

**FACULDADES EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

ROSÂNGELA RAMOS ROLDAN

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

São Leopoldo

2018

ROSÂNGELA RAMOS ROLDAN

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de concentração: Religião e  
Educação  
Linha de pesquisa: Educação Comunitária  
com Infância e Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R744f Roldan, Rosângela Ramos

Formação e atuação docente no ensino religioso /  
Rosângela Ramos Roldan ; orientadora Laude Erandi  
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

80 p.; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa  
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,  
2018.

1. Ensino religioso – Estudo e ensino. 2. Formação de  
professores. 3. Professores de ensino religioso. I.  
Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

ROSÂNGELA RAMOS ROLDAN

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de concentração: Religião e  
Educação  
Linha de pesquisa: Educação Comunitária  
com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 10 de janeiro de 2018.

---

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – Faculdades EST

---

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST



*Dedico esta dissertação  
a meu esposo, Edson Roberto Roldan,  
que sempre esteve ao meu lado,  
dando-me apoio e estímulo;  
a meu filho, Daniel Ramos Roldan,  
força presente em minha alma e espírito  
sempre me fazendo sentir capaz e me  
impulsionando a continuar lutando por  
uma sociedade mais igualitária.*



## **AGRADECIMENTOS**

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laude Erandi Brandenburg, orientadora deste Trabalho Final, por todo empenho e apontamentos que contribuíram para a conclusão desta pesquisa;*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Streck, pelo carinho, atenção e acolhimento;*

*A minha amiga, irmã e companheira Giselda Beserra, e centenas de amendoins consumidos em noites quentes e frias de São Leopoldo;*

*Ao meu amigo Valdeci do Carmo que me estimulou a continuar trilhando o caminho do conhecimento...*

*A todos e todas da Faculdade Evangélicas Integradas Cantares de Salomão - FEICS;*

*A meu amigo, filho Daniel Ramos Roldan, por sua compreensão e apoio, você me inspira todos os dias;*

*A meu esposo grande incentivador;*

*A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desse trabalho.*

*Meu muito obrigada!*





*Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.*

*1 Coríntios 13.2*



## RESUMO

O presente trabalho é estimulado pela reflexão sobre a formação e atuação docente para o componente curricular do Ensino Religioso, tendo em vista os questionamentos e mudanças ocorridas na prática docente. O estudo tem como foco a formação e a atuação dos professores e das professoras de ensino religioso que trabalham em espaços de escolas públicas ou privadas. Nesse sentido, há necessidade de se compreender a legislação nacional e outros documentos que norteiam a prática docente no cotidiano das aulas de Ensino Religioso. Os procedimentos metodológicos considerados necessários face ao objetivo da pesquisa constituíram-se de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontaram para a necessidade de formação específica do professor e da professora que leciona o componente curricular do Ensino Religioso a fim de possibilitar uma atuação em conformidade com a proposta laica do Brasil, bem como qualificada na formação para a cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Formação Docente. Atuação Docente.



## **ABSTRACT**

This paper is stimulated by the reflection about formation and teaching work for the curricular component of Religious Education, having in view the questionings and changes that have taken place in the teaching practice. The study has as its focus the formation and work of teachers of religious education who work in spaces of public and private schools. In this sense, there is a need to understand the national legislation and other documents which guide the teaching practice in the daily life of the classes of Religious Education. The methodological procedures considered necessary, regarding the goal of the research, were made up of bibliographic and documental research. The results pointed to the need for specific training for teachers who teach the curricular component of religious education so as to make possible action in conformity with the lay proposal of Brazil, as well as qualified in the formation for citizenship contributing to the construction of a more equalitarian society.

**Keywords:** Religious Education. Teacher Formation. Teaching Work.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Educação .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Conhecer para ressignificar: o Ensino Religioso no Brasil .....</b>	<b>27</b>
<b>3 O ENSINO RELIGIOSO E AS SUAS CONCEPÇÕES LEGAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Parâmetros legais do Ensino Religioso no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Parâmetros legais de formação para o curso de Pedagogia e atuação docente em Cuiabá .....</b>	<b>48</b>
<b>4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 A Formação Docente no Ensino Religioso .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Atuação Docente no Ensino Religioso.....</b>	<b>63</b>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>





# 1 INTRODUÇÃO

O componente curricular Ensino Religioso sempre promoveu muitas discussões e até mesmo conflitos em diversos períodos da sociedade brasileira, em especial sobre a sua existência na escola pública laica. O Brasil é caracterizado pela rica diversidade religiosa e pluralidade cultural. Historicamente, em âmbito nacional a educação possui muitas deficiências na formação de docentes e este quadro nacional também trouxe consequências para o componente curricular Ensino Religioso em que não se priorizou a formação dos professores e professoras responsáveis pela ministração das aulas.

A história do Ensino Religioso no Brasil passou por várias fases de desenvolvimento, sendo relevante conhecê-la para melhor compreender nos dias atuais. O componente curricular de Ensino Religioso compõe a matriz curricular, o horário das aulas normal com um tempo específico para o Ensino Religioso, conforme apresenta a legislação Lei Nº 9.475 de julho de 1997.

Partindo desses princípios, este trabalho pretende investigar a formação e a atuação do professor e da professora do Ensino Religioso. Sendo assim, objetiva-se investigar a proposta de Ensino Religioso para as escolas, bem como a formação e a atuação da pessoa responsável pela condução das aulas. Nesse viés, será necessário inicialmente conhecer a história do Ensino Religioso no Brasil e os documentos legais que norteiam o referido componente curricular. A partir desses conhecimentos, discutiremos se há realmente a necessidade de formação específica para a pessoa responsável pelo Ensino Religioso a fim de promover ideias para a atuação dessa pessoa responsável pelas aulas.

Para desenvolver este trabalho e alcançar os objetivos aqui propostos, os procedimentos metodológicos nesta pesquisa fundamentam-se na pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Para tanto, inicialmente, o primeiro capítulo pretende apresentar algumas concepções de educação e um breve panorama histórico do Ensino Religioso no Brasil que fundamentam o componente Ensino Religioso a fim de facilitar a compreensão de sua configuração na atualidade, bem como justificar a necessidade de sua permanência nas escolas como um componente curricular tão necessário quantos os demais. Em seguida, pretende-se apresentar as concepções legais do

Ensino Religioso no Brasil. No território brasileiro há propostas de documentos que fundamentam o componente Ensino Religioso a fim de facilitar a compreensão da proposta laica desse componente curricular. O terceiro capítulo apresentará a concepção da formação docente para o Ensino Religioso e propostas de atuação para os professores e as professoras que lecionam a componente curricular de Ensino Religioso no ambiente escolar. Por fim, esse trabalho apresentará apontamentos importantes concernentes à formação e a atuação docente para o componente curricular Ensino Religioso.

## 2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Este capítulo pretende apresentar algumas concepções de educação e um breve panorama histórico do Ensino Religioso no Brasil que fundamentam o componente Ensino Religioso a fim de facilitar a compreensão de sua configuração na atualidade, bem como justificar a necessidade de sua permanência nas escolas como um componente curricular tão necessário quantos os demais.

### 2.1 Educação

As concepções de Educação são determinantes para a intencionalidade e a prática do professor ou da professora responsável pela prática do Ensino Religioso. Nesse sentido, tanto as concepções pedagógicas quanto as concepções teológicas de educação são necessárias para melhor compreensão da visão de ensino religioso se pretende apresentar.

Inicialmente, no dicionário Paulo Freire<sup>1</sup> no verbete *Educação* por José Eustáquio Romão, explicita que para Paulo Freire não existe a educação, mas educações com formas diferentes. As variedades de educações possibilitariam os seres humanos partirem do estado educacional que se encontram para o que desejam ser. Paulo Freire, portanto, apresenta duas formas de educação em suma:

[...] uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos (as) que têm projetos de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a libertação de toda a humanidade.<sup>2</sup>

Assim, é possível afirmar que há uma necessidade de conscientização do próprio professor ou professora quando leciona o componente curricular de Ensino Religioso para uma educação libertadora, pois este ou esta profissional estará corroborando para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, as diversidades religiosas são vistas como um direito pessoal de escolha de crença a partir de uma identificação própria, possibilitando um diálogo inter-religioso e

---

<sup>1</sup> STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire I*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

<sup>2</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 133.

convivência harmoniosa. Por outro lado, caso o professor ou a professora apenas reproduza ou “deposite” o seu conhecimento nos e nas estudantes a partir de uma visão particular e, não por causa disso, menos opressora, este ou esta profissional estará tornando os seus e suas ouvintes mais alienados e alienadas, oprimidos e oprimidas, dominados e dominadas.

Nessa concepção defendida no presente trabalho, a função do professor e da professora é de mediação entre o aluno ou a aluna, o conhecimento e o mundo, com uma *dimensão política* de leitura do mundo, e a *dimensão gnosiológica* de leitura da palavra (de conhecimento).<sup>3</sup> Sendo assim, perceber a multiforma do Ensino Religioso, respeitando as suas origens, desenvolvimentos, ramificações e manifestações no ser humano, bem como a tentativa de sua ausência no ser humano exige o desenvolvimento de uma sensibilidade perceptiva sobre o outro que pode ser construída através do que nesse trabalho será chamada de alfabetização religiosa.

Nesse viés, ainda no referido dicionário, no verbete *Emancipação*, por Carlos Eduardo Moreira, a educação emancipatória, proposta por Paulo Freire, vai ao encontro do ser humano educado religiosamente como as pessoas e o mundo precisa. A emancipação humana é vista como uma conquista política a favor da libertação das pessoas com vidas tão desumanizadas pela opressão e pensamento imposto pelos grupos dominantes.<sup>4</sup> Portanto, quanto menos se investe na educação emancipadora religiosa, mais aumenta a intolerância, o medo e a não aceitação das diversas formas de expressão religiosa no mundo, bem como a sua ausência.

O projeto emancipador defendido por Paulo Freire também contempla o multiculturalismo.<sup>5</sup> Multiculturalismo como um direito de ser diferente com a liberdade de vivenciar cada indivíduo ou coletividade a sua cultura, com um diálogo crítico entre as diversas culturas. Sendo assim, em defesa de uma educação emancipadora religiosa entende-se que o ser humano é livre para desenvolver a crença religiosa que desejar, sem sofrer qualquer forma de opressão, como a discriminação religiosa e o preconceito de outros seres humanos e mesmo intrapsíquico. Fala-se, então, de um nível de compreensão empática sobre si e sobre o outro e a outra, em que se vê o outro e a outra enquanto apenas diferente

---

<sup>3</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 134.

<sup>4</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 145.

<sup>5</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 146.

religiosamente, mas jamais inferior devido ao que o e a difere de si – a religião. Nesse sentido, convém explicitar a compreensão freireana sobre o empoderamento, no verbete do dicionário por Pedrinho Guareschi:<sup>6</sup>

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.<sup>7</sup>

Nessa concepção, o sentido de empoderar-se é *estar em relação* o tempo todo, é ser social. Sendo assim, requer uma construção a partir de uma educação ou reeducação na forma de pensar criticamente sobre e na realidade, exige uma transformação humana para lidar com tudo o que diz respeito ao que é humano. Empoderar-se envolve a conscientização sobre o ser humano em todas as suas dimensões e complexidades, portanto está diretamente relacionado ao se empoderar também no âmbito da pluralidade religiosa em que o indivíduo se apropria do que decidiu ser ou do que está sendo no âmbito de sua espiritualidade.

Outra concepção de educação importante quanto à temática do ensino religioso, trabalhada numa dimensão plurirreligiosa aparece no dicionário teológico.<sup>8</sup> A educação é explicitada por Manfredo Carlos Wachs no verbete com uma subtítuloção mais voltada ao cristianismo *Educação Cristã*. Nessa perspectiva de análise e compreensão cristã de educação é importante buscar o que se aproximaria de uma educação inter-religiosa cristã, onde se entrelaçariam os objetivos propostos de uma educação emancipadora cristã. Nesse verbete é salientado que para o meio católico a catequese é de natureza distinta do ensino religioso escolar, pois no ambiente escolar trabalha-se com o conceito de pastoral escolar que ocorre em escolas confessionais tanto católicas quanto evangélicas, onde se promove um espaço para a vivência da fé cristã e reflexão sobre o sentido da vida, distinguindo-se das aulas de ensino religioso.<sup>9</sup> Ainda no texto faz-se uma distinção de uma *educação cristã voltada para a sociedade*<sup>10</sup> em que há o vínculo entre a pessoa cristã e o grupo em foco de trabalho para uma ação de educação popular que se dá

<sup>6</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 148.

<sup>7</sup> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 148.

<sup>8</sup> BORTOLLETO FILHO, Fernando Bortolletto (Org). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 333.

<sup>9</sup> BORTOLLETO FILHO, 2008, p. 334.

<sup>10</sup> BORTOLLETO FILHO, 2008, p. 335.

pela pessoa e não pela instituição na promoção da dignidade da vida humana, mesmo que motivada pela fé cristã. Portanto, é perceptível que o foco está no desenvolvimento da espiritualidade humana e não no proselitismo religioso.

Corroborando ainda com a concepção de Educação em uma vertente cristã, Streck e Wachs<sup>11</sup>, explicitam que na perspectiva de reino de Deus, “tendo o evangelho como sujeito e objeto, tem condições de mediar à análise crítica da reflexão e da prática educacional que transcendem uma determinada igreja ou comunidade local”.<sup>12</sup> Dessa forma, a visão cristã pode ser abordada numa perspectiva da diversidade religiosa. No componente curricular do Ensino Religioso, o professor e a professora atuam com uma mediação crítica estabelecendo uma forma diferente de relacionar o saber do Ensino Religioso com o ser humano, a vida e o mundo que o cerca.

Nesse sentido da compreensão do Ensino Religioso como um saber que está além da religião, Paulo Freire<sup>13</sup> discorrendo sobre educação e participação comunitária, de forma simples apresenta as implicações de toda a situação educativa. Inicialmente, há a presença de sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente, bem como os objetos de conhecimento que são ensinados – conteúdo. Também existem os objetivos imediatos que orientam a prática educativa, e, por fim, métodos, processos de ensino, materiais didáticos coerentes com os objetivos.<sup>14</sup>

Analisando o Ensino Religioso nessa perspectiva mais completa da situação educativa, educar religiosamente exige um espaço aberto para o ensino-aprendizagem mútuo com professores e professoras em troca de conhecimento constante com os alunos e alunas. Assim, haverá a construção do conteúdo necessário para o desenvolvimento do referido componente curricular. Quanto aos objetivos imediatos, o amplo conhecimento do professor e da professora com o conhecimento prévio dos alunos e das alunas contribui na construção coletiva desses objetivos, isto é, uma relação horizontalizada de educação.

Dessa forma, é necessário compreender a relação que Paulo Freire estabelece entre a educação e a participação comunitária. Além disso,

---

<sup>11</sup> STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo C. Capítulo 11: Educação Cristã. In: HARPPRECHT, Christoph Schneider; ZWETSCH, Roberto E. (Orgs.). *Teologia Prática no contexto da América Latina*. 3. ed. rev. e ampl. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2001. p. 215.

<sup>12</sup> STRECK; WACHS, 2001, p. 215.

<sup>13</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

<sup>14</sup> FREIRE, 2000, p. 68-69.

Ao educador e educadora democrata lhe cabe também ensinar, mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é, sobretudo, tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente, apreendendo-o, podem aprendê-lo.<sup>15</sup>

Por fim, Paulo Freire salienta as implicações de uma ação educativa em que participam do processo de ensinar, educador/educadora e educando/educanda, não negligenciando a delimitação de um saber. No campo do Ensino Religioso, o conceito de educação no sentido mais amplo ou partindo até do sentido mais restrito, há uma possibilidade de ensinar para uma significação mais profunda, e porque não falar de uma ressignificação com base em todo o seu contexto histórico brasileiro.

Nesse sentido, apresenta-se, então, uma concepção de educação para o Ensino Religioso que corresponderia à interdisciplinaridade. Streck<sup>16</sup> discorrendo sobre a educação e as correntes pedagógicas do ponto de vista da teologia e da pedagogia define que a interdisciplinaridade seria articulação, a criação de pontes, uma forma investigativa de abordagem e uma contribuição específica de vários saberes. Sendo assim, haveria também um *intercâmbio de conhecimento*<sup>17</sup> integrando todos os saberes do ser humano.

