ensino Religioso fundamenta a sua natureza: a pessoa para adquirir seu estado de realização integral também necessita de perfeição religiosa. Dentre os inúmeros instrumentos de que dispõe a sociedade para alcançar tão elevado objetivo, inclui-se a religião, pois somente quando se denomina Deus, encontram a comunidade humana e cada uma das pessoas individualmente, respostas às perguntas fundamentais diante das quais todos se colocam na vida.

O estudo em questão apresenta relevância social, por se tratar de uma temática presente em nossos dias, foco de pesquisa para muitos estudiosos. O Ensino Religioso deve não apenas partir do pressuposto do respeito à diversidade cultural religiosa, mas assegurar a inviolabilidade de consciência e de crença e erradicar quaisquer formas de discriminação. Com o desenvolvimento desta pesquisa científica, acredita-se que encontraremos respostas para as indagações iniciais, que servirão de suportes para posteriores pesquisas no campo da educação comunitária com infância e juventude.

1 ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

1.1 O Ensino Religioso e sua especificidade

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Religioso nas escolas passa a ter um novo objetivo, a partir de novos paradigmas. Se antes, o Ensino Religioso estava circunscrito a um modelo catequético de aprofundamento da fé, agora a característica plurirreligiosa e o dinamismo da realidade escolar desafiam os/as educadores/as a uma contínua reflexão sobre sua concepção e atuação. Diante dessas características sociais e escolares, busca-se cada vez mais, uma cooperação ecumênica. Em meio às feições pluralistas vivenciadas na atualidade, são constantes e crescentes as aspirações e questionamentos sobre o sentido da vida e da história. Percebe-se uma busca constante por respostas orientadoras para se manter o equilíbrio psíquico e religioso. Verifica-se uma necessidade tanto teológica quanto pedagógica na reflexão e na prática do Ensino Religioso. Assim, a concepção de Ensino Religioso aqui postulada segue a visão do FONAPER, no entendimento de que para além de um religare, reestabelecer os laços com o transcendente, é importante uma releitura do fenômeno religioso.

[...] o ensino religioso passa a ser entendido como área do conhecimento, cujo objetivo de estudo é o fenômeno religioso. A nova concepção é a da religião com o sentido de *relegere* (no caso, fazer uma releitura ou uma decodificação do fenômeno religioso presente em todas as culturas). Trata de ressignificar, isto é: dá novo sentido ao objeto do conhecimento; incorporar este novo sentido ao sentido da cultura e da Tradição Religiosa; compartilhar com os colegas as novas descobertas; compreender o que antes era sem sentido; relacionar e contextualizar a experiência do fenômeno religioso; impregnar de sentido a vida.¹

A pesquisa visa investigar algumas alternativas de capacitação daqueles/as que atuam na educação como docentes, precisamente na área do Ensino Religioso, e proporcionar alternativas de atuação educacional. A investigação pretende ser uma oportunidade de reflexão e aprofundamento sobre a religiosidade, a busca do homem pelo sagrado e a sua relevância na formação integral do ser humano.

De início, gostaríamos de argumentar sobre a necessidade de constituirmos um objeto próprio para um campo específico do saber humano. Referimo-nos ao

¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 11. Ano 2000. p. 14.

fenômeno religioso a ser estudado, de forma interdisciplinar, por uma área delimitada do conhecimento, a saber, as Ciências da Religião. Será necessário contemplar a complexidade da vida e do conhecimento, pois à semelhança dos fios que se entrecruzam para moldar o tecido, de forma análoga, a vida humana também necessita do fio da religião, posto que cada pessoa tem o direito de viver e externar sua transcendência e espiritualidade, nos momentos de culto e oração e nas ocasiões sociais. A religiosidade não representa um apêndice à existência humana, mas configura-se como algo ontologicamente associado à sua essência e manutenção.

De acordo com Cortella,² em seu artigo *Educação, Ensino Religioso e formação docente*, é necessário distinguir educação religiosa e Ensino Religioso. Segundo ele, a educação religiosa se insere num projeto que dura toda a vida, podendo acontecer em vários âmbitos, tais como na família, na Igreja, na sociedade civil organizada e em outros espaços de informalidade. Já o Ensino Religioso deverá acontecer no espaço escolar, onde ocorrerá de forma sistemática, planejada e, portanto, poderá ser avaliado e retroalimentado a partir de conteúdos, componentes curriculares, métodos e técnicas específicas para sua transmissão.

Uma escola inteligente não pode deixar de fora o conteúdo religioso. Pôr para escanteio essa noção é esquisito, pois, se ela não é estranha à vida, como pode ser estranha à escola? Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, vê-se que o Ensino Religioso, como ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver a nossa competência para tal empreitada.³

É nesta direção que se defende a capacitação docente para o Ensino Religioso, por meio de cursos de formação específica. Caso contrário, corre-se o risco de se trabalhar o fenômeno religioso de forma amadora e improvisada ou, talvez, até mesmo criando situações favoráveis ao proselitismo e à doutrinação por parte de pessoas sem um preparo adequado ou por líderes religiosos, preocupados apenas em atrair séquitos para seus rebanhos. Na verdade, o que se pretende, com a sistematização destes cursos de formação de professores de Ensino Religioso é oferecer as ferramentas necessárias para a compreensão e explicitação das plurais

² CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.11.

³ CORTELLA, 2007, p. 19.

formas de expressões religiosas no mundo e na nossa sociedade, considerando-se as diferenças e promovendo o respeito à dignidade de todos. Passos⁴ postula o Ensino Religioso não como um pressuposto da fé, pois isto resultaria em catequese; não como um pressuposto da religiosidade, uma vez que o mesmo resultaria em educação religiosa confessional; mas como pressuposto pedagógico, posto que se configura como o estudo das religiões enquanto componente regular nos currículos escolares.

O Ensino Religioso é uma disciplina integrante da formação das crianças e adolescentes para a cidadania, no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e particulares.

Entende-se também que a escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.⁵

É necessário formar os docentes para que o Ensino Religioso seja assumido com responsabilidade, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERs), as reflexões a serem arroladas nesta investigação poderão servir de suporte teórico-metodológico aos professores que já atuam na área do Ensino Religioso, habilitando-os para uma leitura crítica, interativa e consciente do fenômeno religioso atual e, ao mesmo tempo, valorizando a dimensão pluralista do Ensino Religioso, conforme a nova redação do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB).

A partir do processo constituinte de 1988, o Ensino Religioso foi se efetivando como disciplina escolar. Seu princípio passou a ser a escola e não uma ou mais religiões, ou seja, a razão de ser do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola, que está vinculada à produção de conhecimento e ao diálogo. O Ensino Religioso é o componente curricular que

⁴ PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: Mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 24.

⁵ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006. p. 21.

trabalha a dimensão da religiosidade presente em todas as culturas, tendo como pressuposto a transcendência da vida humana. Nestes termos,

O fenômeno religioso, em toda a sua extensão e complexidade, atravessa a história cultural da humanidade e reflete o aprendizado de homens e mulheres no que se refere aos modos de entender a vida e a realidade diante da transcendência.⁶

No que tange à missão do professor para o Ensino Religioso, este profissional tem uma grande contribuição a dar: auxiliar os alunos a enfrentar as questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um; orientar na descoberta de critérios éticos, para que possam agir com uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximação e de relação com as diferentes expressões religiosas. Para responder a essas exigências, é fundamental e imprescindível que o profissional do Ensino Religioso tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nesta área do conhecimento.⁷ Visando atender às novas exigências e preparar profissionais aptos ao exercício do Ensino Religioso, numa perspectiva não-proselitista, o País inteiro moveu-se na promoção de Cursos de Formação de professores, buscando desenraizar do Ensino Religioso a característica de catequese escolar, com espírito confessional.

À escola compete o acesso dos discentes ao conhecimento religioso, em seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos, e que o que se quer é um ensino religioso agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro-brasileiros e outros se sentem lado a lado e sintam-se aceitos como tais, pelos colegas, sem se sentirem inferiorizados.⁸

Isso implica em abrir-se a uma nova visão para a descoberta da Fenomenologia, tornando os profissionais aptos a perceber e respeitar o divino de cada crença. Nesta mobilização, é fundamental a formação de profissionais para atuar nesta área do conhecimento.

⁶ SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 114.

⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edile Maria. História da formação do professor de ensino religioso no contexto brasileiro. ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. In: *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011.

⁸ ROQUE, Padre. *Ensino Religioso uma grande mudança*. [Coleção Separatas de discursos, projetos e pareceres/ nº. 46-98]. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

Tendo presentes essas inquietações, verifica-se que os cursos de formação para professores do Ensino Religioso têm uma grande contribuição a dar, no sentido de formar profissionais para melhor decodificar o fenômeno religioso. Isso porque as Ciências da Religião analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade e a partir de um olhar interdisciplinar. Dentro desse debate, muitos profissionais da Teologia seguem reivindicando para si a tarefa de formar os profissionais para atuar no Ensino Religioso, mas, por mais científica que sejam as pesquisas e sistematizações teológicas, elas sempre são confessionais e aí esbarram na legislação. É preciso considerar que não há teologia a-confessional ou supraconfessional. A teologia sistematiza experiências religiosas e afirma em que os adeptos de uma denominação religiosa devem crer e como devem agir na organização de sua vida, para serem considerados membros daquele grupo religioso. A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso, enquanto que as pesquisas e sistematizações no campo pedagógico do Ensino Religioso e das Ciências da Religião são mais abrangentes, pois estas áreas se interessam por tudo aquilo que os seres humanos creem, como suas manifestações, ações, instituições, rituais e tudo o que tem a ver com o universo religioso.⁹ Apesar de a atual configuração dos cursos de Bacharelado em Teologia privilegiar o conhecimento sistemático da diversidade religiosa e embora um significativo número de cientistas da religião também serem teólogos, entendo que as ciências da religião estarão mais aptas a estudar o fenômeno religioso em virtude de eleger a totalidade do ser humano como objeto a ser estudado nas suas dimensões fenomenológicas, antropológicas e psicológicas, entre outras.

Evidentemente, o profissional da teologia também deve atuar com respeito à diversidade religiosa, mas, sem dúvida, as pesquisas interdisciplinares poderão abrir perspectivas mais abrangentes que as doutrinárias, por melhores que estas sejam. É importante considerar que as pesquisas, por si mesmas, não garantirão a qualidade do profissional do Ensino Religioso, pois são necessárias outras qualidades, especialmente o carisma para lidar com esta área do conhecimento ao mesmo tempo fascinante e desafiadora. Por isso, o perfil do professor deve ser o de

⁹ STIGAR, Robson. Ensino religioso e ciência da religião. Disponível em <http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_ciencias_religiao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

profundo respeito, com agir ético, crendo nas potencialidades das pessoas e na possibilidade, apesar das adversidades, de elas construírem relações saudáveis. É preciso que veja além do senso comum, que sonhe, acredite e viabilize caminhos alternativos, ciente das possibilidades e dos limites que a realidade impõe, mas, principalmente, saiba que é sempre possível ir além, isto é, transcender os condicionamentos existentes. Importante ainda será o professor de Ensino religioso exercitar o cuidado da própria espiritualidade e do seu desenvolvimento humano-afetivo. Isso significar descobrir a importância do mundo interior, da transcendência e da própria mudança, que deve partir de dentro para fora.¹⁰

O Ensino Religioso tem passado por um processo de transformação. O que era antes uma disciplina menor é agora uma área de conhecimento, reconhecida na legislação brasileira. O que era antes um curso ministrado por religiosos profissionais ou leigos engajados, sem especialização, e que, muitas vezes, constituía uma prática catequética, agora exige dos docentes uma formação superior especializada e a busca de uma abordagem dialógica das diversas tradições.

Nesse contexto, tanto a centralidade do fenômeno religioso nos processos que envolvem, atualmente, a sociedade brasileira e mundial, quanto a abertura de concursos e vagas para docentes de Ensino Religioso na escola pública têm apresentado a necessidade de formação específica e continuada de professores e pesquisadores.

O olhar que pretendemos lançar sobre o fenômeno religioso não é confessional nem pertence a esta ou àquela teologia. Os temas estudados têm como base epistemológica as ciências da religião [...]. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento das ciências da religião favorece as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui, deste modo, com uma educação religiosa de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano.¹¹

Em meio a um emaranhado de situações e contextos divergentes que inclui o quase total despreparo para atuar na docência do Ensino Religioso até a oferta de

¹⁰ SCUSSEL, Marcos André. Professor-pesquisador no Ensino Religioso: um olhar par aa religiosidade e as religiões. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo.(Orgs.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 174.

¹¹ SANCHEZ, W. L. *Pluralismo religioso: as religiões do mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 8.

cursos de Licenciaturas em Ensino Religioso, Teologia e acesso a cursos de pós-graduação, postulamos a necessidade de levar adiante esta investigação, vez que sendo o Ensino Religioso de competência dos Estados não existe uma legislação que defina a unidade em termos de diretrizes para o funcionamento de cursos para formação de professores. Assim, o que pretendemos é analisar a questão que oferecer subsídios que caracterizem as múltiplas dimensões do ER na perspectiva da formação integral do ser humano e que, desta forma, estes subsídios possam servir como instrumental para prática docente dos respectivos professores do ER.

O Ensino Religioso faz parte da vida do brasileiro e, conseqüentemente, da educação desde quando o Brasil foi colonizado por Portugal. Na História da educação brasileira as instituições religiosas e o processo educativo sempre estiveram em uma constante relação e, ao longo da história, vamos constatando tal fato. Logo na ocupação do país, a educação foi ministrada e controlada pelos Jesuítas. Será por volta de 1890 que o Estado assumirá a laicidade, através da reforma Benjamin Constant. Sob influência dos postulados positivistas, tal laicidade tornou-se uma realidade no Brasil, no entanto, o Ensino Religioso estará presente em todas as constituições federais, seja de forma obrigatória ou facultativa, até mesmo na Constituição de 1988.

A despeito de se fazer presente nas escolas públicas, torna-se necessário elucidar que durante quatro séculos a Igreja católica dominou quase exclusivamente o monopólio do Ensino Religioso no Brasil.

