

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ANTONILDA DE OLIVEIRA LEITÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS COM PERSPECTIVAS CIDADÃS PARA A SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

São Leopoldo
2012

ANTONILDA DE OLIVEIRA LEITÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS COM PERSPECTIVAS CIDADÃS PARA A SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de Mestra em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
Com Infância e Juventude
Área de concentração: Religião e Educação

Orientadora: PROF.^a DR.^a MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXÃO

**São Leopoldo
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533c Leitão, Antonilda de Oliveira

Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea / Antonilda de Oliveira Leitão ; orientadora Marcia Eliane Leindcker da Paixão. – São Leopoldo : EST/PPG, 2012.

77 p. ; 30 cm.

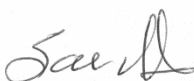
Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2012.

1. Ensino religioso. 2. Educação de adultos. 3. Educação de jovens. 4. Cidadania. I. Paixão, Márcia Eliane L. da. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
PROF.ª DR.ª MARCIA ELIANE LEINDECKER DA PAIXÃO
(Presidente)

2º Examinador: 
PROF.ª DR.ª SANDRA VIDAL NOGUEIRA (EST)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*), que em vida foram pessoas sinônimas de coragem, luta e perseverança. No plano espiritual não cessam de interceder pela realização de meus sonhos, transformando-os em conquistas e ação de graças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por incessantemente me iluminar e nos momentos difíceis encoraja-me a superar os obstáculos e principalmente por ter me fortalecido durante o percurso desta etapa de minha vida.

Agradeço à professora doutora Márcia Paixão, minha orientadora, não somente pela orientação, mas pelo carinho, amizade, paciência, dedicação e competência, sempre com vistas ao desenvolvimento e sistematização deste trabalho.

Minha gratidão a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente na realização desta pesquisa, especialmente a direção e coordenação da Unidade Escolar Ozias Correia, que se disponibilizaram em ajudar e aos discentes que responderam ao questionário da pesquisa de campo.

Agradeço à professora Sueli Lopes, que à distância enviou em tempo hábil as correspondências ao Conselho de Ética, à professora Eline que emprestou-me alguns livros para o suporte teórico, a professora Conceição Teles que forneceu a documentação de registros da EJA no Piauí, ao padre Vicente que forneceu cópias dos registros do curso de graduação em Teologia e da especialização no Ensino Religioso, ao Dom Alfredo que solidarizou-se no momento árduo da impressão deste trabalho e por ter me emprestado livros.

Ao amigo Miguel Dallaba pela solidariedade de conseguir hospedagem, ao Nestor e sua família que me acolheram em sua casa durante o primeiro módulo do mestrado.

Aos professores e professoras da EST, que cada qual ao seu estilo contribuiu no alcance deste meu objetivo, especialmente às professoras Sandra Nogueira e Gisela Streck.

À atual coordenação do Colégio Liceu Parnaíba, especialmente a professora Sheila Silveira que se solidarizou nos momentos mais exigentes deste trabalho, à professora Ana Paula, e padre Soares que corrigiram apressadamente essa pesquisa a fim de não atrasar o seu protocolo final.

Agradeço aos meus familiares, amigos e amigas parnaibanos que muito torceram positivamente para o sucesso deste trabalho e realização dos meus sonhos, a turma do MPE6, aos companheiros de hospedagem de julho de 2012 do AP 110, quanta paz na diversidade!

Não poderia deixar de agradecer aos colaboradores da EST pelo bom atendimento, nos diversos setores, ao meu inesquecível Walmor, às minhas maravilhosas amigas Marta Prado e Leonice Leal, ao Allan, Magda e Günther; à Cirley e Ângela, ao Dilceu, enfim, obrigada a todos e todas que muito contribuíram em minha formação no decorrer destes dois anos.

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convengo do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

(FREIRE, Paulo. 2008. p. 96)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação o Ensino Religioso na Educação de Jovens e adultos da Unidade Escolar Ozias Correia, Parnaíba-PI. Seu objetivo geral era investigar as contribuições do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos com perspectivas cidadãs para as pessoas que participam dessa modalidade de ensino. Foram apresentados os conceitos de Educação Bancária, Cidadã, Sustentável, Popular, Problematicadora, Libertadora, Dialógica, Política, Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Religioso. O apoio teórico baseou-se em: Paulo Freire, Edgar Morin, Carlos Brandão, Leonardo Boff, Antonio Moser, Pedrinho Guareschi, Arlindo Correa e Ângela Holanda e outros. A primeira parte da dissertação constitui-se da contextualização histórica da educação e do Ensino Religioso com delimitação feita a partir da proposta do MOBREAL. A segunda parte enfoca os conceitos de Ensino Religioso em sintonia com EJA, encetando o significado e fundamentos de educação a partir do pensamento de alguns teóricos e teólogos. A terceira, junta todas as partes a partir das análises dos dados colhidos junto aos e às estudantes da Unidade Escolar pesquisada. Os dados fornecem elementos que afirmam a importância do ER junto à modalidade de EJA, e a necessidade de formação específica na área para quem vai ministrar esse componente curricular. Dessa forma, a pesquisa apresenta um contraponto para a reflexão do ER e EJA a partir de uma abordagem que dialoga e interage com o contexto escolar apontando para uma formação cidadã na caminhada educativa de jovens adultos.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Educação Cidadã e Sociedade Contemporânea.

ABSTRACT

This research's subject of investigation is the Religious Education in the education of the Youth and Adults at the Ozias Correia School Unit, Parnaíba-PI. Its general goal is to investigate the contributions of Religious Education in the Education of Youth and Adults with citizen perspectives for the people who participate in this modality of education. The concepts of Sedentary, Citizen, Sustainable, Popular, Problematizing, Liberating, Dialogic Education, Education of Youth and Adults and Religious Education were presented. The theoretical resources providing a foundation for the research were: Paulo Freire, Edgar Morin, Carlos Brandão, Leonardo Boff, Antonio Moser, Pedrinho Guareschi, Arlindo Correa and Angela Holanda and others. The first part of the thesis consists of the historical contextualization of education and Religious Education with the delimitation being set by the MOBREAL proposal. The second part focuses on the concepts of Religious Education in harmony with EJA (Education of Youth and Adults), engaging the significance and foundations of education with citizen perspectives based on the thought of some theoreticians and theologians. The third joins all the parts based on the analysis of the data collected among the students of the School Unit researched. The data furnish elements which affirm the importance of Religious Education in the modality of EJA, and the need for specific training in the area for those who teach this curricular component. In this way, the research presents a counterpoint for the reflection on Religious Education and Education of Youth and Adults based on an approach which dialogs and interacts with the school context aiming at a citizen formation in the educational journey of young adults.

Key words: Religious Education, Citizen Education and Contemporary Society.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I	13
1 Contextualização do foco temático investigativo	
1.1 Retomando alguns dados históricos.....	13
1.1.1 Origem do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.....	14
1.1.2 Fragmentos da historicidade da EJA no Brasil.....	16
1.1.3 Trajetória da EJA no contexto piauiense.....	18
1.2 Fragmentos da historicidade do Ensino Religioso no Brasil.....	19
1.2.1 Percursos do Ensino Religioso no Estado do Piauí.....	22
CapítuloII	27
2 Fundamentos de Ensino Religioso e conceitos de educação	
2.1 Fundamentos do Ensino Religioso.....	27
2.1.1 Concepções de educação a partir do pensamento de Paulo Freire.....	28
2.1.1.1 Concepção “bancária” de educação.....	28
2.1.1.2 Concepção de Educação Cidadã.....	29
2.1.1.3 Concepção de Educação Sustentável.....	31
2.1.1.4 Concepção de Educação Popular.....	31
2.1.1.5 Concepção de Educação Problematicadora.....	33
2.1.1.6 Concepção de Educação Libertadora.....	34
2.1.1.7 Concepção de Educação Dialógica.....	35
2.1.1.8 Concepção de Educação Política.....	37
2.1.1.9 Concepção de Educação de Jovens e Adultos.....	38
2.2 Conceito de ensino.....	39
2.2.1 Entendimento de Ensino Formal.....	40
2.2.2 Concepção de Ensino Religioso.....	41
Capítulo III.....	45
3 Análises e interpretação dos dados	
3.1 Contexto da pesquisa.....	45
3.2 Interpretação dos dados colhidos.....	46
Conclusão.....	65
Referências.....	69
Apêndice.....	73
Anexos.....	77

Introdução

Estudar o Ensino Religioso na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos é poder analisar duplamente a importância e a necessidade deste componente curricular na matriz curricular de Ensino e destacar os sinais relevantes da Educação de Jovens e Adultos na vida de muitas pessoas que, mesmo fora da época e do padrão de estudos, conseguem superar os obstáculos apresentados pela sociedade contemporânea através da retomada de suas atividades educacionais.

Percebemos que a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Religioso ainda sofrem variados preconceitos, portanto, procuramos neste trabalho suprir as inquietações que resultaram nas seguintes indagações: Se Deus fez o homem e a mulher à sua imagem e semelhança, enviou seu Filho pra anunciar que veio para que todos tivessem vida e a tivessem em abundância, (Jo,10,10) qual é a imagem que se tem de Deus diante de tantas pessoas analfabetas vivendo situação de pobreza e miséria? Sabendo que a bondade e misericórdia de Deus se estendem a todos os seres humanos, dando-lhes condições e possibilidades de encaminharem suas vidas com dignidade e respeito, por que, no Brasil, os homens, no uso de suas atribuições políticas não permitiram que a educação fosse uma condição legítima e digna de todos os brasileiros e brasileiras? Diante da situação de pobreza e violência, como desenvolver a consciência crítica e a autoestima de pessoas que buscam melhores perspectivas de vida no âmbito escolar estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

O interesse em pesquisar esta temática se afluou em 2010, quando entrei no Sistema Estadual de Ensino do Piauí, como celetista do Ensino Religioso e assumi turmas de Ensino Médio e algumas de Educação de Jovens e Adultos para completar carga horária

Em pouco tempo tornaram-se notórios comentários pejorativos que atingiam o Ensino Religioso quanto à Educação de Jovens e Adultos. E assim outros questionamentos surgiram, tais como: o Ensino Religioso serve para alguma coisa? O Ensino Religioso contribui em algo na vida destas pessoas que retornaram aos estudos? A Educação de Jovens e Adultos prepara realmente as pessoas que frequentam esta modalidade? Estes comentários nos estimularam a fazer uma investigação mais profunda.

A partir deste contexto observamos que o processo educacional é muito amplo e sentimos a necessidade de demonstrar mais detalhadamente a trajetória da educação no Brasil tendo como referência o Movimento Brasileiro de Educação.

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar as contribuições que o Ensino Religioso proporciona aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com perspectiva de

superação de seus limites intelectuais e sociais, no resgate de sua cidadania no diverso contexto da sociedade contemporânea, e tem como pergunta-chave: como a EJA pode ser mobilizadora de consciência crítica através do Ensino Religioso?

A pesquisa é de cunho qualitativo por apresentar caráter exploratório e descritivo. Para tanto, optou-se pela pesquisa de campo por ela aproximar a investigação ao objeto de estudo e por possibilitar a construção e o aprofundamento de conhecimentos a partir da realidade das pessoas investigadas. A coleta de dados se processou a partir da aplicação de um questionário contendo sete indagações, e estas se encontram no apêndice 01.

Para a seleção das pessoas investigadas, usamos como critério a assiduidade na frequência do diário de classe. Entre as quatro turmas de EJA da quarta etapa foram selecionadas 04 pessoas de cada turma e entre as 16 pessoas escolhidas, foi realizada uma reunião e na presença de todos sorteou-se 07 estudantes.

Respeitando a privacidade de cada pessoa investigada procuramos identificá-las com palavras usadas no capítulo II, as quais adjetivam a educação: *Desvelamento, Autonomia, Dignidade, Cidadania, Dialógica, Criticidade e Libertadora.*

No corpo deste trabalho haverá interferências com evidências de “grifo meu” por entender que as perspectivas de cidadania começam a transparecer também no uso de uma generalizada linguagem que incluem e expressam todas as modalidades de gênero.

No primeiro capítulo, enfocamos os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Religioso. O segundo capítulo, destina-se aos conceitos de Ensino Religioso em sintonia com os conceitos de EJA, encetando o significado e fundamentos de educação com perspectivas cidadãs a partir do pensamento de alguns teóricos da educação. O terceiro capítulo corresponde às análises e interpretações dos dados colhidos com os sujeitos investigados nesta pesquisa.

De forma conclusiva, percebemos que o Ensino Religioso é um elemento imprescindível em qualquer modalidade de educação, e para atender as demandas contingentes da sociedade contemporânea, torna-se necessária uma formação específica e qualificada para quem vai desenvolvê-lo em sala de aula.

Capítulo I

1 Contextualização do foco temático investigativo

Este capítulo tem como objetivo demonstrar separadamente e de forma histórica a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Religioso. Esta demonstração será feita a partir da proposta do MOBRAL, com enfoque na procedência da EJA e do Ensino Religioso.

1.1 Retomando alguns dados históricos

O endosso teórico remete-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos da SEDUC-PI e ao pensamento de alguns teóricos da Educação, entre eles, destaca-se Paulo Freire, e Edgar Morin como as principais referências deste trabalho.

A intenção de erradicar o analfabetismo no Brasil é uma prática que vem se arrastando há décadas. Cada época apresenta características e interesses distintos. Esse trabalho se deterá no desempenho do Ensino Religioso, especificamente na EJA - Educação de Jovens e Adultos, modalidade que foi criada exclusivamente para atender às necessidades das pessoas com idade avançada que se propõem em iniciar ou retomar suas vidas educacional com intuito de saírem do analfabetismo e adquirirem perspectivas de vida na promoção da cidadania de cada um.

Procurando esclarecer o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o enfoque partirá da implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, Programa MOBRAL, e seguirá com a delimitação da procedência da modalidade EJA e do Ensino Religioso.

O Movimento de Cultura Popular, criado em 1961, por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife; foi quem sediou em 1962 a primeira experiência de Paulo Freire; o qual com vistas à transformação social por meio da educação lançou seu método publicamente no início dos anos sessenta, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, quando na época era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife. Em fase experimental Freire aplicou seu método a cinco pessoas, dentre elas, três aprenderam a ler e escrever em 30 dias¹.

Com o resultado positivo da primeira experiência, a proposta se estendeu a trezentos cortadores de cana da cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte e todos foram alfabetizados em 45 dias sem o uso de cartilha.

¹ MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. Disponível em:
< <http://forumeja.org.br/book/export/html/1710>>. Acesso em: 13 out. 2012

1.1.1 Origem do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL

Com o sucesso obtido em pouco tempo, o então presidente da República João Goulart propôs a Paulo Freire organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização; essa campanha visava à alfabetização de dois milhões de pessoas divididas em vinte mil círculos no país.

A proposta foi aceita e Paulo Freire com intuito de impulsionar a Educação Popular que articulava a ação política junto aos diversos grupos populares, entre os quais podemos citar: CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, as pastorais da igreja católica, os intelectuais, estudantes e outros grupos e movimentos.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização com o objetivo de atingir todo o país, e iniciou-se sob a orientação pedagógica do educador nordestino Paulo Freire.

A aplicação do método Paulo Freire exigia que as pessoas convidadas a coordenarem esse trabalho inicialmente participassem de cursos de formação, isso pode ser visto de acordo com o relato de Carlos Rodrigues Brandão que diz:

E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos.²

Apesar de ter sido convidado a fazer parte do governo, Paulo Freire não hesitava em criticar o sistema tradicional de educação pelo uso das cartilhas que eram utilizadas como ferramenta principal da didática, tanto para o ensino da leitura quanto para a escrita.

Ele argumentava que as cartilhas motivavam a seguir o método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de formas forçada sem despertar no educando o interesse de desenvolver suas potencialidades educacionais.

As críticas relacionadas ao sistema tradicional de educação não foram bem aceitas e com a ascensão do Golpe militar, nos primeiros dias de abril de 1964, toda a mobilização social foi reprimida, Paulo Freire foi qualificado como uma pessoa perigosa, que ameaçava o sistema político. A Campanha Nacional de Alfabetização direcionada por Freire, idealizada pelo governo deposto, Brandão diz que “foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale”³. Isso resultou na prisão de Freire seguido do seu exílio como subversivo.

² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: brasiliense, 1981.p. 18-19.

³ BRANDÃO. 1981, p. 19

Sua orientação pedagógica foi suprimida e substituída pelo programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi uma iniciativa projetada pelo regime militar, poder vigente do Brasil (1964 – 1985), com um único objetivo: defender seus interesses, e se reafirmarem no poder enquanto classe dominante.

Segundo Correa esta iniciativa vivia sob a máscara de erradicação do analfabetismo, mas sua preocupação era somente fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, sem uma preocupação maior com a formação humana, pois a mesma tinha a intenção de "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida"⁴.

De acordo com Correa, a prática dessa iniciativa deixava brechas para se pensar que “pessoa humana eram aquelas pessoas que sabiam ler e escrever e contar, as pessoas analfabetas entende-se que não se enquadravam nas relações do humano”. Eram descartadas como coisa.

Seguindo o pensamento de Correa, a proposta de educação do MOBRAL foi baseada nos interesses políticos do período militar, e seu objetivo era repassar o sentimento de obediência, e induzir o povo a expressar passividade, pois na linguagem da época os passivos eram identificados como pessoas de bom comportamento, esta iniciativa se transformou num instrumento propício ao incentivo do povo a manter a subserviência ao regime militar e ao mesmo tempo justificar os atos atrozos da ditadura⁵.

Com este perfil o MOBRAL se estendeu por toda região brasileira, atingindo a maior parte das populações carentes, e se expandiu através de seus diversos Programas.

Vale ressaltar que as pessoas selecionadas para atuarem com o MOBRAL, recebiam somente um treinamento para aplicar o método e o material fornecido pelo Programa e ensinava apenas a técnica da escrita e leitura, essa prática não atendeu as necessidades e deixou aquém o verdadeiro processo de alfabetização.

⁴ CORREA, Arlindo Lopes, *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com.br/2009/03/mobral.html>> Acesso em 21 abr. 2012.

⁵ CORREA, Arlindo Lopes, *MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com.br/2009/03/mobral.html>> Acesso em 21 abr. 2012.

1.1.2 Fragmentos da historicidade da EJA no Brasil

Com o fracasso do MOBRAL muitas críticas surgiram à Campanha de Educação de Jovens e Adultos, críticas consequentes da aplicação inadequada do método educacional, pois o mesmo era usado para jovens e adultos procedentes das diversas localidades, tanto da área urbana quanto rural.

Esse método foi considerado de caráter superficial, pois o mesmo não desenvolvia o aprendizado; outro fator prejudicial a este método voltou-se para as escolas que só funcionavam à noite e eram tidas como a única forma de desenvolver alfabetização para o público favorecido, (lembrando que os alunos/as frequentavam esta modalidade após um dia árduo de serviço) e muitas dessas escolas eram organizadas por grupos informais, onde algumas pessoas que já sabiam ler e escrever ensinavam outras.

Críticas advieram também da uniformidade do método aplicado às distintas regiões brasileiras, nas mesmas não obtiveram bons resultados por se tratar de contextos culturais diferentes.