A Pedagogia poderia aprender com a Teologia considerando as crenças das pessoas, articulando as diversas linguagens de forma a possibilitar o convívio com a rica diversidade. A Teologia poderia aprender com a Pedagogia buscando uma base antropológica mais ampliada de reflexão, as formas de aprendizagens humanas, como os condicionamentos sociais, históricos e culturais de tudo que se aprende, inclusive os conteúdos da fé.<sup>18</sup>

De acordo com Streck, na prática educativa há determinadas visões conflitantes de pessoa que acompanha a história da filosofia ocidental: “uma tendência vê as pessoas a partir do que elas deveriam ser e outra vê homens e mulheres a partir do que eles e elas são”.<sup>19</sup> Sendo, portanto, de um lado a visão tradicional, de outro, a educação moderna.

---

<sup>15</sup> FREIRE, 2000, p. 70.

<sup>16</sup> STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. p. 33-35.

<sup>17</sup> STRECK, 2005, p. 37.

<sup>18</sup> STRECK, 2005, p. 40.

<sup>19</sup> STRECK, 2005, p. 90.



É possível fazer a aplicabilidade dessas visões no componente curricular Ensino Religioso. Se o professor ou a professora vê os e as estudantes a partir do que eles e elas deveriam ser, este e esta profissional irá manter a prática educativa de encaixar o educando ou a educanda na sua leitura própria de mundo. Por outro lado, partindo da concepção moderna de educação, o professor e a professora estarão considerando inteiramente o que os seus alunos e alunas são e compreendem ser. Nesse sentido salienta Streck.<sup>20</sup>

Na prática, uma educação que se apoia na essência privilegiará uma visão de conhecimento como verdades sedimentadas ou prontas a serem transmitidas, o currículo enfatiza o conteúdo e o método acentua o transmitir e o treinar. Numa pedagogia da existência a ênfase estará no processo centrado na vida concreta do aluno e da aluna, com implicações para a postura do educador e da educadora, da visão de conteúdo e de método.<sup>21</sup>

No presente trabalho, privilegamos a corrente em que predomina a existência sobre a essência. Como exemplo desse tipo de educação da existência, Streck apresenta a educação de *Emílio* em que Rousseau enfatiza a vida concreta da criança como base da educação.<sup>22</sup> De acordo com o Livro II de *Emílio* (2–12 anos)<sup>23</sup>, as primeiras lições para a criança que aprende a andar é que o cair é natural, são as primeiras lições de coragem em que os cuidadores e as cuidadoras devem deixar a criança cair e se machucar para aprender a enfrentar a dor. Sendo assim, Rousseau defende que a criança toma consciência de si mesma, considerando sempre a especificidade da infância que é a criança na criança. O objetivo de Rousseau é formar um bom homem e uma boa mulher, um adulto e uma adulta controlados, com equilíbrio físico, mental, um bom cidadão e uma boa cidadã. Sendo assim, o objetivo do homem e da mulher é ser feliz e viver bem. Para isto, o caminho áureo para se chegar a uma nova condição social é a Educação, um novo estágio sem romper com a natureza. Rousseau é considerado o pai da Educação Moderna, pois reconheceu a importância da criança como uma fase muito importante no desenvolvimento humano.

Rousseau acredita que o ensino deve partir do que é significativo para a criança. Neste caso, a função do e da docente seria despertar e orientar o e a aprendiz para o conhecimento e, sendo assim, conduzi-los ao caminho da felicidade.

---

<sup>20</sup> STRECK, 2005, p. 90.

<sup>21</sup> STRECK, 2005, p. 90.

<sup>22</sup> STRECK, 2005, p. 94.

<sup>23</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

A prática educacional deve privilegiar a autonomia e a liberdade do educando e da educanda como um processo de construção de sujeitos mais autônomos, objetivando um progresso social em que o homem e a mulher deixariam de lado os seus interesses pessoais e investiriam na satisfação dos interesses coletivos. Por fim, como salientou Streck uma verdadeira *pedagogia da existência*.<sup>24</sup>

Outro exemplo apresentado por Streck diz respeito à importância da Escola Dominical<sup>25</sup>, em plena revolução industrial inglesa há mais de 200 anos, onde as crianças eram desprovidas de leis de proteção. A fundação da Escola Dominical, segundo Andrade,<sup>26</sup> nasceu da visão de um homem que se compadeceu das crianças que perambulavam pelas ruas de Gloucester, no sul da Inglaterra. Eram crianças com graves problemas de delinquência: roubos, vícios, delitos em geral. Um jornalista de 44 anos – Robert Raikes – saiu pelas ruas a convidar estes infratores e estas infratoras para uma reunião de ensino da Palavra de Deus.

Além do ensino da Palavra de Deus, Raikes ministrava várias matérias seculares como matemática, história e o inglês. Rapidamente se desenvolveu a escola de Raikes e a oposição, também sob o argumento de estar quebrando o domingo – o dia do Senhor – logo os opositores se levantaram. Raikes iniciou este trabalho em 1780 e após três anos, em 1783, resolveu divulgar os resultados de grandes mudanças que ocorreram na vida dos meninos e das meninas que passaram a viver com dignidade e maiores expectativas de vida, isto é, longe dos delitos de outrora.

De acordo com Streck havia a visão assistencialista, mas é inegável uma visão educacional de melhorar a participação da vida em sociedade destas crianças – uma ênfase na pedagogia da existência.<sup>27</sup> Colaborando nessa visão educacional, Streck<sup>28</sup> ainda apresenta as contribuições para prática educativa na perspectiva interacionista piagetiana. Em todo o momento o professor e a professora devem promover o desenvolvimento em direção à criatividade e criticidade<sup>29</sup>, favorecendo a construção de novo e não apenas a reprodução do que já está posto.

---

<sup>24</sup> STRECK, 2005, p. 93.

<sup>25</sup> STRECK, 2005, p. 103.

<sup>26</sup> ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Manual do Superintendente da Escola Dominical*. 1. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2000.

<sup>27</sup> STRECK, 2005, p. 103.

<sup>28</sup> STRECK, 2005, p. 121.

<sup>29</sup> STRECK, 2005, p. 164.

Nesse viés, o objetivo do Ensino Religioso deve articular os saberes de forma a possibilitar uma postura ativa nos alunos e alunas para que sejam capazes de pensar a religiosidade e a espiritualidade de forma crítica. Nesse viés, Teixeira<sup>30</sup> discorre que, para combater a intolerância religiosa precisa inserir o diálogo inter-religioso que possibilita a aproximação entre povos, culturas e religiões, desbloqueando as mentalidades. Para ele,

[...] o diálogo constitui uma passagem obrigatória no caminho da autorrealização do indivíduo e da comunidade humana. É uma relação com o tu que o sujeito constrói, aperfeiçoa e expande a sua identidade. Todo processo dialógico é uma força transformadora.<sup>31</sup>

Pensar na possibilidade do Ensino Religioso em um contexto plurirreligioso é pensar nesse diálogo inter-religioso, em quão favorável é estar aberto ao diferente, com a possibilidade de relacionar-se religiosamente com suas convicções, mas sempre aberto à compreensão humana das convicções daquele que desenvolveu uma crença diferente da sua. Envolve compartilhar a experiência do religioso e da religiosa, é relacionar-se com seus conhecimentos como um fenômeno que é real para o/a outro/a e, por isso, deve ser valorizado e valorizada, respeitado e respeitada na íntegra.

Ainda nesse viés, segundo a contribuição de Streck<sup>32</sup> está relacionada ao *ato de conhecer*<sup>33</sup> que estaria ligado à primeira de desenvolver no aluno e aluna a reconstrução e a recriação do que já existe, a educação é vista como um processo em que o discente e a docente faz parte e é construído e construtor de sua realidade. A terceira contribuição é a *ação como base da aprendizagem*<sup>34</sup>, a atividade e a prática constroem os conceitos, possibilita a apreensão dos fatos pela pessoa. Numa perspectiva do Ensino Religioso, a ação estaria na própria vivência da espiritualidade com base nos princípios gerais de ética, respeito, lealdade, confiança, amor, justiça, etc.

De acordo com Streck<sup>35</sup>, a quarta contribuição de Piaget apresenta a *“interação social”* como “uma condição básica para que o desenvolvimento

---

<sup>30</sup> TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: *Revista Religião, Cultura e Educação: Interfaces e diálogos*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006, p. 30-31.

<sup>31</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 31.

<sup>32</sup> STRECK, 2005, p.164.

<sup>33</sup> STRECK, 2005, p. 164.

<sup>34</sup> STRECK, 2005, p. 123.

<sup>35</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 124.

intelectual ocorra”.<sup>36</sup> Nessa interação o aluno e a aluna facilitam a aprendizagem com alguém que possui a mesma linguagem e, ainda, possibilita a reciprocidade tão importante no processo educacional.

A quinta contribuição trata da postura do professor e da professora como alguém que não é onipresente e onisciente, mas é como um cooperador superior.<sup>37</sup> O e a docente caminham junto auxiliando no processo em que ocorrerão obstáculos na aprendizagem. A sexta contribuição apresenta a criança como um ser que possui um saber dentro de suas limitações sobre os assuntos trabalhados, o professor e a professora apontam possibilidades no desafio de compreender como a criança compreende.<sup>38</sup>

A sétima contribuição reafirma que para Piaget é necessário respeitar as etapas no processo de construção do conhecimento, bem como o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e aluna.<sup>39</sup> Por fim, a última contribuição de Piaget apresentada por Streck é questionar a gênese do conhecimento como o lugar central da educação.<sup>40</sup> Nesse sentido, é necessário conhecer a aquisição de conhecimento do aluno e da aluna por parte do professor e da professora.

Como se percebe, a concepção de Educação no presente trabalho é emancipadora, respeita a condição humana de ser pensante com liberdade e autonomia para ser ou não ser, mas sempre consciente de sua decisão.

## **2.2 Conhecer para ressignificar: o Ensino Religioso no Brasil**

De acordo com o documento do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER<sup>41</sup>, o Ensino Religioso não deve ser entendido como o ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas como mais uma disciplina regular na escola centrada na antropologia religiosa.<sup>42</sup> Para uma melhor compreensão desta questão é necessária uma visão panorâmica do processo que o Ensino Religioso passou no Brasil como resultado das relações Estado – Igreja – Política – Religião.

---

<sup>36</sup> STRECK, 2005, p. 124.

<sup>37</sup> STRECK, 2005, p. 124.

<sup>38</sup> STRECK, 2005, p. 125.

<sup>39</sup> STRECK, 2005, p. 125.

<sup>40</sup> STRECK, 2005, p. 126.

<sup>41</sup> FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, 3. Ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

<sup>42</sup> FONAPER, 2009, p. 21-22.

Na primeira fase do Ensino Religioso – 1500 a 1800 – houve a integração entre igreja, sociedade, política e economia em que a relação com a educação tinha o objetivo de que os alunos e as alunas integrassem aos valores da sociedade.<sup>43</sup> Foi um período em que a religião nos âmbitos educacionais estava em concordância com o projeto político dos reis e da aristocracia. A Educação estava sob motivo religioso. Neste sentido, o que se apresenta como Ensino Religioso é o ensino da religião oficial com a finalidade de evangelizar os gentios e os negros e as negras.<sup>44</sup>

Na segunda fase – 1800 a 1964 – o Ensino Religioso é submetido ao Estado.<sup>45</sup> A burguesia sobrepõe à hierarquia religiosa e a educação passa à direção do Estado em função de um projeto para a sociedade. O objetivo da Educação é a escola pública, gratuita, laica e para todos e todas. Na Monarquia Constitucional – 1823 a 1889 – em seu Artigo 5º mantém a religião católica como a religião oficial do império.<sup>46</sup> Desta forma, o Ensino Religioso é submetido ao Estado e a religião, por sua vez, passa a ser um dos seus principais aparelhos ideológicos. O que se ensina na escola é a o ensino da religião católica.

Durante a implantação do Regime Republicano – 1890 a 1930 – o ensino da religião foi considerado um empecilho para a implantação do novo regime em que os ideais positivistas defendiam a separação entre Estado e Igreja. Na primeira Constituição da República apresentava um ensino leigo ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino. Foi proclamada a laicidade do ensino, mas ainda esteve presente o Ensino da Religião de orientação da Igreja Católica.

No período de transição – 1930 a 1937 – na Revolução de 30, segundo o documento do FONAPER, na Reforma de Francisco Campos o Decreto de 30 de abril de 1931, prevaleceu o Ensino Religioso em caráter facultativo.<sup>47</sup> Neste viés, Castro<sup>48</sup> também salienta este período de Francisco Campos como um defensor da religião como valor de Estado e não somente no âmbito religioso, pois a aprovação do decreto de inserção do ensino religioso nas escolas garantiria a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo. Desta forma, o então Presidente Getúlio

---

<sup>43</sup> FONAPER, 2009, p. 22.

<sup>44</sup> FONAPER, 2009, p. 23.

<sup>45</sup> FONAPER, 2009, p. 23.

<sup>46</sup> FONAPER, 2009, p. 24.

<sup>47</sup> FONAPER, 2009, p. 26.

<sup>48</sup> CASTRO, Raimundo Márcio de. *Ensino Religioso na escola pública: histórias e memórias*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014. p. 156.

Vargas, em 30 de abril de 1931, o Decreto nº 19.941, que reintroduziu o ensino religioso na escola é implantado, derrotando os defensores da escola laica.

No artigo 1º facultou o ensino de religião. No 2º artigo explicitou que os alunos e as alunas e seus/suas responsáveis poderiam requerer a dispensa dessas aulas. No 3º artigo haveria a necessidade de vinte alunos e alunas para haver as aulas de Ensino Religioso. No 4º artigo, a organização dos programas e a escolha do conteúdo ficaram a cargo dos ministros das aulas. No 5º artigo apontou a inspeção e vigilância que pertence ao Estado. No 6º artigo, a designação dos professores e professoras era feita pelas autoridades dos cultos. No 7º artigo os horários escolares deviam respeitar os deveres religiosos dos alunos e alunas. No 8º artigo, o ensino religioso não deveria prejudicar os horários dos demais componentes curriculares. No 9º artigo, salientou que não é permitido aos professores e professoras dos demais componentes curriculares impugnar os ensinamentos religiosos, nem ofender a consciência dos alunos e das alunas. No 10º artigo, as dúvidas sobre esse decreto deveriam ser resolvidas pelas autoridades civis e religiosas. E o último artigo, 11º artigo, enfatizou que o governo poderia suspender o Ensino Religioso a favor da ordem pública e disciplina escolar.<sup>49</sup>

Neste sentido, na Constituição de 1934, o artigo 153, também reforçou a decreto de 1931, mantendo o Ensino Religioso facultativo:<sup>50</sup>

O ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno e da aluna, manifestada pelos pais e responsáveis constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>51</sup>

No Estado Novo – 1937 a 1945, o Ensino Religioso perdeu o seu caráter de obrigatoriedade. No terceiro período republicano – 1945 a 1964, o Ensino Religioso passa a ser contemplado pelo Estado como um dever para com a liberdade de consciência e de crença do cidadão e da cidadã que frequenta a escola pública, o que garantiu o espaço do Ensino Religioso na Escola. Durante todo este processo houve grandes embates por parte de dois grupos, de um lado os defensores e defensoras do princípio da laicidade - o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de

---

<sup>49</sup> CASTRO, 2014, p. 157-158.

<sup>50</sup> FONAPER, 2009, p. 25.

<sup>51</sup> FONAPER, 2009, p. 25.

outro os defensores e as defensoras de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão e da cidadã.<sup>52</sup>

De acordo com Castro, a Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, tratou o Ensino Religioso da seguinte forma:<sup>53</sup>

Art.97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno e da aluna, manifestada por ele e ela, se for capaz, ou pelo seu e pela sua representante legal ou responsável.

§1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos e alunas.