No ano de 1964, essa mesma instituição religiosa detinha 70% das escolas secundárias e, nos anos 80, cerca de 40% destes estabelecimentos de ensino. A Igreja Metodista, apesar de ter uma tradição menor (em matéria de tempo) na educação brasileira congrega colégios e universidades importantíssimas no cenário nacional – tal como o Instituto Granbery (Juiz de Fora/MG), escola centenária e responsável pela formação de pessoas que no passado e no presente se despontam na sociedade, seja na política, na cultura, nas ciências ou quaisquer outros aspectos da vida social.¹²

O Ensino Religioso enquanto componente curricular parece estar dicotomizado entre as categorias do público e do privado. Assim, ao tempo em que se professa uma crença subjetiva e pessoal, também se espera do discente que seja

¹² MACHADO, Gláucio José Couri. *Ensino Religioso e catequese*. Disponível em <<http://www.urisn.n.tche.br/~cienciadareligiao/artigos/artensino.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

capaz de manifestar esta mesma crença diante da sociedade e muitas vezes existem incongruências entre o que se crer e o que se manifesta através dos atos na vida social. Esta especificidade que dicotomiza o Ensino Religioso em público e privado é um argumento segundo Thomas H. Groome falso porque

qualquer espécie de atividade educacional, em primeira ou última instância, influencia as pessoas na maneira como elas vivem suas vidas em sociedade. A atividade educacional de qualquer tipo jamais pode ter apenas consequências “privadas”, já que o indivíduo e o cidadão são a mesma pessoa.¹³

É, portanto, o Ensino Religioso uma categoria educacional com aspectos de qualquer componente curricular da matriz curricular, tendo, inclusive, objetivos a serem alcançados. Já a catequese é a “atividade de repetir ou recortar a história da fé cristã que foi transmitida. Catequese situa-se assim, como uma atividade instrutiva específica no contexto da empresa mais ampla da educação religiosa cristã”.¹⁴ Pode ser tomada também, ou acrescida, por duas outras concepções: a de Berrad Marthaler, que entende o termo “como um processo pelo qual os indivíduos são iniciados e socializados na comunidade eclesial; e John Westerhoff, que propõe para a palavra um significado tão amplo que escreve todo o processo de fazer-se cristão”.¹⁵

O Ensino Religioso difere da catequese na sua própria estrutura: ele está presente na matriz curricular das escolas, inclusive das públicas e está sujeito às normas das escolas e do tipo de pedagogia que é ministrada nessa escola; a formação do corpo de professores deve estar de acordo com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, porém o corpo docente é proveniente, na sua grande maioria, da instituição religiosa de origem (leigos ou religiosos). Dessa forma o Ensino Religioso é tratado como uma disciplina, com notas e/ou conceitos, provas, testes, trabalhos escolares, etc., diferindo da Catequese, que não passa pelos trâmites legais da escola e está intimamente ligado à sua instituição religiosa de origem. Todavia,

¹³ GROMME, Thomas H. *Educação religiosa cristã: compartilhando nosso caso e visão*. São Paulo: Paulinas, 1985.

¹⁴ GROMME, 1985.

¹⁵ GROMME, 1985.

A prática catequética faz parte da vida das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios e fé, de suas doutrinas e dogmas. Ao longo da história do cristianismo, primeiro no Âmbito católico e, posteriormente, no âmbito das igrejas reformadas, a estratégia proselitista fez transcender para fora das comunidades religiosas suas catequeses.¹⁶

Todas as definições de educação convergem para o significado do desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. É aqui onde o Ensino Religioso fundamenta a sua natureza: o homem para adquirir seu estado de realização integral necessita da perfeição religiosa também.

O Estado, a quem, hoje, se confia a educação da maior parte da sociedade, reconhece a necessidade de uma educação religiosa sem, no entanto, dizer como realizá-la.

O artigo 33 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional decreta:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.¹⁷

O ER é o componente curricular ao qual se confia, do ponto de vista da escola leiga e pluralista, a indispensável educação da religiosidade. Aqui, já vale observar a necessidade de superar uma posição monopolista e proselitista para que haja uma autêntica educação da religiosidade inserida no sistema público de educação em benefício do povo.

Com base nisso o substitutivo do deputado Padre Roque (PT-PR), votado na sessão da câmara dos deputados no dia 17/06/97, acrescenta dois parágrafos à redação do artigo 33.

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

¹⁶ PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21.

¹⁷ Parâmetros Constitucionais do Ensino Religioso nas escolas públicas.

2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.¹⁸

Portanto, é preciso esclarecer e renovar o conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.1.1 *Ensino Religioso a partir do ethos cultural*

Toda sociedade possui um ethos cultural que lhe confere um caráter todo particular e fundamenta toda a sua organização, seja ela política, social, religiosa, etc. E não é senão, a partir da compreensão deste ethos, que poderemos contribuir com as novas gerações, no seu relacionamento com as novas realidades que lhes são propostas:

educação religiosa deve buscar ainda internalizar nos alunos uma ética de ação e de comportamento dentro de um mundo plurirreligioso. Uma ética que deve se traduzir em práticas e atitudes apropriadas para uma convivência humana numa sociedade pluralista. Ou seja: que os impulsionem a comportar-se responsabilmente no meio cultural democrático que se apresenta em consonância com a afirmação de liberdade religiosa e respeito a outras religiões diferentes da sua.¹⁹

O conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na escola. Em vista da operacionalização deste processo, o Ensino Religioso tem se caracterizado pela busca de compreensão desse sujeito, explorando temas de seu interesse, de forma interdisciplinar, com estratégias que considerem este novo perfil de indivíduos, estimulando, sobretudo, o diálogo.

A religião nasceu a partir dos questionamentos do homem diante do fenômeno da morte. Angústia existencial, que necessita de uma resposta ao longo da história da humanidade, conseguiu elaborar basicamente quatro respostas: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral e o Nada.²⁰

¹⁸ Parâmetros Constitucionais do Ensino Religioso nas escolas públicas.

¹⁹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 9. Ano 2000. p. 31.

²⁰ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 4. Ano 2000, p.34.

“Toda religião comporta uma ética que desemboca numa religião, na mesma medida em que a ética se orienta pelo sentido do transcendente da vida humana”.²¹ É necessário superar as errôneas e muitas vezes limitadas definições de ética e propor uma ética da consciência e da liberdade em lugar da ética da lei e da obrigação. Na raiz da ética, como contempla o Ensino Religioso, está a busca da transcendência que dá sentido à vida, que proporciona a plena realização do ser humano pessoal e social.

1.1.2 Religião e Vida: as devidas implicações

A partir de uma abordagem antropológico-filosófica, que reconhece o fenômeno religioso como decorrência de sua propriedade humana, de sua condição existencial, e seguindo para uma abordagem mais específica de nossos interesses que é a de ordem pedagógica, podemos dizer que o específico do religioso para o Ensino Religioso é ajudar o aluno a se posicionar e a se relacionar da melhor forma possível com as novas realidades que o cercam. Primeiramente, em relação aos seus limites e, depois, quanto às linguagens simbólicas.

O Ensino Religioso é, portanto, uma questão diretamente ligada à vida, e que vai se refletir no comportamento, no sentido que orienta a sua ética.

Na medida em que as religiões tenderam a se institucionalizar e a se tornarem organizações públicas, mantidas e presididas pelo rei ou sustentadas oficialmente como bem do Estado, pela comunidade política, introduziu-se uma distinção, mais ou menos perversa, entre ética, regulada pela fidelidade dos cidadãos aos costumes e bens da comunidade política, e a religião, cujas práticas eram ditadas pela fidelidade aos ritos e celebrações, independentemente da qualidade ética, e tanto dos cidadãos como dos sacerdotes que os presidiam.²²

Essa dicotomia entre religião e vida marcou muito fortemente a religião, tornou-se um dos mais graves problemas abordados pelo cristianismo latino-americano.

²¹ CATÃO, Francisco. *O Fenômeno Religioso*. São Paulo: Letras & Letras, 1995. p. 63.

²² CATÃO, 1995, p. 63.

Sendo assim, houve avanços quanto ao direcionamento pedagógico deste as reflexões e lutas pela inserção do Ensino Religioso, garantida na Constituição Federal, em 1987/1988, quando se afirma que o

Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano com seus valores e suas aspirações mais profundas. Que é cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.²³

Todavia, a inquietação do “como fazer” ainda continua sendo crucial. É relevante o entendimento de sua premência e atualidade com vistas à formação de pessoas inteiras e dispostas a construir um mundo novo.

1.2 Educação enquanto formação integral do ser humano

No que tange ao entendimento do que seja educação integral, no exórdio deste texto, gostaria de explicitar que a temática não se limita ao programa “Mais educação” do governo federal que desde 2008 vem estendendo a jornada escolar para tempo integral ou dois turnos de estudo. A concepção aqui defendida vincula-se à compreensão de que o ser humano deve ser educado em sua inteireza, a saber, em alma e corpo. Assim, a educação integral postulada nesta pesquisa inclui a dimensão axiológica, afetiva e cognitiva do ser humano. No campo mais específico da Educação integral me encantam as idéias de Piaget, Vygotsky, Carl Rogers e Edgar Morin, dentre outros. Em Piaget e Vygotsky vejo que o ser humano pode ser sujeito ativo no processo de construção e desconstrução de conhecimentos; o primeiro enfatiza a interação entre sujeito ativo e meio físico; já o segundo, acredita na interação entre o sujeito ativo e o meio sócio-cultural. Muito embora Carl Rogers tenha sido acusado de construir uma tendência pedagógica utópica e irreal, dada a sua predominância na área psicológica e a supervalorização das necessidades individuais dos alunos, acredito no valor de sua teoria em virtude de colocar o sujeito e a aprendizagem no centro do processo docente-educativo. Na prática, aprecio muito a autoavaliação criteriosamente planejada como produto de sua proposta pedagógica.

²³ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos: *Constituição da República Federal do Brasil 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 abr. 2013.

Morin²⁴ é de uma visão complexa, totalizante e sugere-nos palmilhar em vários saberes porque sua grande crítica é à fragmentação cartesiana e positivista das ciências e dos saberes. Encontrar a unidade, educar para a compreensão humana e para as incertezas numa sociedade planetária: eis uma bela proposta de educação integral.

A educação integral exige uma formação moral da pessoa de tal modo que lhe assegure a capacidade de discernimento crítico da realidade, a maturidade humana, assim como a capacidade de assumir atitudes responsáveis perante a vida através de um correto uso da liberdade. No entanto,

Ao enfatizar a moralidade, porém, o conteúdo religioso, se parar nisso, corre o risco de estabelecer, como absolutos, valores do conteúdo moral que, no máximo, podem ser mais perenes. Hábitos e costumes, posto em nome de um deus, ganham facilmente ares de imutabilidade, de eternidade. O ensinamento assim viciado se tornaria um conjunto de preceitos dogmatizados, o que seria desastroso, pois fecharia a reflexão ética.²⁵

Pelo anteriormente exposto, fique claro que a educação para a moralidade deverá, portanto, primar pelo equilíbrio psíquico com o autodomínio dos seus sentimentos e impulsos primários, criando hábitos virtuosos na vida dos discentes. Com efeito, o espontâneo nem sempre é o que convém à autorrealização. Por isso, a educação para a virtude deverá conduzir à motivação interior, posto que não funcionaria a contento, se realizada por coerção externa. Assim, deverá desenvolver a capacidade de conviver, no âmbito de uma sã convivência de liberdades.

As instituições educativas, a começar pelas estaduais, devem estar a serviço dos valores, incluindo os valores morais e religiosos, quais sejam a busca por desenvolver entre os discentes a tolerância e o respeito à diversidade, bem como a educação para a transcendência. Assim, tais valores são os que mais afetam a pessoa humana em sua convivência consigo mesma e com os outros. Desse modo, a educação para os valores ou integral para além de repassar conteúdos de disciplinas estanques deverá contemplar em seu bojo o ethos de cada tradição

²⁴ MORIN, Edgar - *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

²⁵ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 9. Ano 2000. p. 27.

religiosa, sem negar aos alunos o direito de se afirmar na vida, a partir dos dados axiológicos oriundos de seu credo religioso.

A educação integral a ser desenvolvida no interior da escola não deverá prescindir de uma integração harmônica e coerente de saberes. Assim, o Ensino Religioso facilita não só o diálogo entre o restante dos saberes, mas, sobretudo, permite uma síntese equilibrada entre a fé e a cultura, entre a ciência e a fé, o pensamento e a vida, de modo que se evitem nefastas dicotomias e incoerências.

1.2.1 Educação integral: o cuidado e o trabalho enquanto condições ontológicas

A formação integral da pessoa humana passa necessariamente pelo aprendizado e o exercício de dimensões que contemplam o cerne da natureza humana. Tais dimensões uma vez refletidas e aprimoradas conduzirão os seres humanos ao mais elevado grau de humanização. Neste sentido, entendemos que o cuidado e o trabalho como elementos humanizantes e humanizadores deverão ser pautas imprescindíveis no sistema escolar, e, em especial, nas aulas de Ensino Religioso.

O texto de Boff²⁶ procura realizar uma análise filológica do que seja cuidado, ao tempo em que recorre ao filósofo Heidegger,²⁷ em *O ser e o Tempo*, para a explicitação de seu sentido. A partir da fábula de Higino, Heidegger esclarece que o cuidado plasma as distintas modalidades do existir, vez que a condição humana revela-se como *Dasein*, Ser no mundo, reconhecimento de que fomos lançados no mundo e por esta razão mesma, deveremos projetar nossa existência enquanto cuidado de si e dos outros. Nesta perspectiva, cuidado vai apontar para o entendimento de desvelo, relação amorosa, amizade, dedicação, preocupação e sentido de responsabilidade para com os entes que são importantes para nós e, por isso mesmo, devem ser bem cuidados. Neste sentido, o autor nos ensina que o cuidado não deve ser um ato isolado, mas uma atitude regular na vida humana, mais ainda, o cuidado participa da constituição ontológica do humano. Quanto mais cuidarmos da natureza, dos seres e de nós mesmos mais nos humanizaremos. O

²⁶ BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar*. ética do humano- compaixão pela terra. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

²⁷ HEIDEGGER, Martin. *O ser e o Tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

livro *Saber cuidar* é encantador, mas elegi dois aspectos para análise: os modos de ser enquanto trabalho e enquanto cuidado.

Tanto o trabalho quanto o cuidado são modos-de-ser-no-mundo, isto é, reclamam por um sentido de que a pessoa se humaniza e constrói-se a partir destas dimensões. O trabalho e o cuidado fazem parte da constituição ontológica mesmo das pessoas, não são realidades segregadas; não podem ser colocados como apêndices à existência. Ser-no-mundo confirma que o cuidado e o trabalho permitem a estruturação e o relacionamento dos seres humanos entre si e dos seres humanos com as coisas. O trabalho e o cuidado enquanto modos-de-ser-no-mundo constituem um aspecto fenomenológico do próprio existir, conforme Husserl. Em outras palavras, é impossível viver, ser, pensar a si próprio e o mundo sem esta consciência intencional de que nos realizamos por meio deles.