Alfabetizar Jovens e Adultos é uma preocupação antiga e testada de várias formas no contexto educacional brasileiro. Entre as iniciativas testadas sem êxito, Costa nos fornece uma lista, entre as quais elencamos: A proposta difusora da EJA criada pela UNESCO para os iletrados, que visava alfabetizar jovens e adultos, com o seguinte argumento: “do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor”; A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA, lançada em 1947 por Eurico Gaspar Dutra; A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, lançada por Juscelino Kubitschek em 1958; o Movimento de Educação de Bases- MEB, lançado pela CNBB em 1961; e o MOBRAL que compreende o período militar de 1964 a 1985.

Com o declínio do MOBRAL, o presidente José Sarney cria a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-EDUCAR, em 1985; sequenciando esta proposta, Fernando Collor cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania- PNAC, em 1990; em 1993 o governo Itamar lança o Plano Decenal de Educação para Todos; em 1997, no governo de Fernando Henrique, é lançado o Programa de Alfabetização Solidária⁶.

A Educação de Jovens e Adultos nasceu da proposta pedagógica do pernambucano Paulo Freire; sua proposta pedagógica não se limitava a uma tarefa meramente escolar, mas

⁶ COSTA, Antonio Cláudio Moreira. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos programas, velhos problemas*. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8pdf>, acesso 22/06/2012.

planejada para ficar intimamente ligada, às expectativas do educando e sua transformação social.

Entre várias experiências, surgiu um novo rumo para a educação do Brasil em 1988, e este novo percurso se efetivou com a promulgação da Carta Magna Brasileira. A partir daí a educação passou por um novo processo educacional, o qual fica ancorado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a qual estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho⁷.

A partir desse direito assegurado, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a qual estabeleceu no seu capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1997 com a intenção de organizar e definir critérios para o desenvolvimento educacional do País, o Conselho Nacional de Educação lançou vários pareceres que endossaram este direito que o governo estava assegurando aos brasileiros, entre eles destaca-se o parecer 05/97, que enfoca de modo peculiar a "Educação de Jovens e Adultos", no qual define as competências dos sistemas de ensino e delineiam as possibilidades de certificação.

Quanto às disposições legais que a Educação de Jovens e Adultos recebe na Lei de Diretrizes e Bases, vale destacar o artigo 37 que apresenta as características desta modalidade dizendo que:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.⁸

No contexto atual a Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), esse direito é assegurado gratuitamente aos que não tiveram acesso na idade própria e segundo a LDBEN o poder público deverá estimular o acesso e a permanência do jovem e do adulto na escola.

No que tange às prioridades voltadas para Educação de Jovens e Adultos, o contexto histórico fornece subsídios que tornam evidentes as ações que começaram a valorizar

⁷ BRASIL. Constituição Federal: Sistema S.[on line] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em Maio/2012

⁸ MENDES, Iweltiman. *Educação Legislação Básica*, 2005, p. 30.

efetivamente a EJA a partir do ano de 2004, no Governo Lula, onde a EJA passou a ter maior importância. Neste período foi constituído o Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos.

A partir destes avanços e sendo estabelecida a EJA na LBD, esta modalidade ganhou força e se transformou numa política de Estado de modo que hoje o governo brasileiro procura investir e incentivar essa modalidade educacional como possibilidade de alavancar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de desenvolver seus estudos no período normal.

1.1.3 Trajetória da EJA no contexto piauiense

Para melhor situar o estudo, delimitamos a historicidade da educação do Piauí elencando dados a partir da década de setenta.

Os procedimentos educacionais para jovens e adultos do Estado do Piauí, antes da Lei 5.692/71 eram pertinentes ao Ensino Supletivo e sofriam variações de identidade tais como: Curso Primário Noturno, frequentado só por adultos; Cursos de Aprendizagem, ministrado pelas seguintes instituições: Serviço Nacional da Indústria – SENAI, Serviço Nacional do Comércio – SENAC e Exames de Madureza⁹.

O curso Primário Noturno e Exames de Madureza ofereciam Supletivo em nível de formação geral, enquanto os Cursos de Aprendizagem se caracterizavam na profissionalização de adolescentes.

Em sintonia com os procedimentos nacionais, o Piauí adotou também seus métodos e programas educacionais, dentre os Projetos, Programas e Cursos, destaca-se o Programa de Educação Integrada – PEI, cujo em 1971 foi implantado em fase experimental com finalidade de dar continuidade à alfabetização e conseguiu atingir expressivamente todo o Estado.

Notificamos que este programa era realizado inicialmente em convênio com o MOBREAL, e a partir de 1972 sua execução ficou sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em 1984 foi implantado o Programa de Educação Básica – PEB, o qual mantinha em sua prática a estrutura e metodologia do plano anterior, sendo prosseguido pelo Curso de Suplência de Primeiro Grau.

A partir de 1993 com o Parecer (CEE no 13/93), o Curso de Suplência de Primeiro Grau, ficou estruturado com duração de cinco anos distribuídos em três etapas: Primeira etapa (01 ano) destinada a Alfabetização, segunda etapa (02 anos) correspondia a primeira e

⁹ MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de Jovens e Adultos no Piauí 1971 a 2003*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3129.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012

segunda série, a terceira etapa (02 anos) destinava-se a terceira e quarta série. Esta modalidade de ensino permaneceu até o ano de dois mil sem sofrer nenhuma alteração na sua estrutura.

Com o lançamento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores frente ao projeto “Construindo Eu Aprendo” no período de 1995 até 2001, o Estado do Piauí recebeu apoio do Ministério da Educação e Cultura, juntamente com alguns seguimentos do governo federal tais como: FNDE/SUDENE/SEED, favorecendo 155 municípios, dos quais mais de setenta e cinco mil jovens e adultos trabalhadores foram beneficiados.

A partir da Constituição Brasileira de 1988 e da aprovação da Lei no 9394/96, que apresenta dois artigos (37 e 38) voltados para à Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é aprovada sob o parecer CEB 11/2000, Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação.

Desde então a EJA ficou definida como modalidade da educação básica, a mesma estabelece critérios a serem observados na oferta e estrutura curricular pelos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como pela Secretaria de Educação atendendo de forma distinta as especificidades próprias que lhe é peculiar.

1.2 Fragmentos da historicidade do Ensino Religioso no Brasil

Desde o período colonial o Ensino Religioso esta presente na educação Brasileira, para melhor entendimento será abordada a trajetória do Ensino Religiosos distribuida em três fases, a saber:

Primeira Fase (1500 a 1800) Com o processo de colonização, os portugueses firmaram um acordo entre o rei de Portugal e o Papa a respeito da formação religiosa do povo brasileiro.

Esse acordo tinha como objetivo principal fomentar a doutrina da Igreja Católica pulverizando um catecismo tradicional. No entanto durante esse período a Igreja ficou submissa ao Estado, sendo suserviente tanto no campo ideológico como também no campo espiritual.

Portanto o projeto educacional não podia gerar conflitos com o projeto dos reis, sendo desenvolvido como proposta de Ensino Religioso a “evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal”¹⁰.

¹⁰ PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO Ensino Religioso. 2006. p 12

Segunda Fase (1800 a 1964) a educação é conduzida de acordo com os anseios do Estado-Nação tendo em vista a educação gratuita e laica. O contexto religioso neste período ainda é de submissão do Estado e o processo educacional se desenvolve sob a direção do mesmo e suas ações são realizadas em função de projeto amplo. Esta fase envolve cinco períodos, os quais se apresentam da seguinte forma:

Primeiro período de 1823 a 1889, compreende a Monarquia Constitucional onde a religião oficial do império é a Católica e o Ensino Religioso passa a ser o meio pelo qual se reafirma o poder dominante, de acordo com os Parametros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é submetido ao esquema de protecionismo da Metrópole, em decorrência do regime regalista, oficialmente implantado no período. O fio condutor é o texto da Carta Magna de 1824, que mantém a “*Religião Católica Apostólica Romana, a Religião oficial do império*”, em seu artigo 5º. A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana.¹¹

Segundo período de 1890 a 1930, é o período da implantação do Regime Republicano, o Ensino da Religião passa por mais complicações, pois o mesmo é tido nesta época como grande impecilho do novo regime político.

O clero não exercia nenhuma influência no quadro político e vivia submetido ao Estado pelas suas regras políticas. A partir das influências do racionalismo, os ideais positivistas, entraram no cenário brasileiro com intuito de colocar a ordem como meio de se atingir o progresso.

Este foi um dos fatores que favoreceu o enfraquecimento do catolicismo, as relações entre a Igreja e o Estado ficaram estabelecidas na Constituição do Império e a Igreja ficou na subserviência dos interesses da classe dominante.

Ficou como herança da primeira República a declaração que o Ensino brasileiro será conduzido pela laicidade, evidenciando que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”¹²; neste período a educação brasileira ficou sendo compromisso de ninguém e o Ensino da Religião permaneceu pela fidelidade da Igreja Católica.

No terceiro período que compreende os anos de 1930 a 1937, identificado como período de transição, foi lançado em 30/04/1931 um Decreto, com as influências da Reforma Francisco Campos, admitindo o Ensino Religioso de forma facultativa.

¹¹ PCNER, p. 13

¹² PCNER, 2006, p. 14

Com a Constituição de 1934 o Ensino Religioso passa a ser assegurado pelo artigo 153 a confessionalidade e matrícula facultativa nos seguintes termos:

O Ensino Religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos Pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundaristas, profissionais e normaes¹³.

Este artigo, tornou-se o referencial do Ensino Religioso quanto matéria escolar, e assegurou discussões pertinentes a ele até hoje, sendo evidenciadas e garantidas na Constituição de 1988; atualmente o Ensino Religioso é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O quarto período conhecido como Estado Novo, que compreende os anos de 1937 a 1945, a Educação brasileira passa por alterações advindas da Reforma Francisco Campos e o Ensino Religioso deixa de ser matéria obrigatória pelo Artigo 133 da Constituição de 1937.

O quinto período que abrangeu os anos de 1946 a 1964 ficou conhecido como Terceiro Período Republicano, onde o Ensino Religioso é passado para o dever do Estado através do Artigo 141 do seu sétimo parágrafo que diz: “É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo a dos que contrariam a ordem pública e os dos bons costumes”¹⁴.

A Terceira Fase envolve 32 anos, inicia-se em 1964 e vai até 1996, se destaca pela quebra do monopólio eclesial e estatal. Nesta fase a educação assume postura universalizada e a escola passa ser o espaço da diversidade social e cultural.

Nesta fase destacam-se dois momentos, a saber: 1) o primeiro envolve o período de 1964 a 1984 é conhecido como quarto período republicano, no qual a ditadura militar impõe suas regras autoritárias e no contexto educacional o Ensino Religioso é ofertado, de cunho obrigatório, mas no ato da matrícula é facultativo ao aluno frequentar ou não esta disciplina. 2) o segundo refere-se aos anos de 1986 a 1996 que delineia as crises vividas em vários aspectos, principalmente os de ordem cultural. No contexto educacional o Ensino Religioso procura se redefinir como disciplina regular na matriz curricular.

A Constituição Federal de 1988, no primeiro parágrafo de seu Artigo 210 diz que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.¹⁵

Esta garantia do Ensino Religioso ser uma disciplina integrante da formação básica do cidadão e cidadã condiciona-o, a referenciar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

¹³ PCNER, 2006 p 14

¹⁴ PCNER, 2006, p. 15

¹⁵ PCNER, 2006, p. 18

Ensino Fundamental e nas series Iniciais e Finais da Educação Nacional, a fim de orientar as escolas na elaboração das ações pedagógicas e a usarem, de acordo com Ângela Maria Ribeiro Holanda, a linguagem do Ensino Religioso com critérios e atitudes. Neste sentido ela enfatiza dizendo que os critérios e atitudes envolvem:

Valorizar as experiências religiosas e favorecer a relação emancipada dos educandos com as diferentes culturas. Articular os conhecimentos e debates com base nos direitos e deveres da cidadania e do respeito às diferenças. Proporcionar condições ao educando de construir sua identidade e superar preconceitos sobre qualquer experiência religiosa.¹⁶

No decorrer da História percebe-se que o Ensino Religioso sofreu muitas alterações pertinentes à sua permanência na matriz curricular e equiparando-se às outras disciplinas. Um dos fatores determinantes desta luta foi o surgimento do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso- FONAPER, que contou com a ajuda de seus filiados a pressionarem o Congresso Nacional a votar em favor dos textos enviados e dispositivos montados pela equipe de coordenação do mesmo, até conseguir dá um salto de qualidade no desenvolvimento deste componente curricular. Essa abordagem pode ser amparada em dos momentos de luta daqueles que estruturavam os PCNER quando diz:

A inclusão deste dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o País há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar.¹⁷

Com esta conquista muitos Estados começaram a se organizar em torno do Ensino Religioso quanto disciplina integrante da matriz curricular da educação básica nacional. Portanto, a seguir será abordado como isto vem sendo desenvolvido no Estado do Piauí.

1.2.1 Percursos do Ensino Religioso no Estado do Piauí

O contexto histórico do Ensino Religioso no Estado do Piauí em justaposição com a Educação de Jovens e Adultos demonstra muitos impasses, por isso tomamos como referência neste trabalho os encaminhamentos advindos a partir da promulgação da Carta Magna do Brasil lançada em 1988.

Com o processo constituinte de 1988 o Ensino Religioso adquiriu nova roupagem no contexto educacional brasileiro e se efetivou como disciplina escolar entrando como parte integrante da matriz curricular.

¹⁶ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Desafios e perspectivas da docência do Ensino Religioso*. Diálogo: São Paulo, n.54, p. 12-15, mai/jul.2009.

¹⁷ PCNER, 2006, p. 18

Depois de ter passado um ano, exatamente no dia 5 de outubro de 1989, quando se comemorou o primeiro ano do lançamento da Constituição Federal, o Piauí, lança sua carta Constituinte.

A partir de 1989, com o lançamento desta Carta Constituinte Estadual, a trajetória do Ensino Religioso no Piauí passou a ser marcada pelas redefinições advindas do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional, que levantou novas discussões e polêmicas em torno do Ensino Religioso.

Estas polêmicas foram positivas e necessárias por impulsionarem novas perspectivas para o Ensino Religioso em todo território Nacional. Isso pode confirmar nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso quando diz:

Por outro lado, recuperam-se argumentos e propostas em vista de sua permanência no currículo, como disciplina a permitir ao educando ter, na Escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa. Permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido da sua busca na convivência com as diferenças ¹⁸.

Em face às exigências atribuídas ao Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, o Estado do Piauí através de seu Conselho Estadual do Ensino Religioso (CONERPI) procurou atender as devidas exigências, encaminhando propostas que resultaram no seguinte parecer:

Este parecer trata do ensino religioso (ER), no que ele demanda de regulamentação de competência desse Conselho sobre as condições e procedimentos necessários à sua implantação regular nas escolas públicas do sistema estadual de ensino do Piauí. E ao fazê-lo, responde ao objeto de solicitação da Secretaria da Educação (cf. Proc. CEE/PI nº 319/04), consubstanciada em documento da autoria do CONERPI (Conselho de Ensino Religioso do Piauí), no qual manifesta “seu ponto de vista sobre os parâmetros curriculares mínimos para a formação em nível superior dos professores em causa” ¹⁹.

Em virtude da necessidade de formar e qualificar profissionais para ministrarem a disciplina do Ensino Religioso, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí apresenta a resolução CEEP/PI Nº 348/2005, que visa regulamentar a habilitação e admissão de professores, juntamente com os procedimentos que definam os conteúdos curriculares do Ensino Religioso nas escolas públicas do sistema estadual de ensino do Piauí.

Com vistas ao disposto no § 1º do art. 210 da Constituição Federal de 1988, o Conselho de Educação do Estado do Piauí, no uso de suas atribuições legais se manifesta

¹⁸ PCNER, 2006, p. 18

¹⁹ PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. Regulamenta a habilitação e admissão de professores e os procedimentos para a definição dos conteúdos do componente curricular do ensino religioso nas escolas públicas do sistema estadual de ensino do Piauí. Consª. Maria do Socorro Rocha Cavalcanti Barros Presidente do CEE/PI. Teresina, 2 de dezembro de 2005.

através da resolução CEE/PI N° 348/2005, considerando o art. 218 da Constituição do Estado Piauí, e, ainda, as disposições constantes do art. 33, da Lei Federal nº 9394/96, com a redação dada pela Lei Federal nº 9457/97 e Leis Estaduais ns. 5101/99 e 5356/03, e recomendações expostas no Parecer CEE/PI nº 245/2005, apresenta:

Art. 1º- O Ensino Religioso (ER), como parte integrante da formação básica do cidadão, constitui componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Médio das escolas das redes públicas do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, na forma disposta na presente resolução. Art. 2º- O ER, de oferta obrigatória por parte das escolas públicas, é facultativo ao aluno. Art. 3º- O ER deverá integrar a proposta pedagógica da escola, nela se descrevendo sua organização curricular. Art. 4º- Cumpridas as diretrizes curriculares nacionais, os conteúdos do componente curricular ER serão definidos pelas escolas, observados os procedimentos e parâmetros estabelecidos pela Superintendência de Ensino (Supen) da Secretaria da Educação²⁰.

É interessante observar que o diferencial das decisões do Conselho de Educação do Estado do Piauí, consiste em legitimar o Ensino Religioso como disciplina de oferta obrigatória do Ensino Fundamental, em consonância com aquilo que é determinado pela Constituição Federal em seu Art. 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social; mas se destaca também por colocar a disciplina do Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Médio das escolas públicas Estaduais e também nas Municipais.

Em se tratando dos conteúdos, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, procura evitar qualquer tipo de proselitismo, conforme o que diz o Art. 5º da resolução em evidência, que o Ensino Religioso no Estado do Piauí tende no que diz respeito aos conteúdos, alcançar através dos seus seis incisos os seguintes objetivos:

I. Auxiliar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas; II. Articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão; III. Estimular o respeito à diversidade; IV. Incentivar a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro, à Natureza e ao Absoluto (Transcendente); V. Incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social. VI. Despertar o interesse pela descoberta e vivência dos valores humanos²¹.

Com estes conteúdos propostos, percebemos que a disciplina do Ensino Religioso torna-se, no contexto atual, um desafio muito grande porque a mesma exige uma formação qualificada do/a profissional de educação que vai ministrá-la.

²⁰ PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. Regulamenta a habilitação e admissão de professores e os procedimentos para a definição dos conteúdos do componente curricular do ensino religioso nas escolas públicas do sistema estadual de ensino do Piauí. Consª. Maria do Socorro Rocha Cavalcanti Barros Presidente do CEE/PI. Teresina, 2 de dezembro de 2005

²¹ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- CEE/PI. Resolução N° 348/2005. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/pi_resolucao_348_%202005.pdf> Acesso em: 18 out. 2012

Referindo-se a formação qualificada para docentes ministrarem a disciplina do Ensino Religioso, observamos que as decisões do Conselho Estadual de Educação do Piauí através dos Art. 7º, 9º e 10º da Resolução CEEP/PI N° 348/2005 diz:

Art. 7º- Estarão plenamente habilitados para o ER nos quatro últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, os portadores de certificado de curso de preparação para ministrar o componente curricular ER, oferecido em nível de especialização, por instituição aprovada para este fim pelo Conselho Estadual de Educação ouvido o CONERPI. **Art. 9º-** A comprovação da titulação referida no artigo anterior e seu parágrafo único é suficiente para a contratação ou admissão a concurso público para provimento de vagas decorrentes da oferta de ER em escola pública. **Art. 10-** A Secretaria da Educação promoverá o desenvolvimento de cursos e programas de formação de professores para o ER, regulamentado nesta resolução ²².

