UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALEXSANDRO MACÊDO SARAIVA

É PRECISO IR TOCANDO EM FRENTE. SER PROFESSOR NO ENSINO RELIGIOSO: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

FORTALEZA - CEARÁ
2020

ALEXSANDRO MACÊDO SARAIVA

É PRECISO IR TOCANDO EM FRENTE. SER PROFESSOR NO ENSINO RELIGIOSO: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Tese apresentada ao curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.ª Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Saraiva, Alexsandro Macedo.
É preciso ir tocando em frente. Ser professor no Ensino Religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola [recurso eletrônico] / Alexsandro Macedo Saraiva. - 2020.
400 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof.ª Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.
1. Ensino Religioso. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Profissionalidade. 4. Saberes docentes. 5. Trajetórias docentes.. I. Título.

ALEXSANDRO MACÊDO SARAIVA

É PRECISO IR TOCANDO EM FRENTE. SER PROFESSOR NO ENSINO RELIGIOSO: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Tese apresentada ao curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Estadual do Amazonas – PPGE/UFAM

Profa. Dra. Giseli Barreto Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

Dedico este trabalho à minha esposa e companheira Iany e aos meus filhos Cecília e Vinícius, almas amorosas que fortalecem as minhas lutas e alegram meu viver.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

À Deus, criador da vida, sentido primeiro e último de minha existência.

À Espiritualidade Maior que me auxilia e vela continuamente pela minha jornada espiritual.

Aos meus pais Francisco e Helânia, pelo amor incondicional, cuidado e proteção que me ajudaram a ser que eu sou hoje.

Aos meus irmãos Alan, Armando e Arthur pelo companheirismo e apoio emocional para a concretização de meus projetos de vida.

À minha esposa Iany, meu grande amor e companheira de todas as horas, que me sustenta e me fortalece nos grandes desafios do viver.

Aos meus filhos Cecília e Vinícius, meus amores infinitos, que alegram o meu viver e dão um sentido novo e pleno à minha existência.

À minha querida amiga e orientadora Isabel Sabino, que de um modo maternal, com muita sensibilidade, empatia e cuidado, foi fundamental na construção do meu percurso de pesquisa e nos aprendizados que vivencio enquanto pesquisador.

Aos(Às) professores(as) de Ensino Religioso da rede municipal de Crateús, motivo de nosso estudo, pela partilha de suas histórias e experiências profissionais.

À Secretaria Municipal de Educação de Crateús pela viabilização desta pesquisa.

Aos(Às) professores(as), colegas alunos e servidores(as) do PPGE/UECE que fizeram deste espaço um lugar acolhedor e de grandes trocas de experiências e aprendizados.

Aos(Às) companheiros(as) do EDUCAS, que me possibilitaram uma experiência colaborativa de aprendizagem incrível e afetuosa, e a aquisição de boas e carinhosas amizades.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE, e em particular à Faculdade de Educação de Crateús - FAEC, berço de constituição de minha identidade profissional docente e das lutas políticas por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo aporte financeiro para a realização de minha pesquisa de doutoramento.

A todas as pessoas cujas existências tangenciaram com a minha, e nesse encontro, seja tênue ou profundo, conjugaram comigo ou me impuseram o desafio de conjugar o verbo esperançar.

“A religião funda a incondicionalidade e a obrigatoriedade das normas éticas muito melhor que a razão abstrata ou o discurso racional, parcamente convincentes e só compreensíveis por alguns setores da sociedade que possuem as mediações teóricas de sua apreensão. [...] ela é mais universal e compreensível [...] Prescindir de qualquer análise da realidade, da dimensão religiosa, é encurtar a análise, é minar os fundamentos de uma ética universal.”

(Leonardo Boff)

RESUMO

O Ensino Religioso (ER) na história do Brasil sempre foi marcado por disputas político-ideológicas entre Estado, Igreja e sociedade civil no debate que incide sobre o princípio da laicidade nas diversas Constituições nacionais. Muitos dilemas, sobreposições, questões jurídicas e normativas criaram disputas de espaço na educação entre Estado e Igreja a partir do embate entre o laicismo, laicidade e confessionalidade, tendo como base as polêmicas ensejadas a partir da redação de documentos oficiais como a CF, as LDBs e a BNCC, e não-oficiais como os PCNER e outros elaborados pelo FONAPER. Atualmente, o Ensino Religioso está tentando encontrar seu lugar, e constituir sua identidade, seu objeto e sua epistemologia, realizando a travessia histórica que a distancia cada vez mais do discurso confessional para os caminhos desafiantes de uma identidade curricular que responda as necessidades de uma escola plural, laica e crítica. E no centro destas polêmicas encontra-se o professor de ER que desenvolve sua atuação profissional diante de celeumas político-ideológicas e de uma pluralidade de currículos formais e ocultos a partir dos quais tem que realizar seu trabalho. Com base nestas preocupações objetiva-se neste estudo compreender a atuação profissional dos professores da disciplina de Ensino Religioso na rede municipal da cidade de Crateús no Estado do Ceará, os seus processos de construção de saberes, práticas e significados acerca desse exercício docente, considerando a sua trajetória de formação e atuação profissional na escola. Tendo como pano de fundo as questões sobre desenvolvimento profissional docente (ROLDÃO, 2005; MARCELO, 2009; TARDIF, 2014 dentre outros), assume-se a multirreferencialidade como princípio norteador do movimento teórico-metodológico deste estudo, transitando sobre as dimensões dos saberes docentes, da profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, práxis educativa, assim como também nos paradigmas epistemológicos trazidos por estudiosos das Ciência(as) da(s) Religião(ões). Nesta pesquisa exploratória qualitativa, foi realizada uma aproximação com a abordagem fenomenológica a partir da perspectiva do fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989) para a construção do percurso metodológico da pesquisa. A produção de dados contou com o suporte de três procedimentos: aplicação de questionário *on line* com 30 professores, entrevista narrativa grupal com 06 professores e narrativas escritas individuais produzidas por 05 professores, realizada sob termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em todos esses três momentos. De um modo geral os achados demonstraram que tais professores vivenciam em seu trabalho a precarização, a falta de apoio institucional e uma busca solitária e individual de construção dos aportes teórico-metodológicos para a disciplina,

dificultando enormemente não somente sua atividade profissional mas a própria valorização da disciplina e seu desenvolvimento docente no que tange à constituição de sua profissionalidade, de uma práxis educativa e aceitação de uma identidade profissional enquanto professor de Ensino Religioso. Conclui-se que se faz necessário concretizar políticas de gestão e acompanhamento formativo *in loco* destes docentes, de modo que as problemáticas vivenciadas por eles no âmbito desta disciplina possam ser minoradas, assim como ampliar o debate legal para a consolidação de políticas públicas federais, estaduais e municipais que possibilitem a efetivação de uma unidade curricular para a disciplina que não subtraia a autonomia do trabalho docente e que contribua para a redução dos desvios e anomalias no ER nos espaços escolares.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade. Saberes docentes, Trajetórias docentes.

ABSTRACT

Religious Education (RE) in the history of Brazil has always been marked by political-ideological disputes between State, Church and civil society in the debate that focuses on the principle of secularism in the various national Constitutions. Many dilemmas, overlaps, legal and normative issues have created space disputes in education between State and Church based on the clash between laicism, secularism and confessionality, based on the controversies caused by the writing of official documents such as the Federal Constitution (CF), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBs) and Curricular Common National Base (BNCC), and unofficial ones like the National Curriculum Parameters for Religious Education (PCNER) and others elaborated by the Permanent National Forum on Religious Education (FONAPER). Currently, Religious Education is trying to find its place, and to constitute its identity, its object and its epistemology, making the historical crossing that increasingly distances it from the confessional discourse to the challenging paths of a curricular identity that responds to the needs of a plural, secular and critical school. And at the center of these controversies is the RE teacher who develops his professional performance in the face of political-ideological disputes and of a plurality of formal and hidden curriculums from which he has to carry out his work. Based on these concerns, this study aims to understand the professional performance of Religious Education teachers in the municipal network of the city of Crateús in the State of Ceará, their processes of building knowledge, practices and meanings around the teaching exercise, considering their trajectory of training and professional performance at school. With the issues related to teachers professional development as background (ROLDÃO, 2005; MARCELO, 2009; TARDIF, 2014 among others), multi-referentiality is assumed as the guiding principle of the theoretical-methodological research movement in this study, crossing over the dimensions of teachers knowledge, professionalism and professionalization, educational praxis, as well as in the epistemological paradigms brought by scholars of the Science (s) of Religion (s). In this qualitative exploratory research, an approximation was made with the phenomenological approach from the perspective of the situated phenomenon (MARTINS; BICUDO, 1989) for the construction of the research methodological path. The production of data was supported by three procedures: application of an online questionnaire with 30 teachers, group narrative interview with 06 teachers and individual written narratives produced by 05 teachers, conducted under the terms of free and informed consent (TFIC) in all three moments. In general, the findings showed that these teachers experienced precariousness in their work,

lack of institutional support and a solitary and individual search for the construction of theoretical and methodological contributions to the discipline they teach , making it extremely difficult not only their professional activity but also the valuation of the discipline and their teaching development with regard to the constitution of their professionality, of an educational praxis and of a acceptance of a professional identity as a teacher of Religious Education. It is concluded that it is necessary to implement management policies and training monitoring in loco of these teachers, so that the problems experienced by them in the context of this discipline can be reduced, as well as broaden the legal debate for the consolidation of federal, state and municipal public policies that enable the realization of a curricular unit for the discipline that does not subtract the autonomy of teaching work and that contributes to the reduction of deviations and anomalies in the RE in school spaces.

Keywords: Religious Education. Professional development. Professionalism. Teaching knowledge. Teaching trajectories.

RESUMEN

La Ensenãnza Religiosa (ER) en la historia de Brasil siempre ha estado marcada por disputas político-ideológicas entre Estado, Iglesia y sociedad civil en el debate que se centra en el principio de laicismo en las distintas Constituciones nacionales. Numerosos dilemas, superposiciones, cuestiones legales y normativas han creado disputas espaciales en educación entre Estado e Iglesia basadas en el choque entre laicidad, laicismo y confesionalidad, a partir de las controversias provocadas por la redacción de documentos oficiales como la Constitución Federal (CF), la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBs) y Base Nacional Común Curricular (BNCC), y no oficiales como los Parámetros Curriculares Nacionales de Educación Religiosa (PCNER) y otras elaboradas por el Foro Nacional Permanente de Educación Religiosa (FONAPER). Actualmente, la Ensenãnza Religiosa busca encontrar su lugar y constituir su identidad, su objeto y su epistemología, haciendo el cruce histórico que la aleja cada vez más del discurso confesional a los caminos desafiantes de una identidad curricular que responda a las necesidades de una escuela plural, laica y crítica. Y en el centro de estas polémicas está el docente de ER que desarrolla su desempeño profesional frente a las polémicas político-ideológicas y una pluralidad de currículos formales y ocultos desde los que tiene que hacer su trabajo. A partir de estas inquietudes, el objetivo en este estudio es comprender el desempeño profesional de los docentes de la disciplina de Ensenãnza Religiosa en la red municipal de la ciudad de Crateús en el Estado de Ceará, sus procesos de construcción de conocimientos, prácticas y significados en torno al ejercicio docente, considerando su trayectoria de formación y desempeño profesional en la escuela. En el contexto de los temas del desarrollo profesional docente (ROLDÃO, 2005; MARCELO, 2009; TARDIF, 2014 entre otros), la multireferencialidad se asume como principio rector del movimiento de investigación teórico-metodológico de este estudio, moviéndose sobre las dimensiones del conocimiento docente, profesionalismo, y profesionalización, praxis educativa, así como en los paradigmas epistemológicos aportados por los estudiosos de la (s) Ciencia (s) de la (s) Religión (es). En esta investigación exploratoria cualitativa, se realizó una aproximación con el abordaje fenomenológico desde la perspectiva del fenómeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989) para la construcción del camino metodológico de la investigación. La producción de datos se apoyó en tres procedimientos: aplicación de un cuestionario *on-line* con 30 maestros, entrevista narrativa grupal con 06 maestros y narrativas escritas individuales producidas por 05 maestros, realizadas bajo los términos de consentimiento libre e informado (CIF) en los tres momentos. En general, los hallazgos

mostraron que dichos docentes experimentan en su trabajo precariedad, falta de apoyo institucional y una búsqueda solitaria e individual de la construcción de aportes teóricos y metodológicos a la disciplina, dificultando enormemente no solo su actividad profesional sino la propia valoración de la disciplina y su desarrollo docente en cuanto a la constitución de su profesionalidad, de una praxis educativa y de la aceptación de una identidad profesional como docente de Ensenãnza Religiosa. Se concluye que es necesario implementar políticas de gestión y seguimiento de la formación *in loco* de estos docentes, para que se reduzcan los problemas que experimentan en el contexto de esta disciplina, así como ampliar el debate legal para la consolidación de políticas públicas federales, estatales y municipales que posibiliten la realización de una unidad curricular para la disciplina que no sustraiga la autonomía de la labor docente y que contribuya a la reducción de desviaciones y anomalías en las ER en los espacios escolares.

Palabras clave: Ensenãnza religiosa. Desarrollo profesional. Profesionalismo. Enseñanza del conocimiento. Trayectorias docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Descritores da pesquisa 45
Figura 2 – Descritores da pesquisa e seus cognatos..... 45
Figura 3 – Representação esquemática das categorias teóricas centrais da pesquisa 69
Figura 4 – Imagem dos objetos dispostos no centro da sala para a roda de conversa. Crateús/CE, 2019 156
Figura 5 – A circularidade hermenêutica do processo de análise em nossa pesquisa162
Figura 6 – Processo de análise fenomenológica dos dados da pesquisa..... 166
Figura 7 – Síntese do processo metodológico empreendido na análise das falas dos partícipes na entrevista narrativa grupal de nossa pesquisa 168
Figura 8 – Mapa conceitual do ciclo metodológico empreendido na pesquisa 173
Figura 9 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Tupã no processo investigativo de pesquisa..... 188
Figura 10 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Yara no processo investigativo de pesquisa..... 189
Figura 11 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Araci no processo investigativo de pesquisa..... 190
Figura 12 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Jaci no processo investigativo de pesquisa..... 191
Figura 13 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Sumá no processo investigativo de pesquisa..... 192
Figura 14 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Caupé no processo investigativo de pesquisa..... 193

QUADROS

Quadro 1 – Lista de periódicos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES que tratam da temática do Ensino Religioso, durante o período de outubro de 2017 a fevereiro de 2018 48

Quadro 2 – Autores dos artigos identificados conforme posicionamento frente ao Ensino Religioso na escola pública brasileira..... 51

Quadro 3 – Categorias teóricas de nosso estudo e alguns de seus respectivos autores. 70

Quadro 4 – Modelos de Ensino Religioso segundo Passos (2007) e complementado por Junqueira (2013) 77

Quadro 5 – Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores 132

Quadro 6 – Fases principais da entrevista narrativa em roda de conversa de nossa pesquisa..... 154

Quadro 7 – Síntese do desenho metodológico da pesquisa 171

Quadro 8 – Nomenclatura e significado das marcas textuais utilizadas para organização das falas significativas nas matrizes ideográficas..... 194

Quadro 9 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 01 196

Quadro 10 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 02 203

Quadro 11 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 03 218

Quadro 12 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 04 222

Quadro 13 – Matriz ideográfica das narrativas escritas 225

Quadro 14 – Matriz nomotética de asserções dos partícipes da pesquisa nas narrativas orais, distribuídas de acordo com as ideias nucleares e secundárias 235