O modo-de-ser-no-mundo pelo trabalho se dá na forma de interação e de intervenção. O ser humano é um ser por natureza criativo. Não vive em uma sesta biológica com a natureza. Pelo contrário: intervém nela, procura conhecê-la, identifica suas leis e ritmos, tira vantagens dela e torna seu modo de viver mais cômodo. É pelo trabalho que faz tudo isso. Por ele constrói o seu habitat.²⁸

Entender o trabalho enquanto ser-no-mundo na forma de interação é retroceder à lembrança de uma quase perfeita harmonia entre a ação do homem sobre a natureza e o seu respeito, sua veneração e comunhão com ela. Assim, dizemos que no início dos tempos, os seres humanos conviviam com a natureza de forma pacífica, extraíndo dela apenas o suficiente para tornar sua existência possível.

O trabalho tem sido compreendido também ao longo da história como ser-no-mundo na modalidade de intervenção. Segundo Leonardo Boff, entre 2 milhões e 1,6 milhão de anos, no momento em que se inventou o instrumento, o homo habilis inicia uma grande processo de intervenção na natureza, tendo se transformado em uma constante a partir do homo sapiens, aproximadamente 150 mil anos atrás. Cerca de 10 mil anos, no neolítico, o ser humano abandonando as cavernas,

²⁸ BOFF, 2002, p. 93.

começa a ser mais industrioso, passando a construir casas, vilas e sistema de domesticação de animais, culminando tal processo com a tecnociência atual.

Acredita-se que seria impossível apagar o processo evolutivo pelo qual a humanidade passou para voltarmos ao tempo em que o homem e a mulher se conformavam em adorar a sacralidade da natureza. É pelo trabalho que o homem produz cultura e se realiza junto aos outros. Todavia, o que se critica é a agressão, a violência, a destruição dos recursos naturais oriundos da utilização da razão instrumental analítica própria do paradigma cartesiano-positivista da ciência que em nome da neutralidade e objetividade científicas promove um distanciamento frio e cruel entre o homem e a natureza, de modo que a mesma passa a servir apenas para extração dos seus recursos para garantir o lucro e a ganância do sistema neoliberal.²⁹

Na compreensão de Habermas,³⁰ o trabalho como está sendo entendido vem prejudicando uma outra esfera da vida humana, igualmente importante: a comunicação entre as pessoas, vez que as preocupações materiais sufocam a capacidade de diálogo. A dicotomia realizada na história do pensamento ocidental a partir de Descartes, na era moderna, chegando a Augusto Comte na idade contemporânea, tem apresentado a natureza como objeto, como coisa que pode ser dominada pelo sujeito a seu bel-prazer. O problema é que os objetos, os humanos todos são seres e como tais possuem sua dignidade e sua teleologia. Deste modo, o trabalho deixou de se relacionar com a natureza para se relacionar com o capital, de forma que o que importa é a dominação e o lucro. Este modo-de-ser-no-mundo do trabalho infelizmente serve para destruir a natureza e o próprio ser humano.

O cuidado faz parte da estrutura vital e ontológica dos humanos, implica em tomar consciência, nutrir e preservar aquilo que tem valor. Na acepção de Leonardo Boff, não deve ser entendido como oposição ao trabalho, mas como uma forma de lhe conferir sentido.

Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade frontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de

²⁹ BOFF, 2002, p. 94.

³⁰ HABERMAS, Jürgen. Trabalho e Interação: notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Iena. In: *Técnica e ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1997.

grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais.³¹

Comparo a natureza, o mundo material, com a nossa mãe, que embora em estado de coma e silenciosa, deitada em um leito, deverá receber o sagrado carinho dos filhos que lhe querem bem. O cuidado nos remete a venerar a sacralidade do mundo que fala por seu encanto, por sua beleza, mas que também chora quando o maltratamos.

Mais do que nunca precisamos nos voltar para o valor, a importância das coisas e das pessoas. A sociedade neoliberal e utilitarista desconhece aquela beleza, por isso mesmo envolve-se em processos descartáveis de abandono e substituição dos seres. O cuidado substitui a razão analítica e instrumental por uma forma de entrar em comunhão com os entes que valorizam a razão cordial e o sentimento como parâmetros para oportunizar a comunhão, a intimidade com estes seres. Por isso mesmo, o autor nos remete ao entendimento de que é o cuidado que confere valor às coisas, fazendo emergir as dimensões da alteridade, reciprocidade e complementaridade.

As categorias aqui apresentadas, quais sejam o trabalho e o cuidado, poderão ser utilizadas perfeitamente numa perspectiva de educação integral de crianças e adolescentes. É impossível construir a identidade, e essa talvez seja a maior tarefa da adolescência, prescindindo do mundo do trabalho e do cuidado.

A busca de sentido no que tange à existência infanto-juvenil está marcada por sua capacidade de se definir enquanto profissional. É pelo trabalho que a pessoa vai demarcar seus espaços e se identificar enquanto gente. Pelo trabalho, humanizador e não alienante, é que o ser humano deverá palmilhar o caminho da autorrealização. Contudo, na sociedade hodierna, há pressões por todos os lados para que o fator econômico seja o determinante em suas escolhas. Uma profissão mal escolhida trará consequências perniciosas à pessoa e aos outros. Urge que os órgãos educacionais, as igrejas e a família se ocupem em preparar os jovens para uma correta compreensão do trabalho enquanto ação interventiva que valoriza e dignifica os seres sempre em relação.

³¹ BOFF, 2002, p. 95.

Se o cuidado, na acepção de Heidegger e de Leonardo Boff, faz parte da constituição ontológica do ser humano, mais do que nunca se faz necessário educar e mobilizar os discentes para nutrir um sentimento de compaixão, de amor por si próprios, pelos outros e à natureza, posto que, num mundo neoliberal, peculiarmente hedonista e consumista, infelizmente, os jovens se tornam presas fáceis para as drogas, promiscuidade sexual, violência e criminalidade.

1.2.2 Educação integral: Educar para a transcendência

O ser humano é, em sua integralidade, por excelência, um nó de relações, e isso implica na necessidade de comunicação e abertura. Enquanto ser inacabado e perfectível, vai ao encontro do outro com vistas à plenificar-se. O absoluto, o transcendente, a experiência mística e a luta por superar suas condições materiais serão coroados no encontro com a transcendência e a espiritualidade.

Marlon Leandro³² inicia seu texto sobre *Educação e transcendência* fazendo alusão aos conceitos de Transcendência e Sagrado em Rudolf Otto a fim de apresentar as similitudes e distanciamentos entre sua concepção e a do referido autor. Se para Otto, a transcendência está vinculada ao sentimento do inefável, do numinoso e, portanto, do que se experimenta no plano da subjetividade e da intuição, tal experiência estaria no âmbito do que não se pode comunicar e não haveria possibilidade didática para tal fenômeno. Marlon, por sua vez, objetiva, em seu artigo, demonstrar que as experiências do Sagrado e da Transcendência abarcam a totalidade do ser humano, envolvendo por isso mesmo, as emoções, a volição e também a cognição, vez que deixa marcas profundas e lembranças na pessoa. Assim, tal experiência, configura-se como uma possibilidade didática e educacional. Neste sentido, o investimento e, em consequência, os argumentos do autor vão partir de uma visão antropológica, qual seja, refletir sobre a condição ontológica do ser humano, que busca em todas as circunstâncias transcender as situações do aqui e agora em busca de ser mais, já que tem consciência de seu inacabamento, estando em constante luta e em busca de plenitude.

³² SCHOCK, Marlon Leandro. *Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

Segundo o autor, os eventos que mobilizam a pessoa em busca de transcendência seriam: o desejo e a vocação para o ser mais, a criticidade e a conscientização, a utopia crítica e esperançosa e o relacionamento e a afetividade. Assim,

O apelo pela solução transcendente à vida humana e à sociedade humana tem um sentido próprio, que não se verifica na contingência do mundo circundante, mas em um valor absoluto e irreduzível, que provoca tanto o respeito submisso às forças imponderáveis que regem o universo, quanto à audácia dos grandes empreendimentos espirituais.³³

Marlon foca sua atenção na possibilidade de se educar para a transcendência e, desta forma, a partir da obra previamente citada, recorda Leonardo Boff e Mário Sérgio Cortella quando afirmam que o projeto neoliberal materialista de sociedade tenta sufocar esta dimensão antropológica. No entanto, os educadores e religiosos precisam incentivar e criar formas de desenvolver a experiência do sagrado e da transcendência nos espaços de convivência humana, seja na Igreja, na família ou na escola.

Ao tratar do tópico sobre a *Educação do desejo e a vocação para o ser mais*, o autor centra-se no pensamento de Paulo Freire, rememorando que a exemplo da concepção do teólogo Karl Rahner, o ser humano tem consciência de sua incompletude e assim se mobiliza na tentativa de ser mais, de superar os limites e os condicionamentos que sua história lhe proporciona. Tal consciência, segundo Freire seria o alicerce para que se instaure a educabilidade humana. Interessante notar que apesar das condições de precariedade e em situações mesmo desumanas a pessoa jamais perderá de vista a consciência e a vontade de transcendência. Assim, almejando superação, de posse da inquietude e apesar de encontrar algo que lhe venha a satisfazer, quase sempre estará em posição de desconforto e nunca estará pronta, vez que somos inacabados. Paulo Freire entende que é na liberdade que o ser humano encontra a possibilidade de transcender as situações negadoras de sua plenitude. É diante das opções enfrentadas que poderá lutar contra os determinismos que o aprisiona. Diante de tudo isso, Segundo Freire, inferimos que a educação tem uma missão constante de mediar uma relação entre os alunos e as

³³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 4. Ano 2000. p. 8.

outras pessoas, com vistas a encontrar formas de sermos mais, de lutarmos sempre, acompanhando o dinamismo das pessoas e da realidade.

Freire, quando discorre sobre a *Educação do desejo* apresenta-nos uma visão sábia no sentido de mostrar-nos que não deve haver uma dicotomia entre o sujeito psicológico e o sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito que aprende é o mesmo que sente, que deseja, que tem emoções. Educar o desejo significa colocar paixão, amor e afeto na relação ensino-aprendizagem. O contrário de tudo isso, seria uma educação que castra, mata o sujeito, transformando-o num indivíduo passivo e num depósito de informações. A tarefa da educação é educar para o sentido, para o envolvimento. De igual forma ao falar da *Educação para a afetividade*, Freire nos ensina que somos seres de relacionamentos e por isso devemos educar as pessoas para o amor altruísta, posto que quando as pessoas se fecham no isolamento e no narcisismo estão por trair sua condição ontológica.

A consciência de que o mundo não é perfeito e que existem injustiças na sociedade deve nos mobilizar a optar por uma educação para a utopia crítica e esperançosa. Quando deixamos de sonhar, estamos entregues ao desespero e quase mortos. Todavia, Paulo Freire, nos incita para uma utopia que não seja um sonho irrealizável, mas, antes uma esperança que sirva de motor para conseguirmos fortaleza e resiliência, face aos desafios que a vida nos coloca. Esperar criticamente significa ser capaz de fazer um diagnóstico preciso das contradições da sociedade, conhecer as armadilhas do neoliberalismo e comprometer-se ativamente na mudança desta sociedade. O compromisso de Paulo Freire com a educação popular, o enfrentamento ao regime militar que tentou sufocar a politização das pessoas, restringindo a educação ao seu caráter puramente tecnicista são exemplos tangíveis de seu testemunho de educador engajado com a utopia e a esperança ativa, crítica e esperançosa.

Importante será *Educar a própria esperança*. Quando as condições desumanas e de aviltamento da pessoa parecem instaurar-se neste mundo capitalista e agora neoliberal, os educadores precisam entender que a esperança não deve ser uma espera silenciosa e acomodada, mas um engajamento para a construção das condições concretas de “gentificação”, diria Paulo Freire. Tal construção ativa sanará uma visão distorcida da esperança enquanto comodismo, passividade e inação. É na educação da própria esperança que se reúne

planejamento e ações para a construção de um mundo mais justo e em que justificamos a natureza política do processo educacional. Assim, ensinamos e aprendemos com sentido, dando a nós mesmos as razões para transformar as pessoas e o mundo onde vivemos, de modo que os obstáculos, por maiores que sejam, jamais abafem a utopia crítica e ativa de uma sociedade mais fraterna.

1.2.3 Educação integral na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire.

Paulo Freire nos fala sobre a educação como ato de amor, de coragem, de luta, de valorização do ser humano. Tanto o opressor como o oprimido vivem em busca da liberdade, mas conseguem sair de si e do comodismo; no entanto, o medo da liberdade tanto pode conduzir os homens a serem opressores, como pode mantê-los presos como oprimidos. Esse medo da liberdade tanto é sentido pelos oprimidos quanto pelos opressores. Naqueles há o medo de assumir as responsabilidades da liberdade; já nesses, existe o medo de perder a liberdade de oprimir, ou seja, de serem obrigados a deixarem de dominar sobre o outro.³⁴

A educação na visão de Paulo Freire é um ato de libertação, um crescimento conjunto entre educador e educando. É nesse horizonte que se deve situar o Ensino Religioso. Melhor dizendo, o Ensino Religioso poderá favorecer a concretização desta expectativa de educação em virtude de lidar com a transcendência e com a utopia. Assim, a educação libertadora proposta por Paulo Freire passa pelo compromisso ético do exercício de sua prática profissional, a saber:

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2006), há uma proposta de prática educativa refletindo sobre o compromisso e a responsabilidade do educador, pois a relação em sala de aula, os limites da ética, do que é “ser ético”, do reconhecer um sujeito do outro lado e não um objeto dos interesses do docente é parte de uma complexidade em que o despreparo para exercer a função pode resultar em um verdadeiro desastre na tentativa de ser professor, mas Paulo Freire consegue enfrentar o tema com responsabilidade e com habilidade, chamando o leitor para uma reflexão.³⁵

³⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

³⁵ JUNIOR, A. G. T; RUBIO, G. C; MATUMOTO, F. G. V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009. p. 153.