Com base nestes artigos, evidenciamos que, no tocante à formação de professores do Piauí, a Secretaria de Educação e Cultura, SEDUC-PI, em 1999 promoveu em todo Estado do Piauí, cursos de especializações gratuitos para professores/as do Estado, que atuavam ou se dispunham a atuar na docência do Ensino Religioso. Os cursos aconteceram nas cidades mais centrais do Estado a fim de agregar professores dos municípios adjacentes. De acordo com Maria Xavier, apud Cláudia Bezerra, as vagas disponibilizadas foram:

A Secretaria da Educação e Cultura (Seduc) disponibiliza 320 vagas para o Curso de Especialização em Docência do Ensino Religioso na Educação Básica. As vagas são para os professores da rede de ensino que trabalham na área do ensino religioso. O curso será realizado pelo Instituto Superior de Educação Antonino Freire (Iseaf) e Instituto Católico de Ensino Superior do Piauí (Icespi). Pelo Iseaf as vagas são para os municípios de Campo Maior, Floriano, Picos e Teresina. Por sua vez, o Icespi abre vagas para os municípios de Teresina, Oeiras, São Raimundo Nonato e Parnaíba. “A Secretaria dispõe de 40 vagas para cada município”, informa Maria Xavier, superintendente institucional da Seduc. No Instituto Católico de Estudos Superiores as inscrições acontecem em Teresina, no próprio Instituto, localizado na Rodovia Palmeirais, PI 130, Km 08; Parnaíba no Colégio Diocesano São Luis Gonzaga, Avenida Capitão Claro, s/n-Centro; [...]. De acordo com o edital, a Carga Horária está prevista em 540 horas de atividades curriculares e o curso terá a duração de cinco meses [...]. As aulas iniciarão no próximo dia 1º de outubro até o dia 27 de fevereiro do próximo ano. No ato da inscrição os candidatos devem apresentar diploma ou certificado de conclusão de curso superior de licenciatura em qualquer área do conhecimento ou de curso superior em Teologia ou Ciências da Religião e disponibilidade de frequentar o curso no local e horário estabelecidos ²³.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado focada no Ensino Religioso da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida numa escola pública estadual da periferia da cidade de Parnaíba, gostaríamos de evidenciar que a Secretaria de Educação deste município, procurando atender as exigências do Art. 15 da resolução supracitada, onde diz que “nos municípios que não tenham sistemas municipal de ensino autônomo, as escolas da rede

²² CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- CEE/PI. Resolução N° 348/2005. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrrj.br/ole/textos/pi_resolucao_348_%202005.pdf> Acesso em: 18 out. 2012.

²³ BEZERRA, Cláudia. *SEDUC disponibiliza vagas para especialização*, Disponível em: <<http://www.piaui2008.pi.gov.br/materia.php?id=36719>> Acesso em: 18 Out. 2012

municipal regular-se-ão, no que tange ao ER, por esta resolução”, disponibilizou 30 vagas para professoras/es municipais participarem da especialização em Docência para o Ensino Religioso, de forma gratuita, segundo o contrato N° 317/2012, do processo de inexigibilidade N° 034/2012, firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba e a Associação Piauiense de Cultura Superior.(Anexo 01)

Outro registro pertinente neste trabalho, sua evidencia entra como peça importante deste contexto histórico e está ligado diretamente à formação de docentes do Ensino Religioso do Piauí, é o curso de Teologia que existe em Parnaíba, há 09 anos, através do convênio realizado pela Diocese e reconhecido no Brasil como único curso de Teologia que é conveniado com uma Universidade Federal, e há três anos foi reconhecido pelo MEC. As precisas informações foram notificadas no Diário Oficial da União (anexo 02), na portaria N° 1.517 de 08 de outubro de 2009 com o seguinte teor:

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto n° 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta no Registro E-MEC n° 20071368, do Ministério da Educação, resolve: Art. 1º Reconhecer o curso de Teologia, bacharelado, com 50 (cinquenta) vagas totais anuais, no noturno, ministrado pela Universidade Federal do Piauí, no campus fora de sede Ministro Reis Veloso, na Avenida Capitão Claro, n° 676, Centro, na cidade de Parnaíba, no Estado do Piauí, mantida pelo Ministério da Educação, com sede na Região Administrativa I, na cidade de Brasília, no Distrito Federal, nos termos do disposto no artigo 10, § 7º, do Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006. Parágrafo único. O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo ²⁴.

Os procedimentos do Conselho Estadual (CONERP) tomados, frente ao desenvolvimento do Ensino Religioso no Estado do Piauí, remete-se às lutas insistentes do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FORNAPER) juntamente com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que implicam diretamente na universalização do conhecimento de professoras/es a partir de uma formação qualificada e segura atendam as demandas de educandos/os procedentes dos diversos seguimentos religiosos e culturais da sociedade contemporânea.

Pelos registros presume-se que a partir da Constituição Federal e da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Religioso no Estado do Piauí, através do CONERPI, passou a desenvolver seu papel de acordo com o que lhe é proposto em nível federal, levando em consideração as decisões do FONAPER e do CONER.

No próximo capítulo o estudo se deterá nas fundamentações e conceitos de Educação e Ensino, nas perspectivas da EJA e Ensino Religioso.

²⁴ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/903979/dou-secao-1-14-10-2009-pg-48>>. Acesso em: 31 out, 2012

Capítulo II

2 Conceitos e fundamentos de Ensino Religioso

Este capítulo trabalhará com os conceitos de Ensino Religioso em sintonia com os conceitos de EJA, encetando o significado e fundamentos de educação com perspectivas cidadãs a partir do pensamento de alguns teóricos da educação, principalmente Paulo Freire, Edgar Morin e alguns teólogos como Leonardo Boff e Antonio Moser.

2.1 Fundamentos do Ensino Religioso

Falar do Ensino Religioso é uma tarefa árdua e, neste trabalho, foi realizada a pesquisa sobre alguns conceitos, a fim de se entender a história e os fragmentos pelos quais a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino religioso foram submetidos às intensas modificações ao longo do percurso histórico da educação do Brasil.

Por esta razão, se fez necessário buscarmos um entendimento mais apurado sobre o Ensino Religioso a partir dos conceitos existentes em torno deste ensino e seu propósito, e da Educação de Jovens e Adultos como ferramenta educacional que promove a cidadania de quem frequenta esta modalidade de ensino, tornou-se importante inicialmente conceituarmos e destacarmos a diferença entre educação e ensino.

De acordo com Francisco da Silveira Bueno, educação “é um substantivo feminino que significa instrução, civilização, formação das faculdades intelectuais, polidez, cortesia”²⁵; já a Wikipédia nos fornece informações dizendo que educação:

É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade²⁶.

Comparando o conceito de Bueno com o encontrado na Wikipédia, pode-se entender que educação se traduz em processos que envolvem o ato de conviver, aprender e ensinar. Neste sentido, podemos aproximar a concepção de Émile Durkheim quando diz que educação é “a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparada para a vida social; tem por objetivo suscitar desenvolver, [...] certo número de estados físicos intelectuais e morais”²⁷.

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado, educação “deriva do francês *éducation*, que, por sua vez, remete para o latim *ēdūcātīōnem*-,

²⁵ BUENO, Francisco da Silveira, *Dicionário escolar da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 389

²⁶ WIKIPÉDIA. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/educacao>>. Acesso em: 2 ago. 2012

²⁷ DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramento. Rio de Janeiro Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p. 41

«acto de criar; instrução, formação do espírito», o que nos aponta para sentidos ligados à formação e ao desenvolvimento de competências e de faculdades”²⁸.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 1º, educação é a forma que existe de abranger os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa”; esta lei procurando amparar uma demanda maior se estendeu também aos “movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”²⁹.

Rebuscando o entendimento dos três grupos de educação presentes na sociedade contemporânea, na qual a educação é enfatizada como redentora, como reprodutora e como transformadora, nos apropriamos da educação como processo de transformação e, como fortalecimento dos argumentos, nos apoiamos no pensamento de alguns teóricos, principalmente em Paulo Freire, que ampara-se na educação como ferramenta que muda o ser humano e o transforma em protagonista da sua autotransformação e da transformação da sociedade.

A partir dos conceitos supracitados de educação, fizemos uma aproximação teórica com os conceitos de Paulo Freire para aprofundar a temática da pesquisa.

2.1.1 Concepções de educação a partir do pensamento de Paulo Freire

Frente aos mais variados modelos de educação existentes na sociedade contemporânea, a visão transformadora de Paulo Freire enfoca várias concepções de educação, entre elas destacamos: a educação Cidadã, a educação Popular, a educação Libertadora, a educação Sustentável, educação Problematizadora, educação Dialógica e a educação Política. A concepção da cultura e do contexto da pessoa são, para Freire, aspectos indispensáveis para o protagonismo. Como divisor de pensamentos e concepções, enfocaremos inicialmente a concepção bancária da educação como paradigma educacional ultrapassada que não converge às práticas e objetivos da educação Libertadora, conforme nos adverte Paulo Freire.

2.1.1.1 Concepção “Bancária” da Educação

Este conceito foi cunhado por Paulo Freire a partir de sua prática e de suas pesquisas junto a grupos de alfabetização de adultos. Em Pedagogia do Oprimido ele reflete amplamente sobre a superação desse conceito. Em seu entendimento, educação bancária é aquela em que o educador deixa transparecer pelos seus atos em sala de aula, a função de um

²⁸ MARTA, Eunice. Disponível em: <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=29831>>. Acesso em: 13 out.2012

²⁹ MENDES, Iweltiman. [S.I]: Parnaíba, PI: p. 11. 2005.

intocável agente, cuja função é “encher” os educandos com as narrações de conteúdos, extraídos de forma solta da realidade e desconectados da totalidade do contexto do aluno, da escola, do bairro, da cidade, etc.

Estas narrações fazem com que os educandos e educandas memorizem mecanicamente os conteúdos e acaba transformando-os/as em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Frente a este contexto, Freire refuta estas práticas, dizendo que: “Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”³⁰.

É oportuno confrontar o pensamento de Antonio Moser ao fazer distinção entre educação e manipulação. Ele diz que se “absolutizarmos o nível da educação e reduzirmos a pedagogia à atividade educativa, é-nos fácil distinguir educação de manipulação,” como endosso ele reforça dizendo:

É educativo o que leva a internalizar os conceitos, julgamentos e comportamentos conformes a um dado padrão cultural, ao conceito que se tem de maturidade e boa-educação. É manipulação o que desrespeita estes padrões, seja na atuação do educador, seja no resultado obtido quanto ao educando. O critério de legitimação é o padrão comum e pacificamente assente. Numa sociedade de classes é bom e legítimo educar o operário para ser operário, o filho de acadêmicos para ser também acadêmico, o pobre para ser pobre, o rico para ser rico. Educar a todos para viverem na sociedade que é dirigida pelos “ricos”³¹.

Segundo Freire, esta concepção “ bancária de educação” só serve para os opressores, que tem como finalidade “dificultar em tudo, o pensar autentico [...] em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro”³²; e como suporte deste pensamento ele enaltece dizendo:

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades. Toda vez, porém que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira. Progressista “pela metade”³³.

Procurando melhores esclarecimentos sobre educação torna-se pertinente analisarmos o perfil de cada conceito que segue abaixo.

2.1.1.2 Concepção de Educação Cidadã

A Educação Cidadã surgiu na década de 1990 a partir de experiências realizadas com a Escola Cidadã, que se multiplicou em várias cidades do país. Com a evolução desta experiência o conceito de Escola Cidadã migrou naturalmente, para o de Educação Cidadã.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005, p.66.

³¹ MOSER, Antonio et al. *Libertar: Desafio da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982, p. 85.

³² FREIRE, 2005, p. 73.

³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.p.99.

Segundo Paulo Roberto Padilha, o desenvolvimento desta educação cidadã exige constantemente profundas reflexões sobre a vida cotidiana, com base nisso ele relata:

Pois bem. Falarmos de Educação Integral e de Educação Cidadã, provoca-nos, na partida, no caminho e na chegada, reflexões permanentes sobre o que temos feito em nossa vida cotidiana, em nossas práticas profissionais, seja qual for a nossa atuação. Sim, porque no Estado republicano e “democrático” em que vivemos, falar de educação e cidadania não deve interessar apenas a educadores e educadoras, no sentido restrito do termo. [...] Por outro lado, quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-lo para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica ³⁴.

A intenção de querer educar integralmente a pessoa significa gerar condições de perceber no “outro” a totalidade do ser cidadão. Esta totalidade vista no cidadão, nos dá a condição de perceber que a educação cidadã é aquela que prioriza o acesso a todos, que se preocupa e se envolve no processo de formação dos cidadãos e cidadãs, tendo como princípio a educação de qualidade.

Nesta perspectiva, Edgar Morin diz que devemos perceber que, “em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” ³⁵.

Partindo de uma educação que visa o ser humano na sua totalidade, onde é possível fazer uma leitura do mundo com perspectivas cidadãs, Freire nos adverte dizendo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencional do mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo ³⁶.

A práxis educacional sugerida por Freire exige organização democrática, onde o diálogo favorece a elaboração coletiva de princípios de convivência vinculados à sistematização de conhecimentos e coletar propostas advindas da realidade cultura e local de cada sujeito envolvido no processo, para que nela se possa intervir.

³⁴ PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã, Educação Integral. Módulo I*. Disponível em <<http://www.direcionaleducador.com.br/curso-livre-educacao-cidada-e-educacao-integral/modulo-1>>. Acesso em 10 ago.2012

³⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO. 2010, p.37.

³⁶ FREIRE, 2005, p. 77.

2.1.1.3 Concepção de Educação Sustentável

Remetendo-nos etimologicamente às palavras: educação e sustentável pode-se dizer, em síntese, que a concepção de educação sustentável está ligada diretamente ao ato de ensinar ou mediar o conhecimento com vistas ao sustento responsável, da vida humana, da natureza, da cultura, do planeta.

De acordo com o pensamento de Nagbi Anderáos Neto, a educação é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento sustentável, e argumenta que ela não deve se restringir somente aos bancos escolares, mas deve abranger outros ambientes tais como, o ambiente familiar, profissional, religioso e comunitário.

Podemos entrelaçar o pensamento de Neto ao de Freire, quando ele diz que esta educação “deve ser muito mais do que informação, senão percepção, entendimento e compreensão da vida em suas relações pessoais e com a Natureza”; e evidencia que o “contexto social que cada indivíduo compõe deve ser por ele entendido, bem como suas obrigações e responsabilidades”³⁷.

Estas obrigações e responsabilidade para a sustentabilidade é uma condição que se arrasta há décadas e Moacir Gadotti também enfoca essa preocupação como tema gerador e pertinente ao contexto atual.

A sustentabilidade tornou-se um tema gerador preponderante neste início de milênio para pensar não só o planeta mas também a educação; um tema portador de um projeto social global e capaz de reeducar nosso olhar e todos os nossos sentidos, capaz de reacender a esperança num futuro possível, com dignidade para todos.³⁸

Com estas evidências a educação sustentável, pode ser identificada como aquela que prepara as pessoas para um mundo melhor com intuito de gerar condições para a humanidade do futuro. Ela objetiva preparar cidadãos e cidadãs a enfrentar os desafios da sociedade globalizada, com vistas à sensibilidade ao Cosmos, implicado no respeito com o meio ambiente, e favorecendo a proteção da biodiversidade.

2.1.1.4 Concepção de Educação Popular

Revisitando o pensamento de Bueno observamos que a palavra popular, é um “adjetivo de dois gêneros que deriva aquilo que é próprio do povo; que é agradável ao povo, e se traduz em democrático”³⁹. É uma palavra que pode também ser usada como substantivo masculino para expressar gente do povo, tendo como plural a palavra democratas.

³⁷ NETO, Nagbi Anderáos. *Educação para o desenvolvimento*. Disponível em

<<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-sustentavel.html>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

³⁸ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho- Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo. Cortez, 2002.p.37

³⁹ BUENO, 1986. p. 888.

Vinculando o conceito da palavra popular ao de educação, podemos então concluir que a Educação Popular está voltada para o povo, nasceu da necessidade do povo e está comprometida com a causa do povo.

Segundo o pensamento de Carlos Rodrigues Brandão, a Educação Popular “não é uma atividade pedagógica, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”⁴⁰.

Por não ser uma educação fria, estática, imposta pelo poder dominante, tem como objetivo atender as demandas do povo construindo a consciência cidadã.

A partir das marcantes características da Educação Popular em consonância com o comprometimento das demandas populares, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil evidencia em seu documento número 47 a Educação Popular com seus aspectos e valores num contexto relacional, diz:

12. A educação popular inclui e transcende os aspectos da pura alfabetização. Atua na perspectiva de sistematizar, valorizar e divulgar os conhecimentos constituídos nas relações sociais. A educação popular concebe, assim, as relações sociais como lugar privilegiado dos processos educativos. A família, a Igreja, as associações, os sindicatos, os ambientes de trabalho e estudo, e demais espaços de participação política constituem meios para a formação do cidadão consciente. 13. A educação popular tem provocado reações e compreensões diversificadas. Dentre essas, destaca-se para os educandos, uma possibilidade de sistematizar seus anseios, necessidades, e apreender um instrumental técnico-científico para a solução de seus problemas. Para os educadores, um constante interrogar-se sobre sua cosmovisão e sua relação enquanto mestre; para os pensadores, um alerta para o perigo de reduzir o conceito "educação" à instrução acadêmica. Para os políticos, uma constante denúncia da precariedade do sistema oficial de ensino. Para seus propagadores, uma tensão constante, harmonizar planejamento com participação, autoridade com troca de saberes, e instrução técnico-científica com a formação para o exercício da cidadania. Para as instituições de educação, alguns problemas: absorver essa realidade no sistema oficial e reconhecer a capacidade técnico-prática dos profissionais formados na escola da vida⁴¹.

O conceito transcendental desta educação está ligado diretamente às contribuições de Paulo Freire ao pulverizar a proposta educacional advinda das experiências realizadas com camponeses, operários, com as experiências de quem vive nas camadas sociais mais vulneráveis.

Seu enfoque parte dos conteúdos educacionais (identificados por ele como temas geradores), comprometendo diretamente a práxis educacional do educador/educadora e evidencia que o “quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o

⁴⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação Popular*. Disponível em <http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/imagens/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf>. Acesso em 12 out. 2012

⁴¹ CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. CNBB - 47. *Educação: Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1992, p.15-16.

mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando”⁴².