§2º O registro dos professores e das professoras de ensino religioso será realizado perante autoridade religiosa respectiva (SIC).<sup>54</sup>

Analisando o texto acima, pela primeira vez é definido que o Ensino Religioso seria “sem ônus para os poderes públicos”, direcionando a responsabilidade financeira às denominações religiosas que registraria os professores e as professoras, reforçando o caráter confessional e a dependência das escolas às autoridades religiosas.

Na terceira fase do Ensino Religioso no Brasil – 1964 a 1996 – segundo o documento do FONAPER<sup>55</sup>, a escola deixa de ser um espaço unitário e frequentado por um grupo privilegiado economicamente, havendo, portanto, uma universalização do ensino, trazendo às escolas as contradições da sociedade brasileira. Neste sentido, houve o fim do monopólio da Igreja (séc. XVI a XVIII) e do Estado (séc. XVIII a XX). Não são mais a Igreja ou o Estado as únicas referências.<sup>56</sup>

No quarto período republicano – 1964 à 1884 – a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, de nº 5692/71, artigo 7º, parágrafo único, inclui o Ensino Religioso no sistema escolar da rede oficial, tornando-o obrigatório para a escola, mas permitindo o ato de optar pela frequência ou não na matrícula, repetindo, desta forma, o dispositivo da Carta Magna de 1968 e Emenda Constitucional nº1/69.<sup>57</sup> Conforme Castro, a LDB, Lei n. 5.692 revogou, em parte, a LDB de 1961 em que “o artigo 7º, a lei determinava a inclusão obrigatória de algumas disciplinas no currículo, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação

---

<sup>52</sup> FONAPER, 2009, p. 26.

<sup>53</sup> CASTRO, 2014, p. 169.

<sup>54</sup> CASTRO, 2014, p. 169.

<sup>55</sup> FONAPER, 2009, p. 28.

<sup>56</sup> FONAPER, 2009, p. 28.

<sup>57</sup> FONAPER, 2009, p. 29.

Física, Educação Artística, e Programas de Saúde”.<sup>58</sup> Neste período, o Ensino Religioso foi reinserido nos horários regulares em que passou a compor as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Artes e Educação Artística.

Após os anos 1970, segundo Castro, o Ensino Religioso tenta estabelecer-se como disciplina escolar com um caráter mais desvinculado da catequese.<sup>59</sup> Entretanto, ainda permanece a ideia de que se trata de aula de cunho cristão, mas agora não somente católico, mas também de cunho evangélico.<sup>60</sup>

De acordo com o documento do FONAPER, nos últimos dez anos subsequentes – 1986 a 1996 – o Ensino Religioso volta ao cenário de discussões e alvo de polêmicas quanto à tramitação do projeto da nova lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional. Por um lado, setores contrários à permanência do Ensino Religioso nas escolas, por outro, a defesa de mantê-lo sob o argumento de que se trata de uma disciplina que possibilita ao educando e educanda compreender sua dimensão religiosa, como forma de reflexões sobre questões existenciais e, ainda, expandindo a dimensão da boa convivência com as diferenças.

Conforme Castro, a discussão da permanência ou não do Ensino Religioso nas escolas públicas voltou com toda força quando se instalou a Assembleia Nacional Constituinte para elaborar a Constituição de 1988, pois foi organizado um movimento nacional para garantir o Ensino Religioso e tornou-se a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional com 78 mil assinaturas.<sup>61</sup> Desta forma, na Carta Magna de 1988, o Ensino Religioso recebeu um privilégio constitucional de forma que no parágrafo 1º do artigo 210 constitui-se da seguinte redação: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.<sup>62</sup> Houve ênfase desta disciplina para o Ensino Fundamental e não mais para toda a educação básica como na constituição anterior.

O referido documento do FONAPER apresenta a redação final na íntegra ressaltando que o ensino religioso compõe o texto da “Ordem Social”.<sup>63</sup>

A Constituição Federal em vigor promulga em 1988, garante, através do artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social, o Ensino Religioso

---

<sup>58</sup> CASTRO, 2014, p. 171.

<sup>59</sup> CASTRO, 2014, p. 172.

<sup>60</sup> CASTRO, 2014, p. 172.

<sup>61</sup> CASTRO, 2014, p. 173.

<sup>62</sup> CASTRO, 2014, p. 173.

<sup>63</sup> FONAPER, 2009, p. 30.



nos seguintes termos: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.<sup>64</sup>

De acordo com Castro em 20 de dezembro de 1996, a redação do Art. 33 da Lei n. 9.394 ficou da seguinte forma:<sup>65</sup>

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

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

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabiliza pela elaboração do respectivo programa.<sup>66</sup>

Nesta lei entrou em jogo o caráter laico do Estado, pois o seu conteúdo está mais relacionado ao ensino de religião do que a formação cidadã do aluno e da aluna. Além disso, ficou a cargo das autoridades religiosas a forma de ministrar o ensino religioso (confessional ou interconfessional) em horários normais das escolas públicas, que constitui no uso do espaço público com finalidades de ordem privada. Neste momento, o FONAPER entrou na discussão exigindo uma reordenação neste artigo, pois era necessário um caráter mais pedagógico e científico para o Ensino Religioso.

Por fim, em 22 de julho de 1997, surge a nova redação dada ao artigo 33 da LDB de 1996, pela Lei n.9.475:

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

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

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> FONAPER, 2009, p. 30.

<sup>65</sup> CASTRO, 2014, p. 174.

<sup>66</sup> CASTRO, 2014, p. 174.

Portanto, esta última redação dada ao artigo 33 constrói uma definição para o Ensino Religioso no Brasil, pois apresenta este ensino como componente curricular presente na escola contribuindo na formação cidadã do e da estudante, garantindo o princípio do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Entretanto, ainda na tentativa de compreender o Ensino Religioso no contexto Brasileiro, quais são algumas de suas concepções legais?

---

<sup>67</sup> BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Brasília, 22 de junho de 1997.



### **3 O ENSINO RELIGIOSO E AS SUAS CONCEPÇÕES LEGAIS**

Este capítulo pretende apresentar as concepções legais do Ensino Religioso no Brasil. No território brasileiro há propostas de documentos que fundamentam o componente Ensino Religioso a fim de facilitar a compreensão do que se pretende com esse componente curricular.

Nessa seção objetiva conhecer no âmbito nacional os parâmetros legais para o Ensino Religioso no Brasil. Para tanto, apresentará a concepção do governo brasileiro sobre o fenômeno religioso a partir da lei, da Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos e exibirá a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BCNN) de 2016, elaborada por vários segmentos e instituições de educação brasileira e apresentada pelo Ministério da Educação.

Além disso, a fim de compreender a formação docente para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental buscou-se conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e mais, pensar na atuação docente mais diretamente com base nas Matrizes Referenciais do Ensino Religioso para a cidade de Cuiabá – MT.<sup>68</sup>

Por fim, estes documentos foram selecionados, pois são fontes de fundamentação sobre a concepção do Ensino Religioso de forma que podem ser retiradas evidências deste fenômeno pesquisado no contexto da sociedade brasileira.

#### **3.1 Parâmetros legais do Ensino Religioso no Brasil**

Conforme a Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso,

Faço, a saber, que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art1º – O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina em horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à

---

<sup>68</sup> Escolheu-se Cuiabá, pois é onde reside a mestrande e a mesma atua como professora dessa Rede Municipal desde 2016.

diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

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

Art. 2 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3 – Revogam-se as disposições em contrário.<sup>69</sup>

O componente curricular do Ensino Religioso de acordo com o PCN para temas transversais<sup>70</sup> apresenta as seguintes orientações:

Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos e pelas alunas ou por seus e suas responsáveis (art. 33).<sup>71</sup>

De acordo com o documento do FONAPER<sup>72</sup> o ano de 1997 foi um marco na história do Ensino Religioso no Brasil, pois foi dada nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da Lei nº 9394/96, em que a Lei nº 9475/97 estabeleceu que o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e da cidadã e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, este texto legal salientou que fica assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo.<sup>73</sup>

Neste sentido, o Ensino Religioso é apresentado como um ensino sistematizado, isto é, como componente curricular sem qualquer forma de doutrinação religiosa. A lei garantiu que o Ensino Religioso também não se reduzisse ao ensino de uma religião, mas que contribuísse para a formação plena do cidadão e da cidadã, respeitando toda diversidade religiosa brasileira.

Portanto, é possível perceber a concepção da abordagem pedagógica do Ensino Religioso, a partir do ensino do fenômeno religioso, possuindo este objeto de

<sup>69</sup> BRASIL, *Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997.*

<sup>70</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.* Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 146.

<sup>71</sup> BRASIL, 1997, p. 14.

<sup>72</sup> FONAPER, 2009, p. 5.

<sup>73</sup> FONAPER, 2009, p. 6.

estudo específico e uma concepção curricular por meio de eixos temáticos estruturados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.<sup>74</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso no 1º, 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental desenvolvido pelo FONAPER<sup>75</sup> apresenta a caracterização geral do Ensino Religioso enquanto fenômeno religioso descrito como a busca do “*Ser frente à ameaça do não Ser*”.<sup>76</sup> Desta forma, há quatro respostas que norteiam o sentido da vida além da morte: a ressurreição, a reencarnação, o ancestral, o nada.<sup>77</sup> A partir desta estrutura são elaborados os critérios para organizar os conteúdos do Ensino Religioso que são: Culturas e Tradições religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias; Ritos; *Ethos*.<sup>78</sup>

É importante o e a docente conhecerem os eixos organizadores do conteúdo do Ensino Religioso a fim de proporcionar aulas que estejam embasadas legal e teoricamente, evitando quaisquer formas de proselitismo por parte da pessoa responsável pela ministração das aulas, independente da religião que este e esta professem. Sendo assim, o primeiro eixo de Culturas e Tradições Religiosas estuda o fenômeno religioso promovendo uma análise sobre “função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas”.<sup>79</sup> Estes estudos são fundamentados com a cientificidade como característica desse componente curricular. Portanto, os conteúdos são:

Filosofia da tradição religiosa: a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual;

História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos;

Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas;

Psicologia e tradição religiosa: as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.<sup>80</sup>

Assim, é possível perceber que os conteúdos deste eixo não se separam das ciências e que lhe servem como fundamento a fim de possibilitar uma

---

<sup>74</sup> FONAPER, 2009, p. 7.

<sup>75</sup> FONAPER, 2009, p. 49.

<sup>76</sup> FONAPER, 2009, p. 49.

<sup>77</sup> FONAPER, 2009, p. 49.

<sup>78</sup> FONAPER, 2009, p. 50.

<sup>79</sup> FONAPER, 2009, p. 50.

<sup>80</sup> FONAPER, 2009, p. 51.

compreensão profunda sobre o fenômeno religioso que, enfatizamos, é o objeto de estudo do Ensino Religioso.

O segundo eixo que são as Escrituras Sagradas e/ou tradições orais trata do conhecimento direto das fontes que apresentam a fé dos seus seguidores e de suas seguidoras e sua relação com o Transcendente.<sup>81</sup> Estes textos são as orientações do Transcendente para a vida concreta na Terra. Há uma história, um tempo, um contexto cultural de um povo, sendo necessário o seu estudo a fim de possibilitar maior compreensão, observando e respeitando as experiências religiosas. Para tanto, faz-se necessário o uso da hermenêutica e a exegese. Para as tradições religiosas que não possuem um registro sagrado, o estudo é feito a partir das fontes orais.<sup>82</sup> De acordo com o mesmo documento do FONAPER os conteúdos deste segundo eixo são estabelecidos a partir de:

Revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo;

Histórias das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos;

Contexto cultural: a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados;

Exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.<sup>83</sup>

O terceiro eixo diz respeito quanto às Teologias compreendidas como “o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado”.<sup>84</sup> A Teologia como ciência do *Theo* – Deus, e no plural contempla as suas diferentes estruturas e diversidade num contexto de sistematização de ensino e conteúdo de acordo com a intencionalidade específica de seus transmissores e/ou conforme a linha de pesquisa abordada. Neste viés, os conteúdos estabelecidos da dimensão das Teologias são a partir de:

Divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas;

Verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa;

<sup>81</sup> FONAPER, 2009, p. 51.

<sup>82</sup> FONAPER, 2009, p. 52.

<sup>83</sup> FONAPER, 2009, p. 52-53.

<sup>84</sup> FONAPER, 2009, p. 53.

Vida além da morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.<sup>85</sup>

Os ritos como o quarto eixo organizador dos conteúdos curriculares para o Ensino Religioso, dizem respeito à série de práticas celebrativas que ocorrem nas religiões.<sup>86</sup> Essas práticas formam um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades. No contexto destes ritos, os conteúdos são estabelecidos a partir de:

Rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos;

Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s);

Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.<sup>87</sup>

O quinto e último eixo é o *Ethos* definido neste documento como “a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior de valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal”.<sup>88</sup> Neste viés, o valor moral é compreendido como parte que integra a própria intimidade do ser humano que está iluminada pela ética. Sendo assim, os conteúdos estabelecidos neste eixo são a partir de:

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro e a outra, permeado por valores;

Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os e as fiéis no contexto da respectiva cultura;

Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.<sup>89</sup>

É importante frisar que este último eixo parece ser o mais difundido e trabalhado nas escolas, já que há pouco preparo profissional para capacitar os professores e as professoras para ministrarem as aulas de Ensino Religioso. São perceptíveis os extremismos entre a doutrinação e a laicidade radical, naquela há uma reprodução de crença do professor e da professora, nesta a aula de Ensino

<sup>85</sup> FONAPER, 2009, p. 54.

<sup>86</sup> FONAPER, 2009, p. 54.

<sup>87</sup> FONAPER, 2009, p. 55-56.

<sup>88</sup> FONAPER, 2009, p. 55-56.

<sup>89</sup> FONAPER, 2009, p. 55-56.



Religioso se reduz a aula apenas para ensinar valores aos alunos e às alunas, uma espécie de Educação Moral e Cívica do antigo currículo do regime militar ou, ainda, um “*tudo pode, vale tudo*”, descaracterizando a abordagem científica da qual este componente curricular faz parte.

Conforme o documento do FONAPER<sup>90</sup>, o tratamento didático dos conteúdos deve pressupor que o Ensino Religioso é um conhecimento humano que deve ser compartilhado, mas não de forma proselitista, mas proporcionando os eixos que compõem o fenômeno religioso. Neste sentido, o tratamento didático dos conteúdos em sala de aula deve realizar-se como forma de análise e conhecimento, respeitando a turma, a sua pluralidade e a liberdade de expressão religiosa individualmente.<sup>91</sup> Desta forma, o Ensino Religioso também prevê o tratamento didático dos conteúdos:

- Pela organização social das atividades a fim de produzir o diálogo;
- Através da organização do tempo e do espaço, no aqui e agora, pela observação direta, pois o sagrado acontece no cotidiano e está presente na sala de aula; a conexão com o passado no mesmo espaço e em espaços diferentes também parte do presente e da limitação geográfica; na dimensão Transcendente não dá tempo, nem espaço; o limite encontra-se na linguagem de cada tradição religiosa;
- Na organização da seleção e critérios de materiais e recursos prevê-se a colaboração de cada educando na indicação ou no fornecimento de seus símbolos, a origem histórica, os ritos e os mitos da sua tradição religiosa.<sup>92</sup>

O Ensino Religioso e a forma como está explícito o tratamento didático, na prática, esses conteúdos precisam ser trabalhados após o amadurecimento da sensibilidade à pessoa humana com o desenvolvimento de respeito pela diversidade cultural e religiosa. Teixeira<sup>93</sup> defende uma educação para a alteridade para que haja um diálogo inter-religioso. Nesse sentido, o educador e a educadora devem estar atentos visando uma educação de abordagem do fenômeno religioso com dignidade e aproximação por meio de diálogo, mostrando o valor de um mundo diversificado, recuperando a dimensão ética, da compaixão e do cuidado da vida das religiões com todas as pessoas e a natureza.<sup>94</sup>

No documento do FONAPER são eleitos os conteúdos sugeridos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental. O 1º ciclo de formação é caracterizado pela

---

<sup>90</sup> FONAPER, 2009, p. 57.

<sup>91</sup> FONAPER, 2009, p. 57.

<sup>92</sup> FONAPER, 2009, p. 60-61.

<sup>93</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 35-39.