Quadro 15 – Matriz nomotética de asserções dos partícipes da pesquisa em suas narrativas escritas, distribuídas de acordo com as ideias nucleares e secundárias 237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – **Listagem dos periódicos e total de publicações sobre o Ensino Religioso (ER) de acordo com o posicionamento dos autores sobre o tema..... 52**

Tabela 2 – **Temáticas (T) e subtemáticas (S) encontradas nas dissertações sobre o Ensino Religioso selecionadas, com suas respectivas ocorrências (*f*). 58**

Tabela 3 – **Temáticas (T) e subtemáticas (S) encontradas nas teses selecionadas sobre o Ensino Religioso escolar com suas respectivas ocorrências (*f*). 60**

Tabela 4 – **Distribuição de frequências dos professores partícipes da pesquisa sobre o seu nível de conhecimento profissional (CP) dos saberes curriculares do Ensino Religioso 177**

Tabela 5 – **Ocorrência (*f*) de temas abordados pelos professores partícipes da pesquisa, aglutinados por categorias..... 179**

Tabela 6 – **Distribuição de frequência (*f*) sobre o quanto a fé religiosa (ou filosofia de vida) dos professores partícipes da pesquisa se faz presente no modo como conduzem as aulas de Ensino Religioso 182**

Tabela 7 – **Distribuição de frequência (*f*) das respostas dos partícipes da pesquisa sobre o grau de importância da disciplina de Ensino Religioso enquanto componente curricular para a formação do aluno 183**

Tabela 8 – **Distribuição de frequência das respostas dos professores partícipes da pesquisa sobre o grau de concordância (GC) com as assertivas a respeito do Ensino Religioso..... 185**

Tabela 9 – **Frequências (*f*) das ideias secundárias entre os partícipes e suas respectivas convergências na narrativas orais 232**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPED	Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Educação de Curitiba.
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIER	Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONER	Conselho de Ensino Religioso
CONIC	Conselho Nacional da Igrejas
CONOERCE	Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Estado do Ceará
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ER	Ensino Religioso
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico–administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FENAE	Federação Nacional de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FONAPER	Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso
GPER	Grupo de Pesquisa Educação e Religião
GRERE	Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso da CNBB
INC	Indicação

INEP	Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MSC	Mensagem
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PL	Projeto de Lei
PPG(s)	Programas de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEAE	Secretaria de Acompanhamento Econômico
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEM Crateús	Secretaria de Educação Municipal de Crateús
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: TOCANDO EM FRENTE 22

1.1 Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais: a busca e o encontro com o objeto de pesquisa 23

1.2 Objetivos da pesquisa 37

1.3 Estrutura do trabalho 39

2 "CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS, O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS": O ESTADO DA QUESTÃO 42

2.1 As produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso na escola pública: o que revelam? 46

2.1.1 Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca da ANPED 48

2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 54

2.2 Entre manhas e manhãs: entrelaçamentos entre o conhecido e pretendido 63

2.3 O sabor das massas e das maçãs: a aproximação ao referencial teórico-metodológico da pesquisa 69

3 "COMPREENDER A MARCHA": CONTEXTUALIZANDO O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL 73

3.1 Ensino Religioso: concepções pedagógicas 73

3.2 O Ensino Religioso no cenário brasileiro 77

3.2.1 *Re-eligere*: a (re)afirmação da fé. 81

3.2.1.1 Brasil Colônia e a educação jesuítica 81

3.2.1.2 Período Imperial 84

3.2.1.3 Brasil República 89

3.2.1.3.1 A República Velha e a Constituição de 1891 89

3.2.1.3.2 A Era Vargas e as Constituições de 1931, 1934 e 1937 91

3.2.1.3.3 A República Populista, a Constituição de 1946 e a primeira LDB. 94

3.2.2 O advento do *religare*: A Ditadura Militar, a Constituição de 1967 e a segunda LDB 98

3.2.3 *Relegere*: a redemocratização do Brasil, a nova LDB e a ressignificação do Ensino Religioso 103

4 "EU VOU TOCANDO OS DIAS PELA LONGA ESTRADA EU VOU, ESTRADA EU SOU: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OS

DESAFIOS À CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE PARA OS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO 122
4.1 Pensando o trabalho docente e a construção do conhecimento profissional .. 127
4.2 Saberes docentes e os saberes da experiência. 132
4.3 A profissionalidade docente: desafios à constituição do "ser" professor 135
4.4 Refinando o olhar: atividade, *status* e experiência como horizontes de análise 139
5 "É PRECISO CHUVA PARA FLORIR": DEFININDO UMA POSTURA METODOLÓGICA E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO 143
5.1 "Vou seguindo a vida pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou": constituição do caminhar da pesquisa 145
5.2 Tempo, espaço e pessoas 148
5.3 Percurso metodológico para a produção dos dados da pesquisa 152
5.3.1 Primeiro momento: caracterização do grupo pesquisado 152
5.3.2 Segundo momento: Compartilhamento das trajetórias docentes na disciplina 153
5.3.3 Terceiro momento: Produção das narrativas escritas. 159
5.4 Percurso de análise dos dados da pesquisa 159
5.4.1 Análise dos dados do questionário sobre perfil e atuação docente (primeiro momento) 159
5.4.2 Análise das falas da entrevista narrativa grupal e das narrativas escritas (segundo e terceiro momento) 161
5.4.3 Análise das narrativas escritas 168
5.5 Aspectos éticos 169
5.6 Síntese do caminho de investigação 170
6 É PRECISO "IR TOCANDO EM FRENTE": COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO 175
6.1 Sobre quem são os professores e professoras de Ensino Religioso partícipes do primeiro momento da pesquisa 175
6.1.1 Religiosidade/espiritualidade (RE) 175
6.1.2 Formação e conhecimento profissional (CP) 176
6.1.3 A atuação profissional (AP) dos professores de Ensino Religioso 177
6.1.4 Percepção dos professores sobre a disciplina de Ensino Religioso 182
6.2 Sobre quem são os professores e professoras de Ensino Religioso partícipes do segundo e terceiro momento da pesquisa 187

7 "CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA": ENVEREDANDO OS CAMINHOS DA DESCRIÇÃO DO FENÔMENO 194
7.1 O percurso de análise ideográfica 194
7.1.1 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 01 195
7.1.2 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 02 203
7.1.3 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 03 217
7.1.4 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 04 222
7.1.5 Análise ideográfica das narrativas escritas 225
7.2 O percurso de análise nomotética 231
7.2.1 Análise nomotética das narrativas orais 231
7.2.2 Análise nomotética das narrativas escritas 237
8 NO CAMINHO DA META-COMPREENSÃO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO? 240
8.1 O ingresso na disciplina 240
8.2 Os sentidos do Ensino Religioso para os professores 243
8.3 Justificativas da importância do ER 247
8.4 Os alunos na percepção dos professores partícipes. 249
8.5 O trabalho na disciplina 255
8.6 Sobre os conteúdos abordados na disciplina 265
8.7 O desamparo profissional 267
8.8 A relação da disciplina de ER com outras áreas de conhecimento 273
8.9 A relação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional no trabalho docente 276
8.10 Desafios no trabalho com a disciplina 281
8.11 A roda de conversa como espaço formativo 286
CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA INACABADA 288
REFERÊNCIAS 296
APÊNDICE A – DADOS BÁSICOS DOS ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE O TEMA EM PERIÓDICOS 313
APÊNDICE B – DADOS BÁSICOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADOS SOBRE O TEMA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NO CATÁLOGO DE TESES E

DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE SE RELACIONAM COM NOSSA PESQUISA, NO PERÍODO DE OUTUBRO DE 2017 A FEVEREIRO DE 2018 ..... **317**
APÊNDICE C – OFÍCIO ENVIADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE O ER **323**
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS ON LINE (*GOOGLE FORMS*) **324**
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA GRUPAL **325**
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO **326**
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS **338**
APÊNDICE H – CASO DE ENSINO PARA A PESQUISA **339**
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA (ENTREVISTA NARRATIVA GRUPAL) **342**
APÊNDICE J – NARRATIVAS ESCRITAS DOS PARTÍCIPES SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO ENSINO RELIGIOSO **382**
APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA PESQUISA **388**
ANEXO A – PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE CRATEÚS (2012) **389**

1 INTRODUÇÃO: TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Música *Tocando em frente* de Almir Sater e Renato Teixeira)

A música, assim como toda forma de arte, nos possibilita mergulhar na realidade experiencial das sensações, das emoções e dos sentimentos. Permite-nos divagar com nossos pensamentos, brincar com os significados tornando infinitas as possibilidades de interpretação dos significantes que nos dão consciência do mundo. A música nos faz imergir em nossa subjetividade e expressá-la de uma forma que a nossa racionalidade objetal não consegue alcançar.

Ela, enquanto poesia, também pode nos servir como metáfora conceitual[1] da realidade, estruturando nossa forma de pensar em uma outra linguagem carregada de conteúdo imagético que nos permita dar conta daquilo que nos é difícil de dizer de forma mais direta e objetiva, nos libertando da mera abstração e dando mais concretude aos nossos pensamentos.

---

[1] Para Lakoff e Jonhson, citado por Lima, Feltes e Macêdo (2008, p.129-130), a metáfora conceitual "é uma construção cognitiva, baseada nas experiências socioculturais vividas [...] um mecanismo imaginativo da razão que se configura como um modo fundamental de compreendermos e fazer emergir sentidos"

E é enquanto metáfora que nós a utilizaremos em nossa tese, posto que nos trouxe uma imagem que possibilitou dar contornos mais nítidos a estrutura do nosso trabalho[2], nos auxiliando a dizer sobre a intencionalidade de nosso estudo, assim como também àquilo que nos escapa na descrição objetiva deste encontro enredado, em que a subjetividade do pesquisador tenta dar conta do objeto de pesquisa que se lhe apresenta à investigação.

"Tocando em frente" se tornou a minha metáfora do pesquisar[3]. Meu modo particular de experienciar a minha trajetória de doutoramento e descrever o entrelaçamento das questões teórico-metodológicas que delineiam o objeto de pesquisa e as narrativas dos professores a serem "pesquisados" com as narrativas que constituem a minha história de vida, meu modo de "ser-no-mundo" que designa, precisamente, essa mutualidade em que o sujeito determina o objeto e vice-versa. (OLIVEIRA, 1987).

1.1 Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais: a busca e o encontro com o objeto de pesquisa

Uma tese de doutoramento é um trabalho complexo que envolve o labor de muitas mãos, em que muitas vozes são evocadas e refletidas, e cujo valor é considerado pela sua capacidade de trazer algo novo, ou rever sob um novo prisma algo que já foi estudado, contribuindo para a ampliação do conhecimento científico e, de alguma forma, para a resolução dos desafios inerentes à vida em sociedade, pois como afirma Umberto Eco, "todo trabalho cientifico, na medida em que contribui para o desenvolvimento do conhecimento geral, tem sempre um valor político positivo (tem valor negativo toda ação que tenda a bloquear o processo de conhecimento)". (ECO, 2008, p, 24).

É este ponto de partida que nos conduz à realização deste estudo, vinculado à linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação" e ao núcleo temático "Desenvolvimento docente, currículo e inovação", no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

---

[2] Ressaltamos que, apesar do caráter metafórico que a música nos empresta, este trabalho de tese está estruturado à luz das orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE e em conformidade com as exigências da ABNT.

[3] Nos momentos em que falo a partir da minha experiência pessoal me expressarei em primeira pessoa do singular. Nos demais momentos de construção do texto nossa fala se situará em primeira pessoa do plural, uma vez que admitimos a dimensão coletiva de construção deste trabalho.

A intencionalidade do nosso olhar, como forma de circunscrever nosso objeto de pesquisa, volta-se para as **experiências profissionais vivenciadas por professores de Ensino Religioso (ER) em Escolas Municipais de Crateús**, no intuito de compreender suas subjetividades e as dimensões micro e macrossistêmicas que marcam a trajetória destes professores nesse campo de conhecimento.

A depuração deste objeto de pesquisa, todavia, se fez uma tarefa árdua de enredamento de (re)leituras, (re)escritas, revisões de diversos autores que abordam o assunto, muitas vezes de forma conflitiva, o que nos conduziu aos caminhos movediços do Ensino Religioso, de seus saberes e práticas docentes.

Este movimento pessoal[4] de refinamento do olhar científico proporcionado pela experiência acadêmica que vivencio atualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE também implicou, além de ricos aprendizados, em momentos de inquietação, angústias, medos e tensões, típicos desse tempo da trajetória da formação doutoral. Aliás, sou um bacharel em Psicologia, com um Mestrado em Linguística concluído em 2002, que após 17 anos de docência no Ensino Superior se aventurou ao sonho de cursar um Doutorado em Educação.

O primeiro ano de doutoramento foi o momento em que "tive pressa", da imaturidade acadêmica, em que vivi a desilusão de perceber as lacunas da proposta submetida à seleção de Doutorado e a estranha sensação de que o tempo cronológico corria mais rápido que minha capacidade de assimilar os conhecimentos de que precisava. E foi tempo em que "chorei demais" porque por mais afetivo e solidário que fosse o clima emocional com minha orientadora e com os demais colegas e professores do PPGE, a sensação de "perda" do objeto de estudo, o processo de refazimento do projeto e o medo de não dar conta irrompeu em mim uma crise de ansiedade e de depressão, algo que me tomou de súbito, mas que depois descobri ser algo comum em parcela significativa de alunos de pós-graduação[5].

Superadas as angústias iniciais, depois de quase três semestres de disciplinas, novas leituras e novos aprendizados, muita coisa se apresentou para mim como interessante para uma investigação. Fui seduzido por categorias explicativas da formação docente, até então novas para mim, como saberes docentes, profissionalidade, profissionalização, desenvolvimento profissional, como também categorias metodológicas novas como

---

[4]Asserção que também encontra apoio no argumento da "metáfora conceitual" detalhada na nota de rodapé nº 1.
[5]O DOUTORADO É PREJUDICIAL À SAÚDE MENTAL. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/ciencia/1521113964_993420.html>. Acesso em: 04 de abril de 2018.

experiência, memória, narrativa, (auto)biografia, caso de ensino, entre outras, graças à habilidade e maestria dos professores que cuidadosamente souberam apresentá-las e debatê-las conosco, os aprendizes.

Minha orientadora, no entanto, me advertiu de que estas definições categóricas eram questões *a posteriori* da delimitação do tema e do problema de pesquisa. Antes, se fazia necessário saber exatamente o que se quer pesquisar, pois o processo de qualificação exigia que eu tivesse argumentações sólidas para convencer a banca de que minha pesquisa era válida e justificada no contexto da contribuição acadêmica que possa oferecer. E desse modo consegui, felizmente qualificar-me, podendo prosseguir o caminho de pesquisa desejado por mim.

Bem, foi dessa forma que passei a trafegar no território do Ensino Religioso, entretanto o começo não foi bem assim, me exigindo a humildade acadêmica necessária para "abrir mão" de alguns interesses de pesquisa para abarcar novas possibilidades que se me apresentavam à frente.