A ampliação deste mundo desvelado, um mundo que a partir da aquisição de novos saberes torna-se conhecido, entendido e criticado, é que Moser aponta a insatisfação do poder dominante evidenciando a condição do extremismo da Educação Popular dizendo:

A sociedade educa a escola. A escola educa alguns dos futuros e atuais membros da sociedade. Mas o povo ainda não consegue nem participar da sociedade nem educar a escola. Como atividade política de desenvolvimento das potencialidades autônomas do povo, a educação popular muitas vezes é obrigada a ir ao extremo de ser anti-escolar⁴³.

Esse confronto do pensamento da sociedade que alimentava a educação do velamento frente aos anseios e reivindicações da sociedade que tem o mundo desvelado como fruto da educação popular, o autor transmite com clareza que na visão de algumas pessoas a Educação Popular chegava ao extremo de ser anti-escolar, porque aquilo que outrora era discutido, depositado, transmitido ou apresentado, não partia dos interesses e necessidades dos/das educandos/as, eram direcionadas para quem tinha um pensamento cômodo e longe de agitações, subversões e badernas, esses adjetivos foram por muito tempo usado para identificar quem pensasse ao contrário.

As principais características da Educação Popular se ancoram na participação de todos, no despertar da consciência crítica-política, das potencialidades do saber comunitário e em redirecionar socialmente os sujeitos envolvidos neste processo educacional.

Neste sentido Antonio Moser diz que a Educação Popular simplesmente é “o esforço do próprio povo” e também “revela todo o seu peso antropológico e político”⁴⁴.

2.1.1.5 Concepção de Educação Problematizadora

Sendo totalmente oposta à educação pejorativamente identificada como “problemática”, a Educação Problematizadora motiva a pessoa a ter visão clara do mundo e a adquirir capacidade de questionar e avaliar criticamente a realidade em que vive. A prática da educação problematizadora se opõe à prática da concepção “bancária da educação”.

A Educação Tradicional, evidenciada com a Concepção Bancária da Educação, alimenta o ser humano para o conformismo e passividade, transforma-o num “recipiente” colhedor de conteúdos, enquanto a Educação problematizadora o tem como protagonista do processo educacional e desenvolve a visão crítica da sua vivência no mundo.

⁴² FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.88.

⁴³ MOSER, 1982, p. 90.

⁴⁴ MOSER, 1982, p. 88.

Para Freire, esta concepção se evidencia ao dizer que a educação “problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isso a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”⁴⁵.

Esse ato cognoscente, procedente do diálogo abordado por Freire é pertinente à qualidade que o educando/a tem em possuir conhecimentos a partir das experiências de vida, consiste na capacidade que o educador/a tem em adquirir e trocar conhecimentos, onde o educando se apropria da capacidade de fazer uma releitura do mundo a partir das suas experiências com vistas à auto-transformação de cidadãos e cidadãs ativos no e do processo social em transformação.

Por isso é que Freire reforça este conceito dizendo que esta educação não é “fixismo reacionário”, na sua concepção esta educação é “futuridade revolucionária”, é dela que deriva a profecia e a esperança como condição relacional do ser humano como ser histórico em sintonia com a sua historicidade.

Estes seres podem ser identificados como seres que estão além de si mesmos, seres em projeção, caminhando para frente, olhando para novas perspectivas, “como seres a quem o imobilismo ameaça de morte”, mostrando que ao olhar para trás não vai querer voltar para ficar na mesmice, mas é um ser que se propõe para “melhor construir o futuro”.

Este ser freiriano pode ser identificado como os seres do “movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inclusos, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo”⁴⁶.

2.1.1.6 Concepção de Educação Libertadora

É a educação “mediatizadora” que busca o conteúdo programático da educação juntamente com os sujeitos envolvidos, é ela que transforma o momento de busca naquilo que “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”.⁴⁷

Esta educação tem como pressuposto a pedagogia libertária que impulsiona a escola exercer uma transformação na personalidade e no comportamento dos alunos; esta transformação deve acontecer na gestão para poder evidenciar também um sentido libertário, onde a mesma propõe a constituição de conselhos com a participação de alunos, professores, funcionários, pais e representantes da comunidade.

⁴⁵ FREIRE, 2006, p. 83

⁴⁶ FREIRE, 2005, p.84,85

⁴⁷ FREIRE, 2005, p. 101

Esta educação proporciona uma nova roupagem onde a escola fica instituída, “com base na participação dos grupos, mecanismos institucionais de mudança, através de assembleias, conselhos, eleições, reuniões e associações”⁴⁸.

Com a proposta de envolver todos os sujeitos (educando/a, profissionais, pais, e representantes da comunidade) no processo educacional, Freire conceitua esta educação partindo do pressuposto humanista dizendo:

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham⁴⁹.

Esta consciência apresentada por Freire conduz ao pensamento de Leonardo Boff quando o mesmo delinea a consciência sendo verdadeira e crítica a partir do próprio eu, e refletida no contexto social:

A consciência que quer ser verdadeira deverá ser forçosamente crítica, isto é, deverá perguntar-se a si mesma se aquilo que escuta é a voz do sistema, do superego social, da moda das convenções, dos jornais, das informações do rádio e da TV ou se é realmente a voz dos imperativos que ressoam em seu interior e vêm do coração de uma situação⁵⁰.

A partir desta perspectiva de viver consciente da realidade, Boff alerta mais uma vez dizendo que “tal consciência pode trazer conflitos privados e sociais”, porque “sua voz pode se manifestar tão alta e potente que exija protesto, renúncia de segurança e risco da própria fama e vida”⁵¹.

2.1.1.7 Concepção de Educação Dialógica

Transportando a concepção filosófica para o presente estudo, em que filosoficamente o direito e ir e vir pode ser considerado um ato que faz parte da dialética, procuramos esclarecer este ato dialético e dialógico, buscando em Freire as duas concepções de educação e colocamos em justaposição para analisarmos seus fundamentos.

A dialética consiste na forma de conceder ao indivíduo o direito e a liberdade de transitar o pensamento de forma linear, até com argumentos contrários, mas emergindo novos conhecimentos sem sofrer ou gerar constrangimentos; nesse sentido Freire enfoca dizendo:

A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é “duração”. A educação “dura” na contradição permanência-mudança. [...] A dialetização referida- permanência-mudança- que torna o processo educativo

⁴⁸ WIKIPÉDIA. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/educacao>>. Acesso em: 8 ago.2012

⁴⁹ FREIRE, 2006.p.76

⁵⁰ BOFF, Leonardo. *O Destino do homem e do mundo*. Petrópolis-RJ. Vozes. 1978.p.77

⁵¹ BOFF, 1978.p.76

“durável” é a que explica a educação como um quefazer que está sendo e não que é. Daí seu condicionamento histórico-sociológico⁵².

O condicionamento histórico-sociológico é exatamente uma das características próprias da dialética, que condiciona social e antropologicamente o movimento na “permanência-mudança”; esse movimento sempre está imbuído de “ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”⁵³.

Enquanto a dialogicidade da educação consiste em gerar oportunidade no educador, capacidade de dialogar e amar; enfatizando que só quem tem o amor como referência de vida, tem capacidade para expor e ouvir ideias, de perceber e recriar; essas características são pertinentes de quem transmite coragem, de quem gera compromissos, de quem busca justiça e causa libertação através de um novo pensar.

Frente à concepção de Educação Dialógica abordada por Freire, torna-se evidente seu fundamento quando evidencia:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina, masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com as pessoas (grifo meu). Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico⁵⁴.

Partindo dos pressupostos supracitados, a Educação Dialógica remete às pessoas a fazer uma “leitura do mundo” pautada no diálogo, na humildade, na partilha e na solidariedade; onde o educador/a procura mediar o conhecimento a partir da “leitura do mundo”, feita de forma interativa, na qual o educando/a se sinta encorajada/o a perceber que é preciso fazer “a pronúncia do mundo, com que os **seres humanos** (grifo meu)* o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante,”⁵⁵ porque perde o sentido dialógico, e esta prática implica no protagonismo de uma pessoa (educador/a-educando/a) gerador/a de possibilidades capazes de encaminhar e atingir novos horizontes, com a certeza de que “de lado a lado se ensina, de lado a lado se aprende.”⁵⁶

⁵² FREIRE, 2006, p. 84

⁵³ FREIRE, 2005, p.107

⁵⁴ FREIRE, 2005, p. 92

* No nosso entendimento o uso da linguagem inclusiva é uma das formas que existe de colocar em prática a educação libertadora. , por isso, usarei ao longo do texto e também nas citações de autores e autoras a linguagem inclusiva.

⁵⁵ FREIRE, 2005, p.92

⁵⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 22

2.1.1.8 Concepção de Educação Política

A partir do conceito geral de educação, do qual se traduz educação como processos que envolvem o ato de conviver, de aprender e de ensinar, a educação política abrange esta visão procurando agir a partir da consciência das pessoas envolvidas no processo, porque só a consciência transformada é capaz de gerar comportamentos diferenciados.

Neste sentido, Moser comunga com este pensamento dizendo que “a educação age diretamente na consciência e no comportamento e não sobre as estruturas”, porque as estruturas formam um campo próprio da política.

Por se tratar de uma estrutura específica, o processo da Educação Política “visa o ajustamento dos educandos ao objetivo do sistema de poder” despertando a consciência dos mesmos, que o campo da política é o espaço próprio para participar ativamente com intuito de criar novas possibilidades, neste sentido Moser adverte:

Há uma consciência nova e um fenômeno novo que revelam a emergência dos pobres no continente e no Brasil. Eles começam a se organizar e projetar seus interesses sobre o conjunto da sociedade. Tomam consciência do seu valor e do valor do seu trabalho. A educação, na ótica das classes emergentes, torna-se instrumento político de mudança, lugar privilegiado de sua luta, como condição para criar novas relações na sociedade.⁵⁷

Esse comportamento quando é fruto de um processo histórico-social, que leva a pessoa pensar e fazer diferente faz jus ao dito popular quando se enaltece: “tudo parte da consciência”, pois, é ela quem traça o perfil do ser humano.

Em sintonia com essa consciência despertada dentro de um contexto de mundo, Freire endossa este pensamento, abordando um mundo inacabado, onde, a Educação Política, contribui diretamente com o homem desde que o mesmo faça parte do processo evolutivo deste “mundo transformável”.

O **ser humano é ser humano** (grifo meu) e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o **ser humano**, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.[...] Assim como a tomada de consciência não se dá aos **seres humanos** isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação.[...] Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos **seres humanos** concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual.⁵⁸

Esta preocupação freiriana em abordar o ser humano numa relação permanente com o mundo histórico-cultural num processo em transformação, traz uma reflexão pertinente à sociedade contemporânea, onde a educação ajuda a despertar a consciência, mas para um

⁵⁷ MOSER, 1992, p. 35

⁵⁸ FREIRE, 2006, p. 76-77

universo individualizado, e se não conduzir o educando a despertar a autocriticidade, corre-se o risco de voltar às práticas reacionárias.

Em conformidade com isso, Morin adverte dizendo que “a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante a autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora. Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica”⁵⁹.

Com este apanhado acerca da educação libertadora verificamos que um dos objetivos deste trabalho, é focar a importância do Ensino Religioso na formação dos conceitos religiosos, educacionais e sociais a partir das experiências e perspectivas dos educandos/as que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, é pertinente dialogar com a proposta Educação de Jovens e Adultos.

2.1.1.9 Concepção de Educação de Jovens e Adultos

Historicamente, é sabido que o processo educacional do Brasil passou por várias fases e sofreu mudanças em todas as etapas. Remetendo-nos à abordagem do primeiro capítulo, é perceptível que a Educação de Jovens e Adultos nasceu da aplicação do método de Paulo Freire quando o mesmo foi utilizado com 300 cortadores de cana (em Angico- no interior do Rio Grande do Norte) e conseguiu obter os resultados esperados em apenas 45 dias. Sua proposta pedagógica não se limitava a uma tarefa exclusivamente escolar, mas seu intuito era partir das experiências vividas pelos educando/as a fim torná-los/as sujeitos ativos do processo sócio-transformador.

Freire não hesitava em criticar a proposta pedagógica do sistema opressor, porque além de não motivar a pessoa a ser sujeito da sua própria história, existia uma sistematização de ensino condutora ao comodismo, por isso Freire dizia que “na educação de adultos, por exemplo, não interessava a esta visão “bancária”, propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas pelo contrário”⁶⁰, era melhor mantê-los na passividade, sem desenvolvimento e sem uso da criticidade.

De acordo com Brandão, “o método do professor Paulo Freire não representa mais do que a fase inicial de longo processo dentro de um Sistema de Educação”⁶¹.

Dentro deste processo histórico torna-se notório que A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica que se “propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e adolescência seja pela oferta

⁵⁹ MORIN, 2010, p.22

⁶⁰ FREIRE, 2005, p. 70

⁶¹ BRANDÃO, 1981, p. 81

irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis”⁶².

2.2 Conceito de Ensino

Podemos também perguntar: o que é o ensino? Dessa forma, procuramos elastecer a intencionalidade da pergunta, sendo necessário partir da definição básica de Bueno que apresenta o conceito de ensino como um substantivo masculino que indica “instrução, doutrinação, educação, adestramento, castigo”⁶³.

Enquanto a Wikipédia diz que ensino “é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes, geralmente em locais conhecidos como escolas”⁶⁴.

Paralelizando os conceitos acima de Educação com os de Ensino, percebemos que a prática dos dois conceitos depende do sistema político-social que mantém o aparato da estrutura de ensino; e de como disponibiliza os recursos para o desenvolvimento educacional; e, além do suporte advindo do poder público, o desenvolvimento das práticas educacionais depende também da opção do/a educador/a.

Confrontando os conceitos de Bueno e da Wikipédia, torna-se notório a divergência ao pensamento de Freire, pois o mesmo refuta o conceito de ensino como “transmissão de conhecimento”, e se opõe dizendo que “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”⁶⁵.

Sendo ciente da diferença entre os conceitos de ensino, vale ressaltar, que tratando de educação, deve-se levar em consideração, a sua prática, onde o ser humano já nasce propenso à mesma, por isso que popularmente se diz: “a educação já vem do berço”.

Neste sentido, a educação independe de uma sistematização de conhecimentos, enquanto o ensino nas variadas formas de se apresentar, necessita de uma sistematização, seja no campo formal, informal ou não-formal.

De acordo com os conceitos acessados na Wikipédia, a sistematização de ensino no campo informal está relacionada aos “processos de socialização **da pessoa humana** (grifo meu) e ocorre durante toda a vida”, muitas vezes até mesmo de forma não intencional; as do

⁶² ALVES, Alexandre Gomes. *Concepções da Educação de Jovens e Adultos - EJA*. Disponível em: < <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1958614-concep%C3%A7%C3%A3o-da-educ%C3%A7%C3%A3o-jovens-adultos/#ixzz2B4Fe2Lmf> > Acesso em: 12 out.2012.

⁶³ BUENO, 1986, p. 417.

⁶⁴ WIKIPÉDIA. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/educacao>>. Acesso em: 15 ago.2012

⁶⁵ FREIRE, 2008, p. 21.

campo não-formal “é o ensino intencional, em geral é aquele que relaciona-se a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações, grêmios, etc” ; do ensino formal é aquele “praticado pelas instituições de ensino, com respaldo de conteúdo, forma, certificação, profissionais de ensino, etc.”⁶⁶.

Como o Ensino Religioso faz parte da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos, e esta modalidade está inserida no campo do ensino formal, enfocaremos, um pouco, a reflexão na sistematização do ensino formal.

2.2.1 Entendimento de ensino formal

O ensino formal é o que está presente nas escolas de forma institucionalizada, conseqüentemente é aquele que tem cronologicamente um tempo estipulado para seu desenvolvimento.

Partindo da sistematização cronológica deste ensino percebe-se que a educação formal está vinculada a um campo específico, em que a escola “é uma instituição de cunho pedagógico. Sua meta é, portanto um trabalho comum que crie instrumentos e vínculos de vida e crescimento comuns”⁶⁷.

No entendimento daquilo que seja importante como meta da escola, observa-se que se volta para o crescimento do/a educando/a na sua dimensão comunitária-social, onde, na visão de Antonio Moser o que ela produz “não é valor econômico, vendável, mas sim um valor antropológico que fará crescer toda a sociedade”.⁶⁸

A visão de Moser nos mostra que o crescimento implica diretamente na produção dos valores éticos e morais produzidos na escola, e isso só se evidencia a partir do despertar da consciência crítica da realidade onde o educando/a possa se situar definidamente.

Esta meta produtiva da escola vinculada ao crescimento do educando/a converge ao pensamento de Pedrinho Guareschi, quando enfoca a importância da verdadeira consciência dizendo que:

A verdadeira consciência, isto é, o fundamental e profundo, o insubstituível, o essencial do ser humano, é o que ele consegue construir a partir do seu entorno existencial e do que fizeram dele. Em outras palavras: o ser humano começa a se subjetivar; a se construir; a ter consciência no momento em que descobre respostas às suas perguntas⁶⁹.

⁶⁶Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino>>. Acesso: 18 ago 2012.

⁶⁷ MOSER, 1982, p. 109.

⁶⁸ MOSER, 1982, p. 109

⁶⁹ GUARESCHI, Pedrinho. *Psicologia Social Crítica, como prática de libertação*. Porto Alegre; ediPUCRS. 2009, p. 26

Pela ótica contemporânea a meta da escola não se volta mais para aquilo que é comum, tende de forma progressiva canalizar a formação educacional para a especificidade, para o mundo restrito das áreas de interesses pessoais do educando/a.

Esta realidade percebe-se nas escolas de ensino médio, (tanto regular quanto técnico) e se estende à universidade onde a aquisição de conhecimentos se transformou em passe para o individualismo. Segundo o pensamento de Morin o ensino formal ao longo de sua história compartimentou o conhecimento:

Como a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *mans'land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.⁷⁰

Quando Morin delinea a compartimentação do conhecimento, ele evidencia problemas derivados desta prática que se apresenta indiferente ao contexto vivenciável do/a educando/a, principalmente quando retrata as interações e retroações na *man's land*, (território não ocupado) sempre existirá entre as disciplinas, ou seja, na visão separatista do conhecimento mesmo que retome ao contexto histórico e demonstre a complexidade do problema, a indiferença continuará em evidencia, onde cada qual cuida do seu cada qual, prevalecendo a indiferença por existir um território que não é ocupado, onde popularmente se diz que “os problemas não são meus, portanto não me meto, não cabe a mim procurar soluções”.

Procurando demonstrar as Contribuições do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos como desafio para a sociedade contemporânea; torna-se imprescindível analisarmos dentro da educação formal o conceito deste Ensino Religioso e averiguar sua contribuição para uma educação cidadã.

2.2.2 Concepção de Ensino Religioso

De acordo com o artigo 33, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, o Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas”.

Nesta disciplina é confiada a educação da religiosidade, desvinculada de monopólio e qualquer tipo de proselitismo, tendo como base o respeito à diversidade religiosa.

⁷⁰ MORIN, 2010, p. 41

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso é a disciplina que “aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados”⁷¹.

A partir da aquisição de conhecimentos com vistas a construção de significados, torna-se possível estabelecer uma relação entre o educando/a e o conhecimento, que é seu objeto de apreensão. Estes significados são construídos, quando se leva em consideração o respeito e desenvolve capacidades na pessoa em analisar, observar, perceber e refletir sobre a realidade.