<sup>94</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 35-39.

inserção do aluno e da aluna no trabalho metódico, na convivência social, na interiorização de valores, na organização do superego e no fortalecimento da ideia do Transcendente.<sup>95</sup> Possui como objetivo a compreensão dos símbolos religiosos e as diversas ideias do Transcendente com respeito à diversidade religiosa. O professor e a professora são orientados a favorecer o diálogo para compreender o fenômeno religioso, com temáticas sobre símbolos religiosos, alteridade e a ideia de Transcendência. O bloco de conteúdo é composto pelos ritos, *Ethos* e as culturas e tradições religiosas.

Quanto ao 2º ciclo, é necessário considerar que o indivíduo está numa fase de desenvolvimento humano no sentido de busca de uma estruturação do seu mundo pessoal, fazendo reflexões sobre a realidade, no tempo, no espaço, na história e no conhecimento sobre as crenças. Desta forma, o objetivo é compreender a história e a formação dos textos sagrados, conhecendo suas práticas religiosas.<sup>96</sup> O professor e a professora devem estimular o diálogo, desenvolver uma sensibilização nos educandos e nas educandas quanto ao mistério sobrenatural, a leitura do mítico-simbólico, oportunizar aos alunos e as alunas a expressão da formalização da sua crença, desenvolvendo o bom trato cotidiano em relação às pessoas e grupos, evitando, pelo diálogo, o preconceito. Os blocos de conteúdos são as Escrituras Sagradas (textos e narrativas sagradas), os Ritos (rituais – práticas religiosas) e as Teologias (divindades).

No 3º ciclo, o educando e a educanda está desenvolvendo melhor o pensamento abstrato, experimentando várias transformações: físicas, cognitivas, afetivas, se interessando mais por valores novos, com maior facilidade para ação e reflexão. O objetivo do Ensino Religioso seria conhecer a ideia de Transcendente. Sendo assim, o conhecimento religioso baseia-se pela capacidade de o educando e a educanda exercitarem o pensamento lógico, compreender a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas e o conhecimento das narrativas sagradas e da redação dos textos sagrados. Importante que o educando e a educanda possam ir construindo a compreensão do fenômeno religioso. O tratamento didático é o fenômeno religioso para que o aluno e a aluna compreendam a estruturação de seu mundo pessoal e sua relação com o Transcendente, com o contato direto com os textos sagrados e a autoridade do discurso religioso. Os blocos de conteúdos são:

---

<sup>95</sup> FONAPER, 2009, p. 65.

<sup>96</sup> FONAPER, 2009, p. 72.

Culturas e Tradições Religiosas (filosofia de tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa) e, outro bloco são as Escrituras Sagradas (revelação, contexto cultural, exegese).

No 4º ciclo de formação de desenvolvimento escolar, o educando e a educanda formula hipóteses, pela reflexão, discerne a diferença entre o ideal e o real, o juízo do certo e errado, período de identificação através da busca de apoio em grupos, desenvolve a formação da consciência moral.<sup>97</sup> O objetivo é refletir sobre a realidade da morte e as diferentes formas de relacionar-se com o Transcendente, com o outro e a outra e consigo. Este conhecimento inclui o sentido da vida além da morte, mas com base nas respostas elaboradas pelas tradições religiosas, desenvolvendo um diálogo sem proselitismo. Os blocos de conteúdos são: Teologias (verdades de fé e vida além da morte), Ritos (espiritualidades), Culturas e Tradições Religiosas (psicologia e tradição religiosa) e *Ethos* (valores e limites).<sup>98</sup>

O documento do FONAPER apresenta como objetivo inicial um tratamento mais pedagógico e científico para o Ensino Religioso como componente curricular. Neste sentido, o Ensino Religioso deve ser visto como uma área de conhecimento específico, assim como outros componentes curriculares, havendo um objeto de estudo que é o fenômeno religioso, com um conteúdo de conhecimento religioso. Percebe-se o lado delicado da temática já que a orientação religiosa do professor e da professora responsável por esse componente curricular está a sua concepção de vida e de ser humano. Este e esta profissional e a sua cosmovisão aparecem mesmo de forma não intencional nos discursos arraigados numa determinada forma de pensar, de constituição psíquica, havendo uma dificuldade dos e das profissionais lecionarem não direcionando para o que o próprio e a própria são.

Em especial, o documento do FONAPER é uma tentativa de dar uma identidade pedagógica a assuntos estritamente religiosos imersos num contexto histórico de um Ensino Religioso catequético. O atual modelo parece não cumprir seus objetivos de isenção proselitista e, ainda, deixa margem para a manutenção de visões particulares de mundo e fenômenos religiosos. Vejamos um trecho final do documento<sup>99</sup> que evidencia esta ambiguidade:

---

<sup>97</sup> FONAPER, 2009, p. 77.

<sup>98</sup> FONAPER, 2009, p. 77.

<sup>99</sup> FONAPER, 2009, p. 80-81.

No entendimento da espiritualidade que cultiva a vivência com o mistério, é necessário o entendimento da experiência religiosa como elemento vital para o fiel que opta e assume esta proposta.

É fundamental que o diálogo subsidie a necessidade de ver, sentir e encontrar caminhos para a realização junto com o outro, passando do psicossocial para a Transcendência.<sup>100</sup>

Nesse sentido, a proposta ao sugerir a vivência com o mistério, torna-se proselitista seja de qualquer vertente religiosa. Ainda, um diálogo que desenvolva a necessidade de ver, sentir e encontrar caminho passando do psicossocial para a Transcendência também desconstrói a isenção proselitista, mesmo usando termos mais neutros como “mistério” e “transcendência”. Além disso, o estudo direto de Textos Sagrados também se constitui uma abertura para a ênfase de preferência religiosa que pode ser apresentada por parte de quem ministra as aulas de Ensino Religioso.

A escola não pode fazer doutrinação de nenhuma religião ou igreja, mas ensinar um conteúdo que desenvolva nos alunos e nas alunas a compreensão sobre o fenômeno religioso a fim de que ele e ela conheçam e entendam as diferentes manifestações religiosas e, ainda, possam conviver de forma respeitosa com pessoas das diversas crenças. Neste viés, um dos principais objetivos do Ensino Religioso é que o e a discente ampliem sua compreensão quanto à diversidade religiosa presente no mundo, e dessa forma, aprenda a respeitar os outros nas suas diferenças e a conviver, respeitosamente, combatendo a discriminação e o preconceito religioso.

Em novembro de 2004, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva lançou em parceria com a Secretaria dos Direitos Humanos a Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos.<sup>101</sup>

A cartilha inicia a apresentação expondo o posicionamento do Estado enquanto sua dimensão religiosa: “O Estado Brasileiro é laico. Isto significa que ele não deve ter, e não tem religião. Tem, sim, o dever de garantir a liberdade religiosa”.<sup>102</sup>

No decorrer de toda a cartilha, é perceptível nessa defesa da liberdade religiosa e da pluralidade cultural e religiosa em que ela apresenta as mais

---

<sup>100</sup> FONAPER, 2009, p. 80-81.

<sup>101</sup> BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Brasília, novembro, 2004.

<sup>102</sup> BRASIL, 2004, p. 6.

diferentes religiões existentes no território nacional, numa intencionalidade clara de explicitar que apesar das diferentes manifestações religiosas, formas diversificadas de buscar o transcendental, este ser superior é único em todas.

Além disso, a cartilha apresenta frases de líderes religiosos ou instituições denominacionais cristãs que enfatizam o direito à liberdade religiosa e de crença, bem como o que há em comum que é a busca do ser supremo. Sendo assim são citados os líderes e as religiões com o compromisso da paz mundial: lideranças evangélicas, católicas, budistas, judaicas, islâmicas, espíritas, hinduístas, taoistas, esotéricas, afrodescendentes, entre outras.

A Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos reforça o que está proposto na Constituição Brasileira Art. 5º, inciso VI: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.<sup>103</sup> Neste viés, este documento explica que o direito à religião é um dos direitos fundamentais do ser humano, como consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda, combate o preconceito, a discriminação religiosa, a intolerância religiosa e repudia qualquer ato de perseguição religiosa, defendendo a convivência pacífica e o diálogo inter-religioso.

Este documento se aprofunda no que tange aos atos criminosos. O Código Penal Brasileiro considera crime zombar publicamente de alguém por motivo de crença religiosa, impedir ou perturbar cerimônia ou culto, e ofender publicamente imagens e outros objetos de culto religioso. Para tanto, são citados alguns exemplos de discriminação religiosa e crime de vilipêndio (ofensa) a símbolos religiosos.<sup>104</sup>

A Cartilha enfatiza o direito à liberdade religiosa, a crença e a necessidade da convivência harmoniosa entre os diferentes grupos religiosos no Brasil. Esta Cartilha representa a proposta de Ensino Religioso para o Brasil com respeito à diversidade religiosa, o diálogo inter-religioso e o combate a qualquer forma de discriminação e preconceito religioso em sala de aula e no ambiente escolar.

Por fim, a produção desta cartilha levou um ano e cinco meses para ser concluída e tem norteado a lógica religiosa da proposta oficial do governo brasileiro, da convivência respeitosa no atual cenário nacional de pluralidade religiosa. E

---

<sup>103</sup> BRASIL, 2004, p. 17.

<sup>104</sup> BRASIL, 2004, p. 33.

finaliza com texto bíblico de Jesus Cristo sobre as bem aventuranças: “Bem aventurados os que promovem a Paz, porque serão chamados filhos de Deus.”<sup>105</sup>

Em abril de 2016 foi elaborada uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>106</sup> em que foi incluído pela primeira vez o Ensino Religioso em um Documento Oficial do MEC.

No BNCC justifica-se a inclusão do Ensino Religioso devido à presença do religioso em várias culturas apontadas pelas mais diversas ciências. Nesse sentido, ao buscar por respostas sobre enigmas do mundo, como a vida e a morte, há a necessidade de um espaço educacional escolar em que o componente curricular do Ensino Religioso seja participante da construção humana.<sup>107</sup> Temáticas como crenças, mitologias, textos, ritos, doutrinas, questões éticas e morais são abordadas como assuntos necessários que surgem entre os educandos e as educandas no cotidiano da comunidade escolar.<sup>108</sup>

Nesse sentido, o BNCC salienta que compete à escola contribuir para a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos enquanto função social, educar para conhecer, respeitar e possibilitar a convivência com a diferença, incluindo o diálogo, as perspectivas não religiosas e o diálogo inter-religioso.<sup>109</sup>

Quanto aos fundamentos do componente Ensino Religioso, o documento explicita que, historicamente o Ensino Religioso nas escolas manteve-se ligado às práticas proselitistas de instituições religiosas que mantinham ligação política direta com o Estado. Entretanto, atualmente, defende-se um componente Ensino Religioso que assegure o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos e não-religiosos, promovendo bom convívio.<sup>110</sup>

Qual seria a estrutura do componente Ensino Religioso na educação básica proposta pela BNCC? Considerado como uma área de Ciências Humanas.

O Ensino Religioso, articulado as demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, tem como objeto de estudo o conhecimento religioso produzido no âmbito das culturas e tradições religiosas (indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaicas, cristãs e islâmicas, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros), e os conhecimentos não-religiosos (ateísmo,

---

<sup>105</sup> BRASIL, 2004, p. 37.

<sup>106</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, abril, 2016. p.171-172. (2ª versão pela qual o presente trabalho se orientou).

<sup>107</sup> BRASIL, 2016, p. 171-172.

<sup>108</sup> BRASIL, 2016, p. 172.

<sup>109</sup> BRASIL, 2016, p. 172.

<sup>110</sup> BRASIL, 2016, p. 173-175.

agnosticismo, materialismo, ceticismo, entre outros), assumindo a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes [...].<sup>111</sup>

Nesse viés, percebe-se que a estrutura abarca a diversidade cultural religiosa e não-religiosa, com um objeto de estudo bem vasto, necessitando que o professor e a professora desse componente curricular tenha uma formação que contemple tamanha complexidade cultural, religiosa e não-religiosa, sem qualquer forma de proselitismo.

A estrutura apresentada pela BNCC se organiza a partir de três perspectivas: os eixos de Identidade e Diferenças com uma abordagem mais subjetiva; os conhecimentos dos fenômenos religiosos e não-religiosos que contemplam as estruturas religiosas; as ideias e práticas religiosas e não-religiosas que abordaria as práticas religiosas ou não, mas acima de tudo, sociais dos fenômenos que envolva o ser humano. Conforme BNCC:<sup>112</sup>

**Identidades e Diferenças:** aborda o caráter subjetivo e singular do ser humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver.<sup>113</sup>

Essa primeira perspectiva enfatiza a subjetividade humana como forma de lidar com o sagrado, com respeito total a como a pessoa desenvolveu ou não desenvolveu as suas crenças. Inclui o bem viver, exaltando a satisfação pessoal independente de suas crenças. Além disso, estimula as relações interpessoais em que a alteridade surge como destaque. Teixeira<sup>114</sup> defende uma *educação para a alteridade* em que o educador e a educadora deve estar atento a alguns traços essenciais: a responsabilidade pelo clima propício, sensibilizar os alunos e alunas, respeito às convicções religiosas, abordagem honesta do fenômeno religioso, mostrar o mundo plural, recuperar a dimensão ética das religiões, recuperar a compaixão.<sup>115</sup> Portanto, há uma urgência para a sensibilização à alteridade em busca de uma solidariedade para um bem comum.

<sup>111</sup> BRASIL, 2016, p. 175.

<sup>112</sup> BRASIL, 2016.

<sup>113</sup> BRASIL, 2016, p. 176.

<sup>114</sup> TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva. STRECK, Danilo R. FOLLMANN, José Ivo. *Religião, Cultura e Educação: Interfaces e diálogos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 29-39.

<sup>115</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 35-38.

A segunda perspectiva da BNCC diz respeito ao conhecimento dos fenômenos religiosos e não-religiosos.

**Conhecimentos dos fenômenos religiosos/não-religiosos:** contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida.<sup>116</sup>

Nesse sentido, Brandenburg<sup>117</sup> defende a fenomenologia religiosa na escola com planejamento docente, mesmo numa escola de conhecimentos tão fragmentados. Sendo assim, a autora propõe de modo interdisciplinar algumas temáticas para a educação básica,

[...] - quando na aula de História, da educação básica, se estuda Império Romano e cristianismo, as cruzadas, movimento da reforma na Idade Média;

- quando em Língua Portuguesa se lê e analisa um texto sobre movimentos religiosos, fanatismo religioso ou manifestações religiosas num feriado nacional;

- quando se analisa a visão de mundo e de pessoa que se possui em qualquer uma das áreas de conhecimento;

- quando em Ensino Religioso são estudadas as características e as histórias das diferentes religiões, está sendo abordada a fenomenologia religiosa.<sup>118</sup>

Portanto, de acordo com Brandenburg, o desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso na escola requer uma decisão política para atender às demandas sociais.<sup>119</sup> Importante salientar que de forma esclarecedora a autora apresenta como é possível trabalhar de forma interdisciplinar o Ensino Religioso numa perspectiva fenomenológica.

A terceira perspectiva da BNCC sobre ideias e práticas religiosas e não-religiosas na escola aborda as experiências e as manifestações religiosas.

**Ideias e Práticas religiosas/não-religiosas:** aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia,

<sup>116</sup> BRASIL, 2016.

<sup>117</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* *Fenômeno religioso e metodologias*: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 67–74.

<sup>118</sup> BRANDENBURG, 2009, p. 73.

<sup>119</sup> BRANDENBURG, 2009, p. 73.



saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.<sup>120</sup>

Portanto, apresenta um viés valorizando o diálogo inter-religioso, a abertura para ouvir e ser ouvido e ouvida na coletividade escolar, possibilitando a desconstrução de preconceitos e discriminações religiosas. Junqueira<sup>121</sup> ao discorrer sobre o conteúdo e metodologia do Ensino Religioso na escola salienta:

Considerando que o período escolar é um momento privilegiado para pesquisa e verificação, é mais fácil compreender que o Ensino Religioso poderá responder à função da própria escola, que é chamada a favorecer os alunos e as alunas a uma atitude de confronto, ao diálogo e à convivência democrática.<sup>122</sup>

O documento da Base Nacional Curricular Comum<sup>123</sup> apresenta uma proposta oficial e mais recente do que se pretende com o componente Ensino Religioso na Educação Básica. Foi possível perceber que vai ao encontro de uma estrutura bem diversificada que aborde questões religiosas e não-religiosas a fim de promover um diálogo entre quaisquer formas de crenças e não-crenças, bem como o respeito e a convivência pacífica entre todos os fenômenos religiosos ou não, mas humanos.