O projeto que submeti à seleção tinha relação com os sentidos atribuídos por professores do Ensino Religioso de escolas municipais de Crateús-CE sobre espiritualidade e sua importância para o processo de formação dos alunos. No momento da entrevista, fui interrogado sobre o porquê da escolha da temática e me recordo que fiquei meio sem resposta, uma vez que nunca fui professor de Ensino Religioso e tinha conhecimento ainda em maturação sobre o tema da espiritualidade, obtido principalmente de um grupo de estudos[6] que criei com meus alunos de graduação no ano de 2014, de alguns eventos em que participei que abordavam a temática juntamente com a educação e a cultura de paz, e da convivência com uma professora de Ensino Religioso que sempre partilha comigo suas histórias e angústias profissionais. O que me movia era a curiosidade acadêmica e uma inquietação pessoal e profissional enquanto formador de formadores sobre o assunto.

Depois de alguns meses de estudos no doutorado os interesses foram mudando, e alguns desencantamentos foram também aparecendo, tornando imperativa a redefinição do tema da pesquisa. Como carinhosamente os colegas falavam pelos corredores, estávamos em uma fase em que nos perguntávamos uns aos outros: "– Perdi meu objeto de pesquisa, alguém o viu por aí?". Afinal, estávamos na pressão do ajustamento, de um lado, das exigências acadêmicas sobre o que era de fato um "objeto de pesquisa", criteriosamente definido e

---

[6] Grupo de Estudos sobre Educação e Espiritualidade – GEEDES (Portarias n. 17/2014 - FAEC e n.25/2015 – FAEC)

coerente com os princípios científicos, e, de outro, dos nossos devaneios de "criança curiosa com o mundo" em conhecer e explorar coisas que para nós eram muito importantes e significativas, mas que não cabiam naquele momento, o que me fez recordar da experiência do mestrado que me ensinou a primeira lição nesse sentido, de que não podemos "abarcar o mundo com as pernas".

A definição não se baseia somente no que a gente quer (pois a autonomia do doutorando no ato de pesquisar está sujeita às normatizações que o processo acadêmico exige) mas também no que é possível, naquilo se engendra à proposta do Programa de Pós-Graduação, à linha e ao núcleo de pesquisa, às possibilidades do orientador, ao tempo a se cumprir e às limitações que o próprio objeto de estudo nos impõe. Parafraseando a canção de Caetano Veloso, é virar o "avesso, do avesso, do avesso" daquilo que se quer pesquisar para se achar o que se pode e é de fato relevante pesquisar. Amadurecer academicamente e refinar o olhar.

Voltando à questão do tema do Ensino Religioso, a razão dessa escolha está para mim bem mais distante no tempo. A Religião sempre esteve presente em minha vida e foi parte importante da minha formação pessoal. Meus pais sempre foram católicos muito participantes na Igreja. Fui educado sempre em uma disciplina moral cristã em que deveríamos amar a Deus sobre todas as coisas e fazer bem ao próximo. Além dos meus pais, tive como referência um velho padre de batina do meu bairro que fazia discursos ásperos e conservadores no púlpito da Igreja, mas que na casa paroquial gostava de conversar com os jovens e no fundo tinha um coração bom.

Estudei durante quase toda a minha vida escolar no Colégio da Imaculada Conceição[7], cercada de freiras de todas as idades, professoras ou não, que sempre nos acompanhavam com seus sermões, em alguns momentos, e afabilidade, em outros, em todos os espaços da escola.

Das muitas lembranças que guardo desta escola, a experiência com o sagrado, ora de respeito, ora de admiração, ora de confronto, ora de contrição, foi muito importante para formação do meu caráter. Bem ou mal, pelo medo ou pelo amor, a experiência religiosa me proporcionou uma disciplina e uma ética que dificilmente eu conseguiria conquistar sem ela,

---

[7] Situado na Avenida Santos Dumont, 55, bairro centro, Fortaleza-Ceará, o Colégio da Imaculada Conceição, fundado em 1865 e administrado atualmente pela Associação de Educação Vicentina Santa Luisa de Marillac, tem como missão ministrar formação moral, religiosa, intelectual e de orientação social às crianças e jovens cearenses. (cf. www.imaculadafortaleza.com.br).

ainda que hoje eu saiba que é possível construir um senso ético humanizado sem a religiosidade como suporte. As noções de amor, fraternidade, respeito ao próximo, necessidade de se fazer o bem, tão zelosamente semeadas pelos meus pais, foram fortalecidas pela educação religiosa que recebi fora do lar. Não que tenha tido experiências marcantes nas aulas de Ensino Religioso, pois que não eram muito diferentes da catequese religiosa da Igreja do meu bairro, mas me trouxeram elementos fundamentais para guiar minhas condutas morais durante minha infância, adolescência e juventude.

Essa experiência me foi tão cara e especial que dos 15 aos 25 anos me envolvi com trabalhos de grupos de jovens na Igreja, sendo coordenador de Pastoral da Juventude por alguns anos, pela simples crença de que poderia ajudar os adolescentes de meu bairro a evitarem os caminhos das drogas, das gangues, dos comportamentos desajustados, trazendo-os para vivenciar uma experiência religiosa com Deus. De fato, os frutos foram muito bons, e até hoje tenho relatos de pessoas que são gratas à experiência de um grupo de jovens, que, sem fanatismo (não necessariamente sem conservadorismo), consolidaram valores religiosos muito importantes em suas vidas.

Mas a experiência religiosa ainda me guardava novas transformações em minha vida. Através de minha esposa, aos 30 anos, conheci o Espiritismo, uma doutrina que guardava em seus princípios, uma espiritualidade profundamente tolerante e plural, por meio de máximas como “Fora da caridade não há salvação”, em que se afirmava que não são as Igrejas e o cumprimento de seus preceitos que trazem ao homem a salvação, mas, sim as ações de amor ao próximo e “Amai-vos e instruí-vos”, como proposição para um crescimento espiritual que se estabelece no refinamento dos sentimentos através da prática do amor e no refinamento intelectual por meio da busca incansável pelo conhecimento.

Foi por meio do Espiritismo que pude compreender melhor as diversas experiências religiosas como formas diferentes de se chegar a Deus, cada uma delas com suas fragilidades e imperfeições, mas também com a sua beleza e amorosidade em relação ao sagrado, como também o imperativo da educabilidade do espírito em evolução nos caminhos da solidariedade e do amor, o que me motivou a ser evangelizador em grupos de mocidade espírita. Sem dúvida, o Espiritismo me tornou uma pessoa mais humilde e tolerante em termos de religião, e em muitas outras coisas.

Posso dizer que esta minha trajetória pessoal, que se deu por diferentes vias, entrecortou minha vida profissional e, neste momento de minha vida, ensejou meu encanto com o objeto de doutoramento que agora desenvolvo.

Dando seguimento a esta divagação autobiográfica, retorno mais uma vez ao cerne da questão: religião na escola, para quê? Assim como muitos, depois de adulto e durante muito tempo, entendi o Ensino Religioso como espaço de confessionalidade, e, por defender a laicidade do Estado brasileiro, achava estranha a ideia dessa disciplina na escola pública. Ao mesmo tempo, sempre me preocupou a questão sobre em que espaços a escola poderia tratar de ética, de alteridade, de amor, enfim de valores humanos de suma importância para a convivência em sociedade. Projetos? Laboratórios de humanidades? Nas disciplinas de Português, Matemática, como tema transversal nas matérias? Pareciam ser respostas interessantes que justificavam a retirada do Ensino Religioso das escolas sem maiores problemas.

Mas depois de algumas leituras e reflexões, me deparei com a seguinte questão: o fenômeno religioso é, para além da experiência com o sagrado, um fenômeno social, cultural e espiritual profundamente arraigado na experiência humana, e de importância vital para a vida em sociedade. (SILVA, 2012). E se assim se constitui, enquanto experiência humana, porque não deve ser objeto de conhecimento na escola, assim como são as outras experiências humanas, tais quais o fenômeno histórico, o biológico e o geográfico para a História, a Biologia e a Geografia, por exemplo? Conhecer numa perspectiva escolar, a fenomenologia do sagrado nos quais emergem os mitos, as simbologias, as narrativas orais e escritas, a arte, a música, a literatura, os valores ético-morais e a visão do sagrado nas religiões não seria importante para as crianças e os adolescentes?

Penso que se a escola se propõe a formação do cidadão, nada mais imprescindível do que o estudante conhecer o fenômeno religioso em seus aspectos universais e particulares, de modo elementar e didaticamente transposto para o nível de desenvolvimento sociocognitivo dos alunos em cada ano, é claro, assim como é em todos os demais campos de conhecimento, e, desse modo, pensar sobre um conhecimento que os ajude a superar sua incultura e sua ignorância religiosa (da sua e dos outros), se posicionando de um modo mais compreensivo e crítico sobre a religiosidade e sua pluralidade. (PIMENTEL, 2012). Para além do pressuposto da fé e dos valores, e sem negá-los, o Ensino Religioso nessa perspectiva traz o pressuposto do conhecimento formal sem invalidar as experiências de foro íntimo vivenciadas pela fé pessoal de cada um na educação religiosa em suas igrejas.

Isto seria uma forma transreligiosa de se conceber o Ensino Religioso, endossada atualmente pelas Ciência(s) da(s) Religião(ões), que supera o confessionalismo e até mesmo o ecumenismo como formas de abordar a religiosidade nas escolas, e garante assim a

possibilidade de um construto epistemológico e metodológico que dê conta das demandas curriculares e de formação docente para esta disciplina. (GRUEN, 2005).

Foi nessa direção que encontrei o motivo para abordar o **Ensino Religioso como objeto de pesquisa** e, mais especificamente, **a trajetória profissional de seus professores**. Muitos estudos apontam uma série de dificuldades e desafios quanto às práticas desses profissionais nas escolas, até mesmo por desconhecimento da legislação, de questões epistemológicas, das discussões sobre conteúdos, materiais e métodos, além de carências formativas. (CAVALIERE, 2007; OLIVEIRA *et al*, 2007; MARCOS, 2012; BAPTISTA, 2015; HERNÁNDEZ-DEL CAMPO; QUEZADA-BRAVO; VENEGAS-MEJÍAS, 2016). Nisto reside a nossa tese de pesquisa, a saber que, os professores de ER da rede municipal de Crateús carecem de condições objetivas que possibilitem o desenvolvimento satisfatório de sua profissionalidade no exercício de sua atuação profissional.

Senti-me, então, inclinado a compreender esta problemática com os professores das escolas municipais de Crateús, de verificar com eles de que forma as minhas percepções se encontram ou se distanciam de suas maneiras de ver esta disciplina e, ao apreender esta micro realidade, colaborar academicamente com aqueles que vem insistentemente debatendo o Ensino Religioso para que ele dê conta das exigências legais da laicidade do Estado e de sua multiculturalidade.

E também para trazer à tona a perspectiva de que cabe a escola um olhar mais integral sobre o fenômeno humano e sobre a formação do aluno, que ainda hoje vive sob as consequências nefastas de uma educação fragmentada, de uma racionalidade instrumental e técnica, e de hipertrofização do cognitivo, carecendo urgentemente de auxiliar o estudante a educar equilibradamente seu corpo, seus sentidos, suas emoções, seu intelecto e seu espírito[8]. Privar o estudante de conhecer e compreender o fenômeno religioso é para mim tornar mais difícil esta tarefa.

Como já mencionei, nunca lecionei a disciplina de Ensino Religioso e não possuo nenhum tipo de formação acadêmica nessa área, seja inicial, seja continuada. Enquanto professor de graduação o que me mobiliza são questões comuns aos educadores na atualidade que trazem dentro de si inquietação, incômodos e incertezas. Na cidade do interior[9] em que

---

[8] Espírito aqui não tem apenas o sentido teológico de “alma” mas também refere-se à “consciência”, “vontade”, “personalidade”, “mente” ou aspecto transcendente do humano.

[9] Crateús, município cearense de médio porte com aproximadamente 82 mil habitantes situado na região oeste do Ceará, limítrofe com o Estado do Piauí e que dista cerca de 354 km de Fortaleza, capital do Estado.

moro, meu círculo de amizade pessoal e profissional é majoritariamente composto de professores. E como ainda é de costume em lugares interioranos, cultivamos o hábito de fazer visitas regulares aos amigos, seja para tomar um cafezinho no final da tarde, seja para um churrasquinho no final de semana, ou mesmo para comer um sanduíche ou tomar sorvete na praça da matriz (o que está me fazendo muito falta nestes tempos de pandemia e distanciamento social).

O curioso é que volta e meia os assuntos giram em torno dos problemas enfrentados na escola e, em particular, em sala de aula. E as horas se passam rapidamente entre os "causos" mais diversos sobre alunos que não aprendem, sobre as diversas formas de violência na escola (*bullying*, homofobia, misoginia, intolerância religiosa etc.), sobre indisciplina, sobre alunas que engravidam com doze anos, sobre alunos que são filhos de traficantes e tocam o terror na escola, sobre a dificuldade de dialogar com as famílias, dos problemas de comportamento das crianças e adolescentes na escola, que a escola não pode assumir a função que é dos pais, que aos gestores só interessam os resultados, e também sobre festas e ritos católicos dentro da escola pública, o que não deixa de ser uma forma de violência simbólica[10] aos profitentes de outras crenças que se "obrigam" a delas participarem.

Enfim, entre oscilações de humor que variam da indignação ao sarcasmo, da ironia a desmotivação, de "levar à sério" a "levar na brincadeira", estes encontros, algumas vezes, se tornam verdadeiros momentos de catarse que revelam dimensões de medos, incertezas, impotências e desilusões que assombram o trabalho do professor. E quando aguço meu olhar para compreender estas questões a partir do meu lugar de professor formador de formadores no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús, unidade da Universidade Estadual do Ceará, começo a enxergar as lacunas e contradições entre o que se tem que fazer e o que se pode fazer na escola.

Como já mencionado anteriormente, deixo evidente minha queixa sobre o caráter instrumental e fragmentário do processo de formação do aluno. Este, limitado pela estrutura curricular e organizacional da escola, se torna impedido de exercer plenamente a totalidade de suas experiências pessoais e não consegue relacionar de forma significativa suas experiências escolares com sua vida.

---

[10] Para Bourdieu (2000, p. 8-9), a violência simbólica é uma "violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento"

Deixo também evidente a minha queixa sobre o trabalho do professor, que se encontra engolfado em uma lógica laboral exploratória, limitante e desgastante que envolto em uma "farta" oferta de projetos e propostas pedagógicas que lhes chegam em pacotes prontos, voltam-se mais a uma perspectiva de aluno-mercadoria, do que de aluno-sujeito. Este professor-mercadoria[11] também encontra pouco espaço em suas práticas para ser sujeito e desenvolver nos alunos (e nele mesmo) os aspectos mais subjetivos do processo educativo que englobam as dimensões do sentimento, da intuição, da sensibilidade ética e estética e do autoconhecimento.

Assim, por trás da falaciosa narrativa de cidadania se estabelece, ainda, o pensamento do "another brick in the wall"[12] profetizado pela banda Pink Floyd na década de 1970, no álbum *The Wall*, com a diferença de que hoje há mais tijolos mal feitos e sobrando no mercado de trabalho que antes. Percebo, então, que a ideia da escola enquanto espaço que prepara o sujeito para a vida (mas que vida?) vem sendo reduzida ao simples aspecto mercadológico, relegando ao segundo plano às questões referentes à formação do ser humano integral, enquanto sujeito de sentimentos e de valores éticos voltados para a cidadania planetária, na acepção de Morin (2005). O resultado disso é o empobrecimento das relações afetivas que se expressa em diversas manifestações de indisciplina, violência, desrespeito, falta de interesse nas atividades realizadas pelos alunos, aspectos estes que emergem nas conversas que citei anteriormente e que tem tornado muito difícil o exercício da docência nos dias de hoje.