A construção desses significados torna-se mais evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando diz que o “educando vai construindo, por exemplo, o significado dos símbolos religiosos a partir de conhecimentos já existentes e de percepção da importância e diferença do seu significado nas várias tradições religiosas”⁷².

Torna-se realidade quando o educador/a demonstra na sua prática o respeito à diversidade e evidencia acolhimento, capacidade de escuta, valorização da identidade religiosa e consegue despertar no/a educando/a a curiosidade em conhecer o novo, para conviver em harmonia.

Segundo Cecchetti e Oliveira, o respeito, a acolhida e compreensão da diversidade religiosa, não acontecem por acaso, depende tanto da parte do/a educador/a quanto dos/as educandos/as de uma preparação prévia, essa preparação se dá na co-relação, de várias formas e contextos:

Para acolher e respeitar a diversidade são necessárias pesquisas, conversas, escuta, partilha, compreensão, acolhida e a valorização das identidades pessoais e coletivas que criem melhores formas de aprendizagem e de ensino aprendizagem para os educadores e entre eles e os educandos. Em tal contexto, ouvir, conhecer, acolher, valorizar, respeitar e conviver, percebendo as características e construções culturais dos diferentes sujeitos como uma riqueza potencial, e incentivar parcerias são alguns dos desafios postos quem procura um passo diferenciado nos formadores de Ensino Religioso.⁷³

Teoricamente o papel do Ensino Religioso como disciplina integrante da matriz curricular é o espaço especial para o educador/a gerar condições e possibilidades de respeito nas relações com diversidade religiosa e cultural. Ressalta-se que o Ensino Religioso sofre com dois impasses: 1) quando se encontra frente a gestores que faz pouco caso com a disciplina. Isso gera descaso e até mesmo cria sentimentos de indiferença, onde outras disciplinas são mais valorizadas e “importantes”; 2) quando educadores/as se apropriam desta disciplina e usam meios proselitistas, onde sua crença e sua relação com o seu transcendente prevalecem sobre as outras.

⁷¹ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Religioso. São Paulo. 2006, p.39.

⁷² PCNER, 2010, p. 39-40

⁷³ CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L. B. Diálogo: *Formação Docente em Ensino Religioso: espaço de diversidade e exercício de alteridade*. São Paulo, n.54, p. 8-11, mai/jul.2009.

Neste sentido, Cecchetti e Oliveira falam sobre a formação docente e enfatizam a escola como espaço de diversidade e exercício de alteridade, faz um alerta apontando que no “entanto, não raro, as lógicas, ritmos e tempos padronizados nas escolas ignoram a diversidade de culturas e contextos dos sujeitos que vivem o processo educativo e os submetem a um único tipo de tratamento e regime”⁷⁴.

Esta afirmação converge ao pensamento de Freire quando o mesmo enfoca ensino no ponto de vista da ética dizendo que: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”⁷⁵.

Tratar da distinção entre ensino e educação, a partir dos conceitos elencados, presume-se que o ato de “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de criar, de gerar suas próprias produções” ou construir saberes; e educação é o “instrumento mais eficaz de desenvolvimento econômico e de transformação social”, percebe-se na condução dessas habilidades que o fator imprescindível consiste no exigente cuidado.

O cuidado no cenário educacional entra como alerta e também como ato de amor e respeito, ato de solidariedade e comunhão.

Nesse sentido, torna-se necessário aos profissionais da área do Ensino Religioso, que lidam diariamente com a diversidade religiosa e a diversidade na sua totalidade, terem como referência as preocupações de Morin ao focar a unidade na diversidade, dizendo que: “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade” e que “a educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas,”⁷⁶ numa visão ampla, ele evidencia também que educar “para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra”⁷⁷.

Conceituando amplamente a educação Freire diz: “especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”⁷⁸.

Neste sentido, fica evidente que o ato de ensinar e educar, não podem ser confundidos com o ato de transmitir conhecimentos, depositar ou doutrinar conteúdos.

⁷⁴ CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L. B. 2009, p. 9.

⁷⁵ FREIRE, 2008, p. 41-42.

⁷⁶ MORIN, 2010, p. 53

⁷⁷ MORIN, 2010, p. 9

⁷⁸ FREIRE, 2008, P. 70

A partir desse mapeamento conceitual a respeito da educação libertadora, aproximamos a análise das entrevistas realizadas para dialogar com os conceitos e problematizar a prática educativa no contexto do Ensino Religioso e EJA.

No próximo capítulo abordaremos especificamente as questões trazidas pelas pessoas entrevistadas em diálogo com a proposta da educação libertadora.

Capítulo III

3 Análises e interpretação dos dados

Este capítulo tem como finalidade dialogar com a teoria e com a prática a partir dos resultados das análises e interpretações dos dados colhidos com os sujeitos investigados nesta pesquisa.

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa de campo deste trabalho foi realizada na Unidade Escolar Ozias Correia, colégio da rede estadual de ensino do Estado do Piauí, que atende as modalidades de Ensino fundamental maior, nos turnos manhã e tarde, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, no turno noite.

Este colégio fica localizado no bairro Piauí, um bairro periférico da cidade de Parnaíba, considerado longe do centro comercial da cidade, abrange grande parte da população, se caracteriza como bairro pobre, populoso, bem servido de transporte coletivo, água encanada, energia elétrica, quase todas as ruas são calçadas, algumas são asfaltadas, e em parte, com saneamento básico.

O bairro Piauí é um dos bairros da cidade de Parnaíba que apresenta uma grande margem comercial, possui agências bancárias, casas lotéricas, mercados públicos.

Também se destaca pela imensa presença de denominações religiosas, bastantes creches e escolas de educação infantil.

Entre as características acima citadas, é um bairro que ainda apresenta um grande índice de portadores de drogas, alcoolismo, o que resulta numa evidente criminalidade.

Com base na pesquisa de campo realizada com sete estudantes da modalidade EJA da Unidade Escolar Ozias Correa, torna-se perceptível que dentro do contexto social e educacional das pessoas investigadas, se encontram informações consideravelmente importantes para o presente estudo.

Para garantir a privacidade das pessoas selecionadas, relembramos que nestas análises serão usados os pseudônimos já elencados na introdução, os quais expressarão a linguagem da literatura dos teóricos que amparam este trabalho e o perfil apresentado por cada pessoa ao longo desta investigação.

A partir das experiências vivenciadas em turmas de EJA, percebemos que existe uma variação muito grande de idades, envolvendo jovens, adultos e até idosos.

3.2 Interpretações dos dados colhidos

Com a intenção de saber entre os/as participantes desta modalidade, sobre o tempo que se ausentaram da sala de aula, inicialmente fizemos a seguinte indagação: **quanto tempo você ficou sem estudar?**

Os resultados obtidos foram variados tanto quanto à diversidade de idades encontradas nas salas de aula; pois entre as sete pessoas investigadas, três, o senhor Desvelamento, senhor Autonomia e o senhor Dignidade apontaram que ficaram de um a cinco anos. Já as senhoras Libertadora, Cidadania e Dialógica disseram que ficaram de cinco a dez anos sem estudar e somente a senhora Criticidade evidenciou ter ficado mais de quinze anos sem estudar.

Procurando entender o que ocasionou este distanciamento da sala de aula, pedimos que as pessoas investigadas **citassem os motivos que as levaram a parar de estudar.**

Entre as respostas obtidas percebemos que o “trabalho” é um dos fatores que determina muita gente a desistir dos estudos. Dos dados colhidos três pessoas colocaram em primeiro lugar o trabalho ou o tipo de trabalho como motivo de afastamento dos estudos, entre elas citamos: o senhor Desvelamento disse que “*o trabalho ocupava quase o tempo inteiro*”, o senhor Autonomia disse, “*o trabalho era muito puchado*” (sic) e o senhor Dignidade informou que o motivo “*foi os tipos de emprego que arrumava*” (sic).

Se analisarmos este motivo (trabalho que impede) pela ótica da necessidade, entendemos que os estudos, por certo tempo, para estas pessoas se transformaram em um problema, porque a priori era importante a garantia da subsistência. Já pela ótica da objetividade, os estudos tornam-se um obstáculo e a permanência no mesmo torna-se um desafio.

Se nos remetermos ao contexto nacional, esta é a realidade de muita gente, a necessidade de trabalhar é somada ao objetivo que se tem de estudar, necessidade e objetivo, juntos, tornam-se um desafio para muitas pessoas. Nesse sentido Freire conforta esta realidade dizendo: “o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto de desafio”.⁷⁹

Isto torna-se um referencial para várias situações. Hoje os estudos para quem voltou a estudar é um objetivo simultaneamente com um problema; pois os/as estudantes continuam

⁷⁹ FREIRE, 2005, p. 82

trabalhando e voltaram a estudar com mais gosto e o desafio é perseverar em sala de aula e atingir as novas perspectivas que adquirem em sala de aula.

Os motivos que levaram duas pessoas investigadas desistirem dos estudos, foram os relacionamentos afetivos juntamente com a maternidade; a senhora Cidadania nos respondeu dizendo “comecei a namorar cedo, e logo desisti de estudar e depois engravidei e tive que casar e cuidar da casa e logo depois veio mais filho, só agora pude estudar” (sic). A senhora Dialógica apontou inicialmente, dizendo: “a gravidez me deixou sem animo deixei de estudar e me dediquei a ser mãe depois de muito tempo estou de volta aos estudos” (sic).

Esta realidade não se distancia de muitas mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, o ato de ser mãe, esposa, dona de casa, profissional e ao mesmo tempo estudante, é uma missão árdua que muitas delas não conseguem administrar o tempo, e a primeira coisa que faz é se anular, colocar em segundo plano suas necessidades, procurando atender as necessidades dos outros, as quais envolvem marido, filhos, casa, emprego, etc. Lembramos também que em alguns contextos, em nível de Nordeste do Brasil, muitas pessoas são guiadas por um ditado popular que diz: “façamos primeiro a obrigação, depois a devoção”.

Neste sentido Morim nos alerta dizendo: “Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia”⁸⁰. Frente a este contexto agonizante, onde todos os problemas são superados e os estudos são colocados em último plano, analisamos mais duas respostas que apresentaram distintos motivos, os quais causaram o atraso nos estudos.

Primeiro vejamos o que a senhora Libertadora evidenciou dizendo: “*eu quis para mesmo durante esses 2 anos não tinha cabeça nem paciência e nem responsabilidade agora estou com paciência e responsabilidade pra seguir enfrente*” (sic). Enquanto isso a senhora Criticidade nos respondeu dizendo: “*os motivos que me fizeram deixar de estudar foi falta de recursos onde eu morava depois veio meu casamento*” (sic). Percebemos duas realidades que chegaram ao mesmo fim, parar de estudar.

A primeira parou de estudar porque quis e por não se sentir motivada, talvez o desânimo tenha sido ocasionado pela falta de atrativos pedagógicos da escola, a segunda por se sentir encasulada na falta de recursos, seguido dos afazeres domésticos advindos do casamento.

⁸⁰ MORIN, 2010, p. 83

Detendo-nos na primeira dificuldade apresentada, faz-se necessário refletir apuradamente o que a senhora criticidade disse: “*os motivos que me fizeram deixar de estudar foi falta de recursos onde eu morava....*”, observa-se que foi exatamente por causa da falta de recursos que surgiram as campanhas para a superação do analfabetismo, .

Com a intenção de demonstrar as iniciativas voltadas para este objetivo, no primeiro capítulo tivemos a preocupação de focar as campanhas historicamente realizadas para a erradicação do analfabetismo, sem obtenção de êxito.

Neste sentido, o pensamento da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros) reforça o que fora supracitado com a seguinte abordagem:

Ao longo das últimas décadas, para um povo imerso em gravíssimas dificuldades econômicas, foram promovidas repetidas campanhas de erradicação do analfabetismo por organismos públicos especificamente criados com esta finalidade, sem o êxito esperado [...] essas campanhas governamentais constituíram traços perpetuadores da situação de submissão e dependência dessa parte da população.⁸¹

Torna-se pertinente lembrar que essa situação de submissão e dependência, citada pelos bispos em 1992, deixaram marcas que se arrastam até hoje, como é o caso da senhora Criticidade que estuda na modalidade EJA como meio de se sair da realidade de submissão.

Talvez por falta de esforço em querer superar os obstáculos que surgem no cotidiano, essas duas respostas nos apontaram um problema, que na visão de alguns é muito sério, mas na visão de outros são abordagens superficiais, e esta é uma realidade notável em todo território nacional.

Pelo notável contexto educacional brasileiro ser marcado pela evasão escolar, faz sentido nos ancorarmos no comentário de Guareschi quando diz: “É triste ver como a maioria das pessoas para na casca, na superfície....”⁸² e é a partir destas realidades que se formam as turmas de EJA em nosso País, e assim muitos/as educadoras/es ficam frente às diversas realidades e problemas que povoam atualmente as salas de aula da modalidade EJA.

Como o objeto desta pesquisa se restringe ao desenvolvimento do Ensino Religioso na vida das pessoas que pertencem à modalidade EJA; com vistas às perspectivas que esta disciplina proporciona aos estudantes diante das alternativas e possibilidades pertinentes à sociedade contemporânea, nossa terceira indagação se preocupou em obter relatos sobre a contribuição do Ensino Religioso para a construção da cidadania do/a estudante, portanto formulou-se o seguinte: Fala sobre a contribuição do Ensino Religioso para a construção de sua cidadania.

⁸¹ CNBB - Documento 47. 1992, p. 14 -15.

⁸² GUARESCHI, 2009, p. 17

O senhor Desvelamento respondeu: “o aluno adquire conhecimento para ser bom cidadão ensina o aluno a refletir sobre a vida espiritual,” (sic); se nos determos isoladamente nas palavras que o senhor Desvelamento usou, a saber: conhecimento, bom, cidadão e refletir; automaticamente nos faz voltar ao capítulo anterior, e perceber que esta resposta se encaixa no conceito da educação Problematizadora.

Esta educação é aquela conceituada por Freire que “motiva a pessoa a adquirir capacidade”, que desenvolve a capacidade de refletir sobre a vida e transformar o conhecimento adquirido em propostas para uma vida melhor, que na linguagem do senhor Desvelamento foi usado o termo “ser bom cidadão”.

Respondendo à mesma indagação é interessante a resposta de mais duas pessoas indagadas; a do senhor Autonomia e a da senhora Dialógica. O primeiro disse “o Ensino Religioso abriu os olhos de todos nós”; a senhora Dialógica respondeu dizendo: “o ensino religioso é uma maravilha nós nos aprendemos o que é realmente uma religião e que nos abriu os olhos para um futuro melhor” (sic).

Estas evidências lembram-nos o que foi exposto no primeiro capítulo sobre o nascimento da EJA com o seguinte enunciado: A Educação de Jovens e Adultos nasceu da proposta pedagógica do pernambucano Paulo Freire; sua proposta pedagógica não se limitava a uma tarefa meramente escolar, mas planejada para ficar intimamente ligada, às expectativas do educando e sua transformação social.

Esta proposta pedagógica, no contexto do Ensino Religioso, refere-se ao entrelaçamento da fé com a vida, que impulsiona o desenvolvimento de atividades ligadas aos interesses dos educandos/as; quando o senhor Autonomia disse que “*abriu os olhos de todos nós*”, é porque o que estava se debatendo em sala de aula o chamou atenção, despertou interesses, se sentiu atraído e percebeu outras perspectivas a partir das discussões realizadas durante as aulas do Ensino Religioso.

Pedagogicamente esta proposta de não se limitar meramente a uma tarefa escolar, também nos chamou muita a atenção ao que a senhora Dialógica respondeu no que tange à religião; por isso é interessante evidenciar quando ela diz: “*o ensino religioso é uma maravilha.....aprendemos o que é realmente uma religião e que nos abriu os olhos....*” (sic).

Essa fala nos direciona aos Parâmetros Curriculares Nacionais quando elenca as concepções de mundo e no tratamento didático dos conteúdos enfocando:

Em determinados momentos, a tradição religiosa aparece como determinante da estrutura da concepção de mundo, noutros, aparece a ideologia, a política ou a tradição e o contexto sociocultural. [...] O Ensino Religioso não foge a essa regra. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria

cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está bem se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece.⁸³

Exatamente por isso que a senhora Dialógica disse que aprendeu “*o que é uma religião*”, que entre tantas alternativas religiosas, pelo seu comentário deixou externar que antes ela só conhecia o mundo fechado da sua própria religião, ou não conhecia os valores de nenhuma.

Dando continuidade à sequência de repostas, é interessante evidenciarmos a resposta do senhor Dignidade quando disse: “*o ensino religioso foi um tipo de coisa que me fortaleceu muito me ajudou a refletir a entender e compreender muito as coisas da minha própria personalidade e espiritualidade e caráter*” (sic),

Examinando a resposta anterior do senhor Autonomia quando disse que o Ensino Religioso serviu para abrir os olhos; e juntando ao que o senhor Dignidade abordou dizendo que o Ensino Religioso serviu para fazê-lo *refletir, entender e compreender a própria personalidade, a espiritualidade e o caráter*; estes dados encaminham-se também ao capítulo II, frente ao conceito de Educação Libertadora, especificamente quando o mesmo aponta os pressupostos da pedagogia libertária que é de impulsionar a escola a exercer uma transformação na personalidade e no comportamento dos alunos.

Outro dado interessante se encontra nas respostas das senhoras Cidadania, Criticidade e Libertadora. Observando primeiramente o sentimento da senhora Cidadania quando disse: “*o ensino religioso tem ajudado muito para educar principalmente os jovens, que tem se destruído com as drogas, com as prostituições, e a religião tem falado de Deus o dono da paz*”; e a senhora Criticidade quando respondeu: “*eu acho muito importante o Ensino Religioso na escola para que podemos ter uma cidadania melhor*”(sic); e na visão da senhora Libertadora quando disse que o Ensino Religioso vem “*ajudando as pessoas se dar bem, sem precisar de drogas, violência e prostituição ensinando como não entrar nesta vida dando educação e responsabilidade*”(sic), Percebe-se que os comentários demonstram sinais de libertação.

Frente à visão das três senhoras indagadas, pode-se dizer que o Ensino Religioso torna-se uma ferramenta muito importante na educação contemporânea quando consegue evidenciar a Transcendência na imanência, ou seja, demonstrar a presença de Deus no meio do povo.

Quando os/as educandos/as adquirem uma visão do transcendente de forma imanente, a leitura do seu contexto social é feita de forma clara, e automaticamente é perceptível o que é

⁸³ PCNER, 2010, p. 24 e 39

prejudicial à vida. A pessoa seleciona o que é bom e o que é ruim, e esta nova percepção de mundo proporciona a busca de novas possibilidades com vistas à ascensão social.

Isso quando acontece é porque no imaginário deste/a educando/a existe uma nova concepção de mundo, na linguagem freiriana é a releitura do mundo acontecendo. Esta postura vai de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais quando diz:

A concepção de mundo assume o papel de acolher ou rejeitar as respostas que se enquadram ou não na compreensão que se tem do mundo. [...] A Escola deve ajudar o educando a adquirir instrumentos universais que o auxiliem na superação das contradições nas respostas isoladas e procurar dar coerência à sua concepção de mundo⁸⁴.