### **3.2 Parâmetros legais de formação para o curso de Pedagogia e atuação docente em Cuiabá**

Quanto à formação do pedagogo e da pedagoga para o Ensino Religioso, o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.<sup>124</sup> instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, no que tange a questão religiosa, no Art. 2º e parágrafo 2º resolve:<sup>125</sup>

<sup>120</sup> BRASIL, 2016, p. 176.

<sup>121</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93.

<sup>122</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 94.

<sup>123</sup> BRASIL, 2016.

<sup>124</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>125</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, a antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.<sup>126</sup>

No Art. 5º explicita que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto

a:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.<sup>127</sup>

No inciso I do parágrafo 1º que apresenta a aptidão do professor e da professora que venham atuar em escolas indígenas, há o destaque para as questões religiosas como: “promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária”.<sup>128</sup>

Além disso, quanto à estrutura do curso de Pedagogia, neste documento é enfatizado o respeito à diversidade nacional, a multiculturalidade da sociedade brasileira, o estudo da diversidade cultural, cidadania, entre outras problemáticas centrais da sociedade brasileira, não especificando um estudo mais aprofundado para o núcleo de estudos básicos para o Ensino Religioso.

Analisando a formação para o pedagogo e a pedagoga lecionar o componente de Ensino Religioso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, afirma que este Curso propiciará a aplicação ao campo da educação de contribuições de outras áreas trazendo como algumas dessas áreas o filosófico e o cultural. Neste sentido, subentende-se que o fenômeno religioso estaria

<sup>126</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>127</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>128</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

incluído no aspecto filosófico ou cultural? No que se refere à aptidão para trabalhar a questão religiosa para os alunos e as alunas, é perceptível que a ênfase para lecionar o componente curricular de Ensino Religioso na superação de exclusões e demonstração de consciência da diversidade religiosa apenas. Outro aspecto analisável neste documento, talvez o Ensino Religioso, como proposta do *núcleo de estudos básicos* do Curso de Pedagogia, esteja incluído na diversidade cultural e, ainda, no *núcleo de estudos integradores* que sugere a participação do graduando e da graduanda em atividades de expressão cultural, o que estaria mais próximo da temática aqui discutida.

Para clarificar a atuação do docente no Ensino Religioso, como documento legal será abordado a matriz curricular de referência do 1º ao 9º ano de Cuiabá<sup>129</sup> que apresenta no organograma da Área de Ciências Humanas e Sociais a Matriz Referencial de Educação Religiosa para o Ensino Fundamental desta capital. No documento, o Ensino Religioso aparece apenas na matriz curricular referencial para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Fundamental, seguindo as seguintes capacidades que devem ser desenvolvidas no componente curricular de Ensino Religioso para o 4º ano:<sup>130</sup>

- 1- Construir atitudes fraternas e solidárias na convivência com o outro e a outra;
- 2- Respeitar a si e o outro e a outra relacionando de maneira cooperativa com o grupo em que vive;
- 3- Compreender que as relações humanas conflituosas existem e precisam ser superadas no convívio com o outro e a outra;
- 4- Compreender o lugar público como patrimônio de todos e todas, cujo zelo é dever de todos e todas.<sup>131</sup>

Ainda conforme este documento referencial para o Ensino Religioso no 5º ano devem ser desenvolvidas as seguintes capacidades:<sup>132</sup>

- 1- Respeitar as diversas práticas religiosas, rejeitando as diversas formas de manifestação preconceituosa;
- 2- Compartilhar com o outro e com a outra, em uma relação dialógica, valores como: honestidade, respeito e solidariedade;
- 3- Relacionar-se de forma respeitosa consigo mesmo e mesma, com o outro e a outra, com a natureza e com patrimônio/histórico-cultural;

<sup>129</sup> PULQUÉRIO, Ivone Monteiro dos Reis et al. *Matriz Curricular de Referência 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Cuiabá, Diretoria de Políticas Educacionais/SME, 2010. p. 67.

<sup>130</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

<sup>131</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

<sup>132</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

4- Compreender o lugar público como patrimônio de todos e todas, cujo zelo é dever de todos e todas;

5- Relacionar-se de forma respeitosa consigo mesmo e mesma, com o outro e a outra, e com a natureza e com patrimônio/histórico-cultural.<sup>133</sup>

A Matriz Curricular orienta as seguintes capacidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Religioso para o 6º ano:<sup>134</sup>

1- Demonstrar respeito ao ser e à vida nas diversas fases da exigência humana na infância, na juventude e na terceira idade;

2- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade solidária;

3- Compreender o lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;

4- Direitos humanos: moradia, saúde e meio ambiente.<sup>135</sup>

A Matriz Curricular orienta para o Ensino Religioso no 7º ano:<sup>136</sup>

1- Cultivar atitudes que promovam a cultura de paz;

2- Manifestar atitudes de respeito pelas diferenças religiosas;

3- Posicionar-se no dia a dia, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;

4- Empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomada de decisões coletivas;

5- Relacionar-se de maneira responsável consigo mesmo e mesma, com o outro e com a outra e com a natureza, utilizando-se de conceitos éticos para preservação do meio ambiente.<sup>137</sup>

A referida Matriz Curricular orienta no Ensino Religioso para o 8º ano:<sup>138</sup>

1- Relacionar-se de maneira responsável consigo mesmo e mesma, com o outro e com a outra e com a natureza, utilizando-se de conceitos éticos para preservação do meio ambiente;

2- Engajar-se em movimentos sociais que contribuam para denunciar os diferentes tipos de violência, planejando ações que busquem a integração do ser humano para autêntica vivência da cidadania;

3- Demonstrar respeito ao ser e à vida nas diversas fases da existência humana (na infância, na juventude, na terceira idade, garantindo o que prevalece a legislação).<sup>139</sup>

<sup>133</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

<sup>134</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

<sup>135</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 67.

<sup>136</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 68.

<sup>137</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 68.

<sup>138</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 68.

<sup>139</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 68.

Por fim, a Matriz Curricular de Referência do ensino fundamental orienta para Ensino Religioso no 9º ano:<sup>140</sup>

1- Relacionar-se de maneira responsável consigo mesmo e mesma, com o outro e com a outra e com a natureza, utilizando-se de conceitos éticos para preservação do meio ambiente;

2- Demonstrar respeito ao ser e à vida nas diversas fases da existência humana (na infância, na juventude, na terceira idade, garantindo o que prevalece a legislação);

3- Engajar-se em movimentos sociais que contribuam para denunciar os diferentes tipos de violência, planejando ações que busquem a integração do ser humano para autêntica vivência da cidadania.<sup>141</sup>

Portanto, a escola tem como função o fazer pedagógico em que participa o componente curricular Ensino Religioso. O conhecimento específico trabalhado no Ensino Religioso na escola pública em Cuiabá desenvolve nos alunos e nas alunas a percepção de valores e a compreensão da importância das religiões para as pessoas, assim como o fenômeno religioso na história da sociedade. Para tanto, o conteúdo do Ensino Religioso apresentado nos documentos legais anteriores do FONAPER é bastante amplo, abrange uma variedade de assuntos importantes para a formação básica do cidadão, diferente do que se nota enquanto foco na matriz curricular referencial específica do município de Cuiabá que parece enfatizar mais a convivência entre os alunos e as alunas e o zelo do espaço público.

Portanto, a Matriz Curricular de Referência do ensino fundamental 1º ao 9º anos do município de Cuiabá<sup>142</sup> que orienta as capacidades que devem ser desenvolvidas no componente curricular de Ensino Religioso do 4º ao 9º ano, tem a perceptível preocupação em manter um grande distanciamento do ser humano e o fenômeno religioso. Neste viés, torna-se um componente curricular mais voltado para a ética, valores, e parecido com a antiga “disciplina” de Educação Moral e Cívica do militarismo em que o zelo pelo patrimônio público é bem enfatizado. E, ainda, aparece no documento as lutas socioambientais da atualidade como, por exemplo, a preservação do meio ambiente e os direitos humanos.

Por fim, quanto às concepções legais explicitadas, o documento do FONAPER<sup>143</sup> representa um direcionamento mais voltado para o Ensino Religioso tangenciando alguns pontos que podem oportunizar uma prática proselitista. A

---

<sup>140</sup> PULQUÉRIO, 2010, p. 69.

<sup>141</sup> PULQUÉRIO, 2010, p.69.

<sup>142</sup> PULQUÉRIO, 2010.

<sup>143</sup> FONAPER, 2009.

Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos defende a convivência harmoniosa entre as religiões. A Base Nacional Curricular Comum apresenta uma proposta para o Ensino Religioso que está conforme as exigências do mundo multicultural e voltado para a pluralidade religiosa e não religiosa. Quanto às propostas legais de formação docente do pedagogo e da pedagoga, a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia que não explicita diretamente como seria uma formação em Ensino Religioso nessa graduação, levando os e as docentes à grande deficiência na atuação quando assumem a sala de aula. Por fim, a atuação docente proposta na Referência Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano do município de Cuiabá propõe para as aulas de Ensino Religioso o desenvolvimento de boas regras de convivência social com a transmissão de princípios sociais e éticos. Enfim, na perspectiva legal foi possível compreender o que os documentos propõem, e assim, articular às propostas para a formação e possível atuação docente.

## 4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

O presente capítulo apresentará a concepção de formação docente para o Ensino Religioso, mais especificamente, formação necessária e os modelos existentes de formação para os professores e professoras que lecionam o componente curricular de Ensino Religioso no ambiente escolar. Além disso, apresenta propostas para a atuação docente.

### 4.1 A Formação Docente no Ensino Religioso

A formação docente exige uma dedicação na construção de um ser educador que esteja constantemente se apropriando do conhecimento que aumenta no ritmo do desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Nessa discussão da formação docente, Marcelo<sup>144</sup> entende que o desenvolvimento profissional dos professores e das professoras está baseado no processo individual e coletivo e, ainda, esse desenvolvimento deve se concretizar na escola. Sendo assim, o desenvolvimento profissional é um processo em longo prazo, como uma “construção do eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira”.<sup>145</sup>

Marcelo salienta que a denominação do desenvolvimento profissional seria a mais apropriada, pois tem uma conotação de evolução e continuidade, numa atitude permanente de questionamentos e a busca por soluções, sendo, portanto, um processo. Vejamos,

Dado que assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os e as docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional [...]. A identidade profissional é a forma como os e as profissionais se definem a si mesmos e mesmas e aos outros e outras. É a construção do seu *eu* profissional [...], que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para a criança aprender, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas.<sup>146</sup>

Sendo assim, a formação docente não pode ser vista apenas como uma junção de formação inicial e continuada, mas como um complexo que envolve todo o

---

<sup>144</sup> MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, Jan/Abr. 2009.

<sup>145</sup> MARCELO, 2009, p. 7.

<sup>146</sup> MARCELO, 2009. p. 11.

ser, é uma questão de identidade que se desenvolve ao longo da vida a partir das vivências, das relações intra e interpessoal. Nesse sentido, investir no desenvolvimento profissional do professor e da professora procura promover mudanças no âmbito de atuação profissional e pessoal. Marcelo salienta que na formação de professores e professoras é importante analisar as crenças que os professores e as professoras apresentam quando iniciam o seu percurso profissional.<sup>147</sup> Aquilo que o professor e a professora consideram como verdadeiro influencia a forma como eles e elas aprendem e nos seus processos de mudança. Nesse processo formativo, Marcelo identificou três categorias de experiências que influenciam nas crenças e conhecimentos que os professores e as professoras têm sobre o ensino e vão afetar diretamente o seu desenvolvimento, podendo ocasionar em limitações.

- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão de mundo, crenças em relação a si próprios e próprias e aos outros e outras, ideias sobre a relação entre a escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar.
- Experiências baseadas em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se deve ensinar.
- Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar a ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor e da professora.<sup>148</sup>

É possível notar que a formação docente vai além dos conteúdos formais e que inclui as experiências pessoais, as experiências escolares do professor e da professora na sua própria vida estudantil e, agora, as experiências como professor e professora em sala de aula. Segundo Marcelo, trata-se de uma aprendizagem que vai ocorrendo durante todo o desenvolvimento humano desse e dessa profissional, de forma que fornece explicações sobre o porquê de muitos investimentos no desenvolvimento profissional não leve a uma efetivação na mudança das práticas de ensino, bem como na aprendizagem dos alunos e das alunas.<sup>149</sup>

Compreendendo melhor a formação dos professores e das professoras para o ensino religioso, o profissional e a profissional que passaram uma única vivência religiosa durante a sua formação pessoal exige um investimento mais amplo no

---

<sup>147</sup> MARCELO, 2009, p. 15.

<sup>148</sup> MARCELO, 2009, p. 15.

<sup>149</sup> MARCELO, 2009, p. 15.



desenvolvimento profissional a fim de possibilitar a quebra de crenças muito arraigadas que possam limitar a compreensão integral dos fenômenos religiosos diversos.

Nesse viés da formação docente, Antônio Nóvoa<sup>150</sup> também salienta que os ciclos da vida participem desse desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e professoras.

Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno e aluna, como aluno/aluna-mestre, como estagiário e estagiária, como professor e professora principiantes, como professor e professora titular e, até, como professor e professora reformado e reformada.<sup>151</sup>

Em entrevista Nóvoa<sup>152</sup> também discorre sobre a formação docente universitária o que é verdadeiramente formador,

[...] a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente, os momentos de virada de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido, etc. É aqui, nessa compreensão do modo como os saberes se organizaram e reorganizaram que reside a essência da formação universitária.<sup>153</sup>

Nóvoa<sup>154</sup> apresenta um aprofundamento na formação universitária que se referiria ao conhecimento compreendendo como surgiu o saber específico historicamente, apreendendo a sua organização e a reflexão e liberdade de seguir alguns saberes dentre os mais diversos existentes. Para a formação docente para o ensino religioso essa dimensão da compreensão dos professores e das professoras acerca dos saberes será fundamental para lecionar esse componente curricular de forma a levar os alunos e as alunas para a compreensão do todo e suas partes com a liberdade de conhecer para respeitar o diferente de forma harmoniosa para o cotidiano em sociedade.

Portanto, participa da formação, o sujeito situado de forma pessoal e sócio-histórica. O professor e a professora e sua história, seus fracassos e sucessos, desafios e riscos vivenciados na vida pessoal e profissional fazem parte dessa

---

<sup>150</sup> NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

<sup>151</sup> NÓVOA, 1999, p. 11-20.

<sup>152</sup> NÓVOA, 1999, p. 11-20.

<sup>153</sup> NOVOA, Antônio. *Universidade e formação docente*. Interface (Botucatu), *Botucatu*, v. 4, n. 7, p. 129-138, Aug. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

<sup>154</sup> NOVOA, 2000, 129-138.

formação. Nesse sentido, assim também mais especificamente para uma formação docente em que o professor e a professora atuarão com o componente curricular do Ensino Religioso.

A formação docente no Ensino Religioso muitas vezes destaca o religioso, ligado diretamente à vida religiosa, com uma vida abnegada em alguma religião. Entretanto, Leonardo Boff<sup>155</sup> assume a mesma posição que Dalai-Lama ao diferenciar religião e espiritualidade:

Julgo que religião esteja relacionada com a crença no direito à salvação pregada por qualquer tradição de fé, crença esta que tem como um de seus principais aspectos a aceitação de alguma forma de realidade metafísica ou sobrenatural, incluindo possivelmente uma ideia de paraíso ou nirvana. Associados a isso estão ensinamentos ou dogmas religiosos, rituais, orações e assim por diante. Considero que espiritualidade esteja relacionada com aquelas do espírito humano tais como amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros.<sup>156</sup>

Sendo assim, faz-se necessário compreender que religião está mais ligada à crença e dogmas, enquanto que espiritualidade está voltada para o desenvolvimento de virtudes, valores humanos que vão além da exposição das diversas manifestações religiosas. Trabalhar a alfabetização religiosa para que o indivíduo possa compreender a religião da outra pessoa possibilitando uma convivência pacífica e, ainda, um Ensino Religioso que permita um espaço de reflexão sobre as ações humanas, promovendo o desenvolvimento da espiritualidade no educando, é um verdadeiro investimento no espírito humano ou parte imaterial no desenvolvimento de amor, compaixão, perdão, tolerância, convivência harmoniosa, e conseqüentemente, uma sociedade mais justa e igualitária.