Neste sentido a citação anterior nos alerta para a competência ética que deve fazer parte do arcabouço preparatório à arte de ensinar. Isso significa valorizar e comprometer-se com os discentes, reconhecendo-os como seres humanos, sujeitos com história de vida própria e autônoma. Não seria suficiente acreditar que apenas a competência técnico-científica pudesse fazer do professor um verdadeiro educador. Todavia, o que se espera é que

Educadores e educandos não podem, na verdade, escapar à rigurosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro... Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal.³⁶

Nesta perspectiva, entendemos que a ética profissional do educador não ocorre no vazio, mas sobretudo se propõe a enfrentar as contradições inerentes ao sistema capitalista. Contradições essas que geraram desigualdades e injustiças e impedem as classes historicamente oprimidas de sair da invisibilidade. Por isso, a ética autêntica deverá ser testemunhada e comprometida com a mudança e a tomada de decisão em direção à libertação dos que ainda vivem sob o jugo da discriminação e dos preconceitos sociais.

Com vistas a estabelecer a compreensão da contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para a educação integral, a partir de agora, faremos a análise das relações presentes entre a Teologia da libertação e a pedagogia libertadora. Na concepção do Dr. Manfredo³⁷ a Teologia e a Pedagogia surgiram juntas na América Latina. O autor se refere à Teologia da Libertação e à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, posto que ambas emergiram no início da década de 70. Mais do que servir-se do método freireano de leitura do mundo e instrumentalização do ato pedagógico, o que se pretende nesta reflexão é apresentar as implicações teóricas de cunho teológico e pedagógico presentes no Corpus freireano. Assim, o que se

³⁶ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 15.

³⁷ WACHS, Manfredo Carlos. *O Teológico e Pedagógico em Paulo Freire: desafios à reflexão curricular curso de EaD1*. Texto retrabalhado para o curso de integralização em Teologia oferecido pela Faculdades EST.

quer são teólogos capazes de escutar ativamente os pedagogos e que os pedagogos também escutem com atenção o discurso dos teólogos. Inicialmente, vale a pena entender que Paulo Freire defende que o processo educacional tem sua razão de ser quando cumpre a missão de fazer do ser humano sujeito de sua própria história. Em outras palavras,

[...] é preciso que a educação esteja, em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura, a história.³⁸

Antes de qualquer coisa é importante lembrar a confissão católica e seu contexto libertador da década de 70 em diante, no qual Paulo Freire se encontra. Para os teólogos da libertação parece não ter sido um problema aceitar a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Todavia, para os setores mais conservadores do cristianismo, seria impossível uma aproximação dos conteúdos da fé Cristã com a mensagem de Freire, posto que estaria eivada de marxismo. E para esses setores, a experiência desastrosa das ditaduras marxistas não se coadunaria com a proposta de Cristo e do seu Evangelho.

Muito embora alguns teólogos critiquem as concepções antropológicas e teológicas de Freire, é mister afirmar que não sendo um teólogo profissional, o mesmo estaria preocupado não tanto com questões especulativas, mas sobretudo com o compromisso da Igreja e da Teologia com a Educação libertadora, sendo que a Libertação do ser humano também está imbuída de uma fé num Deus libertador que confia às pessoas a tarefa de organizar-se na reflexão e na ação para transformar o mundo e a sociedade, sem que uma visão de Fé puramente passiva pudesse obstruir o processo de libertação. Afirmações do tipo “Deus quer assim, vamos nos conformar com tal realidade”, jamais se conciliariam com o pensamento freireano.

Como assíduo leitor dos pensadores marxistas, Freire tem como base a compreensão de que a conscientização, a passagem de uma consciência intransitiva para uma consciência transitiva não ocorre de forma isolada, no

³⁸ FREIRE, Paulo. *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda, 1974. p. 42.

individualismo, mas antes na convivência grupal, nos espaços de construção coletiva e dialética da reflexão e da ação. De igual modo, Paulo Freire rejeita a visão da religião como dimensão intimista e espiritualista da vivência da fé. Para ele, fé é ação e se lança para transformação da história e da sociedade, visto que fé é compromisso social. Desta forma, o que ele pretende é que as Igrejas assumam seu grito profético na sociedade capitalista e desigual.

Assim, podemos saltar da antropologia para a pedagogia e desta para a teologização da obra de Freire. É claro que ele não é teólogo, o que fazemos é um esforço de compreendê-lo nesta perspectiva, uma vez que ele foi fortemente influenciado pela cultura cristã do nordeste brasileiro. É possível perceber que o esforço humano de buscar, pela consciência, a libertação tem um valor transcendente. A tarefa que cabe ao homem de criar e recriar o mundo só é possível numa visão cristã do Deus criador, que se fez limitado pelo ato de amor ao homem, e ao invés de realizar toda a obra, lança o desafio à criatura: A tarefa permanente de recriação do mundo.³⁹

Ao analisar a qualidade teológica da obra de Paulo Freire, Wachs no texto anteriormente citado centra-se nos aspectos do “a priori” que possibilita o diálogo entra as pessoas e na questão do “poder da palavra”, como veremos a seguir. O a priori significa o que vem antes da convivência, da experiência e, portanto, configura-se como um dado antropológico e ao mesmo tempo uma condição ontológica fundante no ser humano. Em outros termos, Paulo Freire se ocupa em averiguar que o ser humano tem uma vocação de ser mais, de ir além dos dados materiais e históricos, por isso fala de uma tríade ou conjunto dos três a priori que tornam possível a humanização da pessoa, quais sejam: a fé, a esperança e o amor; no entanto, o exercício dos três a priori ocorre na nossa relação com as pessoas e com o mundo, e na medida em que percebemos que ninguém sabe de tudo, mas somente Deus é onisciente, visto que estamos em processo de conhecimento, aprendendo uns com os outros na relação coletiva e dialética. A idéia de um Deus que sabe e cria coloca o ser humano na perspectiva de reaprender a ver o mundo, recriar e dar continuidade à obra da criação mediante seu trabalho. Portanto, o conhecimento, a práxis devem estar a serviço do oprimido e do excluído para que as situações de exploração e injustiças sejam amenizadas na terra, uma vez que o

³⁹ JARDILINO, José R. Lima. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. *Revista Nures*, n. 5, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistanures>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

Deus de Israel é aquele que ouve o grito do seu povo e desce para livrá-lo da opressão do Faraó.

Outra dimensão analisada pelo autor do artigo⁴⁰ foi o poder da palavra criadora na obra Paulo Freire. À Semelhança do termo Dabar, na concepção bíblica, a palavra em si mesma tem uma carga de ação e transformação, visto que uma vez proferida acarreta uma práxis, um efeito imediato. A palavra em Freire corresponde a uma constante leitura do mundo, uma teorização da realidade que se lança para a libertação coletiva dos oprimidos.

a primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, na minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem [...] A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação [...] Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa palavra que não poderia, então, ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente. Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação.⁴¹

Por isso, o termo ideal seria palavração, visto que se dirige a um contínuo ato de levar avante a obra da criação. Para Freire, o Evangelho não foi escrito em gabinetes ou laboratórios intelectuais, antes foi produzido na vivência e convivência de Jesus em constante relação com as pessoas. Ao poder criador da palavra Freire acrescenta as referências do anúncio e denúncia, refletindo sobre a dimensão profética da palavra. Neste sentido, Freire acredita na utopia de a palavra ter a força de libertação dos excluídos e menos favorecidos da sociedade. Por isso, tanto as Igrejas quanto os educadores precisam alimentar e empenhar-se comprometidamente com a libertação integral das pessoas, que não é apenas de cunho religioso ou cultural, mas também econômico.

Vale a pena recordar que a visão de ser humano de Paulo Freire aponta para o dinamismo de sermos sempre inacabados, perfectíveis e incompletos. Isso significa que na relação com os outros vamos construindo-nos, aprendendo e

⁴⁰ WACHS, Manfredo Carlos. *O Teológico e Pedagógico em Paulo Freire: desafios à reflexão curricular curso de EaD1*. Texto retrabalhado para o curso de integralização em Teologia oferecido pela Faculdades EST.

⁴¹ FREIRE, PAULO. Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. A. (Org.). *Consciência*, 1979. p. 90.

ensinando. Nas escolas, nos sindicatos e associações e também nas igrejas vamos aprendendo a ler e a reler o mundo não de forma ingênua, mas de forma crítica e libertadora.

É importante rememorar que, na visão de Wachs,⁴² Paulo Freire produz sua pedagogia crítica no mesmo período em que a Teologia da libertação emerge: a pobreza, as injustiças, a invisibilidade dos fracos e posteriormente, o uso da força e das ditaduras militares. O que Freire incentiva é o diálogo como condição de aprendizado mútuo, a tríade pedagógica e teológica da fé, esperança e amor como condições de uma relação de aproximação entre Pedagogia e Teologia a fim de que possamos acreditar no potencial do ser humano, investir na mudança social e tratar amorosamente cada ser humano como único na face da terra, seja nas igrejas, nas escolas e nos espaços informais de aprendizagem. Sendo obras inconclusas de Deus, devemos lutar constantemente e na coletividade para minimizarmos as múltiplas formas de opressão pessoal e social. Assim, a educação que se pretenda integral não poderá prescindir esta dimensão de cidadania e engajamento na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.2.4 Educação integral: conhecimento e os sujeitos da práxis pedagógica

A Educação integral a partir de agora será analisada tendo como referenciais as dimensões epistemológicas da práxis educativa, bem como a caracterização das devidas relações existentes entre os sujeitos do processo docente-educativo, a saber: O educador e o educando.

O texto da professora Laude estabelece uma interessante relação entre Didática e Metodologia de ensino. Muito embora se desconheça a data de publicação de seu artigo, faz-se necessário chamar atenção para o fato de que o sujeito do conhecimento está sempre relacionado ao seu objeto, sejam nas motivações para a sua escolha, seja na forma de apreendê-lo ou até mesmo na maneira de interpretá-lo e comunicá-lo aos seus discentes. O professor que é sujeito do conhecimento também poderá ser objeto do mesmo, à medida que a sua prática pedagógica seja no âmbito do Ensino Religioso ou não poderá ser objeto de investigação por parte de outros pesquisadores.

⁴² WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e Pedagogia sob a ótica da “Graça e Cruz”: Desafios para uma pastoral. *Revista Pistis Práxis*, v. 1 n. 1 Jan./Jun. 2009.

Evidentemente não se pode tratar do conhecimento como apenas um objeto, fora de nós. Como docentes ou pesquisadores também vivenciamos o conhecimento. Afinal, também nós continuamos aprendendo. [...] Essa dimensão tem sido relegada, em boa parte, no Ensino Médio e Superior, com base numa (falsa) neutralidade do conhecimento.⁴³

Intentando discorrer sobre a dimensão epistemológica da práxis pedagógica, a autora em pauta auxilia-nos a questionar o quanto é urgente a valorização dos sujeitos do conhecimento. Se o positivismo de Augusto Comte apregou uma pseudo-neutralidade em honra da objetividade científica, talvez sua pretensão possa até ser aplicada às áreas das ciências exatas ou da natureza, mas nas ciências humanas, sociais e educacionais isso não se aplica na totalidade. Torna-se necessário, enquanto professor, entender o processo de construção de conhecimento para que também seja instrumento ou mediador na construção dos conhecimentos dos alunos.

O texto de Cunha⁴⁴ intitulado *As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento* deixa-nos algumas referências para o entendimento dos sujeitos da práxis educativa. A hermenêutica primeira que faço é justamente entender que a autora coloca no centro de sua preocupação o enfoque qualitativo, a pessoa do aluno e do professor. Neste íterim, o compromisso é com as narrativas, autobiografias ou histórias de vida que, mesmo carecendo de factualidade objetiva, têm seu valor pelo significado a elas atribuído. O que se torna importante é a ressignificação, as representações e os direcionamentos que poderão ser dados. As histórias de vida, enquanto narrativas escritas e oralizadas são oportunidades ímpares para revisitar o passado e construir as etapas para o futuro. Dentre os aspectos pela autora mencionados, tocaram-me profundamente as palavras que discorrem sobre a realidade do professor:

O professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade [...]. Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais

⁴³ BRANDENBURG, Laude Erandi. *Didática e Metodologia do Ensino: referenciais epistemológicos* (texto de aula): São Leopoldo-RS, s.d. p. 4.

⁴⁴ CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo.⁴⁵

Como educadores precisamos compreender que somos humanos. Temos medos, angústias e sonhos como todas as outras pessoas. Particularmente, por já incluir as narrativas na disciplina Ensino religioso, recordo que ouvir os outros, tentar reconstruir os fragmentos de suas vidas parece mais fácil do que repensar, reconceitualizar e dar novos significados para os fatos passados da minha própria existência. O exposto nos transmite a certeza de que enquanto educadores e educandos somos resultantes de múltiplas referências que vamos acumulando na família, no trabalho e nas vivências cotidianas. Se somos humanos, não precisamos nos envergonhar dos limites e sim devemos conhecê-los melhor, para que possamos superá-los ou adequá-los às diversas situações. Neste sentido, as histórias de vida assumem um viés terapêutico, são uma couraça que nos transmitem resiliência face às adversidades.

O texto de Assmann,⁴⁶ cujo título se apresenta como *Ars curiosandi: Curiosidade criativa e educação*, me fez refletir sobre a dimensão do exercício da curiosidade que nos encaminha para a construção criativa do conhecimento e das relações éticas entre os seres humanos. De início, o autor justifica o sentido de curiosar como algo que deve ser vivido com intensidade, fruição e prazer. Enquanto arte, a curiosidade parece estar vinculada à capacidade humana de inventar, inovar e criar novos horizontes. Tanto no sentido latino quanto no sentido grego, estética e a arte estão atreladas à possibilidade de captar pela sensibilidade o belo, o novo, os pequenos detalhes que poderão fazer a diferença. O autor subdivide a *ars curiosandi* em *animus curiosandi* e *habitus curiosandi*. O entendimento do primeiro termo aponta para uma predisposição, inclinação ou pendor que podem ser cultivados e manifestados no desejo de conhecer. Por isso, é importante permitir e incentivar a curiosidade como recurso à aprendizagem. O *habitus curiosandi* vincula-se ao conceito de exercício contínuo da curiosidade. O questionamento é se realmente poderemos conservar a arte, a inovação depois que nos acomodamos às práticas de inventividade. Será que não nos achamos senhores e autoridades do

⁴⁵ GREENNE *apud* CUNHA, 1998, p. 42.

⁴⁶ ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

conhecimento e das práticas educativas, pelos sucessivos anos de trabalho docente?