Com interesse de saber sobre o que acontece com estudantes de EJA quando retornam aos estudos, fizemos a seguinte indagação: **Depois que você voltou a estudar você se sente motivado (a) a participar da luta pelos seus direitos na escola, no trabalho e ou na família? Sim ou não! Por quê?** A resposta positiva foi unânime, todos assinalaram sim, e o porquê das motivações obteve-se as seguintes respostas:

Senhor Desvelamento disse: *“me motivo lutar por mim incorajome e sim por todos outros”* (sic). Esta resposta transparece duas intenções. A primeira é que depois que o senhor Desvelamento voltou a estudar ele se sente encorajado a lutar pelos seus direitos, a segunda é que a motivação não é somente de forma individual, mas também coletiva e isso ele deixou transparecer quando concluiu sua fala dizendo: *“sim por todos os outros”*. Esse *“por todos outros”* nos leva a compreensão de que se trata de pessoa organizada, associada, sindicalizada, ou até mesmo mais fortalecida com os saberes adquiridos que se sente encorajada para usar argumentos pertinentes ao alcance de seus objetivos e metas.

Geralmente quando a pessoa adquire mais conhecimentos (saberes), aumenta o nível de consciência e a mesma tende demonstrar comportamento de luta, inquietações frente a situações de mazelas e opressões.

Freire enfatiza isso categoricamente dizendo: *“Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia”*⁸⁵

Neste sentido a aquisição e renovação de novos saberes desperta curiosidades, gera inquietudes e serve de base para as ações do cotidiano, pode ser comparado a um leque que se abre ao educando/a e ventila possibilidades no rumo pessoal, intelectual, profissional e social; é por isso que o senhor Autonomia em atenção à mesma indagação respondeu: *“Mim senti muito motivado depois que eu voltei a estudar mais oportunidade abriu pra mim”* (sic).

⁸⁴ PCNER, 2010, p. 24

⁸⁵ FREIRE, 2008, p.80

Já o senhor Dignidade respondeu assim: “*Sim muito porque me fez ter outro tipo de visão sabe! Eh olhar para o futuro, me fez ver que eu tenho chance de alguma coisa na vida*” (sic). Este tipo de visão canalizada para o futuro é pertinente a quem tem e usa a educação como um eixo que gira em torno das mudanças de vida; com base nisso Moser, aponta a educação como um fato político e como um processo evolutivo no contexto social dizendo: “Neste sentido, a educação é um processo global pelo qual o próprio povo gera a cultura e a qualidade de vida que define para ele mesmo a sua dignidade”⁸⁶.

Esta qualidade de vida caminha junto com as novas possibilidades que nascem a partir da qualificação profissional, por isso que a Senhora Cidadania respondeu nossa indagação assim: “*Ficamos mais motivados com a ideia de que podemos crescer profissionalmente*” (sic), porque uma profissional qualificada tende a crescer no sentido de aumentar a chance de ocupar melhores cargos, tem mais possibilidades de se manter e ser necessária no mercado de trabalho, conquistar funções mais elevadas com salários mais dignos.

Retrocedendo-nos à luta pelos direitos, é interessante destacar o que a Senhora Dialógica respondeu quando evidenciou: “*A gente aprende a se defender, e foi isso que eu aprendi e a lutar pelos os meus direitos*” (sic), esta senhora além de evidenciar a luta pelos seus direitos, ela acrescentou em sua resposta que aprendeu a “se defender”.

Frente a esta resposta questiona-se: aprendeu a se defender de que? De que maneira ela pode se defender? Qual a intenção desta educanda evidenciar que aprendeu a se defender? Estes e outros questionamentos nos convidam a revisitar o capítulo I onde se procura demonstrar que em épocas passadas, diante do poder dominante, educar uma pessoa, despertar o seu senso crítico e desenvolver suas potencialidades, era sinônimo de risco e ameaça para quem estava exercendo o poder. Este pensamento ocasionou por muito tempo a produção de analfabetos como um ideal da política brasileira.

Com a saída do estado de vida limitado às argumentações e reivindicações, esta educanda desabafa com a intenção de enaltecer seus conhecimentos e dizer que seus argumentos têm fundamentos e que agora não aceita tudo calada.

A senhora Dialógica, em sua resposta nos faz lembrar a preocupação de Freire em querer despertar o interesse nos educandos/as a partir da leitura do mundo, e a pronunciá-lo a partir do seu “eu” transformado e resgatado das mazelas do sistema opressor. Com essa intenção ele diz: “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto

⁸⁶ MOSER, 1982, p.61

desumanizante continue.”⁸⁷ Agindo de forma interativa, falando, questionando, é que se profíbe o tal assalto evidenciado por Freire e é onde reside a defesa anteriormente citada pela senhora Dialógica.

Retomando aos indagados/as a Senhora Criticidade em atenção à quarta indagação respondeu dizendo: “*eu me sinto uma pessoa bem melhor que antes*” (sic). A resposta desta senhora deixa transparecer um sentimento que só existe onde há interatividade entre escola e educanda/o e entre educando/a e educador/a, com isso automaticamente nasce um clima harmonioso onde a fluência do processo educacional transcorre com êxito e de forma agradável.

Outra resposta que nos chamou atenção foi a resposta da Senhora Libertadora quando disse: “*nós devemos andar na verdade não só falar, viver nessa verdade quando estamos certos*” (sic). Esta verdade pode ser analisada por várias óticas, mas neste trabalho o foco se deterá naquela que prevalece sobre as más intenções, sobre as omissões, frente a realidade de quem está no sofrimento por falta de esclarecimentos e mudo por não saber fazer a leitura do mundo e se pronunciar diante do mesmo.

Neste contexto Freire também nos adverte dizendo: “Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.”⁸⁸ Nesta busca exige-se um posicionamento com postura ética e veementemente a imposição de respeito.

Se voltarmos aos objetivos deste trabalho, perceberemos que entre os quatro específicos, o primeiro visa analisar as contribuições que o Ensino Religioso proporciona às pessoas que estudam na modalidade EJA em superar os limites intelectuais e sociais no contexto da sociedade contemporânea.

Ao entrelaçarmos as respostas supracitadas a este objetivo específico, verifica-se que o Ensino Religioso a partir da nova percepção de vida destes/as sujeitos/as investigados/as, está convergindo para a razão de sua existência como conhecimento e diálogo, isso podemos confirmar nos Parâmetros Curriculares Nacionais que diz:

Como na sociedade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania⁸⁹.

⁸⁷ FREIRE, 2005, p. 91

⁸⁸ FREIRE, 2005, p. 91

⁸⁹ PCNER, 2010, p. 29

A vivência desta autêntica cidadania leva-nos a refletir sobre os mais variados contextos, portanto procuramos sondar a diversidade profissional que existe numa turma de Educação de Jovens e Adultos, e as condições de trabalhos que se encontram muitos estudantes desta modalidade, nosso questionário tangeu uma pergunta sobre: **Você trabalha com a carteira assinada? Sim () Não (). Qual é a sua profissão?**

O senhor Desvelamento tem a carteira assinada e informou que é Agente Operacional de Serviço. Não entendendo o que compete a este profissional, procurou-se fazer virtualmente uma pesquisa sobre o que compreende esta profissão e quais as contribuições deste profissional.

De acordo com os resultados da pesquisa, o Sindicato dos trabalhadores em Educação básica do Piauí, SINTE-PI, “fez uma matéria sobre as dúvidas mais frequentes que os agentes operacionais (vigia, zeladora, merendeira, auxiliar de serviços gerais, motorista, cozinheiro) possuem”⁹⁰.

A partir destes dados adquirimos informações para evidenciar que o senhor Desvelamento foi contratado para desempenhar o cargo de vigia, e trabalhar numa escola pública estadual.

O senhor Autonomia respondeu nossa indagação dizendo que sua carteira não é assinada e que trabalha como eletricitista de carro numa oficina mecânica.

O senhor Dignidade possui carteira assinada e disse que é pintor; enquanto a senhora Cidadania nos respondeu marcando negativamente para a carteira de trabalho e sobrevive como vendedora autônoma; a senhora Dialógica, juntamente com a senhora Criticidade, não tem suas carteiras assinadas e trabalham como domésticas; e a senhora Libertadora também não tem sua carteira profissional assinada e se ocupa em “*fazer as coisas de família e cuida da obra de Deus*” (sic).

Analisando separadamente quem destas sete pessoas investigadas tem carteira assinada, perceberemos que só duas pessoas estão recebendo seus salários de acordo com seus registros de trabalho, a maioria, que no nosso caso formam um grupo de cinco pessoas, sobrevive através da informalidade, onde seus encargos sociais (INSS, FGTS, PIS) não são pagos, no caso das mulheres não tem direito a salário maternidade, férias e nem ao décimo terceiro salário.

⁹⁰ SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO-PI Disponível em : <<http://www.sintepiaui.org.br/noticia/878>>“Acesso em :” 01 Out. 2012

Observamos que, apesar da maioria das pessoas pesquisadas neste trabalho não terem carteira profissional assinada, elas não se encontram na situação de extrema pobreza e miséria, mas servem de paradigma para a contextualização brasileira frente às inúmeras campanhas que já realizaram em nível nacional com intuito de erradicar o analfabetismo e gerar melhores condições de vida para os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Este contexto nos conduz a uma das três inquietações deste trabalho, de onde partiu as principais angústias e desejos em realizar esta pesquisa com a seguinte inquietação: Se Deus fez o homem e a mulher à sua imagem e semelhança, enviou seu Filho para anunciar que veio para que todos tivessem vida e a tivesse em abundância (Jo, 10,10) qual é a imagem que se tem de Deus diante de tantas pessoas analfabetas vivendo situações de pobreza e miséria?

Somando o enunciado desta inquietação à realidade que se apresenta em inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil afora e como exemplo prático, especificamente a cidade de Parnaíba, que foi o local onde se processou esta investigação; podemos analisar isso pelo contexto político, social e religioso.

No contexto político a educação sempre foi massa de manobra para muitos políticos deste país, muitas campanhas foram forjadas para dá continuidade aos esquemas de opressão e gerar cabides de emprego para os que se aproveitavam das ações politiquerias.

Neste sentido é bom lembrar o porquê que Paulo Freire insistentemente abordava a pedagogia do oprimido como caminho para a libertação daqueles que não tinham vez e nem voz, pois no ponto de vista dele era defendido que:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditado, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.⁹¹

No contexto social podemos refletir o que a maioria das pessoas investigadas apresentou sobre a sua ocupação profissional, que é uma abordagem pertinente ao Brasil, caracterizado e pulverizado pela informalidade, realidade identificada em quase todo país.

Se o atraso educacional é uma consequência advinda desde o período colonial, faz sentido evidenciarmos o ditado popular que diz: “quer colher em dez anos? Plante árvores. Quer colher a vida toda? Eduque um povo”.

Exatamente por isso que a sociedade brasileira ainda se enquadra como uma das notadamente marcada pela pobreza e pelo analfabetismo, por não ter recebido dos seus

⁹¹ FREIRE, 2005, p. 45

dirigentes, políticas públicas que assegurasse às gerações futuras uma vida digna e cidadã de forma igualitária.

De acordo com a pesquisa de Aline Naoe do Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora- LADEM-UFJF existe dados terríveis sobre esta realidade e demonstra que:

As taxas de analfabetismo no Brasil, normalmente tratadas dentro do universo de números e metas, deveriam, segundo especialistas em educação, ser também analisadas dentro da área de política social e econômica, já que a população considerada analfabeta é a mesma que sofre de outros problemas que afligem o país. “Se você fizer o mapa do analfabetismo no Brasil, ele vai coincidir com o mapa da fome, com o do desemprego, e da alienação. Não raro esse analfabeto é o que fica doente, o que passa fome, o que vive de subemprego”, afirma a pedagoga Sílvia Colello, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)⁹².

Esses dados confirmam o que este estudo fez ao indagarmos os investigados/as desta pesquisa sobre sua situação profissional, e se estavam com a carteira de trabalho assinada por alguma empresa ou instituição com vínculo empregatício.

Os resultados foram alarmantes e deste modo consolidou-se este pensamento ao da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, quando reafirmam esta situação dizendo que “a educação frequentemente foi submetida a uma ação política imediatista e discriminatória”⁹³.

Observando o contexto religioso correm-se alguns riscos quando não entendemos bem como se processam os dois contextos acima citados. Para esclarecer sobre estes riscos usaremos uma expressão popular que demonstrar o quanto o contexto religioso pode gerar comodismo.

Muita gente quando se depara com realidades difíceis e até escabrosas, geralmente, (talvez por falta de esclarecimentos ou até de condições financeiras) se expressam religiosamente falando: “entrego tudo nas mãos de Deus”, ou “aconteceu isso porque Deus quis” e também: “só não morri de fome ainda, porque Deus não quis” e completa dizendo: “mas com muita fé... Ele (Deus) vai me ajudar.... porque Deus é Pai”!

Por causa dessas expressões, ou melhor, por falta de uma educação sócio-transformadora e de uma formação religiosa ampla e crítica; o uso, dessas expressões legitimam o poder do sistema opressor e desaguam descabidamente as mazelas da opressão na vontade, na bondade ou no querer de Deus.

⁹² NAOE, Aline. *Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas*. “Disponível em”: < www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencias-desigualdades-sociais-historicas/> “Acesso em:” 01 Out 2012.

⁹³ CNBB - Documento 47. 1992, p. 18

Entre essas e outras expressões semelhantes, costumamos ouvir diariamente das pessoas menos esclarecidas, de forma ingênua e piedosa, que vivem a mercê das ações assistencialistas, às quais não possibilitam o resgate da cidadania e nem devolvem a dignidade. Desta parcela da população brasileira, o trecho do Evangelho de São Lucas demonstra o oposto dizendo:

Pois bem, eu vos digo: Pedi, e vos será dado; procurai, e encontrareis; batei, e se abrirá para vós; De fato, todo o que pede recebe, quem procura encontra, e a quem bate se abrirá. Que pai entre vós, se o seu filho lhe pedir um peixe, lhe dará uma serpente em lugar de um peixe? Ou ainda se ele pede um ovo, dar-lhe-á um escorpião? (Lc 11, 9-12).⁹⁴

Como o Brasil é um país religioso e de identidade cristã, devemos lembrar que estas pessoas vítimas de um sistema capitalista e opressor, que não tem discernimento crítico da realidade e por isso mesmo não conseguem fazer a “leitura do mundo”; e tende a entregar tudo pra Deus como se Ele fosse o responsável pelas injustiças que sobrecarregam suas vidas, queremos esclarecer que a reflexão não deve partir de um Deus descansado, que só observa e permite que tudo aconteça, mas devemos ter um Deus caminhante e cuidadoso que atua junto do seu povo e que não gosta e nem quer que seu povo não passe por transtornos e nem sofra humilhação.

Numa visão teológica do contexto analisado não se pode permitir que os ditados populares supracitados sejam as válvulas de escape nos discursos dos educandos/as da sociedade contemporânea, e torna-se necessário lembrar que a disciplina do Ensino Religioso nestes contextos seja transformada em espaço oportuno de conscientização a partir das orientações dos PCN que diz:

Assim, o conceito de conhecimento no Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados. E que o significado constrói-se a partir de relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e de informação que já possui.⁹⁵

Esta abordagem entrelaça-se com a segunda inquietação desta pesquisa que despertou a busca de um entendimento sobre a presença de Deus na caminhada deste povo e a descobrir o processo que envolve sua trajetória de vida, evidenciando o seguinte questionamento: Sabendo que a bondade e misericórdia de Deus se estendem a todos os seres humanos, dando-lhes condições e possibilidades de encaminharem suas vidas com dignidade e respeito, por que, no Brasil, os homens, no uso de suas atribuições políticas não permitiram que a educação fosse uma condição legítima e digna de todos brasileiros e brasileiras?

⁹⁴ A BIBLIA teb. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

⁹⁵ PCNER, 2006, p.39-40

Pelo que foi elencado nos capítulos um e dois, entende-se que o processo educacional brasileiro passou décadas a introjetar no imaginário estudantil, que as coisas aconteciam por si mesmas, e não se podia demonstrar insatisfação com o sistema político, mesmo porque o tipo de reflexão feita em torno do sistema era de mansidão e comodismo. Ao educando/a era colocado em ascensão à famosa educação bancária, elencada anteriormente no capítulo dois. O desenvolvimento desta educação objetivava a continuidade da mesmice, onde sua prática pedagógica se resumia em transmitir a mensagem favorável ao sistema opressor e ao educando/a não era permitido o direito de questionar, indagar e nada reivindicar, o ser humano era projetado para um mundo de ilusão (visão inautêntica) e condicionado à submissão.

Diante destas condições Freire diz que a realidade social, objetiva, não existe por acaso, pois esta realidade é um produto da ação dos seres humanos, assim também não se transforma por acaso, pois “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens **e mulheres**” (grifo meu) ⁹⁶.

Frente a esta tarefa histórica torna-se oportuno lembrarmos mais uma vez os ditos populares supracitados, pois os mesmos proporcionam entender os motivos que levam o povo a desaguar as mazelas vivenciáveis do cotidiano, (advindas do sistema opressor), na vontade de Deus, ou responsabilizá-lo por tal situação.

Isto deve-se ao processo histórico e ao passado necrosado da educação brasileira, neste sentido colocamos como alerta desta situação o pensamento de Freire que adverte:

Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumentos para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. [...] A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. ⁹⁷

Esta dependência emocional gerada ao longo da história conduz ao entendimento de algumas posturas e expressões usadas atualmente pelos educandos/as.

Com vistas à percepção de mundo que se tem hoje e com intuito de saber se houve mudanças no processo evolutivo da vida das pessoas investigadas, a sexta questão foi encaminhada com a seguinte indagação: **Como você avalia sua vida antes e depois de ter voltado a estudar?**

⁹⁶ FREIRE, 2005, P. 41

⁹⁷ FREIRE, 2005, p. 52-60

O senhor Desvelamento disse que hoje ele tem “*Uma vida com mais expectativa antes uma vida monótona e que estudar é sempre bom*” (sic), já o senhor Autonomia respondeu evidenciando que: “*Antes de estudar tudo era só trabalho e casa depois que voltei a estudar a minha vida mudou porque comecei a me sentir com mais força de vontade*” (sic), neste mesmo sentido o senhor Dignidade, nos respondeu assim: “*Antes eu me sentia um nada sabe! E agora que tive a oportunidade de estudar, eu me sinto outra pessoa isso me modificou muito*” (sic).

Se analisarmos detalhadamente estas três respostas elas nos faz lembrar que os sujeitos investigados expressam sentimentos de auto-estima, o primeiro diz que estudar é sempre bom, ficar sem estudar, é uma vida parada, monótona, talvez sem perspectivas, o segundo apresenta o estudo como complemento de vida pois antes era só trabalho e casa, o estudo gera força de vontade, talvez para enfrentar a vida com mais coragem ou até superar os problemas com mais tranquilidade, o terceiro foi mais profundo dizendo que antes se sentia um nada, para ele os estudos é uma oportunidade de mudança, por isso que ele concluiu sua resposta dizendo que se sentia outra pessoa, e que os estudos o modificou muito.