Para essa proposta percebe-se que há necessidade de formação específica do ou da docente para o componente Ensino Religioso. Segundo Keim<sup>157</sup> sempre houve a preocupação com a formação docente específica e a dificuldade de definir a identidade pedagógica desse componente curricular. Até a década de 1990, a formação desses e dessas docentes era direcionada às denominações religiosas.<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p. 20-21.

<sup>156</sup> BOFF, 2001, p. 20-21.

<sup>157</sup> KEIM, Ernesto Jacob. Ensino Religioso como componente curricular. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 120. (Coleção Docência em Formação. Série ensino Fundamental).

<sup>158</sup> KEIM, 2007, p. 121.

De acordo com Keim o professor ou a professora de Ensino Religioso pode “desencadear e ativar processos dialógicos cujos confrontos abertos e construtivos entre estudantes, conhecimentos e professores e professoras promovam o rigoroso respeito à liberdade e à consciência de cada um”.<sup>159</sup> Há, portanto, uma necessidade de intensa formação que habilite esse professor ou professora a dialogar sobre todos os assuntos que surjam, vindo dos alunos e alunas, a partir da vivência e experiências dos mesmos e mesmas com acolhimento, respeito e com uma articulação em sala de aula que leve a turma à compreensão do que está sendo exposto, desconstruindo quaisquer formas de discriminação e preconceito. É necessário pensar em uma formação específica para o professor e para a professora de Ensino Religioso que abranja tão vasto conhecimento.

Para as escolas públicas é importante compreender a sua laicidade. Segundo Diniz<sup>160</sup> a laicidade se expressa no Brasil pela pluriconfessionalidade. Nesse sentido, as religiões possuem igual direito à representação cultural, sem quaisquer formas de práticas proselitistas que seria o ou a profissional partir de uma verdade religiosa única e desconsiderar a diversidade,<sup>161</sup> ameaçando, dessa forma, a igualdade religiosa no ambiente educacional.

Portanto, há elementos fundamentais para a formação e atuação do professor e da professora para o Ensino Religioso partindo de um primeiro princípio de laicidade. Na sua atuação, é necessário manter uma postura particular de uma neutralidade confessional, mas no conteúdo valorizar a diversidade religiosa. De acordo com Oliveira & Cecchetti<sup>162</sup> são necessárias discussões e pesquisas profundas sobre a complexidade do fenômeno religioso para que o educador ou a educadora reconheça a diversidade cultural e religiosa.<sup>163</sup> A inexistência de diretrizes e políticas de formação pedagogicamente adequada para esse público docente a fim de concretizar os objetivos do ER, ainda é visto como um dos grandes desafios no Brasil.

---

<sup>159</sup> KEIM, 2007, p. 125.

<sup>160</sup> DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. UnB, 2010. p. 25.

<sup>161</sup> DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 29.

<sup>162</sup> OLIVEIRA, Lillian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p.103-125.

<sup>163</sup> OLIVEIRA, 2010, p. 109.

Na legislação Lei Nº 9.475 de julho de 1997, o componente curricular Ensino Religioso compõe a matriz curricular, o horário das aulas normais com um tempo específico, entretanto o profissional e a profissional visto como preparado para lecionar este componente curricular ainda é qualquer pessoa que tenha ensino superior. Em Cuiabá, no Ensino Fundamental até o 6º ano quem leciona é o pedagogo e a pedagoga, mas a partir do 7º ano pode ser um professor ou uma professora de qualquer outra formação que esteja com disponibilidade de horário na instituição. Entretanto, a reflexão proposta é sobre qual o preparo que estes e estas profissionais receberam durante a sua formação acadêmica para lecionar o componente curricular Ensino Religioso?

De acordo com os PCNER<sup>164</sup>, o professor ou a professora precisa apropriar-se do conhecimento da diversidade cultural, desenvolvendo uma sensibilidade à pluralidade e a complexidade social e cultural das manifestações religiosas presentes no mundo e, assim, no ambiente escolar, estar disponível para o diálogo, capaz de articular o conhecimento, a experiência às questões que surgem, mediando conflitos sem limitar a liberdade do educando e da educanda. Portanto, “faz-se necessário uma formação específica nas quais sejam contemplados, entre outros, os conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias comparadas; Ritos e Ethos”.<sup>165</sup>

O Documento mais recente que apresenta a necessidade de formação específica para o Ensino Religioso é a BNCC<sup>166</sup> que expõe o tipo de atuação que deve ser desenvolvida no componente ER sendo considerado participante do campo das Ciências Humanas e Sociais, e mais especificamente das Ciências das Religiões. A proposta baseia-se na não transposição de tais conhecimentos como produtos prontos e acabados para a sala de aula, pois “necessitam ser selecionados, reelaborados e (re)contextualizados [...]”.<sup>167</sup>

Portanto, a formação dos professores e professoras para o Ensino Religioso será norteadas pelas capacidades exigidas que os educadores e educadoras terão que desenvolver nos indivíduos em sala de aula, com eles perante a coletividade, a comunidade escolar interna e externa, o mundo, a vida. Nesse sentido, a BNCC estabelece enquanto atuação em aula, que os conhecimentos do

---

<sup>164</sup> FONAPER, 2009, p. 42-44.

<sup>165</sup> FONAPER, 2010, p. 43-44.

<sup>166</sup> BRASIL, 2016, p. 173.

<sup>167</sup> BRASIL, 2016, p. 173.

Ensino Religioso necessitam incluir a diversidade religiosa, discutindo as questões que surgem sem a prática proselitista. Além disso, o Ensino Religioso não se constitui no desenvolvimento dos conhecimentos religiosos e também não é a apreensão abstrata desses conhecimentos.<sup>168</sup> Portanto,

[...] se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais.<sup>169</sup>

Para colaborar nessa discussão a professora Luzia Sena<sup>170</sup> apresenta uma proposta juntamente com outros e outras especialistas para a formação docente específica para os e as profissionais responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso de acordo com o que apresenta a redação legal.

Inicialmente Mario Cortella<sup>171</sup> apresenta as diferenças entre a educação religiosa e o Ensino Religioso, não se pode confundir educação religiosa com ensino religioso. Segundo Cortella, “a educação religiosa se dá o tempo todo, com qualquer idade, em qualquer nível ou patamar social”.<sup>172</sup> Sendo assim, educação religiosa está no dia-a-dia das pessoas, dos estudantes e das estudantes. Na sociedade as crianças e jovens mantêm contato direta ou indiretamente com muitas instituições que expressam formas de expressar as diferentes religiões. Cortella reitera que é nesse sentido que a “religião compõe a socialização”.<sup>173</sup> Portanto, como seria possível o fenômeno religioso ou a espiritualidade ficar de fora do âmbito educacional?

Por outro lado, temos Ensino Religioso que é obrigatoriamente um componente curricular e está presente na organização escolar. Todavia, Cortella discute se realmente precisa de educação religiosa.<sup>174</sup> Neste viés, o autor justifica

<sup>168</sup> BRASIL, 2016, p. 173.

<sup>169</sup> BRASIL, 2016, p. 173.

<sup>170</sup> Irmã Paulina que participou da Comissão Organizadora do IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso.

<sup>171</sup> CORTELLA, Mário Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 11.

<sup>172</sup> CORTELLA, 2007, p. 12.

<sup>173</sup> CORTELLA, 2007, p. 12.

<sup>174</sup> CORTELLA, 2007, p. 13.

esta necessidade afirmando que o sentimento religioso é uma constante na história humana em que o ser humano sempre está em busca de um relacionamento com forças misteriosas e poderosas.<sup>175</sup> Neste sentido,

Falar em religião – ou com mais propriedade, falar em religiosidade, isto é, em um sentimento que não necessariamente se integra a uma formalização coletiva, institucional ou formal - é falar em uma das forças mais profundas de movimentação da humana e intensa busca pelo sentido de tudo que nos cerca.<sup>176</sup>

Nesse viés, a religiosidade não é considerada especificamente uma religião, mas uma interligação entre o ser humano em uma necessidade de buscar explicações e sentidos para tudo aquilo além da concretude do mundo. Neste sentido, Cortella explica,

Todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. Isso significa que a presença da religiosidade na vida da criança é fundamental.<sup>177</sup>

Portanto, Cortella defende a urgente consolidação da graduação em Ciências da Religião, “com uma licenciatura dentro dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo.”<sup>178</sup> Dessa forma, não teríamos profissionais despreparados para lecionar o que se propõe o Ensino Religioso. Este professor e esta professora de Ensino Religioso estudaria a questão religiosa no âmbito de sua cientificidade, garantindo o cunho laico e a pluralidade religiosa do Brasil.

Outro autor que discute o Ensino Religioso e a formação docente é Passos.<sup>179</sup> Para este autor, na história do Ensino Religioso no Brasil, o centro da questão residia na relação entre o ensino público e a liberdade religiosa, ainda, em termos políticos, entre a religião e a laicidade como um resultado da separação entre Igreja e Estado.<sup>180</sup> Além disso, há um problema epistemológico para o Ensino Religioso. Neste viés,

<sup>175</sup> CORTELLA, 2007, p. 15.

<sup>176</sup> CORTELLA, 2007, p. 16.

<sup>177</sup> CORTELLA, 2007, p. 17.

<sup>178</sup> CORTELLA, 2007, p. 20.

<sup>179</sup> PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21.

<sup>180</sup> PASSOS, 2007, p. 21.

Entendemos o ER como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese), sem o pressuposto da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo das religiões). [...] A raiz da questão remete para o âmbito da própria comunidade científica, que bastante tardiamente produziu uma base teórica e metodológica capaz de tratar a religião cientificamente.<sup>181</sup>

No que diz respeito à dimensão epistemológica na religiosidade, Brandenburg contrapõe a visão de Passos na medida em que a autora defende a dimensão subjetiva da religiosidade por intermédio da fé como uma confiança necessária na própria vida.<sup>182</sup>

De acordo com Brandenburg, a religiosidade como forma de encarar e direcionar a dimensão religiosa envolve a dimensão subjetiva da pessoa, não importando nesse caso qual o tipo de fé ou se há alguma vinculação com instituições religiosas. Com os estudantes e as estudantes, na escola há a manifestação da fé, religiosidade e religião de forma interconectada em que a escola surge como esse espaço de compartilhamento entre todos e todas sobre o que pensam e seus sentimentos a respeito das suas crenças. Sendo assim, para Brandenburg, “é importante que se chegue a uma síntese: uma relação com o divino sem qualquer desrespeito à expressão da outra pessoa na diversidade da vida”.<sup>183</sup>

Quanto ao pressuposto pedagógico para o Ensino Religioso, Passos assume o estudo da religião como um valor fundamental para a educação do cidadão e da cidadã.<sup>184</sup> É de suma importância distinguir o Ensino Religioso do Ensino das Religiões. O desafio da tarefa epistemológica é fundamentar o Ensino Religioso no âmbito das ciências e de seu ensino, como uma área do conhecimento com consistência própria, tendo objetos, metodologias e teorias.<sup>185</sup>

No contexto educacional brasileiro, o ensino religioso surge então como importante para uma educação moral.<sup>186</sup> Segundo Passos até hoje as escolas não tiveram as condições para implantar um Ensino Religioso cientificamente embasado e muitas escolas trabalham o conteúdo das tradições confessionais. Sendo assim,

<sup>181</sup> PASSOS, 2007, p. 24-26.

<sup>182</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* *Ensino Religioso: Religiosidades e práticas educativas*. VII Simpósio de Ensino Religioso. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. p. 55.

<sup>183</sup> BRANDENBURG, 2010, p. 57.

<sup>184</sup> PASSOS, 2007, p. 24.

<sup>185</sup> PASSOS, 2007, p. 24.

<sup>186</sup> PASSOS, 2007, p. 25.

[...] o ER tem ocorrido de um modo parasitário dentro das escolas e com raízes mais profundas fincadas dentro das confissões religiosas. A partir desse lugar ambíguo, oferece suas propostas educativas e busca sua fundamentação teórica e metodológica que pode variar em função de fatores políticos e eclesiais.<sup>187</sup>

Passos apresenta três modelos de formação profissional de Ensino Religioso existentes. O primeiro modelo é o catequético que possui um objetivo de doutrinação e expansão das igrejas. O segundo é o modelo teológico como uma força disfarçada de catequese oferecendo uma formação religiosa para os cidadãos e as cidadãs. E o último modelo visto como a formação mais adequada é o modelo das Ciências das Religiões em que haveria a neutralidade científica e o objetivo é a formação cidadã.

Portanto, segundo Passos<sup>188</sup> como cientista religioso e religiosa, o professor e a professora com esta formação reconhece a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto dos demais componentes escolares.<sup>189</sup> Desta forma, o Ensino Religioso nas escolas se constitui em uma educação para a cidadania plena e se sustenta sobre os pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, contribuindo também como um valor para a vida pessoal e social do aluno e da aluna.<sup>190</sup> Conforme Passos, o Ensino Religioso possui pressupostos de “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão”.<sup>191</sup>

## 4.2 Atuação Docente no Ensino Religioso

A proposta de atuação docente é a inserção da Alfabetização Religiosa desde o primeiro ano do 1º ciclo de formação do Ensino Fundamental.<sup>192</sup> Alfabetização Religiosa é o ensino sobre as questões religiosas incluindo o diálogo entre as religiões, participando do desenvolvimento da criança os saberes religiosos (ritos, *ethos*, etc.). Nesse sentido, insere-se também o respeito à diversidade religiosa e as suas manifestações. Trata-se de uma Alfabetização, porque as crianças geralmente se apropriam das vivências religiosas do hábito familiar, não

<sup>187</sup> PASSOS, 2007, p. 26.

<sup>188</sup> PASSOS, 2007, p. 35-36.

<sup>189</sup> PASSOS, 2007, p. 35-36.

<sup>190</sup> PASSOS, 2007, p. 49.

<sup>191</sup> PASSOS, 2007, p. 35.

<sup>192</sup> Como referido nas concepções legais, em Cuiabá o Ensino Religioso ocorre apenas a partir do 4º ano do 2º Ciclo de Formação do Ensino Fundamental.



conhecendo outras crenças. Esse Ensino Religioso possibilitaria no desenvolvimento da empatia, respeito e convivência pacífica de atuação no eixo prevenção de possíveis conflitos futuros.

Como um componente curricular o Ensino Religioso é um espaço educacional para Alfabetização Religiosa tão necessária à formação humana quanto os demais componentes curriculares. Assim como há a alfabetização em Língua Portuguesa e a alfabetização Matemática, o Ensino Religioso é de igual importância como uma Alfabetização Religiosa para a vida, para aprender a lidar com o ser humano de forma empática, um local de desenvolvimento da humanização em relação à outra pessoa, estimulando à cidadania, à convivência respeitosa, alfabetizando as crianças para tornar natural o diferente, incluindo a cultura, a crença, a religiosidade divergente da sua. A Alfabetização Religiosa estimularia a uma forma inclusiva de viver, combatendo o preconceito, a discriminação, o isolamento, e o *Bullying* tão presente nos ambientes escolares.

A sociedade atualmente tem vivido de forma muito materialista, em que se estimula muito ao consumo, ao culto ao corpo, formas e perfeições, conseqüentemente, as crianças se constituem psicologicamente a partir de uma educação em que a cultura do ter está acima do ser. Há uma urgência social em educar para a comunidade global, permitindo que as pessoas desenvolvam princípios morais e éticos que floresçam para uma sensibilidade para o outro indivíduo e para si como ser também imaterial, ser alma-espírito, a sua espiritualidade, com ou sem religião.