Um elemento por demais importante apresentado no texto foi quando o autor afirmou que “a curiosidade não é postergável. Ela precisa poder expressar-se no momento em que brota no aluno. Sofreada e postergada já não voltará a ter a forma e a intensidade que tinha ao nascer”.⁴⁷ A dedução lógica é que em meu quefazer educativo, muitas vezes me sinto incomodado com as intervenções e perguntas que surgem em meio às minhas exposições. Quando estou agindo desta maneira, infelizmente estou sendo óbice para que se instaure o início de um processo de curiosar. O autor em análise ainda nos direciona para o cultivo, a arte, o hábito perene do curiosar que não deve exclusivamente restringir-se ao âmbito cognitivo. Os educadores devem sensibilizar os alunos para a dinâmica do cuidado, da responsabilidade, da cidadania e da transformação social. Tudo isso pode ser aprendido e ensinado, só depende do nosso compromisso.

Por último, com vistas a caracterizar a educação integral na perspectiva da relação entre os sujeitos da prática educativa, torna-se necessário elencar alguns conceitos do livro *Boniteza de um sonho* de Gadotti,⁴⁸ que me deixaram marcas profundas para reflexão e atuação educativa. Gadotti, logo no início da obra, explica o porquê do título do opúsculo. Segundo ele, inspirou-se na pedagogia da autonomia de Paulo Freire, quando o autor discorreu sobre a boniteza de ser gente. Ao conceber que a beleza está em todos os cantos, Gadotti vai tratar de questões fundamentais, quais sejam: Por que ser professor? Crise de identidade e de sentido na vida do professor; formação continuada do professor; ser professor na sociedade aprendente; aprender com emoção, ensinar com alegria; educar para uma vida sustentável e ser professor, ser educador. Ora, se a beleza está em toda parte, a conclusão a que chegamos é que embora haja desânimo, sofrimento, remuneração baixa, é possível que nos reencantemos e encontremos a beleza para construir sonhos e esperanças como professores e educadores. O mais importante, segundo ele é que tenhamos capacidade de dialogar, de construirmos juntos o caminho, que

⁴⁷ ASSMANN, 2004, p.209.

⁴⁸ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

tenhamos, para além de habilidades técnicas, investigativas e reflexivas, a capacidade política de lutar por uma escola cidadã, que esteja aberta à comunicação com os novos saberes, as informações oriundas da internet e da vida do povo. Neste cenário de pluralismo e incertezas, sempre o mundo vai necessitar de professores que sejam verdadeiros educadores, no sentido de auxiliarem seus alunos a serem protagonistas de um mundo novo. Isso se constrói no processo, no diálogo, na crença de que sozinhos não poderemos fazer muita coisa. Contudo, na cooperação e com organização, o sonho poderá tornar-se realidade.

Pelo anteriormente exposto, fica esclarecido que a educação integral também se configura como uma possibilidade de entendermos que educadores e educandos são seres humanos em processo de desenvolvimento e maturidade. São seres inacabados que lutam constantemente por seu aperfeiçoamento. Assim é na trama das relações de aproximação e entrosamento que ambos se completam e se enriquecem mutuamente.

2 O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1 O Ensino Religioso e a educação bancária

O medo da liberdade se reflete na educação bancária. O professor não proporciona meios para que os alunos possam refletir autenticamente, porque isso implicaria ser testado nos seus conhecimentos, na sua segurança pessoal, na sua coerência de vida. Os alunos se acomodam porque é mais fácil manter o status a que estão acostumados, ser passivos, ser receptivos. Para ambos, uma mudança de atitudes significaria uma busca que exige esforço de recriação e maturidade.⁴⁹

Na concepção bancária, o professor é um narrador, que aparece como real sujeito, e sua tarefa é encher os alunos com os conteúdos de sua narração. Conteúdos que estão longe da realidade dos alunos. Com isso, a palavra se esvazia, já que não tem respaldo nas situações concretas, as palavras se tornam ocas, tendo mais som que significação. A narração só traz ao educando uma memorização mecânica, que ele fixa e repete sem perceber o que realmente significa. Ela transforma o aluno em vasilha, em recipiente a ser enchido pelo professor. E quanto mais vai enchendo o aluno, mais valorizado é o professor, e quanto mais se deixam encher, mais conceituados são os alunos.⁵⁰

Por isso se chama educação bancária, pois, em lugar de comunicar, o professor faz um depósito de conteúdos que os alunos recebem/ memorizam e repetem. A única margem de ação que se oferece aos alunos é essa: receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Professor e aluno não se desenvolvem como seres humanos. Eles arquivam seu próprio ser, porque fora da busca e da práxis os homens não podem ser. Arquivam seu ser porque não há criatividade, não há transformação, não há saber, pois não há aquela busca inquieta que o homem faz no mundo, sobre o mundo e com os outros.

Na visão bancária da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da

⁴⁹ TOYAMA, Francis. *Educação bancária e Educação libertadora*. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2339567>> Acesso em: 10 fev. 2013.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.⁵¹

O professor aliena a ignorância porque sempre se afirma como aquele que sabe, enquanto o aluno é tido como aquele que não sabe. Isso coloca o professor no pedestal do saber e o aluno no comodismo do receber. Essas posições negam a educação e o conhecimento como processo de busca.

Essa concepção de educação como ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, não pode ser superada quando o que a determina é a reprodução e manutenção da ideologia do opressor, pois não há interesse no opressor de motivar para a liberdade que acontece na busca, no fazer, criar, pensar e questionar.

A educação bancária jamais se orienta no sentido da conscientização dos alunos, pois pensar autenticamente é perigoso. Esse tipo de educação nega ao ser humano sua ontologia, sua vocação de ser mais. Assim, a educação reflete a estrutura do poder e a pedagogia bancária faz parte dessa meta. Tal como o opressor não quer libertar o oprimido, pois tem medo de ser dominado por ele, também o professor não quer que o aluno desperte para o mundo e seja seu recriador e não mero espectador.

O problema dessa prática não reside na ineficiência, mas num erro epistemológico, ou seja, no fato de considerar o conhecimento como pacotes que podem ser transferidos de uma pessoa a outra. Sabemos que esta transferência funciona enquanto técnica de repassar conteúdo, como comprova principalmente a “eficiência” da maior parte dos meios de comunicação de massa. O que se faz com isso, no entanto, é privar a pessoa do uso criativo de sua inteligência e dos conhecimentos já produzidos para interpretar e transformar a realidade. Consequentemente limitando seu potencial de desenvolvimento como indivíduo e seu direito de cidadania plena.⁵²

Um dos objetivos da educação bancária é dificultar em tudo o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos, no chamado controle de leitura, na distância entre professor e aluno, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo há sempre a conotação do saber

⁵¹ FREIRE, 1981, p. 67.

⁵² STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 54-55.

como se fosse o alimento que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda e proibição do pensar verdadeiro.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretender em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.⁵³

Seria ingenuidade denunciá-la, pois as elites dominadoras não renunciariam à sua prática. "Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção bancária, sob pena de si contradizerem em sua busca".⁵⁴

Mas se queremos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis, é o ser humano em ação que acontece na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.⁵⁵

Durante muito tempo, o Ensino Religioso foi desenvolvido dentro dessa concepção bancária de educação. Ele se resumia à transmissão de doutrinas incompreensíveis para a mente dos alunos. Dentro da concepção bancária, o Ensino Religioso não passava de uma catequese nos velhos moldes de perguntas e respostas.

Hoje, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Artigo 33, o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão. Os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) e Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, declaram que o Ensino Religioso não é o ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa.⁵⁶

O Ensino Religioso procura criar e desenvolver as condições para que os educandos, acompanhados e assessorados pelo educador, realizem o processo partilhado da educação. O Ensino Religioso trabalha os elementos que existem na

⁵³ FREIRE, 1981, p. 67.

⁵⁴ FREIRE, 1981, p. 67.

⁵⁵ FREIRE, 1981, p. 67.

⁵⁶ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino Religioso capacitação para o Novo Milênio*. Caderno 10, Ano 2000. p. 8.

experiência vital e cotidiana; será tanto mais eficaz quanto maior for a capacidade de refletir sobre a pessoa humana e as manifestações de sua dimensão sobrenatural.

A Escola é o ambiente onde as culturas e as tradições religiosas se encontram de mãos dadas, não para serem únicas, mas para partilharem o comum e o diferente que interagem entre si. A escola é ambiente de pluralidade religiosa onde o “fenômeno” religioso vive.

2.2 O Ensino Religioso e a educação libertadora

Se o ser humano é o ser da busca, e se sua vocação ontológica é humanizar-se, mais cedo ou mais tarde é possível perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-la e assim, engajar-se na luta por uma libertação.

Ao contrário da concepção bancária, existe a educação problematizadora. Enquanto a primeira serve à dominação, a segunda serve à libertação. A bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; já a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica. O educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa. Pois onde os argumentos de autoridade não são o fator determinante, os homens realmente se educam em comunhão. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis, na ação do homem, no seu inquietar-se em descobrir o mundo.

Essa é uma educação diferente, mais proveitosa, pois os educandos se sentem autoconfiantes com sua participação e não meros espectadores dos educadores. Paulo Freire nos conta um exemplo de uma de suas experiências:

Coordenávamos o Projeto de Educação de Adultos através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e de cultura popular. No primeiro instituímos debates em grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações. A programação desses debates nos era oferecido pelos próprios grupos, através de entrevistas, que mantínhamos com eles, das quais resultava a enumeração dos problemas que gostariam de debater. 'Nacionalismo', 'Remessa de lucro para o estrangeiro: 'Evolução política do Brasil: 'Desenvolvimento', 'Analfabetismo: 'Voto do analfabetismo', 'Democracia', eram entre outros, temas que se repetiam de grupo a grupo. Estes assuntos acrescidos de outros, eram tanto quanto possível,

esquemáticos e com ajudas visuais apresentados aos grupos, em forma dialógica. Os resultados eram surpreendentes.⁵⁷

Um trabalho assim provoca a transformação da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que se está sendo alfabetizado. Uma alfabetização direta e ligada à democratização da cultura, sendo uma introdução a essa democratização.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.⁵⁸

No entanto, a educação é um ato de libertação. Um crescimento conjunto entre educador e educando. É nesse horizonte que se deve situar o Ensino Religioso. Melhor, o Ensino Religioso deve favorecer a concretização dessa expectativa da educação, proporcionando aos discentes experiências que lhes motivem a se assumir como um ser pensante, histórico, transformador, capaz de sonhar e amar, porque o Ensino Religioso lida com a transcendência, com a utopia, sem renunciar o engajamento pelo compromisso social.

Neste sentido estaremos cumprindo os objetivos do Ensino Religioso e os da educação como um todo: desenvolver os potenciais do ser humano, facilitar a socialização e conduzi-lo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos, para que possa conviver bem em sociedade.⁵⁹

A educação libertadora caracteriza-se por ser uma pedagogia da comunicação, com a qual pode-se vencer o desamor do antidiálogo, que quebra a relação de simpatia entre seus polos que caracterizam o diálogo, pois o antidiálogo não comunica, faz comunicados.

Um novo conteúdo ajudaria o analfabeto, antes mesmo de iniciar a alfabetização, na superação de sua compreensão ingênua e no desenvolvimento da crítica, no conceito antropológico de cultura como papel ativo do homem em sua e

⁵⁷ FREIRE, 1981, p. 103.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

⁵⁹ ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Educar para Ser*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

com a sua realidade. A cultura como o acrescentamento que o ser humano faz ao mundo como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita. A descoberta de seu papel de sujeito e não de mero espectador. Vale a pena ressaltar a vinculação que existe entre o analfabetismo e a exclusão social, posto que essencialmente esta problemática não resulta em uma falha pedagógica, mas antes num descaso político, como veremos: “O analfabetismo não é uma doença como se costuma dizer, mas uma negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão política”.⁶⁰

Nessa concepção de educação, podemos ver como é impressionante a maneira como os analfabetos travam os debates e como vão respondendo às questões contidas na representação da situação. Todo esse debate é motivador, leva o analfabeto a aprender criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. E consegue fazer, na medida em que a alfabetização é mais do que um domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler, em termos conscientes, entender o que se lê e escrever o que se entende. Por isso, o papel do educador é fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas e não só uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de sua realidade.

Para Paulo Freire, o alto índice de analfabetismo que caracteriza as regiões rurais miseráveis não seria parte de uma síndrome de pobreza e atraso, mas uma condição deliberadamente imposta pelas elites para manter o povo em um estado de ignorância, e desta forma eternizar seu domínio sobre ele. Cumpre esclarecê-lo sobre a sua situação de "oprimido" e a causa desta "opressão". A educação só terá valor se conduzir os educandos coletivamente à rebelião contra este estado de coisas.⁶¹

Como fenômeno humano, o diálogo nos revela que não há palavra verdadeira que não seja práxis, ou seja, a palavra verdadeira transforma o mundo, é ação, reflexão. Não é no silêncio que os homens se fazem, por isso essa intenção dos opressores em fazer com que os oprimidos fiquem quietinhos é a mesma do

⁶⁰ GADOTTI, Moacir. *MOVA: herdeiro da educação popular*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2000.

⁶¹ MUNDIN, Pedro. *Pedagogia do oprimido?* Disponível em <<http://www.pedromundim.net/PedagOprim.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

professor na concepção bancária em fazer que o aluno fique só recebendo; pois é no diálogo, no trabalho, na práxis, que nós educamos.

Não é possível o diálogo entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e dos que se acham negados deste direito. É preciso que aqueles que se sentem negados de dizer a palavra reconquistem esse direito, impedindo que a opressão continue.

Só há diálogo se houver um profundo amor ao mundo e ao ser humano. “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.⁶²

Todo ser humano é chamado a fazer parte dessa transformação do mundo, esse não é um privilégio daqueles que se acham sabedores de tudo e que, às vezes, sabem menos do que os que são oprimidos.

Numa visão libertadora, não mais bancária, da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças.⁶³

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo, não podem ser seus companheiros no mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, que ainda falta muito o que caminhar para chegar ao encontro com eles, que não há ignorantes absolutos, nem sábios, mas sim homens que juntos buscam saber mais, esse não pode ser chamado de educador.

O que tudo isso nos mostra em relação ao Ensino Religioso? O que podemos modificar em nossa postura de professor de Ensino Religioso? Não só a cultura e a história ocidental, mas também a nossa própria história está permeada, sustentada e moldada por crenças, costumes, ritos, festas, valores e modos de vida impregnados de religiosidade. A religião tem sido para a humanidade, juntamente com a arte, o caminho para a transcendência e transcender é mergulhar no passado

⁶² FREIRE, 1981, p. 96.