Do ponto de vista da senhora Cidadania, adquirimos a seguinte resposta: “*Antes eu não tinha as experiências que tenho hoje, antes eu era muito jovem e não pensava no futuro, hoje estou madura e mais responsável e com vontade de cursar a Universidade*”; (sic), enquanto isso a senhora Dialógica declara que “*Antes eu só queria pensar em namorar brincar. Agora eu quero recuperar o tempo perdido*” (sic).

A visibilidade da senhora Cidadania e da senhora Dialógica em torno da avaliação de vida, demonstra que o retorno aos estudos foi um passo para o amadurecimento e fortaleceu o ser responsável nelas existente, já que antes a vida era levada pelo viés da brincadeira e do descompromisso.

É interessante ressaltar a resposta da senhora Criticidade quando a mesma demonstra alegria nos estudos dizendo: “*Antes eu era uma pessoa triste hoje. Eu me sinto uma pessoa mais alegre e cheia de atitudes*” (sic). Além de sentir alegria em voltar a estudar, a senhora Criticidade se sente motivada a tomar iniciativas, quando ela diz que está cheia de atitudes demonstra que hoje ela tem determinação.

Esta determinação parte de uma racionalidade pautada na capacidade que ela tem de legitimar suas pretensões, onde às mesmas são radicalizadas nas possibilidades de traçar metas e alcançar objetivos; estes objetivos partem para o alcance quando existem motivações.

Neste sentido Cristovam Buarque conceitua racionalidade dizendo que “racionalidade significa, portanto, que esse entendimento, em última análise, deve basear-se em motivos”⁹⁸.

Na visão da senhora Libertadora a avaliação feita em torno de sua vida é: “*Muito boa porque essa é a vontade de Deus e o que ele avalia na minha vida está ótimo*” (sic). Esta visão, ou seja, este processo avaliativo abordado por ela, onde a vontade é de Deus e é Ele quem avalia, e ela sente que está ótimo, nos leva a revisitar os conceitos de Educação de Jovens e Adultos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao revisitarmos alguns conceitos de educação juntamente com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN verificamos que de acordo com o parecer 05/97 no artigo 37 foi colocado que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, e procura atender as necessidades educacionais de uma parcela da população que por vários motivos não puderam participar do processo normal de ensino.

Por causa destas impossibilidades em participar deste processo, é que nas salas de Educação de Jovens e Adultos, formadas por pessoas com várias experiências de vida, Freire adverte para o educador/a ficar em alerta, pois cada pessoa que ali se encontra não está solta e nem desvinculada dos elementos que constituíram o processo histórico de suas vidas. Por isso que a educação no método freiriano não pode ser desenvolvida com fins depositários, mas em construção de um processo interativo, evolutivo e libertário.

Retornando as propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), existe um trecho que diz: “O conhecimento religioso compreende o ser humano numa perspectiva própria, entrando em discussão um elemento perene: a questão do sentido da existência, visto que nele o Transcendente se manifesta”⁹⁹. Esta manifestação do Transcendente existe e é um alerta para as pessoas que trabalham com o Ensino Religioso, para que as mesmas possam conduzir suas atividades pautadas no respeito e no equilíbrio das manifestações de fé existente em cada estudante:

E é a partir deste sentido perene, desta manifestação e desta perspectiva própria que pode-se entender e respeitar o que a senhora Libertadora respondeu em evidenciar Deus como referencial de avaliação da sua vida.

Com a intenção de adquirir informações mais precisas sobre o Ensino Religioso e as suas contribuições na vida do/a estudante, colocamos como última indagação da pesquisa a

⁹⁸ BUARQUE, Cristovam et al. Fé política e cultura: Desafios atuais. São Paulo: Paulinas, 1992, p. 58-59.

⁹⁹ PCNER, 2006, p. 40

seguinte pergunta: **Qual a contribuição do Ensino Religioso para a sua formação educacional?**

O Senhor Desvelamento respondeu: “*O ensino Religioso contribuiu para o meu despertar espiritual e conhecimento sobre a educação religiosa de outros povos*” (sic). Pela resposta do senhor Desvelamento entende-se que esse conhecimento sobre educação religiosa, falada por ele sobre outros povos converge para o segundo objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando enfoca a necessidade que o ER tem de “analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e na manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais”¹⁰⁰, porque o educando/a precisa desse enfoque, e a sala de aula, especificamente a disciplina do Ensino Religioso torna-se um espaço propício para discussões desta natureza, com intuito de esclarecer e despertar respeito frente às outras culturas, principalmente religiosas.

Já o senhor Autonomia, disse o seguinte: “*o ensino religioso fez que todos nós pudesse ver o que tava acontecendo nosso mundo e até mudou os pensamentos de muitas pessoas*” (sic), se confrontada essa resposta com o segundo objetivo desta pesquisa que tem por finalidade, identificar as práticas de comportamentos dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, tais como: o desenvolvimento da consciência crítica e a auto-estima que o Ensino Religioso promove aos estudantes; perceberemos que este objetivo está sendo atendido no que tange às mudanças de comportamentos apresentadas pelo senhor Autonomia, quando ele diz que mudou os pensamentos de muitas pessoas.

Enquanto isso o Senhor Dignidade disse: “*o ensino religioso é um projeto muito gratificante sabe! É muito bom e muito eficiente ela me estimula a seguir o meu objetivo*” (sic). Neste sentido pode-se dizer que a contribuição do Ensino Religioso na vida do senhor Dignidade parte da possibilidade (projetos) que ele tem de estimular a criação de metas e estabelecer relações (pessoais, sociais e comunitárias) com vistas ao futuro, ou seja, alcançar os objetivos desejados.

Com relação à indagação feita à senhora Cidadania, ela respondeu assim: “*Sempre tem nos ajudado a chegar mais perto de Deus e com Jesus podemos sempre ser pessoas melhores porque com ele somos mais que vencedores*” (sic).

Analisando a contribuição do Ensino Religioso na formação desta senhora nota-se a evidência quando ela faz a acusação desta possibilidade dizendo que pode sempre ser uma pessoa melhor, antecedida pela condição de o ER ter ajudado a chegar mais perto de Deus.

¹⁰⁰ PCNER, 2006, P. 31

Estas expressões cristãs: “*ajudado a chegar mais perto de Deus*” e “*podemos sempre ser pessoas melhores*” da senhora Cidadania, nos encaminha para uma análise pertinente à sociedade contemporânea.

No contexto de América Latina, há algumas décadas atrás a Teologia da Libertação foi vivenciada de forma efervescente onde a companhia de Deus era identificada como um Deus lutador, guerreiro, caminhante, etc. A companhia de Deus, invocada no contexto contemporâneo, está voltada mais para a misericórdia.

O processo mutacional da sociedade contemporânea impôs àqueles que estavam com o Deus guerreiro, caminhante e lutador, a invocarem um Deus dialógico e parceiro. Deste modo pode-se convergir à resposta da senhora Cidadania ao pensamento de Urbano Zilles quando diz:

O **ser humano** (grifo meu) de amanhã será mais espiritual e místico, ou perecerá. Para isso, não deverá ser menos racional, pois racionalidade e espiritualidade não se excluem, mas se complementam mutuamente. Para o cristão, o mundo não é deus, mas o caminho para chegar a Deus. Reconhecida a autonomia de duas ordens distintas de conhecimento, a da fé e a da razão, é hora de passar da oposição conflituosa ao diálogo, todavia, sem querer reduzir a religião à ciência, nem a ciência em religião.¹⁰¹

A senhora Dialógica respondeu dizendo que: “*é nos ensinar, amor pela vida, a dignidade, o respeito, compreensão, afeto, e amor próprio e pelo próximo, paciência, sabedoria e etc*” (sic). Analisando as palavras usadas pela senhora Dialógica ao responder esta indagação, percebe-se que ela é o fruto de um processo educacional, e que as contribuições deste processo em sua vida tanto pessoal quanto social transparecem quando ela evidencia o “*amor próprio e pelo próximo*”, que são atitudes implicadas diretamente na ética, e como ela mesma se expressou estão implicadas também no respeito. Nesse sentido podemos observar que a abordagem da senhora Dialógica fica em sintonia com o pensamento da CNBB quando diz:

Na perspectiva de uma educação libertadora cristã, prevalece a opção por uma ética do respeito ao outro, do diálogo e da fraternidade, pois o ser humano é essencialmente um ser comunitário e o relacionamento social é um fator básico do processo educativo.¹⁰²

Com base neste respeito que gera um processo relacional, a senhora Criticidade, respondeu a indagação dizendo que “*o ensino Religioso ajuda as pessoas a ser mais humana*” (sic). Essa revelação da senhora Criticidade remete-se ao conceito de autenticidade da libertação elaborado por Freire quando diz: “A libertação autêntica, que é a humanização em

¹⁰¹ ZILLES, Urbano. Desafios Atuais para a Teologia. São Paulo, 2011, p. 82

¹⁰² CNBB - Documento 47. 1992, p. 42-43

processo, não é uma coisa que se deposita nos homens”¹⁰³, mas que se conquista a partir da tomada de consciência em construir uma nova vida pautada no respeito, no diálogo e na união em busca do direito e da justiça comum a todos.

Para a senhora Libertadora a contribuição do Ensino Religioso na sua formação educacional, é vista por dois pontos de vista: formativo pessoal-educacional e comunitário-social que pode ser entendido quando ela elenca:

Em 1º lugar aprendemos com uma matéria do mesmo modo que aprendemos com as outras. E também além disso nos ensina como viver em cidadania sem experimentar as coisas ruins que o mundo oferece como drogas, violências, etc... e na educação essa matéria está de parabéns (sic).

Se examinarmos separadamente os dois pontos de vista, percebe-se que no campo formativo pessoal-educacional os conteúdos da disciplina do Ensino Religioso estão sendo abstraídos por esta educanda de forma igualitária, onde sua importância é elevada por ela, naquela escola, à altura das outras disciplinas da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos. Essa realidade pode ser conferida nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando aborda que “o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos”¹⁰⁴.

Na administração destes conflitos nota-se que o segundo ponto de vista da senhora Libertadora traz à tona o desenvolvimento de quem ministra a disciplina do Ensino Religioso neste colégio, pois a indagada parabeniza a educação a partir do contexto desta disciplina.

Portanto vale ressaltar que toda pessoa que se propõe a ministrar a disciplina do Ensino Religioso esteja preparada para dialogar com os/as educando/as e abordar os assuntos das suas inquietações, essa prática conflui para as exigências dos PCN que diz:

Desse profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando. Cabe a esse educador escutar, facilitar o diálogo, ser interlocutor entre Escola e Comunidade e mediar conflitos. [...] Assim, o educador coloca seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando.¹⁰⁵

Entrelaçando as análises realizadas com o problema que impulsionou a realização desta pesquisa, que foi saber como a Educação de Jovens e Adultos pode ser mobilizadora de consciência crítica através do Ensino Religioso; notoriamente pode-se dizer que essa mobilização parte de uma prática pedagógica que se preocupa em atrair estudantes a partir de um discurso atrativo, que satisfaça suas necessidades e atenda as suas expectativas. Neste

¹⁰³ FREIRE, 2005, p. 77

¹⁰⁴ PCNER, 2006, P. 30

¹⁰⁵ PCNER, 2006, P. 28

sentido Freire nos fortalece dizendo: Na medida em que o educador apresenta aos educandos como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez na “ad-miração” que fazem os educandos”¹⁰⁶.

É bom lembrar que o impacto dessa admiração readmirada é fruto de uma prática pedagógica que envolva um discurso que fica longe do falso moralismo e o mesmo possibilita aos e as estudantes a apreensão de um Transcendente amigo, companheiro, aberto ao diálogo e ao convívio com a diversidade.

¹⁰⁶ FREIRE, 2005, p. 80

CONCLUSÃO

Sendo a educação o caminho que aponta novos horizontes e gera novas perspectivas, o Ensino Religioso através da Educação de Jovens e Adultos torna-se um instrumento que ajuda a amadurecer essas novas perspectivas.

A realização deste trabalho foi movida por inquietações desta pesquisadora que entende a ação misericordiosa de Deus, que oportuniza seus filhos e filhas a encaminhar suas vidas com dignidade e respeito.

Com esta visão procurou-se também saber por que, no Brasil, os governos e políticos, no uso de suas atribuições políticas, não permitiram que a educação fosse uma condição legítima e digna de todos os brasileiros e brasileiras.

Outra inquietação surgida foi a perceptível situação de pobreza e violência, existentes nas periferias do Brasil, com foco especial na cidade de Parnaíba, cidade referência desta pesquisa, da qual, através dos dados colhidos, procuramos saber como desenvolver a consciência crítica e a autoestima das pessoas que buscam perspectivas cidadãs no âmbito escolar suscitadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Frente ao contexto de inquietudes pode-se perceber que o Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, torna-se uma ferramenta imprescindível na vida dos/as estudantes, desde que o mesmo esteja pautado no diálogo, na interatividade e no respeito.

Por se tratar de uma disciplina obrigatória na matriz curricular ofertada nas escolas públicas do Piauí, mas facultativa para todas as pessoas no ato da matrícula, percebemos que para o melhor desenvolvimento do Ensino Religioso, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário que o seu planejamento seja efetuado de forma construtiva e parta da realidade do/a educando/a, a fim de gerar frequência assídua, interesse, interatividade, criatividade e respeito.

Este ato facultativo tende a despertar descompromisso por parte do/a educando/a, com alegações ao fato da disciplina não ser reprovativa. Este fato transforma o Ensino Religioso em desafio ou sacrifício para quem ministra esta disciplina.

Ficou evidente que este sacrifício para quem ministra o Ensino Religioso poderá ser amenizado quando a lotação de profissionais desta disciplina tiver como critério na sua admissão algum certificado de qualificação acadêmica da pessoa que se propõe a ministrá-la; pois, enquanto esta disciplina for o encosto para complementação de carga horária para efetivo/as que não tem o mínimo de formação, identidade e compromisso ao aplicá-la, sempre gerará desconforto, descrédito e desrespeito à mesma.

Neste sentido, ficou evidente que enquanto as Secretarias de Educação tanto Municipais quanto Estaduais, não colocarem com rigor, critérios de qualificação acadêmica, em nível de extensão ou de especialização para o Ensino Religioso, surgirá como indagação algumas inquietações como: Por que uma pessoa que tem formação em matemática, inglês, geografia, português, química, economia, ou em qualquer área do conhecimento, pode assumir a disciplina do Ensino Religioso? Como uma pessoa sem nenhuma formação na área do conhecimento do Ensino Religioso assume esta disciplina só com o objetivo de completar sua carga horária, pode facilitar a compreensão do Transcendente nas diferentes formas religiosas? Será que um ou uma profissional sem afinidade e sem formação específica na área do Ensino Religioso, pode pedagogicamente motivar, atrair e interagir com as e os estudantes de maneira agradável na sala de aula? Sendo o Ensino Religioso uma disciplina de matrícula facultativa, como uma pessoa sem formação adequada nesta área pode despertar a curiosidade e interesse de estudantes para frequentarem assiduamente esta disciplina mesmo consciente que ela não reprova e nem é obrigatório frequentá-la?

Outro fato pertinente a questionamentos que surgiu no decorrer desta investigação foi no que se refere ao Ensino Religioso como matrícula facultativa. Se ela é uma disciplina facultativa, não reprovativa, por que dela é exigida mensalmente o registro de nota ou conceito no diário de classe?

O trajeto desta pesquisa possibilitou demonstrar como o Ensino Religioso foi desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos no colégio supracitado, onde constatamos o relacionamento de estudantes dos diferentes níveis de idade e realidades culturais e religiosas traçando suas metas e perspectivas de vida.

A pesquisa de campo realizada com as sete pessoas investigadas demonstrou que o Ensino Religioso quando direcionado a partir de uma formação universalizada por parte do/a educador/a, desperta autoestima, gera segurança e suscita novas perspectivas de vida, onde o Transcendente torna-se um referencial de vida, sem preconceito e fanatismo.

Isto pode ser confirmado quando fizemos a indagação sobre a contribuição do Ensino Religioso na formação educacional e algumas pessoas investigadas responderam que a partir desta disciplina “pode ver o que estava acontecendo no mundo”, que a mesma “estimulou a seguir os seus objetivos”, outra pessoa investigada disse que esta disciplina “tem ajudado muito”, e que o Ensino Religioso “ajuda as pessoas ser mais humanas” (sic).

A importância desta temática ficou evidente quando as pessoas investigadas demonstraram mudança de comportamentos no contexto social e familiar, os quais foram elencados a partir dos dados colhidos na sexta questão do questionário aplicado, que teve

como objetivo saber como cada pessoa avaliava sua vida antes e depois de ter voltado a estudar. As respostas demonstraram, que passaram a ter mais expectativas, mais alegria, querem recuperar o tempo perdido, ficaram mais responsáveis e que se sente outra pessoa.

Essa temática tem sua relevância por se tratar de um assunto pertinente à realidade da educação contemporânea, por não ser um fato isolado, mas uma presença no contexto nacional, e por demonstrar a possibilidade que existe de transformar o Ensino Religioso em uma disciplina atraente, respeitada e participativa em qualquer modalidade de Ensino, desde que as pessoas que se propõe a ministrá-la estejam qualificadas o suficiente para universalizar a dimensão do Transcendente de forma inculturada sem proselitismo nos diversos contextos educacionais.

No que tange aos objetivos, torna-se possível dizer que ao fazermos o entrelaçamento dos dados colhidos com as análises, foram alcançados, os resultados revelaram que o Ensino Religioso tem sua importância na vida de cada estudante desde que o mesmo seja conduzido sem paixões.

É importante evidenciar que durante a realização da pesquisa de campo observamos que o resultado foi positivo principalmente por se tratar do Ensino Religioso como parte integrante da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que historicamente sua trajetória conduz muita gente à descredibilidade do seu público-alvo, talvez por se tratar de pessoas movidas pelo preconceito, e demonstrarem inicialmente atraso, comodismo ou até mesmo desinteresse, ora por parte de coordenações e de alguns e algumas que assumem a gestão da instituição.

Os estudos realizados sobre a História da Educação e do Ensino Religioso no Brasil e suas trajetórias no Piauí, utilizados neste trabalho foram importantes e necessários para a compreensão do processo evolutivo da EJA presente nas diversas escolas municipais e estaduais do País.

Portanto, entendemos que este trabalho poderá mediar atividades de muitos profissionais da educação que acreditam na transformação da realidade social a partir da sua ambiência educacional.

De forma conclusiva sabemos que este contexto pode ser transformado a partir do que acima foi exposto, e como endosso do campo formativo, finalizamos, mas não concluímos, esta temática, e parafraseando Paulo Freire podemos dizer:

“O professor e a **professora** (grifo meu) que não leve a sério sua formação, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” ¹⁰⁷.

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo, 2008, p.92

Referências

A BÍBLIA TEB. Nova edição revista e corrigida São Paulo: Paulinas, Loyola, 1995.

ALVES, Alexandre Gomes. *Concepções da Educação de Jovens e Adultos - EJA*. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1958614-concep%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-jovens-adultos/#ixzz2B4Fe2Lmf>> Acesso em: 12 out.2012.

BEZERRA, Claudia. *SEDUC disponibiliza vagas para especialização*, Disponível em:<<http://www.piaui2008.pi.gov.br/materia.php?id=36719>> Acesso em: 18 Out. 2012.