Segundo Paulo Freire, a alfabetização como forma política cultural pressupõe que as dimensões sociais, econômica, política e cultural da vida cotidiana escolar estejam sempre presentes na ação educativa.<sup>193</sup> Sendo assim, a vida na escola é como um terreno cultural em que há produção de experiências e de subjetividades, com uma pluralidade de linguagens e intercâmbios pedagógicos que produzem um conhecimento coletivo. Nesse sentido,

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a *o que* os professores e professoras ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos e alunas, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais. Neste caso, definir

---

<sup>193</sup> FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 16.

alfabetização no sentido freireano, como uma leitura de mundo e da palavra, PE lançar bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior das relações de interação, nas quais professores e professoras, alunos e alunas procuram fazerem-se presentes como autores e autoras ativos e ativas de seus próprios mundos.<sup>194</sup>

A alfabetização em Paulo Freire aprofunda todas as dimensões do ser humano, considerando sempre a sua subjetividade. Dessa forma, o ambiente escolar, os alunos e as alunas que participam de uma mesma comunidade escolar compartilham de seus saberes, a sala de aula então aparece como um espaço propício de compartilhamento desses conhecimentos adquiridos nas comunidades e na vida familiar. Na sala de aula há um encontro da diversidade cultural e da pluralidade religiosa de forma rica, podendo ser um local importantíssimo de preparo para lidar com mais diferentes temáticas para a vida, aprender de forma necessária a leitura de mundo e, mais, nas aulas de Ensino Religioso podem contribuir para desenvolver no indivíduo a leitura pacífica de mundo e desconstruir a leitura destrutiva do mundo do ser humano que é também o mundo onde todos vivem. Segundo Freire,<sup>195</sup> “o importante a reconhecer, neste caso, é que uma teoria radical da alfabetização precisa erguer-se sobre uma teoria radical da dialética da voz e do *empowerment*”.<sup>196</sup> Nesse viés, a Alfabetização Religiosa promoveria o diálogo inter-religioso, dando voz aos alunos e às alunas que aprenderiam a partir da experiência subjetiva dos e das colegas de classe o modo como eles e elas leem o mundo, o que trocava o silêncio e a repressão pela criticidade e construção de uma identidade consciente alfabetizada religiosamente em relação a toda a humanidade, incluindo religiosos e sem religião.

A dificuldade na aceitação por uma Alfabetização Religiosa nas escolas encontra-se na necessidade de compreendê-la como uma nova concepção de Ensino Religioso. Essa compreensão diferenciada baseia-se numa ruptura com o histórico proselitista do Ensino Religioso nas escolas, sendo visto apenas como um processo necessário para uma formação de uma Alfabetização Religiosa que estimule ao autoconhecimento e desenvolvimento de uma espiritualidade, pois como vimos na história, o contexto da sociedade no âmbito religioso era baseado numa educação catequética.

---

<sup>194</sup> FREIRE; MACEDO, 1990, p. 17.

<sup>195</sup> FREIRE; MACEDO, 1990, p. 19.

<sup>196</sup> FREIRE; MACEDO, 2012, p. 19.

Como abordado inicialmente, segundo Toledo<sup>197</sup> as concepções e as práticas curriculares historicamente foram desenvolvidas pela Igreja Católica Apostólica Romana que era a religião oficial para o Estado e, assim, para o Ensino Religioso.<sup>198</sup> Essa concepção catequética e confessional levava a desconsiderar e até mesmo negar a importância das outras religiões, bem como, a sua existência. Portanto, “a visão dominante não considerava a identidade religiosa e cultural de outros povos como, por exemplo, negros e índios”.<sup>199</sup>

Portanto, não é essa a concepção educacional de uma proposta para uma Alfabetização Religiosa no componente curricular do Ensino Religioso, mas, de um espaço de articulação para valorizar e desenvolver a compreensão da fé de uma pessoa, o amor ao próximo, valores e virtudes como caráter íntegro, solidário, honesto, tolerante, independente de haver religião ou crença.

Outro fator importante a ser abordado na atuação docente e bem discutível é o sagrado na Alfabetização Religiosa. A compreensão do sagrado pela outra pessoa ajuda a desconstruir preconceitos e discriminações religiosas. Segundo Junqueira<sup>200</sup>, o espaço sagrado trata-se de uma realidade em que há uma canalização à transcendência, pois é perpetuado a partir da concretude no espaço e no tempo. Nesse sentido, o Ensino Religioso,

[...] torna-se autêntico processo educativo ao adentrar nesse espaço sagrado como uma possibilidade de oportunizar o conhecimento dessas realidades e, mais do que isso, oportunizar a experiência desses espaços, uma vez que o sagrado só se pode conhecer a partir da aproximação da experiência que origina.<sup>201</sup>

Sendo assim, em uma sala de aula o docente e a docente de Ensino Religioso tem a oportunidade de possibilitar um ambiente de convivência a fim de alunos e alunas e das alunas se aproximarem da experiência do sagrado uns dos outros e outras a fim de aprofundar na compreensão religiosa e não-religiosa, do que é transcendência para o outro e a outra. Dessa forma, o educador e a

<sup>197</sup> TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; IGLESIAS, Tania Conceição; BARBOZA, Marcos Ayres. O Ensino Religioso como Componente Curricular do Ensino Fundamental. In: CASIMIRO, B. S. Ana Palmira; AGUIAR, Itamar Pereira. *Educação & Religião*. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 22.

<sup>198</sup> TOLEDO; IGLESIAS; BARBOZA, 2012, p. 22.

<sup>199</sup> TOLEDO; IGLESIAS; BARBOZA, 2012, p. 22.

<sup>200</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Cesar Leandro. *Ensino Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado*. In: KRONBAUER, Selenir C. G. SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 37. (Coleção Docentes em Formação).

<sup>201</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 37.

educadora podem trabalhar o espaço sagrado de forma pedagógica, minimizando os medos e os preconceitos que ocorrem devido ao desconhecimento da espiritualidade da outra pessoa.

Rubem Alves contribui na compreensão do sagrado definindo que “é o criador, a origem da vida, a fonte da força. [...] O sagrado é o centro do mundo, a origem da ordem, a fonte de normas, a garantia da harmonia”.<sup>202</sup>

O sagrado pode ser visto como essa parte espírito que o ser humano possui, às vezes é descrito a partir de suas manifestações religiosas (danças, ritos), sendo compreensível, pois quando a ação ou comportamentos são realizados como instrumentos de adoração à divindade, torna-se sagrado, santo, “separado para”. No Ensino Religioso a Alfabetização Religiosa perpassa pela causa primeira de reconhecer-se possuidor do sagrado como esse núcleo positivo que habita em cada pessoa, mesmo sem nunca ter pertencido a alguma religião. Não sendo uma questão de religiosidade, mas espiritualidade em que intimamente há uma essência de desejar o bem, nem que seja apenas para si. A importância da Alfabetização Religiosa é perceber-se como essência sagrada e poder desenvolver o olhar para o outro indivíduo e a outra pessoa como ser um capaz de emanar o sagrado através do cuidado com todos e todas. Conforme Boff,

Há dentro de nós uma chama sagrada coberta pelas cinzas do consumismo, da busca de bens materiais, de uma vida distraída das coisas essenciais. É preciso mover as cinzas e despertar a chama sagrada. E então irradiaremos. Seremos como um sol.<sup>203</sup>

Sendo assim, as aulas de Ensino Religioso requerem desenvolver na pessoa estudante o cuidado consigo e com as pessoas de convivência na comunidade escolar interna, externa e planetária. De acordo com Boff,

O cuidado é anterior ao espírito (Júpiter) e ao corpo (Tellus). O espírito se humaniza e o corpo se vivifica quando são moldados pelo cuidado. Caso contrário, o espírito perde as abstrações e o corpo se confunde com a matéria informe. O cuidado faz com que o espírito dê forma a um corpo concreto, [...]. É o cuidado que permite a revolução da ternura ao priorizar o social sobre o individual e ao orientar o desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida dos humanos [...]. O cuidado faz surgir o ser humano

<sup>202</sup> ALVES, Rubem. *O que é religião?* 15. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004. p. 62, 64.

<sup>203</sup> BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p. 83.

complexo, sensível, solidário, cordial, e conectado com tudo e com todos no universo.<sup>204</sup>

É comum ouvir relatos de pessoas adultas expressando a curiosidade de conhecer ou saber mais sobre a religião de algum amigo ou amiga, da classe escolar que participava e era perceptível devido a algumas características diferenciadas como a forma de vestir, as festas ou grupos religiosos que participava, a dispensa da aula de Educação Física, o símbolo religioso que usava, turbante, “guias” (colares) no pescoço, enfim, as crianças e adolescentes de uma forma geral deixam transparecer a sua vivência na relação com a sagrado e os demais às vezes não perguntam por respeito, temor ou medo de entristecer a outra pessoa. Há também alunos e alunas que se sentem envergonhados, envergonhadas e discriminados de sua religião no ambiente escolar, sofrendo *Bullying* e se envolvendo em brigas por total falta de diálogo inter-religioso. Um espaço apropriado para se compartilhar na escola essa pluralidade religiosa com respeito seria o Ensino Religioso.<sup>205</sup> A Alfabetização Religiosa sendo lecionada desde o primeiro ciclo de formação, já atuaria no eixo prevenção para construir naturalmente uma consciência religiosa de empatia e compreensão humana. Nas aulas, a metodologia contaria com a promoção desse diálogo, facilitaria a manutenção da liberdade de uma vivência religiosa na escola e, conseqüentemente, possibilitaria a construção menos conflituosa da identidade religiosa desse indivíduo.<sup>206</sup>

Em suma, de acordo com Junqueira e Ribeiro<sup>207</sup>, o Ensino Religioso possibilita o desenvolvimento dos seguintes aspectos nos alunos e alunas: o conhecimento da dinâmica do pluralismo religioso, a identidade religiosa, a identificação dos valores afetivos presentes nos espaços sagrados, o respeito pelo caráter de inviolabilidade do sagrado, o desenvolvimento da noção de espaço sagrado relacionado à compreensão de cultura e, por fim, a compreensão da objetivação dos símbolos religiosos.<sup>208</sup> Como proposta de intervenção na promoção de uma educação religiosa, os autores sugerem o “turismo religioso com a finalidade de focar a apreensão dos bens religiosos”.<sup>209</sup> Nesse sentido,

---

<sup>204</sup> BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 226-227.

<sup>205</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 39.

<sup>206</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 39.

<sup>207</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 38-41.

<sup>208</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 38-41.

<sup>209</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 42.

Essa prática proposta de visitação deverá ser iniciada pelo próprio corpo docente, o que oportunizará aos professores e professoras o conhecimento do lugar sagrado, a apreensão referente àquela tradição religiosa e a coleta de dados para ampliar o conhecimento a ser trabalhado com os educandos e as educandas em sala de aula. Para tal, são sugeridas a observância de algumas etapas: a) analisar quais são os lugares sagrados que fazem parte da região; b) contato antecipado com a liderança religiosa, para explicar a finalidade do momento e ressaltar que não deve caracterizar nem constituir um momento de prática religiosa em si.<sup>210</sup>

A proposta pedagógica de turismo religioso possibilitaria uma aproximação direta com os fundamentos, rituais, símbolos, textos sagrados e a forma de organização das mais diferentes manifestações religiosas. Essa proposta pedagógica do turismo religioso está coerente com os PCNER<sup>211</sup> em que os objetivos gerais do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental valorizam o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando o conhecimento dos fenômenos religiosos e possibilitar o esclarecimento sobre o direito à diferença religiosa e sua construção como um valor inalienável.<sup>212</sup> Nesse sentido, as aulas de turismo religioso que seriam como aulas de campo estariam facilitando a ampliação da consciência religiosa.

Corroborando com os objetivos do Ensino Religioso, Keim<sup>213</sup> ao discorrer sobre os objetivos do Ensino Religioso, apresenta como o objeto o fenômeno religioso em que a escola se propõe a estudar e interpretar com base na convivência dos alunos e alunas, tendo em vista a diversidade de cultura e religiões em todo o território nacional.<sup>214</sup> Brandenburg<sup>215</sup> contribui discutindo sobre a inexistência de um objeto único de estudo para o Ensino Religioso, mas vários objetos integrados organizados em um currículo interligando os saberes, multirreferencial, epistemologicamente diverso.<sup>216</sup> Portanto, o Ensino Religioso em sua característica própria de ser diverso requer ser estudado de formas diferenciadas a fim de facilitar a compreensão entre as pessoas no âmbito religioso.

Na escola, independente das religiões representadas pelos seus seguidores e suas seguidoras numa comunidade escolar, não podemos deixar de considerar a

---

<sup>210</sup> JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 46.

<sup>211</sup> BRASIL, 2009, p. 46-47.

<sup>212</sup> BRASIL, 2009, p. 47.

<sup>213</sup> KEIM, 2007, p. 102-103.

<sup>214</sup> KEIM, 2007, p. 102-103.

<sup>215</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A Epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. In: *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, JUL./DEZ. 2013. p. 226.

<sup>216</sup> BRANDENBURG, 2013, p. 226.

dimensão da espiritualidade humana que participa de sua formação integral. Sendo assim, o foco do Ensino Religioso nas escolas não é privilegiar uma religião em detrimento de outras ou enfatizar a cultura de não adotar uma religião específica, como pode ocorrer com alguns ou algumas docentes em qualquer nível de escolaridade. A dimensão da espiritualidade é humana. Segundo Brandenburg não é necessário trazer a espiritualidade para a escola, pois ela já está lá, na própria cultura, nas crenças, nas confessionalidades específicas de cada estudante e ainda no imaginário escolar.<sup>217</sup> Portanto, ao priorizar uma formação integral a escola estará realmente considerando o ser espiritual.

Leonardo Boff<sup>218</sup> também define a espiritualidade e o espírito humano,

Quero enfatizar que temos a ver com espiritualidade quando mergulhamos a realidade como um todo. Espírito é aquele momento de nossa consciência que nos abre à percepção de que somos parte e de que pertencemos ao todo. [...] Espiritualidade tem a ver com a experiência, não com doutrina, não com dogmas, não com ritos, não com celebrações, que são apenas caminhos institucionais capazes de nos ajudar na espiritualidade, mas que são posteriores à espiritualidade. São água canalizada, não a fonte da água cristalina.<sup>219</sup>

Ao desenvolver uma compreensão real da dimensão espiritual do ser humano sem fazer ligações diretas com a obrigatoriedade de uma vivência religiosa, é possível compreender a espiritualidade que na atuação docente vai muito além do conhecimento das mais diferentes formas de manifestações religiosas do ser humano com o transcendente. Boff considera que espiritualidade está relacionada com as qualidades do espírito do humano, como: amor, harmonia, perdão, tolerância, compaixão, contentamento, paciência, etc.<sup>220</sup> É possível perceber que a espiritualidade está relacionada ao ser humano como um relacionamento intrapessoal, mas também interpessoal.

Nesse viés, a fé pode ser vista como uma força vital, que impulsiona o ser humano à vida, ao belo, à autorrealização, a enfrentar novos desafios com ética pela outra pessoa. A pessoa em sua humanidade pode perceber que a fé a move, a canalização de sua energia psíquica de forma positiva, em forma de uma vida vitoriosa, reconhecendo esse poder da fé em tudo envolvido nas ações do dia-a-dia, no trato da relação eu – tu. A fé como uma forma de viver com inteireza de coração,

---

<sup>217</sup> BRANDENBURG, 2013, p. 151-152.

<sup>218</sup> BOFF, 2001, p. 20-21.

<sup>219</sup> BOFF, 2001, p. 66.

<sup>220</sup> BOFF, 2001, p. 21.

de sentimento, de confiança, segurança, sempre avante para conquistar os desejos, os sonhos, aquilo que está mais íntimo, por detrás do ser social, aparente, mas o ser de verdade.