Esta miséria moral de uma sociedade consumista, egocêntrica e individualista, destacada por Edgar Morin, e que entra pelas portas da escola e fica registrada na subjetividade de alunos, pais, professores e gestores, é o que tem tirado meu sono quando se fala de **escola enquanto espaço de formação humana e crítica**.

Foi assim, então, que o meu olhar começou a se voltar para o Ensino Religioso como possibilidade de se recuperar na escola um espaço de alteridades e de diálogo. Não é que não seja possível em outros espaços da escola recuperar valores fundamentais da cooperatividade, da solidariedade, do altruísmo, do respeito, do sentimento de pertença e do

---

[11]Uma visão mais detalhada sobre o assunto pode ser encontrada na discussão sobre a *Mcdonalização do Ensino*, trazida por Pablo Gentili (1996).

[12]*Another brick in the wall* que se traduz por "outro tijolo na parede" é a música principal do Álbum duplo *The Wall*, décimo primeiro álbum da banda *Pink Floyd*, lançado em 1979 pela *Haverst records* no Reino Unido, e *Columbia records* nos Estados Unidos. É dividida em três partes, na qual a parte II se tornou mundialmente conhecida pelo refrão *We don't need no education*, uma crítica ao rígido sistema educacional, principalmente de internatos.

amor. De um modo transversalizado e interdisciplinar muitas disciplinas e espaços nas escolas são passíveis da educação desses valores, em responsabilidade partilhada com as famílias, uma vez que compete às escolas o desenvolvimento dos processos de socialização das crianças e jovens, em um movimento sincrônico de maturação cognitiva, emocional e social.

Todavia, o Ensino Religioso enquanto disciplina curricular com uma proposta transreligiosa traz para a escola não somente o aspecto do conhecimento do religioso, mas também da dimensão espiritual, resgatando a integralidade do sujeito do aprender. Um sujeito que, segundo Ferdinand Röhr (2010), se constitui de uma multidimensionalidade que inclui as dimensões do sensorial, da perceptual, do emocional, do mental e do espiritual, esta última enquanto dimensão do compromisso ético com valores humanos fundamentais, a exemplo do amor.

Gosto muito da frase deste mesmo autor quando diz que a educação, em sua acepção mais ampla, "tem a tarefa de ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida." (RÖHR, 2013, p. 158). Essa, para mim, é a dimensão espiritual, a do educando, diante da multiplicidade de sentidos apresentados pela sociedade, poder refletir criticamente sobre eles para encontrar (ou construir) um sentido de existência que humanize o homem, e vivê-lo como possibilidade de "ser mais", do modo como afirma Freire quando diz que "os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade" (FREIRE, 2005, p. 22).

Partindo de tais assertivas nos questionamos: Qual o papel do Ensino Religioso para a construção desse sentido de existência nos aprendentes? O primeiro aspecto que podemos considerar aqui é o aspecto objetivo da compreensão do ser humano como construtor de cultura. O segundo é o aspecto subjetivo da reflexão sobre a natureza humana, sua relação consigo, com o outro e com a vida, numa dimensão biocêntrica.

Tais aspectos encontram-se imbricados, uma vez que a compreensão e respeito à pluralidade e à diversidade religiosa na construção histórica da relação do ser humano com o Transcendente, expressa pelas tradições que nortearam as relações dos homens consigo mesmo e com a Natureza, não se dissociam das questões existenciais fundamentais do ser humano (Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da vida?) que orientam, por meio de seus diversos mitos e símbolos, o percurso do indivíduo na construção do autoconhecimento, e que orientam os comportamentos humanos no sentido da vida em sociedade, despertando o indivíduo para o diálogo com o diferente e para a alteridade. (JUNQUEIRA, 2010).

Isto nos leva a outra questão: como o professor de Ensino Religioso pode dar conta desta complexidade? Onde se situa seu campo de conhecimentos? Qual a relevância dos conteúdos trabalhados por este profissional para a formação do aluno? Que identidade profissional é possível construir a partir destas demandas? Estas são questões que importam significativamente para compreendermos o lugar deste docente e desta disciplina como componente curricular na escola de Educação Básica.

O Ensino Religioso, como já destacado, é alvo de muitas críticas, tanto no âmbito da sua legislação e estrutura curricular, que dificulta a construção de um *status* acadêmico para a disciplina, quanto também no seu aspecto ideológico, na discussão entre laicismo *versus* confessionalismo. (TOLEDO; AMARAL, 2005; SAVIANI, 2008; CUNHA, 2013).

De fato, nas nossas análises das produções veiculadas nos Periódicos da CAPES, como trataremos mais pormenorizadamente na seção seguinte, ficaram claras as críticas de muitos autores que, de um lado, questionam a importância deste tipo de conhecimento para a formação escolar do aluno, afirmando insistentemente a ideia de que a disciplina de Ensino Religioso representa, em última instância, um campo de disputas ideológicas de interesses entre um Estado que, ao se afirmar laico, defende a pluralidade e a diversidade (nem que para isso tenha que excluir a dimensão religiosa da formação escolar, o que é em tese é uma contradição a essa pluralidade e diversidade); e, de outro, a Igreja (representada por órgãos como a FONAPER[13], e o GPER[14], por exemplo, organizados pela sociedade religiosa e civil), que tenta, desde a LDB/96, estabelecer uma identidade epistemológica e metodológica para o Ensino Religioso no Brasil, mas que ainda esbarra no "trauma" histórico de séculos de doutrinação religiosa, moral e, porque não dizer, de polarização política a que esta disciplina sempre esteve submetida em nosso país.

Desde seu nascedouro, o Ensino Religioso foi historicamente implementado na escola como projeto religioso visando salvaguardar a presença da Igreja Católica, adverte Junqueira (2010). O autor ao historicizar esse fenômeno no Brasil explica que o regime do padroado (vínculo entre Igreja e Estado) durante a Colônia e o Império Brasileiro foi substituído, com a República, em particular com a constituição do Brasil de 1931, por uma

---

[13] Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso, entidade criada em 1995, sob a liderança da CNBB, que congrega diversas denominações religiosas e que tem o propósito de influir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas.

[14] Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Organizado por Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, objetiva estudar "o impacto da Religião no espaço da Educação com destaque para a história, concepções e estratégias do Ensino Religioso em instituições públicas e privadas" (Fonte: https://ipfer.com.br/gper/sobre/)

visão de Ensino Religioso, obrigatório para a Escola e facultativo para o aluno, que reconhecia a diversidade religiosa em nosso país e cujos conteúdos, materiais e doutrina moral ficariam à cargo das autoridades religiosas (não somente a Católica) enquanto que as questões legislativas e organizacionais caberiam ao Estado.

O problema, e isto é relatado por autores como Toledo e Amaral (2005), Saviani (2008), Cunha (2013), entre outros, é que culturalmente se compreendeu o Brasil não como um país laico, mas um país de tradição majoritariamente Católica, o que na prática induz à falsa ideia de que o Brasil possui uma religião oficial.

Dado isto, a própria Igreja Católica assumiu a vanguarda das orientações quanto ao conteúdo desta disciplina, o que fica claro com as iniciativas da FONAPER e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), que tentou pautar o direcionamento das discussões curriculares da confessionalidade para a interconfessionalidade e desta para a interreligiosidade[15].

O objetivo era constituir uma identidade epistemológica para a disciplina, aproveitando as brechas legislativas do Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que trata do assunto[16]. Contudo, com a alteração[17] desse dispositivo pela Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, sob o argumento de lhe conferir um *status* mais científico, na prática se manteve na disciplina ainda uma identidade pedagógica de certo modo, vinculada à missão religiosa, bancada, algumas vezes, segundo Cunha (2013, p. 929), por políticos "mais despachantes de suas próprias crenças religiosas do que representantes do povo", o que fere os dispositivos legais que vetam toda e qualquer forma de discriminação religiosa.

---

[15] Estas concepções de Ensino Religioso são explicitadas mais acuradamente na seção 3 deste texto.

[16] Esse artigo, originalmente, estabelecia que: "Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa"

[17] Cuja redação ficou assim definida: Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 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. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997)

Resguardadas tais considerações, adotaremos a compreensão de que na construção curricular da disciplina de Ensino Religioso, nesse longo processo de transição de pressupostos teológicos para pressupostos pedagógicos, as alterações promovidas puderam proporcionar muito mais benefícios que malefícios, pois situadas na perspectiva de "valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana, e que determinam, subjacente, o processo histórico da humanidade" (JUNQUEIRA, 2010, p.138-139), proposta que não elimina, mas reforça a laicidade como um dos princípios fundamentais.

Então, ao tomarmos este ponto de mudança paradigmática do Ensino Religioso, a compreensão do fenômeno religioso enquanto *relegere (releitura)*, como preconiza Artigo 33, alterado em 1997 com a Lei n. 9.475, e não mais como adesão doutrinária *(re-eligere)*, ou como ecumenismo *(religare)*, temos então duas décadas apenas de estabelecimento de um corpo de conhecimentos visando incluir o Ensino Religioso como "parte integrante da formação básica do cidadão" e constituinte de "disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". (BRASIL, 1997).

Aqui cabe refletir sobre três aspectos fundamentais que distanciam definitivamente o Ensino Religioso daquilo que podemos chamar de educação religiosa.

O primeiro deles fala de formação básica do cidadão. De que modo podemos falar do fenômeno religioso enquanto parte integrante deste processo? Mas o que significa formar para a cidadania? Sem entrar no mérito de expor a pluralidade de concepções ideológicas que tratam do assunto, me restrinjo aqui a uma concepção mais abrangente de cidadania que invoca "o exercício pleno dos direitos e deveres de cidadão numa sociedade democrática, incluindo a participação efetiva em todo o processo social como sujeito histórico, de forma crítica e consciente." (LEITE, 1989, p. 17). Ressalto aqui o último trecho que traz a ideia de um sujeito consciente de sua historicidade e capaz de refletir sobre seu lugar na sociedade.

A reflexão sobre o fenômeno religioso enquanto fenômeno histórico e cultural nos coloca diretamente nesta dimensão ideal à qual se pensa a cidadania. A religiosidade é um dado cultural que não pode ser desprezado pela escola, sob o pretexto de se tratar de algo do âmbito privado, de responsabilidade única da família e das instituições religiosas. A religiosidade se efetiva no plano do público e tem uma forte tendência a estabelecer um *ethos* de relação das pessoas entre si e com o mundo baseado na moralidade, na ética e no sagrado.

E o sujeito histórico é o sujeito constituinte e constituído pelas relações sociais no seio de sua cultura (VIGOTSKI, 1993) É, por implicação, também o sujeito da dimensão do religioso, do espiritual, do transcendente, significadora da existência humana e delineadora do agir moral das pessoas, de acordo com a particularidade de cada cultura, mas também com elementos valorativos de caráter universal. Nesse sentido, a dimensão do religioso, atravessada pelo conflito entre os comportamentos e as tradições religiosas, se torna um espaço de educabilidades, de reflexões sobre as contradições que se estabelecem nesses dois campos, e da reconstrução de um agir mais consciente sobre a experiência religiosa, para um exercício de direitos e deveres de forma mais responsável.

O segundo aspecto reporta-se a "assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil" (BRASIL, 1997), pois só há respeito quando há a possibilidade de compreender a experiência do outro. Não falo aqui em concordância, mas de compreensão, de um entendimento cognitivo, afetivo, estético de como o outro significa a sua existência a partir de seus referenciais. Um exercício de escuta, de diálogo e de alteridade. Educar para a tolerância, mas não aquela tolerância alienada e alienante denunciada por Paulo Freire, enquanto favor do tolerante ao tolerado, mas da tolerância "enquanto virtude da convivência humana [...] da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior". (FREIRE, 2014, p. 26)

O terceiro aspecto nos traz o veto a quaisquer formas de proselitismo. A preocupação fundamental do professor de Ensino Religioso não é com a fé de seus alunos, uma vez que isto é assunto das famílias e das instituições religiosas, mas com a mediação dos conhecimentos sobre as religiões (mitos, narrativas, simbologias etc.) que constituem o patrimônio cultural da humanidade e que historicamente imprimiram significado do sagrado ao fazer humano.

As considerações supramencionadas nos conduzem ao **ponto central** de nosso **estudo**, ou seja, quem é **o professor de Ensino Religioso**, **suas experiências formativas e profissionais, seus saberes, suas práticas, suas necessidades e em que condições foram levados ao exercício de tal ofício**.

Vimos que a Lei n. 9.475, em 22 de julho de 1997, que altera o artigo 33 da LDB, institui uma mudança significativa neste aspecto, um ajuste na direção da laicidade, retirando a responsabilidade de definição de conteúdos e habilitação de professores das Igrejas e entidades religiosas, e delegando-a aos sistemas de ensino estaduais e municipais, o que impulsionou a necessidade de se constituir cursos de graduação e pós-graduação para a

formação deste profissional, como é o caso dos cursos de licenciatura em Pedagogia com habilitação para o Ensino Religioso e de Ciências da Religião[18], mas cuja oferta é ainda extremamente limitada (OLIVEIRA, JUNQUEIRA, GILZ *et al*, 2007; ANDRADE JÚNIOR, 2017).

Contudo, a problemática se acentua quando nos deparamos historicamente com a ausência de diretrizes curriculares unificadas para a disciplina de Ensino Religioso, suprida atualmente pela sua inclusão como componente curricular na polêmica nova Base Nacional Curricular Comum, e falta de orientações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação sobre a formação docente para esta disciplina, o que fez com que cada Estado e município concebesse critérios próprios para a seleção dos conteúdos e admissão de professores nesta área, o que consequentemente, como assinalam Amaral e Souza (2015), conduz a aceitação de muitos tipos de habilitações docentes diferentes.

Considerando os aspectos acima, a **nossa interrogação de pesquisa, enquanto problema de investigação** se volta para **como os professores de ER de escolas municipais de Crateús constituem seus saberes e sua *práxis* pedagógica a partir dos desafios vivenciados no exercício dessa disciplina.**

Em torno dessa preocupação é que orbitam os seguintes questionamentos: Que saberes e práticas mobilizam os professores no exercício do Ensino Religioso e como eles os constituíram? Que motivos os levaram ao exercício da docência no Ensino Religioso? Que sentidos de Ensino Religioso entrelaçam sua prática e qual a sua relação com a orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e dos Projetos Político-Pedagógicos da escola para esta disciplina? Qual a importância que eles atribuem a esta disciplina para a formação do aluno? Qual o significado da atuação no Ensino Religioso para sua vida profissional?

1.2 Objetivos da pesquisa

Com base nestas preocupações delineamos como **objetivo geral** de nossa pesquisa, qual seja: compreender os processos de construção de saberes, práticas e

---

[18] De acordo com Andrade Júnior (2017, p. 294-295) até o momento não existe por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE, nenhum tipo de recomendação sobre a definição de critérios para a formação de professores de Ensino Religioso, seja por falta de políticas públicas, seja por falta de consenso sobre o papel desse professor. O resultado disso é a grande autonomia dos Estados em estabelecer critérios próprios para o perfil de professor a ser habilitado, gerando uma grande heterogeneidade de propostas.

significados sobre o Ensino Religioso, considerando a trajetória de formação e de *práxis* de seus professores. E como objetivos específicos:

- Conhecer as razões e motivações que levaram os professores pesquisados ao exercício da docência no Ensino Religioso.
- Identificar os sentidos de Ensino Religioso trazidos pelos professores pesquisados, e seu entrelaçamento com a constituição de seus saberes e práticas sobre a disciplina.
- Estabelecer a relação entre as concepções teórico-metodológicas do Ensino Religioso e os sentidos, saberes e práticas construídos pelos professores pesquisados, o projeto pedagógico da escola e as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Crateús para esta disciplina;
- Compreender a perspectiva desses professores sobre a contribuição da disciplina de Ensino Religioso para a formação do aluno, e para a sua vida pessoal e profissional.