⁶³ FREIRE, 1981, p. 120.

e incursionar no futuro, ultrapassando tempo e espaço. Para tal "viagem", não se pode correr o risco, comum muitas vezes, de apresentar-se ou refletir a questão religiosa e da religiosidade de maneira ambígua, fragmentada, unilateral, descontínua e sem compromisso transformador.

A omissão em educação dos aspectos éticos e religiosos pode corroborar para a falta de referências objetivas e, conseqüentemente, para a perda do senso moral, com tudo que esta ausência tem de danoso, pessoal e socialmente. Nestes termos, educação da religiosidade está intimamente ligada à questão do rumo, sentido e opções de vida, e aos valores sobre os quais estas escolhas se assentam. Por seu caráter existencial e formativo, e não apenas instrutivo, o ensino religioso na escola tem como finalidade acompanhar e complementar uma etapa de crescimento do ser humano, quando os apelos internos e externos estão mais pungentes. Assim devemos concordar com Marlon⁶⁴ ao afirmar a necessidade de colocar a afetividade como referência nas relações humanas e também na prática educativa, posto que seria por demais depauperada uma visão de ser humano e de educação que se restringisse à dimensão cognitiva da pessoa humana. Se postulamos a necessidade de uma prática de Ensino Religioso que contemple a formação integral, faz-se necessário contemplar às múltiplas dimensões da existência.

Por todas essas necessidades, o Ensino Religioso não quer apenas só revestir-se de uma formalidade acadêmica, mas também deseja fornecer a oportunidade de momentos vivenciais, como forma de experienciar-se o que racionalmente se está discutindo. Assim se tem provado um caminho salutar na medida em que, quando o aluno reflete sobre a religião, encontra também, concretamente, condições de colocar em prática o que está refletindo e vice-versa.

Além disso, o Ensino Religioso, a cada passo, aprimora no educando a capacidade de se relacionar com o outro, respeitando as opiniões contrárias, sabendo posicionar-se e justificar suas opiniões.

⁶⁴ SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. p. 260-261.

2.3 Diversidade de gênero, Direitos humanos e Ensino Religioso

Enunciar uma perspectiva de gênero à prática e à teoria dos direitos humanos não é agregar outros direitos à lista dos direitos fundamentais do ser humano, mas reconceituar a prática e a teoria dos Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva que questione o masculino heterossexual como parâmetro exclusivamente aceitável, ao tempo em que apresente uma visão das mulheres, não como única, porém que torne visível a experiência feminina e dos demais gêneros, com o fim de alcançar uma visão mais abarcadora e justa do que seja a humanidade.

Na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, no ano de 1993,⁶⁵ foi reafirmada a igualdade de direitos de homens e mulheres, considerando qualquer forma de discriminação sexual como ação criminosa. Recorreu-se teoricamente à categoria do gênero, para designar uma nova forma de trabalhar a questão das diferenças sexuais. Assim sendo, seja como categoria analítica ou empírica, designa a diferença sexual enquanto construção cultural e social.

Para a melhor compreensão do conceito de gênero, devemos diferenciá-lo do conceito de sexo. Quando falamos em sexo, referimo-nos aos aspectos físicos e biológicos do macho e da fêmea, aquelas diferenças inerentes ao corpo de homens e mulheres e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas da vida das pessoas. Portanto, sexo refere-se a um conjunto de fatores biológicos; e *gênero* a um conjunto de fatores sociais e culturais.⁶⁶

A categoria do gênero aponta fundamentalmente para a desnaturalização das diferenças sexuais, libertando tanto homens quanto mulheres de uma pretensa identidade que estaria contida em algum órgão físico, desde a primeira infância, e, por conseguinte, seria eterna e inalterável. Além do mais, ao postular que as diferenças sexuais são construções culturais e não naturais, queremos evidenciar a importância do trabalho de desconstrução das arquiteturas conceituais que nos encapsularam em códigos rígidos e bipartidos.

⁶⁵ CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

⁶⁶ SOUSA FILHO. Estudos de gênero: elucidações conceitual e histórica para construção do seu significado. *Revista Multidisciplinar FAP EPISTEME*, Parnaíba, Sieart, v. 1, n. 1, 2009. p. 111.

Se todos e todas somos igualmente humanos, o racismo, o sexismo, a homofobia e o etnocentrismo tornam-se igualmente intoleráveis e inadmissíveis. Somente com essa visão dos interesses, necessidades e aspirações dos seres humanos, em todas as suas versões e com todas as suas diferenças, poderemos conseguir uma igualdade na diferença. É preciso entender a igualdade que parta do princípio de que todos os seres humanos são igualmente diferentes, sem que determinado sexo, raça, etnia, religião, crença, capacidade, preferência sexual e etc. sejam parâmetros ou modelos humanos.

O lar é um espaço protegido, onde as leis que valem para a sociedade como um todo lá não vigora ou são desrespeitadas em nome da intimidade. O que é crime fora de casa, dentro dela é considerado um hábito. Ignoram-se os direitos e os costumes familiares; estes, muitas vezes, substituem a própria lei. Infelizmente é, muitas vezes, no espaço privado que acontecem crimes sexuais de abuso contra crianças e adolescentes.

Estereótipos sexistas que apontam para uma rigidez de compreensões e atitudes no que tange aos direitos sexuais e reprodutivos não deveriam figurar numa realidade brasileira de tanto pluralismo de concepções e práticas sexuais. No entanto, apesar das dificuldades, faz-se necessário educar as gerações mais jovens para o respeito ao diversificado, vez que os Direitos Humanos deveriam realmente contemplar as mais distintas categorias de pessoas existentes. Neste sentido, serão analisadas as relações de poder, os fundamentos biologicistas, bem como o essencialismo que reserva ao heterossexual a preponderância e os privilégios no espaço público da sociedade.

Acreditar em concepções de mundo marcadamente essencialistas foi uma frequência no final do século passado, ao ponto de marcar epistemologicamente o meio acadêmico em suas produções investigativas. As teorias sociobiológicas, mais difundidas nos países anglo-saxônicos, estabeleceram que é a biologia quem define, em última instância, a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos possam ser explicados em termos de hereditariedade genética e de funcionamento fisiológico.

A base essencialista e biologicista da Teoria de Kinsey pode servir de exemplo para justificar a dominação masculina sobre os demais gêneros.⁶⁷ De acordo com este teórico, o desejo sexual é uma necessidade biológica básica, sendo a masculina geralmente mais forte do que a feminina. Se o desejo masculino, por exemplo, de ter relações sexuais é negado ao indivíduo, ele irá buscar formas ilegítimas de satisfação, tais como a violação e outros desvios sexuais. Neste sentido, seria compreensível qualquer ato de agressão do homem em relação à mulher, visto que o exercício da sexualidade seria uma compulsão a ser satisfeita a qualquer preço.

Por outro lado, a repressão do desejo sexual pode gerar doenças físicas e/ou mentais, como é o caso das neuroses na mulher. E, finalmente, o desejo de sexo é tão básico quanto o desejo de comida; segundo os autores, o sexo de que todos necessitam é o do ato sexual, ou seja, copulação ou coito, havendo neste ponto uma evidente negação do prazer através da masturbação ou de outras práticas sexuais, além de justificar a violência masculina contra a mulher, como já nos referimos previamente. Todavia, não foi só na sociobiologia que o pressuposto essencialista exerceu a sua influência. Badinter⁶⁸ postula que no final da década de 1970 as feministas diferencialistas também recorreram à biologia na tentativa de definir a pessoa feminina. Acreditando na existência de uma essência sexual imutável para cada sexo, sustentavam que é essa diferença radical entre o ser masculino e o ser feminino que leva uma relação harmônica entre os sexos.

2.3.1 *Papéis de gênero, sexualidade e poder*

A família nuclear ainda presente e em crise no mundo ocidental foi, na concepção de Burin,⁶⁹ a principal responsável pelas relações de poder que delimitaram o âmbito público como o espaço da produção; portanto, associada ao homem e ao âmbito privado, como o espaço da reprodução, e, neste sentido,

⁶⁷ CARRADORE, Vânia Maria; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Relações de Gênero, Sexualidade e AIDS: apontamentos para reflexão*. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1325/1134>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁶⁸ BADINTER, Elisabeth. *Sobre a identidade masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

⁶⁹ BURIN, Mabel. Estudos de gênero. Reseña histórica. In: BURIN, Mabel; MELER, Irene. *Gênero y familia*. Buenos Aires: [s.e], 2001. p. 400-403.

vinculado à mulher. Neste contexto, as relações de poder em uma cultura marcadamente patriarcal pressupõem papéis de gênero no interior da própria família, atribuindo ao homem, como chefe de família, poder e autoridade para prover economicamente o lar, ter acesso ao mundo público e considerado aquele que domina os saberes, a fim de tornar-se visto como o mais capaz para gerir os destinos da família. A partir daí, surgiria, em uma hierarquia inferior, o poder da mulher como mãe e dona da casa, sendo auxiliada pelo poder dos filhos mais velhos. Esta visão certamente representa uma teoria centralizadora e unificadora do próprio poder e que vai ser criticada posteriormente por Foucault.

Muito embora – aparente – estas relações de poder e subordinação tenham se cristalizado, é importante notar que, mesmo no interior da família, existem mulheres e adolescentes que representam agentes de mudanças através de suas resistências, que se materializam em forma de denúncias, questionamentos, confrontos, com o intuito de procurar recursos de transformação. Nessa acepção, o poder é encarado com uma forte conotação de dominação e controle por parte do vencedor nas relações humanas e sociais e na própria família. Transcendendo a instituição familiar, ao analisar as relações de poder na vivência da sexualidade e na construção dos gêneros Furlani⁷⁰ observa que as diferenças no exercício do poder são produzidas também no meio social, através dos processos linguísticos e dos discursos, o que se configura como um campo notadamente político. Contudo, a autora salienta que é na escola, através do currículo, das disciplinas do regimento, das formas de avaliar, dos materiais didáticos e, sobretudo, por meio das armadilhas de uma linguagem quase sempre androcêntrica, produzida e perpetuada às desigualdades de gênero, de sexo, de raça, chegando possivelmente a incentivar o preconceito, a discriminação e o sexismo.

Boff,⁷¹ ao vincular as relações de poder à questão do patriarcado, insiste que esta categoria não deve ser compreendida tão somente como dominação binária macho-fêmea, mas como uma complexa estrutura piramidal que utiliza várias formas de dominação e hierarquização social. Salienta ainda o autor que a dominação plurifacetada, que se manifesta através dos gêneros, raças, classe social e religião,

⁷⁰ FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO *et al.* *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-72.

⁷¹ BOFF, Leonardo. A construção histórico-social dos sexos: o gênero. In: MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. *Feminino e masculino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 55.

é demasiadamente nociva e desumanizadora, não somente à mulher, mas ao homem também.

Truzzolli,⁷² detendo sua atenção para a violência de gênero no homem maltratador, salienta que a ideologia patriarcal vivenciada ao longo dos séculos é a principal responsável por esta expressão de poder que violenta domesticamente a mulher, pois existe uma lógica que considera obrigatória a submissão feminina, resguardando ao homem o direito de exigí-la, posto que, como muitos argumentam, o mundo e as relações sempre foram assim. Todavia, o ódio em relação à mulher aumenta quando o homem percebe sua dependência em relação a ela. Deste modo, o homem se empenha em negar tal dependência necessária, através das mais plurais formas de violência, seja pelo uso da força, chantagens emocionais e morais e dependência econômica.

As relações de poder ganharam uma nova visão com Foucault,⁷³ ao desmontar as visões tradicionais que utilizavam monoliticamente o conceito de poder, restringindo-o à esfera da centralidade e da posse, propondo que o utilizemos em variadas direções, como se fosse uma rede que capilarmente se distribui por toda a sociedade. Mais que um privilégio, para ele, o poder deve ser uma estratégia, um conjunto de disposições, de manobras, táticas, técnicas em constante funcionamento.

2.3.2 Educação para as políticas públicas de gênero

A história da masculinidade está marcada desde o início dos tempos por uma concepção de homem dominador e explorador, repleto de força física, por conseguinte, agressivo, individualista, desrespeitador, violento e poderoso. Daí surge o papel do varão como um ser ativo, monopolizador, arrogante, ditatorial e racionalista, desconsiderando e desvalorizando, por sua vez, a sensibilidade e as emoções, ao sinalizarem a fragilidade ou debilidade da mulher. Daí começa uma longa história de dominação e de violência doméstica.

⁷² TRUZZOLI, Cláudia. *El sexo bajo sospecha*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003. p .89-90.

⁷³ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

Para melhor compreensão da violência doméstica, à luz da história da masculinidade, faz-se necessário vincular o homem dominador à imagem do macho irracional que lhe estava próximo na observação e convivência diária; porque o macho domina a fêmea, manifesta-se como dono do espaço exterior. O homem, de tal modo, imita de forma extensiva o comportamento dos animais, quando se percebe e age como um ser demarcador do tempo e do espaço onde vive, impondo à mulher a submissão.

Passaram-se os anos, houve muitas mudanças nas relações de gênero e poder. No entanto, faz-se necessário reforçar a necessidade de fomentar políticas públicas que ponham a mulher em postos estratégicos da sociedade a fim de que se eliminem as injustiças e a discriminação com vistas à equidade social. Para tanto, é preciso encarar o planejamento do Estado e do município como uma ferramenta eficaz da promoção da cidadania e dos direitos das pessoas via compromisso político, considerando, assim, a heterogeneidade das condições dos homens e das mulheres.

A cidadania, defendida neste trabalho, propõe transcender o conceito tradicional de passividade, em que a mulher e as classes minoritárias apenas recebiam benefícios. Para tanto é necessário entender o que defendemos como perspectiva de equidade de gênero: uma postura política que implica na formulação de propostas e na realização de ações que intencionem romper com a dominação masculina e a construir sociedades mais igualitárias. Nesse sentido, a mulher não deve ser compreendida como objeto. A mulher deve ser considerada como sujeito ativo, participante do processo e não deve estar à margem dele.

Tudo isso nos leva a entender que as políticas públicas devam superar a perspectiva do discurso de inclusão, ao oferecer oportunidades reais de valorização da organização das mulheres a partir do âmbito local ou municipal. Tais políticas públicas de gênero atingirão seu ponto culminante, quando às mulheres forem dadas oportunidades de presença e atuação no mercado de trabalho.

Observa-se que as políticas são elaboradas e têm a mulher como objeto receptor, deixando-a à margem do contexto participativo, ao invés de transformá-la em agente modificador da realidade social.