Brandenburg afirma que o Ensino Religioso compartilha das mesmas fontes sobre a educação integral.<sup>221</sup> Sendo assim, “a escola poderá ser um espaço em que se aprende a viver juntos, em que se aprende a conviver e a conversar sobre as diferentes dimensões da vida, inclusive e principalmente sobre a religiosidade”.<sup>222</sup> Nesse sentido, a religiosidade na escola também requer a dimensão metodológica da aula, pois envolve questões subjetivas, mas, o professor e a professora podem tornar as questões objetivas se forem planejadas metodologicamente.<sup>223</sup> Portanto, a religiosidade no âmbito escolar e nas aulas de Ensino Religioso requer um espaço de uma nova articulação com uma metodologia do compartilhar as subjetividades através do diálogo.<sup>224</sup>

A formação integral do ser humano vai ao encontro dos pressupostos teóricos da Pedagogia do Ser como ressaltou Sampaio.<sup>225</sup> A Pedagogia do Ser assegura tanto a construção do conhecimento quanto a própria estruturação humana. Essa concepção educacional defende a formação de integração do ser humano consigo mesmo, com as outras pessoas e com o ambiente em que vive, por meio do desenvolvimento de vários aspectos, entre eles os espirituais.<sup>226</sup>

Os princípios norteadores da Pedagogia do Ser baseiam-se numa educação voltada para quatro aprendizagens:<sup>227</sup> ser, conhecer, conviver e fazer. A aprendizagem do ser está voltada para identidade, autoconsciência, autoconfiança, autoestima, respeito e responsabilidade consigo mesmo, consigo mesma.<sup>228</sup> A aprendizagem do conhecer seria aprender os conceitos, desenvolvimento cognitivo, conhecimentos, compreensão do mundo.<sup>229</sup> A aprendizagem do conviver seria capacitar o estudante e a estudante nas relações interpessoais, no pluralismo cultural, valores humanos, interdependência, comunicação.<sup>230</sup> A aprendizagem do

---

<sup>221</sup> BRANDENBURG, 2010, p. 58.

<sup>222</sup> BRANDENBURG, 2010, p. 58.

<sup>223</sup> BRANDENBURG, 2010, p. 59.

<sup>224</sup> BRANDENBURG, 2010, p. 60.

<sup>225</sup> SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 72.

<sup>226</sup> SAMPAIO, 2004, p. 72.

<sup>227</sup> SAMPAIO, 2004, p. 72.

<sup>228</sup> SAMPAIO, 2004, p. 72.

<sup>229</sup> SAMPAIO, 2004, p. 72.

<sup>230</sup> SAMPAIO, 2004, p. 73.



fazer estaria mais relacionada às aptidões, habilidades, criatividade.<sup>231</sup> Portanto, são aprendizagens que correspondem à proposta dos *quatro pilares da educação*.<sup>232</sup>

Contudo, como seria a atuação de um professor, de uma professora com o aluno e aluna como ser integral? Segundo Sampaio,

Para que isso aconteça a escola trabalha o aluno e a aluna como ser integral que pensa, sente, age e reage, ampliando a sua consciência, introduzindo metodologias que exercitem o hemisfério cerebral esquerdo no desenvolvimento dos seus potenciais cognitivos e o hemisfério cerebral direito, desafio dos novos tempos, no desenvolvimento da intuição, dos sentimentos, das emoções, através dos jogos, teatro, música, dança, poesia, história, brincadeira, vivências, trabalhos corporais, relaxamento, meditação. Nesse trabalho educativo o clima da escola se transforma, permitindo o equilíbrio nas relações, a integração, a alegria, o dinamismo, a cooperação, a criatividade e a espontaneidade.<sup>233</sup>

Uma Pedagogia do Ser, uma educação para a formação humana, por uma educação integral, enfim, vemos que a educação precisa ir além dos conteúdos curriculares básicos, mas investir em uma formação para a vida em si e, na vida, nessa harmonia ser humano – ambiente – transcendência, a essa educação, o presente trabalho denominou de Alfabetização Religiosa.

Yus, ao discorrer sobre a educação integral numa visão mais holística da educação, salienta a importância de *Educar o Espírito*.<sup>234</sup> O holismo é diferente da educação tradicional que se encontra centrada nas dimensões intelectuais, é aquela que pretende educar todas as dimensões humanas que incluem a experiência do ser humano e sua espiritualidade.<sup>235</sup> Sendo assim, religião é uma decisão pessoal e a espiritualidade constitui-se como caráter pessoal.<sup>236</sup> Nesse sentido, Yus salienta que para se distanciarem das conotações religiosas da espiritualidade, os holistas adotaram a linguagem da psicologia de “autorrealização”. Para eles um dos propósitos da educação é também alimentar o crescimento espiritual.<sup>237</sup>

Por uma educação do espírito, quanto à espiritualidade e conectividade, Yus explicita que a espiritualidade é a verdadeira natureza humana, o “eu” que, por sua

<sup>231</sup> SAMPAIO, 2004, p. 73.

<sup>232</sup> DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. p. 89-102.

<sup>233</sup> SAMPAIO, 2004, p. 73.

<sup>234</sup> YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 109–129.

<sup>235</sup> YUS, 2002, p. 109.

<sup>236</sup> YUS, 2002, p. 109.

<sup>237</sup> YUS, 2002, p. 109.

vez, está conectado aos outros “eus”, numa conectividade universal.<sup>238</sup> Trabalhando a espiritualidade na escola, quando não se assume a necessidade de considerar essa dimensão espiritual, o que vem ocorrendo é o currículo espiritual oculto em que os docentes e as docentes trabalham essa dimensão se referindo aos valores humanos como paz, justiça, amor, compaixão.<sup>239</sup>

Compreendendo melhor, a proposta de Alfabetização Religiosa ou espiritual, além das dimensões culturais da religiosidade humana, o fenômeno religioso, há a espiritualidade ou a conectividade entre os seres humanos que vai muito além da dimensão material, com foco numa sociedade em que haja pessoas mais humanas, éticas e empáticas, está no cerne da nossa abordagem. Para clarificar melhor,

A visão holística reconhece, com um sendo profundo de respeito e de reverência, que a vida humana tem um propósito, uma direção, um significado que transcende nossos egos pessoais e nosso condicionamento físico e cultural. [...] A partir dessa visão, o imenso vazio entre o humano e o divino, instaurado pela ciência moderna, é uma barreira artificial para a realização de nossa natureza mais profunda.<sup>240</sup>

Por fim, quando se defende a educação integral da pessoa, inclui-se a intenção de educar do educador e da educadora. Nesse caso, ao considerar a espiritualidade como participante do processo educacional, divergências surgem, pois remetem a uma fase historicamente vivenciada nas escolas sob um domínio de lógica institucional religiosa e política de doutrinação por parte do educador e da educadora. Entretanto, a atuação do docente e da docente do Ensino Religioso na sala de aula está relacionada à tarefa da Alfabetização Religiosa em ensinar para a humanização do ser humano, e não de tendenciar alunos e alunas para alguma religião ou para deixar de ser religioso; é trabalhar a espiritualidade mantendo a ética de uma neutralidade, isso não significa que o docente e a docente devem se restringir às dimensões imanentes do ser humano, mas ampliar os seus conhecimentos no âmbito da religiosidade para poder trabalhar junto aos seus alunos e alunas na construção de cidadãos mais conscientes e éticos no âmbito religioso.

---

<sup>238</sup> YUS, 2002, p. 111.

<sup>239</sup> YUS, 2002, p. 112.

<sup>240</sup> YUS, 2002, p. 114.

## 5 CONCLUSÃO

Desde quando começamos a pesquisar sobre a história do componente curricular Ensino Religioso percebemos a importância do seu desenvolvimento na sociedade brasileira e a necessidade de mudanças. O Ensino Religioso de acordo com a visão laica não é doutrinação religiosa e pode ser muito valioso na formação integral para a cidadania do ser humano. Entretanto, esses aspectos formativos do Ensino Religioso serão bem desenvolvidos em sala de aula de acordo com a formação docente.

Nesse contexto, fica muito condicionado à pessoa responsável pelas aulas buscar individualmente essa formação para recebê-la de maneira mais adequada com o objetivo desse componente curricular, visto no presente trabalho como tão importante quanto qualquer outro componente curricular no ambiente educacional, necessitando de formação específica.

As questões que envolvem o Ensino Religioso produzem muitos debates e controvérsias, pois se entende ainda um Ensino Religioso unicamente confessional. É imprescindível desnaturalizar a concepção de que esse componente curricular seja catequista em unidades escolares laicas. Nas escolas públicas por uma ausência de formação específica para o docente e a docente e falta de problematização nos momentos formativos, nos corredores e sala de professores e professoras, apenas se reproduz o que se pensa a respeito com base nesse legado histórico da Igreja Católica.

A pesquisa documental realizada demonstrou a complexidade da disciplina de Ensino Religioso tanto para as escolas públicas laicas quanto para as escolas privadas confessionais. Lecionar este componente curricular requer capacitação específica de grande amplitude compreendendo a proposta governamental, como apresentada nos documentos oficiais.

Nesse sentido, pensar em formação é estimular a reflexão sobre o que é o Ensino Religioso, o que se faz na prática, e mais, pesquisar as concepções legais para desenvolver as aulas de acordo com o que está proposto nas matrizes curriculares, muitas vezes desconhecidas. Caso contrário, nos veremos sempre com currículos e procedimentos didáticos e pedagógicos atados ao que o Ensino Religioso não é mais oficialmente nas escolas públicas de pressupostos laicos. Será

possível desestabilizar um saber social tão arraigado sem investimento na formação docente? Estamos em defesa da desconstrução de um saber do senso comum para uma sólida formação.

A religião participa do âmbito humano e das relações humanas e, portanto sociais, compondo também o dia-a-dia da vida das pessoas que convivem em um sistema de Estado de riqueza na pluralidade religiosa e oficialmente laico. Nesse sentido, ao pensar numa formação cidadã a favor do bem comum, de uma convivência pacífica, minimizando os conflitos, faz-se necessário inserir no contexto da formação cidadã na educação formal, uma conscientização natural de aceitação e compreensão da diversidade humana desde o primeiro ciclo de formação. Nesse viés, assim como se alfabetiza na Língua Portuguesa e na Matemática, a proposta seria uma inserção da Alfabetização Religiosa construída em bases, tanto na formação dos professores e das professoras quanto na atuação, de pressupostos antropológicos, sociais e respeitando a laicidade do Estado.

A formação docente coerente com a proposta do Ensino Religioso baseia-se em uma amplitude de vasto conhecimento, muita leitura sobre assuntos diversificados acerca do fenômeno religioso. Quanto mais promoção de diálogo inter-religioso na formação, contato com pessoas de diferentes seguimentos religiosos e mesmo as pessoas sem religião, o docente e a docente desenvolverá a capacidade de compreensão, empatia e construção ampla sobre quaisquer assuntos relacionados às experiências religiosas dos alunos e alunas.

Na construção de novas possibilidades, como deveria ser a atuação em sala de aula? Uma atuação efetiva do professor e da professora do Ensino Religioso depende da oferta de um espaço colaborativo em que o ambiente seja acolhedor para facilitar o diálogo entre os estudantes e as estudantes. Nesse sentido, vemos que as pessoas responsáveis pela ministração das aulas inicialmente podem investir na conscientização da necessidade daquele espaço, minimizando as resistências internas e a incompreensão dos objetivos das aulas. Fazer com que os estudantes e as estudantes sintam-se parte integrante daquele grupo da turma a fim de desenvolver a socialização e compartilhamento sobre as questões religiosas combatendo o preconceito e discriminação religiosa. A construção formativa das pessoas envolvidas facilita o diálogo respeitoso, mesmo diante de discordâncias dos pontos de vista expostos. Desenvolver em seus integrantes e suas integrantes a empatia de forma que os comportamentos inadequados sejam aos poucos

reduzidos, cria-se assim um espaço de respeito à diversidade cultural e religiosa, entre outras.

Outro aspecto da atuação de todos nesse ambiente acolhedor também é a promoção do desenvolvimento da confiança entre as pessoas. Dessa forma, abre-se um lugar onde posicionar-se sem constrangimentos e retaliações, o aluno e a aluna desenvolve a liberdade de ser ele próprio por inteiro e ela própria por inteira, com verdade e liberdade de expressão. Assim, a diversidade religiosa ou a não religiosidade pode ser vivenciada nesse ambiente livre, dinâmico, fluido. Oferecer esse tipo de ambiente nas escolas por si só já é educativo, como uma grande marca educacional da vida em sociedade.

Compreendemos que a atuação desse profissional e dessa profissional será a partir de sua formação que iniciou na sua vida pessoal e possui uma educação religiosa social a partir da convivência com pessoas de diferentes religiões, a sua própria experiência de vida faz parte de sua formação, mas saber discernir entre a própria história e o conteúdo trabalhado é imprescindível na atuação para inibir possíveis posicionamentos proselitistas.

O grande desafio da atuação docente está na formação. A proposta de formação seria principalmente com base na formação no nível de graduação e pós-graduação com uma matriz curricular que seja composta pela formação de Licenciatura em Ensino Religioso habilitando o professor alfabetizador religioso e a professora alfabetizadora religiosa.

Os cursos afins como Pedagogia poderiam oferecer durante o curso o componente curricular Ensino Religioso para os futuros pedagogos e futuras pedagogas, habilitando para esse exercício específico, assim como nas escolas geralmente oferecem profissionais específicos em artes e educação física, a proposta seria dos licenciados e licenciadas em Ensino Religioso, e mais, cursos de formação continuada específica, oferecidos pela Secretaria Municipal e Estadual da Região voltada para os professores e as professoras que lecionam o Ensino Religioso, visto que não ocorre em todo o país. Vemos a necessidade do desenvolvimento de uma nova mentalidade e prática para as pessoas que já atuam no componente curricular Ensino Religioso e a construção do exercício profissional do professor e professora específica para o Ensino Religioso. Dada à relevância do assunto, há possibilidade de ampliação da pesquisa sobre o Ensino Religioso tendo em vista o cenário tão complexo da sociedade planetária, a fim de que mais

reflexões, apontamentos e direções sejam construídos para as próximas gerações de forma coerente com futuros contextos sócio-históricos.

Por fim, investir na formação docente para lecionar o componente de Ensino Religioso é instrumentalizá-lo para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é investir no eixo prevenção quando ainda convivemos com tantos conflitos religiosos, é acreditar no respeito à diversidade religiosa, bem como defender os direitos humanos, o direito de ser e constituir a sua identidade religiosa com liberdade, sem ser discriminado, perseguido. Quanto à atuação docente, ensinar no espaço do componente curricular Ensino Religioso é contribuir com o desenvolvimento da espiritualidade do ser, é investir na humanidade da pessoa humana e sua cidadania, na contemplação do outro com empatia, alteridade e respeito.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *O que é religião?* 15. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Manual do Superintendente da Escola Dominical*. Rio de Janeiro: CPAD, 2000.
- BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* *Ensino Religioso: Religiosidades e práticas educativas*. VII Simpósio de Ensino Religioso. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. A Epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. In: *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, JUL./DEZ. 2013.
- \_\_\_\_\_. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* *Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, abril, 2016.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Brasília, 22 de junho de 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Brasília, novembro, 2004.
- CASTRO, Raimundo Márcio de. *Ensino Religioso na escola pública: histórias e memórias*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014. p. 156.
- CORTELLA, Mário Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. UnB, 2010.

FILHO, Fernando Bortolletto (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 333.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, 3. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Cesar Leandro. *Ensino Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado*. In: KRONBAUER, Selenir C. G. SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

KEIM, Ernesto Jacob. Ensino Religioso como componente curricular. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, Jan/Abr. 2009.

NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Universidade e formação docente. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, Aug. 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

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

PULQUÉRIO, Ivone Monteiro dos Reis et al. *Matriz Curricular de Referência 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Cuiabá, Diretoria de Políticas Educacionais/SME, 2010.



ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire /*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo C. Capítulo 11: Educação Cristã. In: HARPPRECHT, Christoph Schneider; ZWETSCH, Roberto E. (Orgs.). *Teologia Prática no contexto da América Latina*. 3. ed. rev. e ampl. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2001.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: *Revista Religião, Cultura e Educação: Interfaces e diálogos*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; IGLESIAS, Tania Conceição; BARBOZA, Marcos Ayres. O Ensino Religioso como Componente Curricular do Ensino Fundamental. In: CASIMIRO, B. S. Ana Palmira; AGUIAR, Itamar Pereira. *Educação & Religião*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.