Assumimos a multirreferencialidade como princípio norteador do nosso movimento teórico-metodológico de pesquisa de doutoramento, uma vez que esta envolve a multiplicidade de perspectivas, a heterogeneidade, a complexidade e a implicação intersubjetiva do pesquisador com o pesquisado, em uma perspectiva de bricolagem científica (BORBA, 1998; KINCHELOE; BERRY, 2007), dialogando com a abordagem fenomenológica a partir da perspectiva do fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989; MACHADO; 1994; BICUDO; ESPÓSITO, 1994; BICUDO, 2000, 2011) e do Pensamento Complexo (MORIN, 2006).

Neste movimento multirreferencial dialogamos também com as categorias teóricas de análise: *Desenvolvimento profissional*, com Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009), Imbernón (2010; 2011) e Nóvoa (1992, 2009); *saberes docentes*, buscando aproximações com Tardif (2014) e Pimenta (2007); *práxis* a partir de Paulo Freire (1979, 1980, 1991, 1996, 2000, 2005, 2014); *narrativas*, dialogando com Cunha (1997), Olinda (2008; 2010) e Larrosa (2004); e, Ensino Religioso, com esteio nos paradigmas epistemológicos trazidos por estudiosos das Ciências da Religião, e de autores como Oliveira *et al* (2007) e Junqueira (2008; 2011; 2017), entre outros, no esforço de constituição de um diálogo e de uma negociação de significados entre estes autores e seus pontos de vista epistemológicos, ontológicos e metodológicos.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, introduzimos estas reflexões preambulares como forma de instigar o leitor a pensar sobre o lugar do professor de Ensino Religioso na escola pública no contexto das pluralidades e diversidades que constituem o mundo (pós) moderno de hiper-realidade[19] que se confronta com discursos conservadores, fundamentalistas, que tentam impor uma hegemonia normativista e marginalizadora das diferenças, inferiorizando-as, como diz Paulo Freire citado anteriormente, e que concebe a pluralidade como expressão de uma sociedade caótica e sem direção.

E é nesse contexto histórico que o Ensino Religioso está tentando encontrar seu lugar, e constituir sua identidade, seu objeto e sua epistemologia, realizando a travessia histórica que a distancia cada vez mais do discurso teológico e moralista para os caminhos desafiantes de uma identidade curricular que responda as necessidades de uma escola plural, laica e crítica.

1.3 Estrutura do trabalho

De modo a aprofundar tais questões, além desse texto introdutório, estruturamos este texto em mais sete partes, seguidos da *Conclusão*, *Referências*, *Apêndices e Anexos*. O conteúdo de cada seção deste trabalho é descrito nos parágrafos que seguem.

Na seção *"Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs": o estado da questão*, realizamos um mapeamento do campo de estudos sobre o tema, a partir da concepção de Estado da Questão (EQ), formulada por Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), revisitando vários autores. Este consistiu no levantamento bibliográfico em periódicos e bancos de dissertações e teses e sua relação com a nossa proposta de pesquisa, justificando sua relevância no contexto dos estudos já existentes.

Em *"Compreender a marcha": contextualizando o Ensino Religioso no Brasil"*, trouxemos uma contextualização histórica do Ensino Religioso no Brasil e dos movimentos políticos, educacionais e epistemológicos em torno da disciplina. A ideia foi recontar essa história em seus momentos: catequético (*re-eligere*), teológico (*religare*) e como conhecimento científico (*relegere*), apontando os dilemas, sobreposições e as disputas de

---

[19] De acordo com Kincheloe e McLaren (2006, p. 294) a hiper-realidade "é um termo utilizado para descrever uma sociedade da informação socialmente saturada por formas de expressão em expansão contínua: fílmica, fotográfica, eletrônica, e assim por diante" que influenciam profundamente as narrativas culturais que constituem as nossas identidades.

espaço na educação entre Estado e Igreja a partir do embate entre o laicismo, laicidade e confessionalidade, tendo como base os documentos oficiais como a CF, as LDBs e a BNCC, e outros documentos como os PCNER e outros elaborados pelo FONAPER.

Na seção *"Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou: o desenvolvimento profissional e os desafios à constituição de uma profissionalidade para os professores de Ensino Religioso*" apresentamos reflexão sobre o processo de constituição do "ser" professor, seus saberes e práticas, seu desenvolvimento profissional no contexto das questões dilemáticas que caracterizam o trabalho docente, desenhando o aporte teórico para a compreensão da atuação profissional do professor de Ensino Religioso, seus percalços e seus e desafios.

Na seção *"É preciso chuva para florir": definindo uma postura metodológica e caminhos de investigação"*, registramos o percurso metodológico utilizado na investigação para captar e compreender a experiência de produção da trajetória dos professores de Ensino Religioso pesquisados, tendo como movimento central a pesquisa fenomenológica de natureza qualitativa.

Em *É preciso"ir tocando em frente": compreendendo as trajetórias dos docentes de ensino religioso*, apresentamos e analisamos o perfil dos(as) professores(as) partícipes do primeiro momento da pesquisa (questionários), assim como também o perfil dos(as) professores(as) partícipes do segundo e terceiro momentos (entrevista narrativa grupal e narrativas escritas), suas características, valores e interesses.

Em *"Cada um de nós compõe a sua história": enveredando os caminhos da descrição do fenômeno*, discorremos sobre os caminhos de análise descritiva na perspectiva fenomenológica, tomando por referência a análise ideográfica e nomotética das narrativas orais e escritas produzidas pelos(as) partícipes da pesquisa, para a compreensão da estrutura individual e coletiva da experiência.

Na seção: *No caminho da meta-compreensão: o que dizem as narrativas sobre a profissionalidade dos professores de ensino religioso?*, ensejamos a compreensão do desvelado nas experiências de atuação profissional dos docentes, a partir de sua interrelação dialética com a interrogação da pesquisa, as narrativas dos partícipes, os autores que compõem o referencial teórico e as categorias teóricas da pesquisa (marco conceitual), o contexto histórico, socioeconômico e cultural, no sentido de delinear uma representação desta experiência.

Ressaltamos haver um caráter desafiador de mergulhar nesta discussão tão cheia de controvérsias, que é a dramaticidade que se apresenta no exercício da docência no Ensino

Religioso diante das problemáticas já assinaladas, expressa pela controvérsia de alguns de, por um lado, reafirmar a necessidade de excluir esta disciplina do currículo como forma de garantir a laicidade do ensino público, e, por outro lado, da luta de autores em defender a disciplina como um espaço privilegiado para a formação dos educandos, de laços de compromisso social e de amorosidade de que a sociedade precisa para se construir, e viver uma cultura de paz, uma "paz construída com voz, justiça social, espiritualidade, arte, lazer, prazer e cordialidade. Uma paz que nos faça mais humanos, e, portanto, mais educados e educadores" (MATOS, 2015, p. 23). Discussão esta que está ainda muito longe de uma resolução consensual entre os educadores.

E assim encerro estas notas introdutórias afirmando que é neste contexto que agora "ando devagar, porque já tive pressa, e levo este sorriso, porque já chorei demais". Andar devagar não se refere a um processo cronológico, mas de andar pelos caminhos minuciosos da elaboração da pesquisa com um olhar mais atento, mais aguçado, mais referenciado teoricamente, em um processo em maturação de enxergar o mundo com a perspectiva do pesquisador-pessoa-sujeito para o objeto-pessoa-sujeito. "Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe" por poder levar comigo o sorriso da satisfação pelo trabalho empreendido para compreender a experiência dos professores de Ensino Religioso, com a humildade acadêmica de que isto é um fragmento de uma experiência de muitas matizes, de que "Só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Eu nada sei".

2 "CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS, O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS": O ESTADO DA QUESTÃO

Conhecer é um ato fundante da natureza humana, traço característico de sua inquietude ante à existência. As narrativas míticas[20] da criação do homem expressam bem esta afirmação ao revelarem a sua busca do conhecimento como um caminho de sabedoria e uma forma de, pela experienciação e pelo discernimento, penetrar na consciência do Divino, desvelar Suas leis, e perscrutar Seu poder de inventividade, para também cocriar a realidade.

Assim sucedeu com Adão e Eva, que mesmo diante da abundância do jardim do Éden na qual "Iahweh Deus fez crescer no solo toda espécie de árvores formosas de ver e boas de comer" (GÊNESIS, 2:9) em um ato de transgressão à única interdição divina que havia, resolveram, sob a tentação da serpente[21], provar o sabor do fruto proibido (simbolicamente representado pela maçã) da árvore do conhecimento do bem e do mal. (Sempre me perguntei sobre o porquê no mito Deus ter criado uma árvore do conhecimento do bem e do mal. Seria uma forma de despertar no homem a curiosidade e assim livrá-lo da letargia e da ignorância sobre a existência?).

Algo semelhante ocorre na mitologia grega na narrativa de Prometeu, um dos sete titãs, que ao se afeiçoar à criação humana, engana Zeus e rouba-lhe o fogo de Héstia do Olimpo, presenteando-o aos homens, que ao recebê-lo desenvolveram o poder de pensar e raciocinar, assim como os mais variados ofícios e aptidões, facultando-lhes a felicidade e a supremacia sobre os demais seres vivos. Contudo, Zeus, descontente com este poder dado aos homens, mandou os ourives do Olimpo construírem uma caixa de metal onde pôs todas as misérias, sentimentos e desejos humanos, criou Pandora, a primeira mulher e as ofereceu a

---

[20]Admitimos a concepção transdisciplinar de Morin do conhecimento como complexo e multidimensional, na qual ciência e mito, assim como outras dimensões como a arte, a religião e a música, são conhecimentos que se complementam na compreensão da realidade.

[21] A simbologia da serpente, que na tradição hebraico-cristã representa o mal ou o diabo (Do grego διάβολος : aquele que separa) possui um grande significado simbólico em muitas mitologias e religiões. Por exemplo, nas mitologias do Oriente Médio, a serpente é uma antiga divindade da sabedoria. Na filosofia hermética do Egito Antigo, a serpente representava o símbolo magno do conhecimento; na mitologia egípcia a *serpente-uraeus* que ornamentava as coroas dos faraós representavam o poder e a soberania; na mitologia greco-romana, a serpente no bastão de Asclépio, deus da medicina e da cura, representava a renovação e a regeneração; na filosofia hindu, em particular no Tantrismo, o kundalini, a energia criadora e inteligente que se encontra adormecida na base da coluna vertebral, no chakra raiz(*muladhara*) é representada por uma serpente; na mitologia tupi-guarani, o "Mbaê-Tata" ou Boitatá, gênio protetor das matas, é representado por uma cobra; Na mitologia Iorubá, assim como na mitologia maia, *Oxumarê*, e *Quetzalcoatl*, são divindades que fazem a ligação entre o mundo físico e o espiritual, e representam o renascimento e a renovação. Como se pode ver, sabedoria, poder, soberania, renovação, criação e inteligência, são alguns dos aspectos arquetípicos da simbologia da serpente, todas elas remetendo à dimensão do ato de conhecer.

Epimeteu, irmão de Prometeu, que se casou com Pandora, com a ressalva de que não abrisse a caixa, certo de que a curiosidade humana seria despertada. Pandora e Epimeteu viveram felizes na Terra até que a curiosidade os fez abrir a caixa e dela saíram todas as misérias humanas. A única coisa que restou na caixa foi a esperança. E até hoje o homem vive o dilema de ser arrastado por suas paixões enquanto desenvolve a sua inteligência para superar os sofrimentos oriundos delas.

Na mitologia Tupi-Guarani[22], o Deus da criação, *Tupã*, criou do seu próprio coração, *Nhanderovussu*, o espírito do primeiro ser humano, para continuar a sua criação na Terra. Todavia *Nhanderovussu* não sabia como viver na Terra e foi orientado por Tupã a procurar as quatro direções e em cada uma delas um *nhendejara*, um guia para ajudá-lo.

No sul, ele conheceu *Endovidju*, a palmeira azul, que o fez entrar nela e ser a palmeira, e sentir pela primeira vez, através das raízes, o que era estar na Terra. No norte, conheceu a rocha e do mesmo modo se tornou a própria rocha, contemplando e meditando silenciosamente os amanheceres e os entardeceres. Continuando sua jornada *Nhanderovussu* foi para o oeste e conheceu *Yauaretê*, a primeira onça ancestral, e entrando nela e, sendo ela, pela primeira vez sentiu os cheiros da Terra, olhou-a com olhos de onça, pisou, andou e correu sobre ela, e viu que era bom estar na Terra. E por fim, no leste, encontrou uma gruta no alto de uma montanha, e dentro dela, uma serpente luminosa e prateada, chamada *Espírito da Terra*, que recolheu do chão poeira e barro e esculpiu uma forma humana e o convidou a entrar nela. E por ela *Nhanderovussu* percebeu, como homem, que *Nhandessi*, a Mãe Terra, era maravilhosa.

Deste modo, *Nhanderovussu*, possuiu o poder da Terra, das águas, das pedras e das plantas, e assim como Tupã, criador dos céus, do mar e das montanhas, passou a cantar o nome de todas as criaturas vivas, que eram criadas a partir de seu canto, se tornando cocriador com ele, até que chegou o fim de seu corpo perecível, então abriu espaço numa clareira na floresta, e entregou o manto que a mãe Terra havia lhe dado, ficando somente o seu espírito, que voou e se transformou no Sol, que ilumina e dá a vida a todas as criaturas vivas.

O ato de conhecer, como revelam as narrativas acima, é um ato de perscrutar a realidade, de experienciá-la, de senti-la, assim como fez *Nhanderovussu* em sua jornada para conhecer a Mãe Terra. Contudo, não é somente empiria; implica, também, contemplação, meditação, racionalidade e reflexão sobre a experiência. E a serpente mítica é a representação

---

[22] Contado por Kaká Werá Jecupé, no livro e CD Poranduba: rodas de histórias indígenas, de autoria de Rute Casoy. Editora Nau, 2009 (cf. doplayer.com.br/57742703-Mito-tupi-guarani-de-criacao-do-mundo.html)

simbólica do desejo de saber, maior que o desejo de experimentar. É a “tentação” em querer “pensar sobre”, na qual fez Adão e Eva “abrirem os olhos e fossem como deuses, versados no bem e no mal” (GÊNESIS, 3: 6). É o poder do *fogo do Olimpo*, a representação simbólica da luz da razão, que fez com que os seres humanos passassem a “pensar e raciocinar” o mundo. É o simbolismo da racionalidade filosófica e científica do real, com a astúcia, a perspicácia, a precisão e paciência de quem observa, analisa, experimenta o mundo, para compreender as suas minudências, e assim gerar inventividade, inovação, tecnologia, facultando ao homem o poder da criação e da originalidade, tal qual as personagens principais do três mitos sucintamente narrados.

Nesse sentido, “conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs” que intitula esta seção, nasce da irresistível tentação do desejo de saber e implica acender o nosso *fogo de Héstia* para deliberadamente “pensarmos sobre” o objeto de nossa tese, e, neste tópico, revolver as discussões já produzidas sobre o Ensino Religioso (ER), revisitando os caminhos trilhados por outros pesquisadores para encontrar o nosso próprio caminho, a nossa originalidade.