O efeito educador da participação da mulher no processo de elaboração das políticas públicas é positivo, vez que traz a possibilidade de diminuir distorções profissionais, quando a mulher exprime seus anseios de assumir atividades e postos de trabalho com qualificações menos elementares, tais como atividades domésticas e campestres.

2.3.3 Os processos educativos como recurso para questionar modelos hegemônicos masculinos

A partir de então achamos por bem realizar uma síntese crítica do artigo de Figueroa,⁷⁴ cujo assunto discorre sobre o tema em destaque, privilegiando os seguintes tópicos: os pressupostos teóricos para a compreensão dos estereótipos sexistas; o alcance dos processos educativos e os referentes empíricos na compreensão da sexualidade e saúde dos varões. O objetivo é ampliar, posteriormente a reflexão de gênero, com vistas a aprofundar as políticas públicas de inclusão e exclusão.

Ortega y Gasset⁷⁵ busca precisar os termos *idéias e crenças*. Ao tratar das idéias, pontua que são conhecimentos que adquirimos pela razão, configurando-se explicação e coerência dos argumentos. As crenças, por sua vez, são os parâmetros com os quais acessamos o conhecimento da realidade, seu ordenamento e valoração. Neste sentido, ao tratar das crenças, dos estereótipos de modelos masculinos hegemônicos, devemos revisitar nossas crenças, procurando nos questionar. Contudo, não podemos deixar de ver que as crenças são como axiomas matemáticos: não questionamos, apenas aceitamos. Desta forma, não basta o discurso teórico que diagnostica as diferenças entre os gêneros, sendo insuficiente tal pontuação. O que se pretende é despertar a consciência para a ação, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que questiona os modelos de escolarização que massificam e domesticam as pessoas no modo de ver e ler a própria realidade.

⁷⁴ FIGUEROA, Juan Guillermo. Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva. México (en prensa). *Revista Cuadernos em Salud Pública de Brasil*, 1998.

⁷⁵ ORTEGA Y GASSET, José. (1983). *Obras Completas*, v. 12. Madrid: Revista de Occidente, 1983.

O objetivo da educação deverá ser aquele de estimular o processo de autonomia dos educandos, problematizando as situações vitais. Sob este aspecto, Piaget⁷⁶ afirma que nascemos heterônomos e necessitamos da autoridade dos outros em busca desta autonomia. Com isso chegamos à autodeterminação. É nesta direção que devemos compreender os processos educativos como estimuladores de relações equitativas entre os gêneros, procurando buscar superar a leitura individualista dos direitos humanos, que incentiva as desigualdades entre os indivíduos a partir de características como o sexo biológico e também como a reprodução de linguagem sexista que impede o exercício reflexivo sobre a condição de gênero das pessoas.

O artigo de Figueroa⁷⁷ faz uma análise minuciosa e profunda dos modelos hegemônicos masculinos, partindo da explicitação de que os estereótipos se fixam em uma lógica da divisão binária e excludente. Segundo Hernandez,⁷⁸ a sexualidade masculina possui os seguintes atributos: violenta, competitiva, vivenciada como fonte de poder, homofóbica, vivida como obrigação, mutilada – já que se centra na genitália e no coito como principal fonte de prazer –, por fim, irresponsável à medida que não responde por suas consequências. O modelo masculino dominante é prejudicial a si próprio, vez que repudia o feminino e, por extensão, o homossexual como ser inferior. Nesse sentido, a masculinidade apresenta-se como obsessiva, porque há uma necessidade de mostrar-se como homem e ativo, faltando uma melhor compreensão de sua homossexualidade ativa. A eroticidade masculina revela-se despreparada e mutilada, porque privilegia a penetração, em detrimento das emoções, carícias e outras preliminares.

O texto postula que o homem atual precisa de uma nova identidade, o másculo está doente, em crise, devido às mudanças sociais, econômicas e no mundo do trabalho. Os movimentos feministas figuram como uma possibilidade de criticar o óbvio e exigir novas posturas e ações dos homens. Faz-se mister superar o estereótipo de que as mulheres são educadas como seres para os outros, e os homens são educados como seres para si.

⁷⁶ PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

⁷⁷ FIGUEROA, 1998.

⁷⁸ HERNANDES, Alicia M. González *et al.* *Hacia una sexualidad responsable y feliz*. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

Concordamos com Figueroa⁷⁹ quando nos ensina que é necessária uma ressignificação, um replanejamento de nossas identidades. Não é simples, não é fácil, já que implica reconhecer e respeitar as diferenças e negociar nossas liberdades e assumir responsabilidades na resolução dos problemas de forma coletiva.

Ao longo da história das sociedades, a discriminação da mulher tem sido objeto de discussões e questionamentos pelos mais diferentes segmentos das atividades humanas, principalmente pelas organizações responsáveis pela vigilância e cumprimento das normas e preceitos legais. Neste contexto, algumas consequências serão relatadas nos âmbitos abaixo-relacionados, a título de conclusão, para que tenhamos uma visão de como atuam as mulheres nestes contextos, bem como suas conquistas e desafios atuais:

- a) Educacional: Atualmente é possível identificar a ascensão da mulher aos mais diferentes níveis educacionais, inclusive aos de pós-graduação *stricto-sensu*, como mestrado e doutorado, atuando como docente e ainda investigadora, nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo-se aí áreas anteriormente restritas ao homem. No entanto, não se pode negar que, na zona rural, a mulher permanece fortemente discriminada e restrita ao ambiente doméstico.
- b) Laboral: Não obstante a capacidade laboral da mulher no desempenho de suas atividades, há uma disparidade na percepção salarial. No entanto, profissões antes eminentemente masculinas estão sendo quantitativamente ocupadas pelas mulheres, tais como Gestão de Empresas e Setores Técnicos.
- c) Política: A mulher após um longo período de anulação de seu pensamento político, não manifestando suas ideias e ideais, tampouco participando do processo eletivo, assume hoje posições políticas no exercício efetivo do poder, seja no Legislativo, Executivo ou Judiciário.
- d) Família: Com a inserção da mulher no mundo de trabalho e com a possibilidade de ser remunerada, passa a dividir com o companheiro a tarefa de provedora do lar. Como consequência, vale citar: a segunda jornada de trabalho para a mulher, a educação dos filhos por terceiros, a dificuldade em dialogar, por falta de tempo, com os outros membros da família, entre outras.

⁷⁹ FIGUEROA, 1998.

2.3.4 Direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos em uma perspectiva de gênero

Os Direitos Humanos se fundamentam na noção de dignidade humana, entendida e defendida na acepção de Kant,⁸⁰ quando diz que toda pessoa tem seu valor em si mesma, toda pessoa é fim em si mesma, sem ser meio, ou seja, fonte de exploração para os outros. No entanto, o que naturalmente deveria ser respeitado depende da organização, da luta, e da pressão dos desfavorecidos para que se torne uma garantia efetiva. Em a *Microfísica do Poder*, Michel Foucault⁸¹ defende que os pequenos grupos, as organizações coletivamente estruturadas, poderão realizar grandes conquistas. Deste modo, nos perguntamos: qual o lugar que as mulheres e, sobretudo, os homossexuais estão ocupando na vida cotidiana, no lar e na esfera pública? Até que ponto seus direitos estão sendo respeitados? Com base neste exórdio, passaremos a conceituar o que são Direitos Humanos para depois chegarmos aos Direitos Sexuais e Reprodutivos, em uma perspectiva de gênero.

Conforme o Ministério da Saúde,⁸² os Direitos Humanos são direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais, porque sem eles a pessoa não é capaz de se desenvolver, nem participar plenamente da vida; portanto, o direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, à educação, o direito ao afeto e à livre expressão da sexualidade estão entre os Direitos Humanos fundamentais.

Não existe um direito mais importante que o outro. Para o pleno exercício da cidadania, é preciso a garantia do conjunto dos Direitos Humanos. Cada cidadão deve ter garantido todos os Direitos Humanos, nenhum deve ser esquecido.

Respeitar os Direitos Humanos é promover a vida em sociedade, sem discriminação de classe social, de cultura, de religião, de raça, de etnia, de orientação sexual. Para que exista a igualdade de direitos, é preciso respeito às diferenças.

⁸⁰ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

⁸¹ FOUCAULT, 2003.

⁸² BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. *Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

A ideia de igualdade, no Ocidente, guarda estreita relação com a idéia de justiça, e refere-se às regras e práticas de distribuição de bens e benefícios em uma dada sociedade.⁸³ O feminismo, em um primeiro momento, demandou tratamento igualitário para mulheres e homens frente aos direitos, à lei, para, logo a seguir, avançar no debate quanto ao caráter igualitário ou injusto das próprias regras institucionalizadas e das práticas sociais.

Muito embora inúmeras lutas dos movimentos feministas não tenham sido sempre exitosas, o Direito brasileiro deu um grande passo recentemente com a Lei Maria da Penha,⁸⁴ sancionada em agosto de 2006, que prevê uma punição mais severa aos homens que violentam as mulheres, seja em espaço doméstico ou público, oferecendo também às vítimas a possibilidade de tratamento, segurança e até mesmo afastamento do trabalho periodicamente.

Além dos gêneros tradicionais heterossexuais, precisamos dedicar uma especial atenção aos homossexuais, tendo em vista que, ao constatarmos que estes são sobremaneira desqualificados e oprimidos pela sociedade, como se a condição homossexual fosse uma livre escolha que pudesse ser abandonada a qualquer tempo. Defendemos que, à semelhança dos heterossexuais, também o gênero homossexual se constrói no seio da sociedade. Infelizmente ainda assistimos a muitas situações desumanas e injustas de violação de seus direitos inalienáveis, como, por exemplo, a dificuldade de terem reconhecidas suas uniões civis, o direito de adotar uma criança que, muitos vezes, padece por falta de um lar, de carinho e proteção, ao lado da dificuldade de subir hierarquicamente a postos estratégicos de chefia nas instituições.

Por fim, vale ressaltar que quem discriminar homossexuais no Estado do Piauí poderá pagar uma multa de mais de 14.000 euros. Nesse sentido, o governador Wellington Dias aprovou a Lei 5.431/2004, da deputada petista Flora

⁸³ BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1999.

⁸⁴ BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasília: SPM, 2007. CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Acessoria. Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à lei 11340/2006. CECIP. 2007.

Izabel⁸⁵ que pune atos discriminatórios contra gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros do Estado. Além da multa, a infração também pode resultar na interdição de estabelecimentos e rescisão de contratos feitos com órgãos públicos. O projeto de lei foi elaborado em conjunto com a Coordenação de Livre Orientação Sexual da Secretária Estado da Assistência e Cidadania (SASC) e o Grupo Matizes, ONG em defesa de homossexuais. Além da Lei 5.431, a deputada é autora da lei municipal que criou em agosto do ano de 2003, em Teresina, o Disque-Homossexual, que recebe denúncias de discriminação contra homossexuais.

Por vezes os textos sagrados são evocados para legitimar a discriminação, o preconceito e a subordinação dos gêneros. Numa perspectiva patriarcal e androcêntrica, a Sagrada Escritura torna-se uma arma contra as mulheres e homossexuais; o pior é que além destes gêneros viverem de forma escravizada aqui na terra, alguns deles, no caso os homossexuais, sequer têm direito à salvação, conforme as interpretações fundamentalistas de muito fanáticos religiosos.

As religiões têm contribuído muito para a discriminação de mulheres, quando afirmam sua subordinação aos homens como sendo vontade de Deus. É necessário fazer uma releitura dos textos sagrados como frutos de contextos e culturas patriarcais. Dentro deste contexto, há textos que legitimam a opressão de mulheres, mas há também outros que questionam a superação dessa opressão.⁸⁶

Com isso, é possível perceber o quanto esta realidade toca a realidade do Ensino Religioso. Ora, se pretendemos apresentar um paradigma de Ensino Religioso que contemple a integralidade da pessoa humana e de suas relações, não poderíamos ter omitido este tópico referente às relações de gênero e os Direitos humanos.

2.4 Recomendações teórico-metodológicas para formação do Professor de Ensino Religioso na perspectiva da Educação integral

Até aqui, procuramos pensar e repensar o ser humano, bem como refletir sobre sua religiosidade e busca de uma resposta à existência a partir de uma opção de fé. Vimos que a caminhada de fé está ligada à totalidade da pessoa integrada em

⁸⁵ LEI ESTADUAL DO PAIÚ Nº 5431/2004. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/leies/t5431_04.html>. Acesso em: 11 fev. 2013.

⁸⁶ REIMER, Ivone Richter. Mudança de paradigmas e gênero: Busca de construção de relações mais justas e gostosas. In: SILVA, Valmor da (Org.). *Ensino Religioso: educação centrada na vida*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008. p. 44.

suas diversas dimensões. Isso, sem dúvida alguma, ajuda o professor de Ensino Religioso a melhor compreender o comportamento dos seus educandos e tudo o que pode vir a constituir os marcos referenciais nas várias etapas do seu desenvolvimento. Por isso, é interessante estudar também sobre a psicologia evolutiva da criança e do jovem, sobre a evolução religiosa nas diversas idades e uma pedagogia de acordo com as diversas etapas, bem como valorizar as distintas áreas das ciências da religião, a saber: antropologia, fenomenologia, sociologia, dentre outras.⁸⁷

A liberdade é, também, um importante tema a ser abordado. Toda experiência de Deus é um convite à liberdade. A busca do "maravilhoso", da plenitude do ser humano, dá-se através de um processo de libertação da pessoa. O "maravilhoso" se revela quando descobrimos as coisas essenciais da vida, que nos permitem "ser em plenitude" e mudar, a partir de dentro, em direção a um crescimento pessoal em harmonia e comunhão de vida com as outras pessoas. Quanto mais livre é a pessoa, tanto mais apta a responder os apelos de Deus; no entanto, a citação a seguir nos mostra a pseudocompreensão de liberdade que está arraigada na compreensão de uma sociedade marcada pelo racionalismo da modernidade. Tal compreensão como veremos torna o homem cada vez mais escravo de si mesmo, mesquinho e incapaz de abrir-se aos outros.