BOFF, Leonardo. *O Destino do homem e do mundo*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: brasiliense, 1981

BRASIL. Constituição Federal: Sistema S.[on line] Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 Maio. 2012.

BUARQUE, Cristovam et al. *Fé política e cultura: Desafios atuais*. São Paulo: Paulinas, 1992

BUENO, Francisco da Silveira, *Dicionário escolar da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *FONAPER – 10 anos de uma história que, em si mesma, já aponta para o futuro*. Disponível em:

<<http://www.gper.com.br/newsletter/45e0f3bc4bb0239cb849b3580e6f0dd6.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. CNBB - 47. *Educação: Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- CEE/PI. Resolução Nº 348/2005. Disponível em:

<http://www.nepp-dh.ufri.br/ole/textos/pi_resolucao_348_%202005.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

CORREA, Arlindo Lopes, *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. Disponível em:

<<http://secbahia.blogspot.com.br/2009/03/mobral.html>>Acesso em 21 abr. 2012.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos programas, velhos problemas*. Disponível em:

http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8pdf.

Acesso em: 22 jun. 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/903979/dou-secao-1-14-10-2009-pg-48>>. Acesso em: 31 out. 2012.

DURKHEIM, Émilie. *Educação e Sociologia. 1958-1917*. São Paulo: Melhoramento [Rio de Janeiro] Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

- FÁVERO, Osmar. *Movimento de Cultura Popular*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1710>>. Acesso em: 13 out. 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 44. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho- Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo. Cortez, 2002.
- GISELA, I.W.STRECK : (Org.). *Manual de normas para trabalhos científicos: baseado nas normas da ABNT*. 2. ed. rev. e atual. São Leopoldo: EST/ISM. 2009
- GUARESCHI, Pedrinho. *Psicologia Social Critica, como prática de libertação*. 4. ed. Porto Alegre; ediPUCRS. 2009.
- HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Desafios e perspectivas da docência do Ensino Religioso*. Diálogo: Revista de Ensino Religioso. São Paulo, n.54. mai/jul.2009.
- LÜDKE, Menga, MARLI E.D.A André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.
- MARTA, Eunice. Disponível em: <<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=29831>>. Acesso em: 13 out.2012.
- MENDES, Iweltiman. *Educação: Legislação Básica*. {s.n} Parnaíba-Pi, 2005.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de Jovens e Adultos no Piauí 1971 a 2003*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3129.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Brasília:UNESCO. 2010.
- MOSER, Antonio et al. *Libertar: Desafio da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- NAOE, Aline. *Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas*. “Disponível em”: < www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencias-desigualdades-sociais-historicas/>. “Acesso em:” 01 Out 2012.
- NETO, Nagbi Anderáos. *Educação para o desenvolvimento*. Disponível em <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-sustentavel.html>>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã, Educação Integral. Modulo I*. Disponível em <<http://www.direcionaleducador.com.br/curso-livre-educacao-cidada-e-educacao-integral/modulo-1>>. Acesso: em 10 ago.2012

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO. 8. ed. São Paulo. Ave-Maria. 2006.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. Regulamenta habilitação e admissão de professores e os procedimentos para a definição dos conteúdos do componente curricular do ensino religioso nas escolas públicas do sistema estadual de ensino do Piauí. Cons^a. Maria do Socorro Rocha Cavalcanti Barros Presidente do CEE/PI. Teresina, 2 de dezembro de 2005.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO-PI Disponível em: <<http://www.sintepiaui.org.br/noticia/878>>. Acesso em: 01 Out. 2012.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/educacao>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

ZILLES, Urbano. Desafios Atuais para a Teologia. São Paulo. Paulus. 2011.

APÊNDICES

(Apêndice 01)

Questionário da pesquisa de campo realizado na Unida Escolar Ozias Correia, no Bairro Piauí, da cidade de Parnaíba-PI, durante o primeiro semestre do ano de 2012.

1- Quanto tempo você ficou sem estudar?

 1 a 5 anos 5 a 10 anos 10 a 15 anos acima de 15 anos

2- Cita os motivos que levaram você parar de estudar.

3 - Fala sobre a contribuição do Ensino Religioso para a construção de sua cidadania.

4 - Depois que você voltou a estudar você se sente motivado (a) a participar da luta pelos seus direitos na escola, no trabalho e ou na família?

 SIM NÃO

Por quê? -----

5- Você trabalha com a carteira assinada? Qual é a sua ocupação profissional?

 SIM NÃO

Ocupação profissional-----

6 - Como você avalia sua vida antes e depois de ter voltado a estudar?

7 – Qual a contribuição do ensino Religioso para a sua formação educacional?

ANEXOS



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONTRATO N.º 317/2012
PROCESSO DE INEXIGIBILIDADE N.º 034/2012

CONTRATO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE PARNAÍBA ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A ASSOCIAÇÃO PIAUIENSE DE CULTURA SUPERIOR (SOCULTURAS) OBJETIVANDO A PRESTAÇÃO DE SERVIÇO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO PARA PROFESSORES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE PARNAÍBA-PI.

O **MUNICÍPIO DE PARNAÍBA-PI**, através da Secretaria de Educação, com sede administrativa no Município de Parnaíba (PI), na Rua Itaúna, 1434 – Centro, inscrita no CNPJ n.º 06.554.430/0001-31, neste ato representada por **ALCENOR RODRIGUES CANDEIRA FILHO**, doravante denominado **CONTRATANTE** e, de outro lado, a **ASSOCIAÇÃO PIAUIENSE DE CULTURA SUPERIOR (SOCULTURAS)**, inscrita no CNPJ sob o n.º **06.174.632/0001-58**, com sede a Rodovia Palmeirais PI 130, bairro Angelim, município de Teresina –PI, CEP: 64.001-970, neste ato representada por seu Presidente, o **SR. JUAREZ SOUSA DA SILVA**, portador do CPF n.º 493.114.929-49, RG n.º 997004 SSP-PI, residente e domiciliado na Av. Prof. Rafael Farias, 534, cidade de Oeiras, estado do Piauí, doravante denominada **CONTRATADA**, resolvem, de comum acordo, firmar o presente Convênio e o fazem mediante as seguintes:

CLAUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO:

O presente Contrato tem como objeto a prestação de serviço de ministração do Curso de Especialização em Docência do Ensino Religioso para 30 (trinta) professores da rede municipal de ensino de Parnaíba, previamente selecionados pela Secretaria de Educação nos limites do projeto pedagógico do curso.

CLAUSULA SEGUNDA – DO VALOR GLOBAL:

O valor global do presente Contrato é de **R\$ 90.000,00 (noventa mil reais)**.

Parágrafo Único: O valor do Contrato será repassado ao contratado em **03 (três)** parcelas da seguinte forma: a **1ª parcela (JUNHO/2012)** no valor de **R\$ 30.000,00 (trinta mil reais)**; a **2ª parcela (JULHO/2012)** no valor de **R\$ 30.000,00 (trinta mil reais)**, a **3ª parcela (AGO/2012)** no valor de **R\$ 30.000,00 (trinta mil reais)**.



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CLAUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA:

O presente Contrato terá vigência até o dia 31 de Dezembro de 2012.

CLAUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES DO(A) CONTRATADO(A):

- a) executar o presente Contrato em estrita consonância com seus dispositivos e com a proposta apresentada;
- b) responsabilizar-se pelos danos causados diretamente à Administração ou a terceiros, decorrentes de sua culpa ou dolo na execução do Contrato;
- c) assumir por sua conta exclusiva, todos os encargos resultantes da execução do objeto do Contrato, inclusive impostos, taxas, emolumentos e suas majorações, incidentes sobre o referido objeto, bem como encargos técnicos e trabalhistas, previdenciários e securitários de seu pessoal;
- d) não transferir a outrem, no todo ou em parte, o Contrato firmado com a **CONTRATANTE**, sem prévia e expressa anuência desta;
- e) manter, durante toda a execução do Contrato, em compatibilidade com as obrigações por ele assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas no procedimento.

CLAUSULA QUINTA – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATANTE:

- a) efetuar o pagamento ao(a) **CONTRATADO(A)** de acordo com o estabelecido neste Contrato;
- b) comunicar imediatamente ao(a) **CONTRATADO** qualquer irregularidade manifestada na execução do Contrato;
- c) supervisionar a execução do Contrato;
- d) facilitar o acesso do pessoal, responsável pela execução do serviço, do(a) **CONTRATADO(A)**, as áreas da Prefeitura, registros, documentação, legislação e fornecer informações necessárias ao bom desempenho dos serviços.

CLAUSULA SEXTA – DA RESCISÃO CONTRATUAL:

- a) O(A) **CONTRATADO(A)** reconhece os direitos da Administração, em caso de rescisão administrativa prevista no artigo 77 da Lei 8.666/93 e suas alterações;
- b) O Contrato poderá ser rescindido, independente de notificação judicial ou extrajudicial, de acordo com os art. 78 a 80 da Lei 8.666/93, e no caso de descumprimento de uma de suas cláusulas, não sanada pela parte inadimplente no prazo da notificação enviada pela outra parte;



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

c) Aplicam-se à execução deste Contrato e, especialmente, nos casos omissos, a Lei 8.666/93 e o Código Civil Brasileiro.

CLAUSULA SÉTIMA – DAS PENALIDADES:

A **CONTRATANTE** e o(a) **CONTRATADO(A)** obrigam-se a respeitar o presente contrato em suas cláusulas e condições, incorrendo a parte que infringir qualquer disposição Contratual ou legal, na multa igual ao valor correspondente a 1%(um por cento) do valor global do Contrato, que será pago integralmente, qualquer que seja o tempo contratual decorrido, inclusive se verificada a prorrogação do Contrato. O pagamento da multa não obsta a rescisão do Contrato pela parte inocente, caso lhe convier.

CLAUSULA OITAVA – DA DOTAÇÃO ORÇAMENTARIA:

As despesas decorrentes deste Contrato correrão por da Dotação Orçamentária: Projeto / Atividade: 1020, Elemento de Despesa: 3.3.90.39, Fonte de Recurso: 250.

CLAUSULA NONA – DAS VANTAGENS LEGAIS E SUPERVENIENTES:

O Contrato estará sujeito ao Regime da Lei n.º 8.666/93, ficando assegurando à **CONTRATANTE** todos os direitos e vantagens conferidas pela legislação que vier a ser promulgada durante a prestação de serviços.

CLAUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO:

A **CONTRATANTE** providenciará a publicação deste contrato na imprensa oficial em forma resumida, em obediência ao disposto no art. 61, parágrafo único, da Lei n.º 8.666/93.

CLAUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA LICITAÇÃO:

O presente Contrato foi objeto da **INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO**, conforme o art. 25, II, combinado 13, IV, da Lei n.º 8.666/93.

CLAUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO:

As partes elegem o foro da Comarca da Cidade de Parnaíba, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes do presente Contrato.



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

E, por assim estarem justas e contratados, as partes assinam e rubricam, o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e para um só efeito, na presença de duas testemunhas.

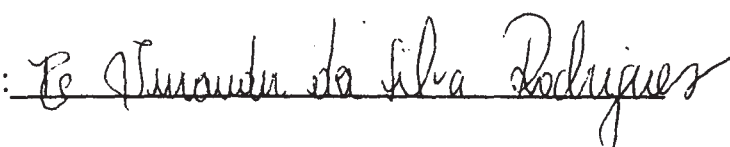
Parnaíba (PI), 07 / maio / 2012


ALCENOR RODRIGUES CANDEIRA FILHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC
CONTRATANTE


JUAREZ SOUSA DA SILVA
ASSOCIAÇÃO PIAUIENSE DE CULTURA SUPERIOR (SOCULTURAS)
CONTRATADO(A)

TESTEMUNHAS:

1: 

2: 





§1º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo.

§2º A Instituição deverá cumprir as determinações expressas no relatório da Secretaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.514, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20076145, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Música, licenciatura, com 80 (oitenta) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, ministrado pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel, no âmbito do Instituto Superior de Educação, na Avenida Brasil, nº 7.210, Centro, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, mantida pela União Pan-Americana de Ensino, com sede na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná nos termos do disposto no artigo 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§1º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo.

§2º A Instituição deverá cumprir as determinações expressas no relatório da Secretaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.515, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20076939, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Administração, bacharelado, com habilitações em Comércio Internacional, Recursos Humanos, Finanças e Marketing, dos alunos ingressantes até a presente data, no turno noturno, bacharelado, ministrado pela Escola Superior de Administração, Direito e Economia - ESADE, na Rua General Vitorino, nº 25, Centro, na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Escola Superior de Administração, Direito e Economia S/C Ltda., com sede na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, nos termos do disposto no artigo 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§1º O curso referido no artigo 1º passará a denominar-se Administração, bacharelado, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, no turno noturno.

§2º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.516, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20075328, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Administração, bacharelado, com 120 (cento e vinte) vagas totais anuais, no turno noturno, ministrado pela Faculdade Anhanguera de Anápolis, na Avenida Universitária, nº 683, Centro, na cidade de Anápolis, no Estado de Goiás, mantida pela Anhanguera Educacional S.A, com sede na cidade de Valinhos, no Estado de São Paulo, nos termos do disposto no artigo 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Parágrafo único. O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.517, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta no Registro E-MEC nº 20071368, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Teologia, bacharelado, com 50 (cinquenta) vagas totais anuais, no noturno, ministrado pela Universidade Federal do Piauí, no campus fora de sede Ministro Reis Veloso, na Avenida Capitão Claro, nº 676, Centro, na cidade de Parnaíba, no Estado do Piauí, mantida pelo Ministério da Educação, com sede na Região Administrativa I, na cidade de Brasília, no Distrito Federal, nos termos do disposto no artigo 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012009101400048

Parágrafo único. O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado neste artigo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.518 DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, tendo em vista o artigo 61 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e o Registro E-MEC nº 200711379, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Aditar, exclusivamente no que tange ao número de vagas, a Portaria MEC nº 1.543, publicada em 4 de outubro de 2005, e a Portaria MEC nº 3.250, publicada em 23 de setembro de 2000, referentes ao curso de Fisioterapia, bacharelado, ministrado pela Faculdade Assis Gurgacz, na Avenida das Torres, nº 500, bairro Lozamento FAG, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, mantida pela Fundação Assis Gurgacz, com sede na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná.

Parágrafo Único. O número total anual de vagas para o curso referido nesta Portaria passa a ser 150 (cento e cinquenta), no mesmo turno.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.519, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 200804085, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o curso de Administração, bacharelado, com 180 (cento e oitenta) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, a ser ministrado pela Faculdade de Goiânia, Unidade 1, na Rua S-3, nº 692, bairro Setor Bela Vista, na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, mantida pelo Centro de Ensino Superior de Goiânia Ltda., com sede na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.520, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20078989, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o curso de Nutrição, bacharelado, com 180 (cento e oitenta) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, a ser ministrado pela Faculdade de Minas BH, na Avenida Cristiano Machado, nº 12.001, bairro Laranjeiras, na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, mantida pela Lael Varela Educação e Cultura Ltda., com sede na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.521, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do registro E-MEC nº 200807962, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o curso de Educação Física, licenciatura, com 150 (cento e cinquenta) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, a ser ministrado pela Faculdade Carlos Drummond de Andrade, no âmbito do Instituto Superior de Educação, na Rua Professor Pedreira de Freitas, nº 415, bairro Tatupé, na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo, mantida pela Escola de Educação Superior São Jorge, com sede na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.522, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20077939, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o curso de Pedagogia, licenciatura, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, a ser ministrado pela Faculdade HSM, no âmbito do Instituto Superior de Educação, na Rua Faustino de Moura, nº 130, bairro Jardim Boa Vista I, na cidade

de Santa Rita do Passa Quatro, no Estado de São Paulo, mantida pela Instituição de Educação Superior Nacional HSM Ltda., com sede na cidade de Santa Rita do Passa Quatro, no Estado de São Paulo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

PORTARIA Nº 1.523, DE 8 DE OUTUBRO DE 2009

A Secretária de Educação Superior, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, conforme consta do Registro E-MEC nº 20073858, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o curso de Administração, bacharelado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, a ser ministrado pela Faculdade Marechal Cândido Rondon, na Rua Almirante Barroso, nº 1.335, Centro, na cidade de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia, mantida pela Sociedade Educacional Ji-Paraná Ltda., com sede na cidade de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PORTARIA Nº 4.248, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009

O Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, conferidas pelo Decreto Presidencial de 24 de junho de 2003, publicado no Diário Oficial da União Nº 120, de 25 de junho de 2003, resolve:

Tornar público, em ordem de classificação, o nome dos candidatos aprovados em Concurso Público de Provas e Títulos, nas Unidades e Categorias discriminadas abaixo. O número do Edital do concurso é 51, de 04 de 24 de agosto de 2009, publicado no DOU nº 163, Seção 3 de 26 de agosto de 2009.

PROFESSOR SUBSTITUTO
INSTITUTO ALBERTO LUIZ COIMBRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DE ENGENHARIA
1º - Rodrigo Pereira dos Santos
2º - Aline Marins Paes
3º - Franklin de Lima Marquês

ALOISIO TEIXEIRA

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

PORTARIA Nº 24, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009

O Diretor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Ms. Waldyr Mendes Ramos, nomeado pela Portaria nº 2687, publicada no DOU nº 147, de 02/08/2006, resolve tornar público o resultado do processo seletivo aberto para contratação de professores substitutos referente ao edital 63 de 24 de setembro de 2009, publicado no DOU nº 184, Seção 3, de 25/09/2009, divulgando, em ordem de classificação, os nomes dos aprovados:

Departamento: Arte Corporal
Setorização: Dança e Corpo Humano
1- Sebastião Barros Lima
2- Isabela Maria Azevedo Gama Buarque

WALDYR MENDES RAMOS

Ministério da Fazenda

CONSELHO DE CONTROLE DE ATIVIDADES

FINANCEIRAS

SECRETARIA EXECUTIVA

EXTRATOS DE ATAS DE JULGAMENTO

PROCESSO ADMINISTRATIVO Nº 11893.000162/2008-12

Intimados: REDFACTOR FACTORING E FOMENTO COMERCIAL S.A. (CNPJ 67.915.785/0001-01) e CLÁUDIO ANDRÉ HALABAN (CPF 117.855.488-08). Ementa: infração ao art. 8º da Resolução COAF nº 12, de 31/05/2005.

Decisão: O COAF, em sessão de julgamento realizada em 8 de julho de 2009, tendo em vista o artigo 11, inciso II, alínea "a", da Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, decidiu aplicar a pena de multa pecuniária no valor de R\$ 11.495,92 (onze mil quatrocentos e noventa e cinco reais e noventa e dois centavos) à Redfactor Factoring e Fomento Comercial S.A., e no valor de R\$ 11.495,92 (onze mil quatrocentos e noventa e cinco reais e noventa e dois centavos) a Cláudio André Halaban, com base no artigo 12, inciso II e § 2º, inciso IV, da referida Lei.

Os apenados terão o prazo de 15 (quinze) dias, contados do recebimento da intimação da decisão, para interpor recurso ao Ministro de Estado da Fazenda, ao qual se dá efeito suspensivo, ou recolher o valor das multas.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.