E assim surgiu a necessidade de clareamos melhor a nossa proposta de pesquisa, a partir de uma aproximação do tipo Estado da Questão (EQ), enquanto um mapeamento geral do espectro de estudos acadêmicos sobre um tema, para realizarmos um registro bibliográfico das discussões sobre esta temática no meio acadêmico e, deste modo, situarmos as possíveis contribuições de nosso objeto de estudo. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004).

Destarte, objetivamos aqui conhecer sobre as dimensões nas quais os pesquisadores andam se debruçando no que concerne ao Ensino Religioso, seus saberes e práticas. Para a concretização deste intento, o percurso de investigação de nosso EQ foi delineado a partir de descritores, critérios e bases de dados, descritos ao longo desta seção.

Os descritores e seus cognatos sintetizados nas figuras 01 e 02 enquanto categorias temáticas foram escolhidos com base nos elementos que orbitam a nossa proposta investigativa e serviram para definirmos, posteriormente, e com mais precisão, as categorias teóricas de análise estruturantes da nossa pesquisa.

Figura 1 – Descritores da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – Descritores da pesquisa e seus cognatos

Atuação Profissional	• Atuação profissional docente • Atuação de professores
Ensino Religioso	• Professores de Ensino religioso
Formação docente	• Formação de professores
Narrativa	• Narrativa(s) de professores • Narrativa(s) docente(s)
Prática docente	• Práticas docentes
Saberes docentes	• Saberes da docência
Trajetória	• Trajetória(s)docente(s) • Trajetória(s) de professores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a construção do Estado da Questão sobre nosso tema realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses tomando como referências as bases de dados do portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca da ANPED, e estruturamos este processo em pelo menos quatro etapas:

- Busca de artigos, dissertações e teses a partir dos descritores elencados, conforme os critérios de exclusão e inclusão estabelecidos para cada base de dados;
- Realização de uma triagem dos materiais a partir da leitura dos títulos e resumos e partes do texto, e sua organização em tabelas e quadros.
- Tabulação dos principais dados extraídos dos artigos, dissertações e teses selecionados (autor, título, temática, subtemática, tipo de pesquisa, instituição, Programa, ano, repositório) e análise estatística descritiva com o uso do aplicativo *JASP Statistic* .
- Análise a partir da leitura na íntegra dos materiais triados anteriormente para aprofundamento de seus conteúdos, no sentido de selecionar aqueles que terão mais relevância na discussão teórico-metodológica de nossa pesquisa de doutoramento.

2.1 As produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso na escola pública: o que revelam?

A busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES se deu de outubro de 2017 até janeiro de 2018 a partir do descritor *Ensino Religioso* e seus cognatos (Ensino de Religião; Educação Religiosa), todos eles entre aspas (“”), de modo a encontrarmos a expressão exata em alguma parte do artigo (título, resumo, corpo do texto, assunto etc.) e termos maior precisão nos resultados. A busca foi realizada em todas as bases do portal sem nenhum recorte temporal, isso para obtermos o maior número possível de publicações.

Utilizamos como critério de inclusão apenas os estudos que tinham como foco central o Ensino Religioso escolar na escola pública, seja na dimensão histórica, das políticas educacionais, da epistemologia, da formação e prática docente, de metodologias e materiais didáticos (critério 01). Como critério de exclusão não foram selecionados estudos sobre o ER

em instituições religiosas, educacionais confessionais privadas e temas de teologia e espiritualidade na educação fora do âmbito da disciplina (critério 02).

Excluímos também estudos que só faziam menção, mas não tinham como centrais as questões supracitadas relacionadas ao ER, como, por exemplo, artigos que tratavam exclusivamente da relação entre Igreja e Estado no Brasil (critério 03). Outro critério foi a seleção apenas de artigos revisados pelos pares (critério 04). Foram considerados inválidos resenhas de livros, resumos de teses e de dissertações encontrados na busca. Os mesmos critérios (à exceção do 04, pois não cabe) foram utilizados na biblioteca digital da ANPED.

O levantamento de dissertações e teses foi realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de outubro de 2017 a fevereiro de 2018. Não fizemos buscas específicas nos repositórios dos programas de pós-graduação *stricto sensu* por entendermos que a BDTD e o Catálogo da CAPES possuem uma grande abrangência nos quais estão inclusas as produções de dissertações e teses de todo o Brasil. Também não realizamos recorte temporal como intuito de ampliar os resultados da pesquisa.

Enfatizamos aqui que, dadas as especificidades dos mecanismos de busca nos dois repositórios, utilizamos formas de busca diferentes para cada um deles, mantendo o eixo central dos critérios de inclusão e exclusão já descritos na busca de artigos[23].

No caso da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD, realizamos uma pesquisa avançada da expressão exata “Ensino Religioso” e seus cognatos, no título e/ou resumo dos trabalhos para garantir maior precisão nos resultados.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a busca somente pôde ser realizada considerando o descritor em “todos os campos” e alternada (A “ou” B) uma vez que o site não permite a pesquisa de um descritor apenas no título e/ou no resumo, como foram utilizados para a busca avançada na BDTD, o que gerou um número muito grande de resultados imprecisos[24].

Explicitaremos, nos tópicos seguintes, os principais achados desta investigação, que apontam para uma clara divergência de autores, revistas e programas de pós-graduação no que tange à defesa da retirada ou permanência do ER nas escolas públicas brasileiras.

---

[23] À exceção do critério 04, que vale apenas para artigos em periódicos.

[24]Como por exemplo, a presença da expressão “Ensino Religioso” apenas em notas de rodapé ou referências bibliográficas, o que nos exigiu maior demora para realizar a seleção.

2.1.1 Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca da ANPED

A busca no Portal de Periódicos da CAPES resultou em 311 artigos, dos quais 100 são revisados pelos pares, sendo que 51 destes foram selecionados de acordo com os critérios acima estabelecidos. O interstício encontrado nas publicações selecionadas vai de 2003 a 2017[25].

Após este levantamento, realizamos o mapeamento dos periódicos, temáticas, autores e contextos para compreendermos melhor o *status* das discussões sobre a temática, o que se encontra sintetizado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Lista de periódicos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES que tratam da temática do Ensino Religioso, durante o período de outubro de 2017 a fevereiro de 2018

(continua)

Periódicos	Qualis em Educação[26]	Temáticas abordadas	Autores/ano	Nº de artigos
Acta Scientiarum Education	A2	- História do ER (3); - Representações sociais da religiosidade na escola.	Casimiro (2010);Cecchetti e Santos (2016);Gonçalves Neto (2013);Rocha (2016)	04
Acta Scientiarum Language and Culture	B2	-Epistemologia do ER [debates pró e contra];	Garrido (2012);	01
Caderno CEDES	A1	- Legislação e política educacional para o ER	Vaidergorn (2008)	01
Cadernos de Pesquisa [Fundação Carlos Chagas]	A1	- Currículo (2) - Legislação e política educacional para o ER;	Amaral (2007); Cavaliere (2007);Cunha (2007);Lui (2007);Russo e Almeida (2016)	05
Educação [Santa Maria]	A1	- Legislação e política educacional para o ER	Sepúlveda e Sepúlveda (2017)	01
Educação e Pesquisa	A1	- Legislação e política educacional para o ER (2)	Cunha e Fernandes (2012); Cunha (2016a)	02
Educação e Sociedade	A1	- Legislação e política educacional para o ER (5)	Cunha (2006, 2009, 2013, 2016b);	05

[25] Os dados completos dos artigos se encontram no Apêndice A.

[26] Em 2019, a CAPES realizou uma mudança na estratificação do *Qualis*, chamada Qualis provisório, em que as publicações em estrato B2 passaram a ser A4. Todavia manteremos a classificação anterior (quadriênio 2013-2016) posto que a nova classificação ainda não é oficial.

(conclusão)

			Fishmann (2009);	
Educação Temática Digital	A1	- Legislação e política educacional para o ER	Pinho e Vargas (2015)	01
Estudos Avançados	A2	- Legislação e política educacional para o ER	Giumbelli (2004)	01
Eventos Pedagógicos	Sem qualis	- História do ER; - Práticas docentes	Gielow (2015); Lucena (2015)	02
Horizonte	B1	- Currículo (2) - Epistemologia para o ER (4) - Metodologia para o ER; - Avaliação de aprendizagem no ER; - História do ER. - Formação inicial - Identidade do ER - Legislação e política educacional para o ER	Costa (2003), Dantas (2004); Gomes, Gomes-da-Silva e Costa (2012);Gomes (2003). Gruen (2005); Junqueira (2014); Junqueira e Kadlubitski (2011); Junqueira, Disenha e Rodrigues (2010); Junqueira e Rodrigues (2010), Oliveira, Aurenéa (2016a); Rodrigues (2012); Teixeira (2011); Marcos (2012)	13
Horizontes Antropológicos	A2	- Legislação e política educacional para o ER	Dick e Lui (2007)	01
Política & Sociedade	B2	- Legislação e política educacional para o ER	Oliveira, Amurabi (2017)	01
REVER	C	- Legislação e política educacional para o ER; - Formação inicial; - História do ER (2); - Currículo [objeto de estudo do ER]; - Epistemologia p/ o ER (3);	Alves (2015);Baptista (2015);Castro e Baldino (2015);Junqueira (2012; 2015; 2016);Rodrigues (2015); Soares (2015)	08
Revista Brasileira de História das Religiões	C	- Legislação e política educacional para o ER; - Currículo	Aquino (2013)	01
Revista Eletrônica de Educação [São Carlos]	B1	- Currículo [componentes curriculares da disciplina de ER]	Oliveira, Aurenéa de (2016b)	01
Revista Espaço do Currículo	B2	- Currículo [BNCC]	Redyson e Santos (2015)	01
Revista Reflexão e Ação [Santa Cruz do Sul]	B1	- Epistemologia para o ER	Souza (2013)	01
Teocomunicação	Sem Qualis	- História do ER	Junqueira e Teófilo (2012)	01
Total: 51 artigos				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando o Quadro 01 observamos que dos 19 periódicos encontrados, 07 deles não são da área de Educação (*Acta Scientiarum Language and Culture*, Horizonte, Horizontes Antropológicos, Política & Sociedade, Revista Brasileira de História das Religiões, REVER,

Teocomunicação) e juntos concentram mais da metade das publicações sobre o tema, totalizando 30 artigos.

Observamos também que destes, 03 periódicos são da área de Teologia e Ciências da Religião (Horizonte, REVER e Teocomunicação) e somam juntos 23 produções acadêmicas, o que denota um grande interesse de pesquisadores dessa área sobre o tema do Ensino Religioso.

Quanto à avaliação *qualis* em Educação, temos que 06 periódicos são do estrato A1, 03 são A2, 03 são B1, 03 são B2, 02 são C, e 02 não tem avaliação *qualis*. Note-se que, à exceção da Revista Horizonte, avaliada como B1, a revista REVER possui avaliação muito baixa (*qualis* C) e a revista Teocomunicação não a possui.

Entre os temas mais abordados encontramos em primeiro lugar *legislação e políticas educacionais para o ER* (17 resultados), seguido de *história do Ensino Religioso* (09 resultados), e *epistemologia do ER* (09 resultados). Em comparação com os achados de Chaves (2012), na qual constatou à época maior produção de artigos em temáticas sobre "história e identidade do ER" e "subsídios metodológicos e epistemológicos para o ER", entendemos que não houve uma mudança na discussão, a não ser um aumento observado em nosso estudo de artigos sobre as questões legais que envolvem o ER, principalmente por pesquisadores que procuram explicitar os imbróglios e contradições jurídicas que cercam esta disciplina.

Outra constatação foi o grande número de pesquisas teóricas, históricas e documentais nos artigos selecionados, de um lado, e de outro, um número menor de trabalhos que se voltavam à pesquisa de campo com sujeitos.

Analisamos também o posicionamento político-ideológico dos autores quanto à questão do Ensino Religioso nas escolas públicas, o qual tentamos inferir a partir da leitura dos artigos, como detalha o Quadro 02.

Neste quadro fica bem claro que as publicações sobre o tema em questão parecem distinguir-se majoritariamente em posições favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso nas escolas públicas, evidenciando o campo de disputas político-ideológicas que ocorre nesta seara.

Quadro 2 – Autores dos artigos identificados conforme posicionamento frente ao Ensino Religioso na escola pública brasileira.

Autores favoráveis ao ER na escola pública (26 artigos)	Alves (2015);Aquino (2013);Baptista (2015);Casimiro (2010);Cecchetti e Santos (2016);Castro e Baldino (2015);Costa (2003);Dantas (2004);Gomes (2003);Gomes, Gomes-da-Silva e Costa (2012);Gruen (2005);Junqueira (2012; 2014; 2015; 2016);Junqueira e Kadlubitski (2011);Junqueira, Disenha e Rodrigues (2010);Junqueira e Rodrigues (2010);Junqueira e Teófilo (2012);Marcos (2012);Redyson e Santos (2015);Rodrigues (2012, 2015); Soares (2015); Souza (2013);Teixeira (2011);
Autores contrários ao ER na escola pública (17 artigos)	Amaral (2007);Cavaliere (2007);Cunha (2006, 2007, 2009, 2013, 2016a, 2016b);Cunha e Fernandes (2012);Dick e Lui (2007); Fishmann (2009); Giumbelli (2004); Lui (2007);Oliveira [Amurabi] (2017); Russo e Almeida (2016);Sepúlveda e Sepúlveda (2017); Vaidergorn (2008)
Autores em que não fica claro o posicionamento (08 artigos)	Oliveira [Aurenéa] (2016a; 2016b);Garrido (2012); Gielow (2015); Gonçalves Neto (2013); Pinho e Vargas (2015); Lucena (2015);Rocha (2016);

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posicionamentos mais críticos e contrários aparecem especialmente nos periódicos de Educação (Cadernos de Pesquisa, CEDES, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa entre outros), trazendo à tona o problema da laicidade do Estado, da possível inconstitucionalidade do Ensino Religioso e das disputas ideológicas entre Igreja e Estado no campo educacional, tendo à frente o professor Luiz Antônio Cunha (Doutor em Educação e professor da UFRJ) como o autor que mais publicou artigos que tratam desta questão, e que é colaborador do Observatório da Laicidade na Educação[27]

Posicionamentos mais favoráveis e que discutem uma epistemologia e uma metodologia para o ER são encontrados majoritariamente em periódicos das áreas de Teologia e Ciências da(s)Religião(ões), como, por exemplo, o periódico *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, em que se concentram a maioria dos estudos sobre Ensino Religioso (13 dos 51selecionados). O autor com maior número de publicações nesse

[27] O Observatório da Laicidade na Educação é formado por uma rede de professores(as) e estudantes, militantes pró-laicidade do Estado, que elaboram, reúnem e difundem pela internet posições relacionadas especialmente à educação pública laica".[trecho extraído de http://www.edulaica.net.br/1/quem-somos/]

campo é Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Doutor em Ciências da Religião e professor da PUC-PR).

Analisamos os perfis de formação acadêmica dos 28 autores dos artigos favoráveis ao ER, à época de sua publicação, e verificamos que 14 deles são oriundos de programas de pós-graduação (PPGs) de IES confessionais privadas, 10 de PPGs de IES públicas, 02 de graduação em IES privadas e 02 com formação fora do país. Observamos também a presença significativa de autores com formação na área de Ciência(s) da Religião ou Teologia (02 pós-doutores(as), 05 doutores(as), 04 mestre(as) e 02 graduado(as)), como também 08 doutores(as) e 04 mestre(as) em Educação, além de 01 doutor em História, 01 doutora em Sociologia, 01 doutor em Filosofia.