Costumamos, na decadência de nossa modernidade, compreender a liberdade como um poder entregar-nos a nós mesmos. Dizemos, comumente, que temos que nos livrar disso ou daquilo, como se, apenas com este "livrar-nos", fôssemos ficar mais inteiros, mais livres. Esta é a ilusão a que nos remete o modo como arbitramos a liberdade, delimitando-a em nosso querer mais íntimo. Entendemos a liberdade como um estar livres para nós mesmos. Livres para poder fazer tudo o que mais forte pudermos desejar no íntimo de nosso desejo.⁸⁸

Cada um de nós deve ser educado a assumir o seu papel de protagonista de sua história e de sua salvação. Não devemos esquecer que tudo isso faz parte de um processo que necessita de uma religiosidade madura e que essa só se

⁸⁷ SOARES, Afonso Maria Ligório. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*, set., 2009. p. 1-18. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁸⁸ BEUQUE, Guy Van de. Liberdade e fé. *AISTHE*, Rio de Janeiro, n. 1, 2007.

manifesta a partir de uma liberdade autêntica, de um jeito de ser que vai revelar aquilo que falamos acerca do transcendente.

No processo educativo, não podemos esquecer a importância da interdisciplinaridade. Ela propõe a criação e recriação de novos pontos de discussão. É um processo global que deve ser desenvolvido na escola, dessa forma o saber se amplia e se transforma a cada novo movimento, confirmando que não há verdades absolutas, nem universos acabados. Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros. Assim, apresentamos algumas destas reflexões consideradas importantes e que podem nos impulsionar a buscar novos paradigmas para um Ensino Religioso menos preconceituoso e mais libertador e integral.

No cristianismo, a fé e a moral estão intimamente relacionadas. Ao dar a alguém conselho para uma conduta social melhor, estamos transmitindo alguns conceitos religiosos. Esses conceitos são relativos à formação do mundo, à existência de Deus, à origem e à finalidade da vida humana, ao bem e ao mal nas nossas relações sociais.

Geralmente, toda criança pequena aceita sem grandes questionamentos as explicações religiosas e as normas de conduta que os pais lhe estabelecem. Ela não pode analisar as informações que lhe são dadas, ou as soluções apresentadas pelos pais, quando faz as costumeiras indagações acerca da criação das coisas. Sabemos também que há para a criança uma identificação entre Deus e Pai. Para ela, a pessoa mais importante pelo seu trabalho é o pai, a quem quase todos os bens naturais do lar são devidos; então, um ente superior a ele, a quem tudo devemos, deve ter muito de semelhante ao pai; mas é evidente que a criança não pensa nesses termos. A forma como age é que nos leva a admitir que ela faz certas associações entre Deus e pai. Ela diz que Deus é bom ou mau, muitas vezes baseada nos atos morais dos pais, mais precisamente do progenitor. Aliás, esse é um dos pontos sobre os quais mais têm insistido os educadores religiosos. Se para o adulto Deus e pai são entidades distintas, para um pré-escolar muitas vezes não.

Muitas pesquisas nos revelam que, para as crianças, são mais importantes que as informações religiosas as atitudes morais dos pais; é muito mais significativo o que os pais dizem e mais importantes às atitudes que eles tomam em relação às

suas ações, o julgamento que fazem de outras pessoas, a sua bondade ou maldade no lar, os seus critérios de justiça e respeito.

Como a capacidade de discernir o normalmente certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto é maior a partir dos 10 anos, há ceticismo, dúvidas e uma espécie de "rebeldia" em relação a certos dogmas e costumes tradicionais a partir dessa idade. As tendências agnósticas e ateístas começam a aparecer aproximadamente por volta dos 16 anos. O ceticismo é maior em relação a Deus e à Bíblia por volta dos 18 anos, mas as ideias não alteram fundamentalmente os traços de caráter senão na minoria. Os conflitos entre verdades aceitas por fé e fatos científicos são comuns ao colegial, mas não apresentam muitos problemas para professores e estudantes, porque atualmente os objetivos éticos do cristianismo e os da ciência parecem não diferir: o bem da humanidade, a preservação da vida, a igualdade e a fraternidade entre as pessoas. A oposição dos jovens não diz respeito à crença em Deus, ao valor do cristianismo como sistema ético e aos rituais religiosos, ela diz respeito mais à forma como são ministrados os ensinamentos religiosos e as propostas e às discussões dos assuntos.

Ser professor ou professora de Ensino Religioso é uma atividade que no passado era limitada a quem estivesse comprometida com a catequese ou o ensino de alguma religião. Atualmente as coisas mudaram. Hoje, como já discutimos anteriormente, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece claramente que o Ensino Religioso faz parte integrante da formação básica das pessoas em uma sociedade pluralista como a nossa e fez dele uma disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental; em outras palavras, a atividade mudou: deixou de ser ensino de religião para ser ensino religioso, considerando a totalidade da pessoa e a integralidade de sua história e do próprio conhecimento humano. Após a aprovação da Lei, esta profissão foi aberta a qualquer pessoa preocupada com a formação básica das crianças; no entanto, para exercer a profissão, o professor ou professora - tal como em outras profissões docentes, como por exemplo, educação física, matemática ou ciências - precisa passar por um Curso de Licenciatura na área.

O campo religioso é uma das atividades humanas de grande destaque no mundo hodierno. As tradições religiosas mais antigas passam por muitas transformações em seu modo de pensar e de agir na sociedade. Possivelmente, as religiões históricas não estejam mais dando conta de preencher o vazio presente na alma humana em busca do transcendente e, assim, passa a existir um grande número de novos movimentos religiosos surgidos no Brasil ou oriundos do exterior. As religiões se tornam, a cada dia, uma força de ordem política, econômica e cultural ainda mais significativa. As pessoas precisam se capacitar para viver num mundo em que as religiões se inter-relacionam e onde é preciso aprender a conviver em termos de respeito e colaboração com os que pensam e creem de modo diferente. Num mundo que precisa aprender a conviver com a diversidade de gênero, racial e de pensamento, o ensino religioso é indispensável para que as pessoas se preparem para esta convivência e mútua colaboração.

CONCLUSÃO

Após termos realizado um significativo percurso conceitual para postularmos a docência e discência do Ensino Religioso com vistas à contribuição da formação integral do ser humano, o que se espera é que os docentes desta área habilitem-se para a ação pedagógica no âmbito da escola e conheçam o fenômeno religioso e suas consequências socioculturais, no contexto da educação em geral. Isso requer um desejo renovado e um compromisso de captar a essência do Ensino Religioso como uma categoria interdisciplinar e que se constitui uma encruzilhada de saberes, tradicionalmente já consolidados no campo das ciências humanas e que deverá ser objeto de contínuo estudo e de perenes aberturas e confrontos a fim de que a pessoa seja educada em sua integralidade.

Em virtude de convivermos em um Estado laico, desde a proclamação da República, urge que sejamos educados para a compreensão do pluralismo religioso presente na sociedade brasileira, com vistas a interagir com ele, em uma atitude de respeito e de valorização das diversas opções religiosas nela existentes.

A partir de um referencial pautado na Educação Libertadora de Paulo Freire, o que almejamos é que docentes e alunos do Ensino Religioso desenvolvam pensamentos autônomos, criativos, interrogativos e solucionadores, diante de um amplo referencial da cultura brasileira que reclama pela formação de cidadãos com plena capacidade de agir criticamente, passando de uma consciência bancária a uma consciência transitiva e isso ocorre através da dialética, da ousadia de interrogar, discordar e juntos, na coletividade, procurar respostas para os problemas emergentes da sociedade. Assim, o que almejamos é que educandos e educadores apresentem um compromisso, pautado em princípios éticos, com a transformação social e com a afirmação da construção da cidadania como patrimônio coletivo de toda a sociedade civil.

O trabalho final que agora chega à sua peroração em termos formais ao longo desta viagem intelectual refletiu sobre alguns modelos de Ensino Religioso, sendo que o paradigma catequético foi o que recebeu mais críticas em virtude de não mais responder à realidade plurirreligiosa do nosso país. Isso em termos de legalidade e de bom senso, posto que o importante é que a educação seja capaz de tornar possível uma convivência harmoniosa entre os cidadãos brasileiros. Assim,

permanecer em casulos dogmáticos e enfatizar a supremacia de um credo em relação ao outro é contraproducente e instigador de guerras religiosas, tão perniciosas à humanidade.

Tendo em vista a formação integral da pessoa, defendemos um modelo de Ensino Religioso que valorize as ciências da religião, em função delas corresponderem à multiplicidade das dimensões da própria pessoa. Com isso quisemos dizer que na relação com o transcendente e com seus semelhantes o homem e a mulher necessitam examinar o fenômeno religioso a partir de sua psicologia, sociologia, filosofia, dados antropológicos e históricos, entre outros.

Com evolução crescente da consciência dos direitos humanos e da própria noção de cidadania e dignidade humana, este trabalho deteve-se no conceito de gênero, enquanto categoria analítica das formas de justificação da subordinação das pessoas à figura patriarcal, androcêntrica e heterossexual. Como foi discutida previamente, tal subordinação colocava na invisibilidade muitas mulheres e homossexuais e encontrava seu respaldo numa justificativa religiosa de que tudo era vontade de Deus e esta vontade estaria registrada nos textos sagrados. O atual paradigma do Ensino Religioso valoriza os gêneros em sua diversidade e tenta desconstruir e desnaturalizar tais concepções já arraigadas no inconsciente coletivo da sociedade. Um Deus que permitisse a injustiça não seria digno de se apresentar como um ser absoluto. Deste modo, o que é viável é que o Ensino religioso torne possível a reflexão dos papéis sociais e do compromisso de a humanidade aprender a conviver com a equidade de gêneros.

Aqueles que acreditam e, de forma propositiva, se aventuram na docência do Ensino Religioso enquanto alavanca propulsora da formação integral da pessoa, comprometam-se com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, através de uma formação continuada e aberta à atualização, com flexibilidade para o aprendizado do novo e com um olhar sempre mais atento para as novas formas de expressões religiosas e credos que vão surgindo a cada momento, em cada cidade, em cada esquina. Antes, se dediquem à pesquisa do fenômeno religioso com o máximo de imparcialidade, a fim de que possam captar a riqueza que cada grupo religioso tem a oferecer à sociedade. Que a docência do Ensino Religioso, considerando a inteireza da pessoa humana, se lance na transmissão de valores e no compromisso para a construção de uma sociedade mais equânime e fraterna.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BADINTER, Elisabeth. *Sobre a identidade masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BEUQUE, Guy Van de. Liberdade e fé. *AISTHE*, Rio de Janeiro, n. 1, 2007.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1999.
- BOFF, Leonardo. A construção histórico-social dos sexos: o gênero. In: MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. *Feminino e masculino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- _____. *Saber Cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. *Didática e Metodologia do Ensino: referenciais epistemológicos (texto de aula)*: São Leopoldo-RS, s.d.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- _____. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos: *Constituição da República Federal do Brasil 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 abr. 2013.
- _____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasília: SPM, 2007. CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Acessoria. Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à lei 11340/2006. CECIP. 2007.
- BURIN, Mabel. Estudos de gênero. Reseña histórica. In: BURIN, Mabel; MELER, Irene. *Gênero y família*. Buenos Aires: [s.e], 2001.
- CARRADORE, Vânia Maria; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Relações de Gênero, Sexualidade e AIDS: apontamentos para reflexão*. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1325/1134>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- CATÃO, Francisco. *O Fenômeno Religioso*. São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 11 fev. 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

FIGUEROA, Juan Guillermo. Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones em los procesos de salud reproductiva. México (en prensa). *Revista Cuadernos em Salud Pública de Brasil*, 1998.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino Religioso capacitação para o Novo Milênio*. Caderno 10, Ano 2000.

_____. *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 11. Ano 2000.

_____. *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 4. Ano 2000.

_____. *Ensino religioso capacitação para o novo milênio*. Caderno 9. Ano 2000.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda, 1974.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. A. (Org.). *Consciência*, 1979.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO *et al. Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-72.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. *MOVA: herdeiro da educação popular*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2000.

GROMME, Thomas H. *Educação religiosa cristã: compartilhando nosso caso e visão*. São Paulo: Paulinas, 1985.

HABERMAS, Jürgen. Trabalho e Interacção: notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Iena. In: *Técnica e ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1997.

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o Tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERNANDES, Alicia M. González *et al. Hacia una sexualidad responsable y feliz*. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

JARDILINO, José R. Lima. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. *Revista Nures*, n. 5, Jan/Abr, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistanures>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

JUNIOR, A. G. T.; RUBIO, G. C.; MATUMOTO, F. G. V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edile Maria. História da formação do professor de ensino religioso no contexto brasileiro. ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH: questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. In: *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LEI ESTADUAL DO PAIUÍ Nº 5431/2004. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/leies/t5431_04.html>. Acesso em: 11 fev. 2013.

MACHADO, Gláucio José Couri. *Ensino Religioso e catequese*. Disponível em <<http://www.urisatn.tche.br/~cienciadareligiao/artigos/artensino.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

MORIN, Edgar - *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MUNDIN, Pedro. *Pedagogia do oprimido?* Disponível em: <<http://www.pedromundim.net/PedagOprim.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. (1983). *Obras Completas*, v. 12. Madrid: Revista de Occidente, 1983.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: Mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REIMER, Ivone Richter. Mudança de paradigmas e gênero: Busca de construção de relações mais justas e gostosas. In: SILVA, Valmor da (Org.). *Ensino Religioso: educação centrada na vida*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ROQUE, Padre. *Ensino Religioso uma grande mudança*. [Coleção Separatas de discursos, projetos e pareceres/n. 46-98]. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Educar para Ser*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANCHEZ, W. L. *Pluralismo religioso: as religiões do mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.

SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

_____. *Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

SCUSSEL, Marcos André. Professor-pesquisador no Ensino Religioso: um olhar para a religiosidade e as religiões. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo.(Orgs.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*, set., 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SOUSA FILHO. Estudos de gênero: elucidações conceitual e histórica para construção do seu significado. *Revista Multidisciplinar FAP EPISTEME*, Parnaíba, Siart, v. 1, n. 1, 2009.

STIGAR, Robson. Ensino religioso e ciência da religião. Disponível em <http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_ciencias_religiao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOYAMA, Francis. *Educação bancária e Educação libertadora*. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2339567>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

TRUZZOLI, Cláudia. *El sexo bajo sospecha*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

WACHS, Manfredo Carlos. *O Teológico e Pedagógico em Paulo Freire: desafios à reflexão curricular curso de EaD1*. Texto retrabalhado para o curso de integralização em Teologia oferecido pela Faculdades EST.

_____. Teologia e Pedagogia sob a ótica da “Graça e Cruz”: Desafios para uma pastoral. *Revista Pistis Práxis*, v. 1 n. 1 Jan./Jun. 2009.