Nos perfis de formação acadêmica dos 14 autores dos artigos contrários ao ER, verificamos que todos são oriundos de PPGs de IES públicas, majoritariamente na área de Educação (01 Pós-doutor e 08 doutores). Destaca-se também 02 autores com doutorado e 01 com mestrado em Antropologia Social, e 01 autor com doutorado em Sociologia. Deste modo, o comparativo dos perfis destes agentes sugere o peso significativo das IES privadas confessionais na produção acadêmica favorável ao ER.

Aqueles trabalhos em que não ficou claro para nós o posicionamento político-ideológico sobre o tema apareceram nos periódicos *Acta Scientiarum Education*, (02 artigos), *Eventos Pedagógicos* (02 artigos), *Acta Scientiarum Language and Culture* (01 artigo), *Estudos Avançados* (01 artigo), *Horizonte* (01 artigo), e *Revista Eletrônica de Educação [São Carlos]* (01 artigo). A listagem completa dos posicionamentos favoráveis e contrários ao Ensino Religioso na escola pública pode ser vista na Tabela 01:

Tabela 1 – Listagem dos periódicos e total de publicações sobre o Ensino Religioso (ER) de acordo com o posicionamento dos autores sobre o tema.

(continua)

Periódicos	Publicações			Total
	A favor do ER	Contra o ER	Não fica claro	
Acta Scientiarum. Education	02	-	02	04
Acta Scientiarum. Language and Culture	-	-	01	01
Caderno CEDES	-	01	-	01
Cadernos de Pesquisa [Fund. Carlos Chagas]	-	05	-	05
Educação [Santa Maria]	-	01	-	01
Educação e Pesquisa	-	02	-	02
Educação e Sociedade	-	05	-	05
Educação Temática Digital	-	-	01	01
Estudos Avançados	-	01	01	01

(conclusão)

Eventos Pedagógicos	-	-	02	02
Horizonte	12	-	01	13
Horizontes Antropológicos	-	01	-	01
Política & sociedade	-	01	-	01
REVER	08	-	-	08
Revista Brasileira de História das Religiões	01	-	-	01
Revista Eletrônica de Educação [São Carlos]	-	-	01	01
Revista Espaço do Currículo	01	-	-	01
Revista Reflexão e Ação [Santa Cruz do Sul]	01	-	-	01
Teocomunicação	01	-	-	01
Total	**26**	**17**	**08**	**51**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cechetti e Santos (2016) apontam o quanto este embate é antigo no Brasil, em que o tecido histórico da educação brasileira é atravessado pelas questões ideológicas demarcadas pelos confrontos entre laicidade e confessionalidade, entre o público e o privado, entre a permanência ou retirada do Ensino Religioso da escola pública, fomentando alianças e disputas entre a Igreja e o Estado que adentraram o século XXI e perduram até os dias atuais.

E mesmo diante um modelo de Ensino Religioso que pretende ser laico, plural e democrático, epistemologicamente respaldado pelas Ciências da Religião, deparamos com questões polêmicas, como por exemplo, a *Concordata Brasil-Vaticano (Santá Sé)* relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, que se constituiu como um verdadeiro assédio ao Estado Laico (FISHMANN, 2009), assim como a institucionalização do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro, reveladoras "das múltiplas contradições que a questão introduz no sistema educacional público, seja no âmbito das relações institucionais, seja na prática cotidiana escolar" (CAVALIERE, 2007, p.304).

Para Castro e Baldino (2015) o fato de ainda haver uma disputa do campo educacional laico pelas diversas denominações cristãs, para além das contradições supramencionadas, também é motivada pela precarização ou mesmo ausência de políticas que "deem conta de engendrar aspectos como formação de professores, além de definições sobre esse componente curricular" (p.78), revitalizando e atualizando as discussões sobre a permanência ou retirada do Ensino Religioso da escola pública no Brasil.

Na pesquisa que realizamos nos repositórios da ANPED disponíveis na internet (da 23ª a 38ª reunião nacional) foi possível identificar apenas 04 resultados em que se faz menção ao Ensino Religioso, que são apresentados a seguir em ordem cronológica.

O artigo intitulado *A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância*, de Erisvaldo Pereira dos Santos (UNILESTE-MG), no GT 21 (Afro-brasileiros e Educação) durante a 28ª Reunião Nacional da ANPED, em 2005, reflete sobre o

eurocentrismo e o etnocentrismo que predominam nos discursos dos professores das escolas públicas, gerando invisibilidade, preconceito e intolerância às religiões de matriz africana.

Outro artigo, intitulado *Estado, Igreja e Educação – URBI ET ORBE* de autoria de Elomar Tambara (UFPel), apresentado no GT 02 (História da Educação) durante a 28ª Reunião Nacional da ANPED, trouxe a questão das iniciativas da Igreja Católica para epistolar na Educação brasileira, durante a época do padroado dentro uma perspectiva historiográfica.

O artigo, *A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca*, de Luiz Fernandes de Oliveira, e Marcelino Euzébio Rodrigues (UFRJ), apresentado no GT 21 (Afro-brasileiros e Educação) durante a 36ª Reunião Nacional da ANPED, em 2013, discute a partir de relatos de professores, o que os autores denominam de racismo epistêmico no espaço educacional, que gera um processo de negação, invisibilidade e preconceito sobre a cultura e a religiosidade de matriz africana, em que as religiões hegemônicas imprimem um discurso que expressam sua concepção de história, de sociedade e de identidades.

Por fim, o artigo *Formação Docente para o Ensino Religioso: análise retórica sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB*, de autoria de Daniela Patti do Amaral (UFRJ) e Evelin Christine Fonseca de Souza (UFRJ) apresentado no GT 05 (Estado e Política Nacional) durante a 37ª Reunião Nacional da ANPED, discute o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), traçando um breve panorama do Ensino Religioso na legislação vigente e a formação docente para a disciplina no Brasil e no Estado da Paraíba.

2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O levantamento realizado na BDTD resultou em 135 ocorrências de dissertações e 35 de teses. Ao aplicar os critérios 01, 02 e 03, obtivemos 103 dissertações, situadas entre os anos de 2001 a 2017, e 18 teses, situadas entre os anos de 2007 a 2017.

No mesmo sentido, obtivemos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES um total de 359 ocorrências de dissertações e 70 ocorrências de teses. Aplicando os critérios 01, 02 e 03, foram selecionadas 186 dissertações, situadas no interstício de 1995 a 2017, e 37 teses, situadas no interstício de 2000 a 2017, número superior aos achados da BDTD.

Ao verificarmos a duplicidade dos trabalhos selecionados nos repositórios, encontramos 98 trabalhos (82 dissertações e 16 teses) que se repetem nos dois repositórios, 23 trabalhos (21 dissertações e 02 teses) apareceram exclusivamente na BDTD e 135 trabalhos (104 dissertações e 21 teses) apareceram somente no repositório da CAPES, o que nos deixou com um quantitativo final de 246 trabalhos (207 dissertações e 39 teses) para análise[28].

Em um primeiro ponto de análise os resultados mostraram que as primeiras publicações identificadas sobre o do Ensino Religioso na escola pública brasileira, dentro dos critérios estabelecidos nesta pesquisa, datam de 1995, o que pode estar relacionado ao marco temporal da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, especificamente do artigo 33 que legisla sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas e da Lei n. 9.475, em 22 de julho de 1997, que altera o artigo 33 deste dispositivo, motivando muitos debates no meio acadêmico.

Observamos também que houve um crescente de publicações de trabalhos e, considerando 2011 como a mediana de nosso intervalo temporal de 22 anos (1995 a 2017), mais da metade das publicações (50,8%, p/ n=246) se encontram no intervalo entre os anos de 2011 até o momento de nosso levantamento (2017). Nota-se também ter havido baixa produção acadêmica nos primeiros onze anos, que vão de 1995 a 2006 (23,2 % p/ n=246), se comparado aos 11 anos seguintes (76,8% p/ n=246). O ano de maior produção acadêmica sobre o tema foi 2014, com 38 trabalhos (11,4% p/ n=246) publicados (26 dissertações e 02 teses).

Este resultado pode ser interpretado como um movimento de expansão de programas *stricto sensu* no Brasil a partir dos anos 2000, e especial durante o governo Lula (2003-2011), como nos revelam os dados da pesquisa de Cirani, Campanário e Silva (2015) ao sinalizarem que, entre 1998 e 2011, houve taxa de expansão na pós-graduação do setor público em 105%, sob uma base grande de programas, e de 324%, no setor privado, a partir de uma base muito pequena de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outra interpretação que se relaciona mais de perto com a questão pode ter sido a criação de cursos de graduação que habilitam o professor de ER e a expansão dos movimentos favoráveis ao Ensino Religioso na escola pública, por conta dos diversos dispositivos legais e políticos que o referendaram como área de conhecimento que integra a base nacional comum, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº. 02/98 (Art. 3 inciso IV), da Resolução CNE/CEB nº

[28] Os dados completos das dissertações e teses selecionadas se encontram no Apêndice B.

04, de 13 de julho de 2010 (Art. 14), da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 entre outros, estimulando a produção acadêmica de artigos, dissertações e teses para tal fim.

O segundo ponto se refere à distribuição das publicações nas Instituições de Ensino Superior (IES) e seus respectivos programas de pós-graduação. De um modo geral, observou-se que o maior percentual de dissertações e teses produzidas é oriundo de instituições privadas de Ensino Superior, com 59,9% e 61,5% respectivamente.

Em decorrência, dentre as cinco instituições com maior volume de trabalhos sobre o ER, quatro delas são privadas e uma pública. Entre as privadas encontram-se:

- a Escola Superior de Teologia (EST) com 36 trabalhos (14,6%, p/ n=246) dos quais 27 dissertações (13%, p/ n=207) e 09 teses (23,1%, p/ n= 39);
- a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 23 trabalhos (9,3%, p/ n=246) dos quais 16 dissertações (7,7%, p/ n=207) e 07 teses (17,9%, p/ n= 39);
- a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) com 19 trabalhos (7,7%, p/ n=246) dos quais 19 dissertações (9,2%, p/ n=207) e nenhuma tese;
- a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) com 15 trabalhos (6,1%, p/ n=246) dos quais 15 dissertações (7,2%, p/ n=207) e nenhuma tese.
- Entre as públicas, destaca-se a Universidade Federal da Paraíba, com 22 trabalhos (8,9%, p/ n=246) dos quais 22 dissertações (10,6%, p/ n=207) e nenhuma tese, o que faz deste lugar um importante centro de discussões em torno do Ensino Religioso entre as instituições públicas.

Entre os programas de pós-graduação, das publicações identificadas, destacam-se majoritariamente:

- os Programas de Pós-graduação em Educação com 88 trabalhos (35,8% para n=246), com destaque para o Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com 10 trabalhos (4,1% para n=246);
- os Programas de Pós-graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões), com 81 trabalhos (32,9% para n=246); com destaque para os Programas de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 18 trabalhos (7,3% para n=246); para o Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões, da Universidade

Federal da Paraíba, com 22 trabalhos (8,9% para n=246), e o Mestrado em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) com 15 trabalhos (6,1% para n=246);

- os Programas de Pós-graduação em Teologia, com 48 trabalhos (19,5% para n=246) com destaque para o Programa de Pós-graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia com 36 trabalhos (14,6% para n=246), para o Programa de Pós-graduação em Teologia, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) com 09 trabalhos (3,7% para n=246)

Outro dado que chamou a atenção é a grande quantidade de instituições privadas confessionais, como a Escola Superior de Teologia (EST), as Pontifícias Universidades Católicas (PUC-PR, PUC-SP, PUC-RJ, PUC-GO, PUC-MG e PUC-RS), as Universidades Católicas de Pernambuco (UNICAP), de Petrópolis (UCP), e de Santos (UNISANTOS), as Universidades Metodistas de Piracicaba (UNIMEP) e de São Paulo (UMESP), a Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), o Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) que juntas, respondem por 148 dos 246 trabalhos acadêmicos, isto é, por mais da metade do total de publicações sobre o tema (60,2% para n=246).

Esta presença de instituições particulares e com vinculação religiosa nos conduz ao questionamento da existência de um possível consenso generalizado entre as instituições religiosas na tentativa de manter e justificar politicamente a presença da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas (CUNHA, 2013), mesmo que muitas vezes por motivos divergentes.

O momento seguinte de nosso levantamento foi o mapeamento das temáticas abordadas nas dissertações e teses encontradas sobre o ER escolar. Ressalte-se que, cientes das dificuldades de se estabelecer uma categorização de temáticas e classificar os trabalhos nelas, uma vez que muitos trabalhos podem se enquadrar em duas ou mais delas, intencionamos apenas uma classificação aproximativa, baseada em pistas textuais encontradas no título, no resumo, no sumário, nos objetivos e no corpo do texto.

A tabela 02 traz uma síntese das principais temáticas abordadas nos estudos.

Tabela 2 – Temáticas (T) e subtemáticas (S) encontradas nas dissertações sobre o Ensino Religioso selecionadas, com suas respectivas ocorrências (*f*).

(continua)

DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO					
TEMÁTICA(T)	***f*(T)**	**%(T)**	**SUBTEMÁTICA (S)**	***f*(S)**	**%(S)**
Aportes teórico-epistemológicos do/para o ER	19	9,20%	Diálogos teóricos (Edgar Morin e Basarab Nicolescu, Martin Buber, Paul Tilich, Paulo Freire, Wolgang Gruen)	5	2,40%
			Ciências da Religião	3	1,40%
			Concepções de ER	3	1,40%
			Africanidades	1	0,50%
			Construção do conhecimento religioso	1	0,50%
			Diversidade religiosa	1	0,50%
			Educação para Diálogo Inter Religioso	1	0,50%
			Ethos do ER	1	0,50%
			Interculturalidade	1	0,50%
			Teologia Pluralista	1	0,50%
			Transreligiosidade	1	0,50%
Didática e currículo	55	26,60%	Práticas pedagógicas	18	8,70%
			Proposta curricular para o ER	17	8,20%
			Análise de livros didáticos	5	2,40%
			Análise de proposta curricular para o ER	5	2,40%
			PCNER	4	1,90%
			Projeto Político Pedagógico	3	1,40%
			Concepção de sagrado	1	0,50%
			Currículo oculto	1	0,50%
			Mapa do ER	1	0,50%
Formação de professores	20	9,70%	Formação continuada	9	4,30%
			Formação inicial	5	2,40%
			Análise de práticas	1	0,50%
			Desenvolvimento profissional	1	0,50%
			EAD	1	0,50%
			Formação do professor leitor	1	0,50%
			Influência da Igreja	1	0,50%
			Material didático	1	0,50%
História do Ensino Religioso	17	8,20%	Nos estados e/ou municípios	11	5,30%
			No Brasil	4	1,90%
			Biografias	1	0,50%
			De instituições	1	0,50%
Legislação e políticas	26	12,60%	Constituição Federal, LDB e demais documentos normativos	16	7,70%
			Implementação de proposta de ER	2	1,00%
			Acordo-Brasil Vaticano	1	0,50%
			ADI 4439 /2010	1	0,50%
			Análise de sistema público de ensino	1	0,50%
			Caracterização do ER em estados e/ou municípios	1	0,50%
			Ensino Religioso na educação infantil pública	1	0,50%
			Hegemonização das Igrejas Cristãs	1	0,50%
			Laicidade do Estado	1	0,50%
			Matrizes Africanas	1	0,50%
Produção Acadêmica sobre o ER	5	2,40%	Produção de livros didáticos	1	0,50%
			Literatura	1	0,50%
			Produção de artigos científicos	2	1,00%
			Produção de Teses e dissertações	1	0,50%
Sentidos e significados	34	16,40%	Percepção e/ou significados atribuídos por estudantes, gestores e/ou professores	29	14,00%

(conclusão)

			Representação social	2	1,00%
			Conceito de Cultura	1	0,50%
			Educação Moral e ER	1	0,50%
			Religião, Espiritualidade e Ensino Religioso	1	0,50%
Temas Transversais	31	15,00%	Africanidades	2	1,00%
			Direitos humanos e ER	2	1,00%
			EJA e ER	2	1,00%
			Família, escola e formação ética	2	1,00%
			Hegemonia e Intolerância religiosa	2	1,00%
			Alteridade e diálogo	1	0,50%
			Análise de discurso da mídia	1	0,50%
			Crianças do candomblé	1	0,50%
			Diversidade religiosa	1	0,50%
			Educação em valores humanos	1	0,50%
			Educação para a Solidariedade	1	0,50%
			ER Afro	1	0,50%
			Educação Inclusiva e ER	1	0,50%
			Educação popular e ER	1	0,50%
			Fé e moral	1	0,50%
			Formação integral do aluno	1	0,50%
			História e memória: livro didáticos	1	0,50%
			Interculturalidade nas práticas pedagógicas	1	0,50%
			Jogos digitais	1	0,50%
			Menores em situação de vulnerabilidade social	1	0,50%
			Moralização Cristã	1	0,50%
			Racismo em livros didáticos de ER	1	0,50%
			Ritos	1	0,50%
			Sexualidade no ER	1	0,50%
			Subsídios Audiovisuais	1	0,50%
			Valores éticos e morais	1	0,50%
Total (T) = 8			**Total (S) = 77**	**T. dissertações**	**207**	**100,0%**

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

Na Tabela 2 acima observamos que as dissertações estão organizadas em 08 temáticas e 77 subtemáticas, revelando grande diversidade nos estudos sobre o Ensino Religioso. Todavia, a grande parte delas se voltou à temática “Didática e Currículo” para o Ensino Religioso (55 ocorrências ou 26,6%, para n=207), destacando-se nesta os estudos sobre a análise das práticas dos professores de ER (18 ocorrências, ou 32,7%, para n= 55).

Em segundo lugar aparecem os “Sentidos e significados” (34 ocorrências, ou 16,4%, para n=207), em que se destacam majoritariamente as percepções e/ou significados atribuídos por estudantes, gestores e/ou professores ao Ensino Religioso (29 ocorrências ou 85,3%, para n=34).

A temática “Temas Transversais” (31 ocorrências, ou 15%, para n=207) foi a que apresentou a maior diversificação de assuntos (26), enquanto que em “legislação e políticas educacionais para o Ensino Religioso” (26 ocorrências, ou 12,6% para n=207), a concentração maior foi de estudos sobre a legislação brasileira (CF, LDB, BNCC,

Resoluções) e documentos normativos oficiais e não oficiais, como os PCNER (16 ocorrências ou 61,5%, para n= 26).

Vale destacar significativo interesse dos pesquisadores nas questões epistemológicas (19 ocorrências, ou 9,2 % p/ n=207) e sobre formação docente (20 ocorrências, ou 9,7%, p/ n=207) sinalizando uma preocupação de alguns grupos no meio acadêmico em refletir sobre a formação inicial e continuada assim como construir aportes teóricos que deem sustentação ao Ensino Religioso enquanto um componente curricular que deva possuir uma identidade, um objeto de estudo e um *corpus* de conhecimentos acadêmicos.

Observando a ocorrência de temáticas nas dissertações em relação ao tipo de instituição (pública, privada ou comunitária), encontramos que nas IES privadas houve maior prevalência de dissertações dentro das temáticas "produção acadêmica sobre o ER" (05 dissertações ou 100% para n=05), "Aportes teórico-epistemológicos do/para o ER" (18 dissertações, ou 94,7% para n=19), "Sentidos e significados sobre o ER" (21 dissertações ou 61,8% para n= 34). Nas demais temáticas, as ocorrências de dissertações em IES públicas e privadas se mostrou mais equânime.

Partindo para análise das teses, entre as 39 selecionadas, as temáticas foram organizadas segundo os mesmos critérios e a mesma classificação adotada para as dissertações, cujos resultados estão descritos na Tabela 03.

Tabela 3 – Temáticas (T) e subtemáticas (S) encontradas nas teses selecionadas sobre o Ensino Religioso escolar com suas respectivas ocorrências (*f*).

(continua)

TESES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO					
TEMÁTICA(T)	***f*(T)**	**%(T)**	**SUBTEMÁTICA (S)**	***f*(S)**	**%(S)**
Didática e Currículo	6	15%	Práticas pedagógicas	2	5,10%
			Matrizes curriculares para o ER	1	2,60%
			Organização curricular do ER em escolas públicas	1	2,60%
			Jogo como processo educativo-religioso	1	2,60%
			PCNER	1	2,60%
Aportes teórico-epistemológicos do/para o ER	9	23%	Diálogos teóricos (Franz Rosenzweig, Regis Debray, Comenius, Paul Tillich, Rudolf Otto, Paulo Freire, Teologia Cristã	6	15,40%
			Concepções e modelos teóricos de ER	1	2,60%
			Ciências da Religião	1	2,60%
			Aspectos teológicos, antropológicos e pedagógicos do ER	1	2,60%
Formação de professores	3	8%	Formação inicial	1	2,60%
			Formação continuada	1	2,60%
			Ética Social de Martinho Lutero	1	2,60%
História do Ensino Religioso	5	13%	Nos estados e/ou municípios	2	5,10%
			Em instituições	1	2,60%
			Hegemonia católica	1	2,60%

(conclusão)

			No Brasil	1	2,60%
Legislação e políticas	12	31%	Constituição Federal, LDB e demais documentos normativos	8	20,50%
			Africanidades	1	2,60%
			Análise de sistema público de ensino	1	2,60%
			Concordata Brasil Santa Sé	1	2,60%
			Política de formação de professores de ER	1	2,60%
Sentidos e significados	2	5%	Percepção e/ou significados atribuídos por estudantes, gestores e/ou professores	2	5,10%
Temas transversais e ER	2	5%	Pós-modernidade e crítica marxista ao ER	1	2,60%
			ER e Diversidade Religiosa e Movimento Nova Era	1	2,60%
Total (T) = 08			**Total (S) = 24** **Total de Teses**	**39**	**100,00%**

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

De modo similar ao encontrado nas dissertações, porém em menor número, verificamos que as teses também apresentaram significativa variedade de assuntos, expressos pelas 08 temáticas e 24 subtemáticas encontradas, para um total de 39 teses selecionadas, ratificando as inferências feitas anteriormente sobre os achados das dissertações.

Entretanto, diferentemente das primeiras, a maioria das teses está relacionada a estudos sobre a "legislação e políticas educacionais para o ER" (12 ocorrências, ou 31%, p/ n=39), e as que visam subsidiar, teórica e epistemologicamente, o Ensino Religioso enquanto campo de conhecimentos (09 ocorrências, ou 23%, p/ n=39) no sentido de afirmá-lo como componente curricular importante para a formação dos estudantes.

No comparativo entre os tipos de IES (pública, privada ou comunitária) observamos que, temáticas como "Didática e currículo", "Formação docente para o ER", e "Produção acadêmica sobre o ER" foram desenvolvidas exclusivamente em teses oriundas de IES privadas (100%), enquanto que temáticas como "História do ER" e "Legislação e Políticas" foram majoritariamente desenvolvidas nas teses oriundas de IES públicas (03 ou 60% para n=05; e 07 ou 58,3% para n= 12, respectivamente).

Analisando sob a ótica das tipologias de pesquisa, observamos que a maior parte das pesquisas é de caráter documental e/ou bibliográfico (historiográfica, análise de documentos, legislações, normas, revistas, livros e produções acadêmicas) totalizando 118 dissertações (57% para n=207) e 30 teses (76,9% para n= 39) não havendo diferença significativa entre as instituições públicas e privadas.

Entre as pesquisas que envolvem sujeitos estão aquelas que realizam entrevistas individuais e em grupo, questionários, observações, pesquisa-ação e múltiplas (documental/ bibliográfica e com sujeitos), totalizando 89 dissertações (43% para n=207) e 09 teses (23,1% para n=39). Estes dados corroboram os percentuais significativos de pesquisa cujas temáticas

envolvem “aportes teórico-epistemológicos para o ER” e “Legislação e políticas para o ER”, pesquisas notadamente documentais e/ou bibliográficas.

Este quantitativo maior de estudos de caráter historiográfico, bibliográfico e documental, sinaliza as visões em disputa, no que concerne ao caráter dilemático e conflitivo que se dá no âmbito legal sobre a presença (ou não) dessa disciplina na escola pública, envolvendo questões polêmicas sobre o público e privado, Igreja e Estado, laicidade, liberdade de crenças entre outros, já mencionado, de um lado, e, de outro, na necessidade de constituição e consolidação de um *corpus* de conhecimentos que referendem o ER como um campo epistemológico com identidade própria.

O levantamento de linhas e/ou grupos de pesquisa sobre Ensino Religioso e/ou sobre a relação entre religião e educação foi também foco de nossa análise. Nos 81 programas de pós-graduação nas quais as dissertações e teses deste estudo tem sua origem, apenas em 06 deles existem áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa e/ou grupos de pesquisa que mencionam no título ou na descrição o Ensino Religioso ou então a relação entre religião e educação. São eles: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Escola Superior de Teologia, o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-MG, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da PUC-SP, o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UFJF, o Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, e o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UMESP.

Uma última análise constatou que a quase totalidade dos trabalhos acadêmicos das IES privadas evidencia posicionamentos favoráveis, e em alguns casos, uma defesa explícita da presença do ER em escolas públicas (145 ou 98%, para n=148), a despeito muitas vezes da constatação de na prática existir uma dificuldade de cumprimento e/ou de interpretação da legislação vigente sobre o tema nos sistemas de ensino. Nas instituições públicas o percentual está em torno de 80% (77 trabalhos, para n=96).

Sobre esta questão, Andrade (2017) evidenciou em seu estudo, ao analisar as produções de dissertações e teses entre 1997 e 2016, a existência de 03 vertentes de discursos em disputa sobre o Ensino Religioso: a de pesquisas que enfatizam a importância da disciplina para a formação integral do aluno a partir de um discurso religioso cristão secularizado, a de pesquisas contrárias ao Ensino Religioso na escola pública, que advogam o Estado laico imparcial na qual a escola deve trabalhar apenas os saberes racionais, comprováveis, com valor de cientificidade; e a de pesquisas, ainda emergentes, que posicionam a escola enquanto espaço de tensionamentos das manifestações religiosas e o Ensino Religioso como um lugar de problematização da identidade, dos silenciamentos e da

intolerância religiosa, ao qual nos identificamos. A autora ainda afirma que tais discursos impõem entre si, numa acepção foucaultiana, controle de poder e silenciamento do discurso de outrem, referendando a ideia de visões em disputa trazida em nosso estudo.

2.2 Entre manhas e manhãs: entrelaçamentos entre o conhecido e pretendido

Procuramos nos tópicos anteriores detalhar *pari passu* o processo de constituição do Estado da Questão sobre o Ensino Religioso no sentido de observarmos as diversas matizes que permeiam o tema como também identificarmos as lacunas deixadas pelos pesquisadores que nos apontam para possibilidades de novas investigações.

Neste tópico, procedemos a um destaque de alguns artigos, dissertações e teses selecionadas, precisamente no caso específico daqueles trabalhos que mais se aproximam de nosso estudo, haja vista que a análise de todos eles tornaria o texto demasiado longo e exaustivo. O destaque é motivado por um movimento reflexivo de *saborear/ degustar* o material cuidadosamente coletado e organizado, para conhecermos mais acuradamente os caminhos trilhados pelos pesquisadores em seus estudos para a compreensão do Ensino Religioso e a constituição dos saberes e das práticas dos professores que lecionam a disciplina. Além disso, nos interessou também estabelecermos as aproximações e articulações necessárias que nos possibilitaram o diálogo dos autores com a nossa intencionalidade de pesquisa, de modo a burilarmos nosso objeto de estudo encontrando os ancoramentos necessários à constituição do nosso aporte teórico-metodológico.

Cabe antes sintetizarmos os principais resultados dos achados, a saber:

Na análise de periódicos, constatou-se que:

- A maioria dos artigos encontrados sobre o Ensino Religioso não é da área de Educação, predominando aqueles das áreas de Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões);
- A maioria dos artigos trata sobre aspectos legais do Ensino Religioso e decorre de pesquisas históricas e/ou documentais;
- Os autores que publicaram nas revistas da área de Educação possuem, majoritariamente, uma posição contrária ao Ensino Religioso nas escolas públicas; em contrapartida os autores das revistas das áreas de Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões) expressam posições favoráveis;

- Pesquisas com foco nos professores de Ensino Religioso e suas percepções e práticas são quantitativamente incipientes.
- Nos anais das 15 edições das reuniões nacionais da ANPED analisadas, houve uma quase ausência de trabalhos sobre a temática, sendo identificados 04 dos quais 03 manifestam posições críticas ao Ensino Religioso nas escolas públicas.

Na análise das produções na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES encontramos:

- Predominância de dissertações e teses sobre o Ensino Religioso nas instituições de nível superior particulares e mantidas por entidades religiosas, como por exemplo, as Pontifícias Universidades Católicas (PUC), e particularmente nos Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões);
- Prevalência de dissertações e teses sobre temas como formação inicial e continuada para professores de ER, e sobre aspectos legais e curriculares para a disciplina.

Entendendo que o objetivo da construção deste Estado da Questão seja encontrar o lugar e a relevância das preocupações que movem nossa pesquisa de doutoramento, isso a partir do desvelamento da complexidade de questões que envolvem a temática (epistemológicas, ontológicas e metodológicas) nos achados selecionados (04 artigos, 40 dissertações e 05 teses), daremos destaque neste tópico àqueles trabalhos que dialogam mais diretamente com o tema da nossa pesquisa, que tem como foco o professor de Ensino Religioso, suas percepções e práticas. Os demais trabalhos de algum modo compõem a nossa discussão teórica nas seções posteriores.

No que concerne aos artigos selecionados, estes trazem alguns indicadores importantes sobre a atuação profissional nesta área, percepção de atores escolares sobre o ER, uma vez que se situam entre os poucos sobre o tema que envolvem entrevistas e observação de práticas docentes.

Gomes; Gomes-da-Silva; Costa (2012) realizaram uma pesquisa descritiva com observação em sala de aula de práticas do professor de ER em que apresentam resultados de uma metodologia aplicada na sala de aula das primeiras séries do Ensino Fundamental baseada no uso das lendas brasileiras que foram contadas, recontadas e dramatizadas em sala de aula, como forma de levar o professor a despertar nos alunos a sua imaginação simbólica. Os achados revelaram que a despeito de certa resistência inicial de alguns pais e alunos, uma

vez que eles viam as lendas como “mentirosas” à luz de suas crenças religiosas, o trabalho com lendas em sala de aula proporcionou aos alunos à transposição dos aspectos simbólicos e morais das lendas à sua realidade vivida, assim como contribuiu para a sua formação, no sentido do resgate do imaginário religioso e cultural brasileiro.

Lucena (2015) realizou um estudo de caso institucional em uma escola da rede municipal, através de análise de materiais didáticos, entrevistas com professores, e observação de suas práticas em sala de aula, demonstrando a ausência de materiais específicos de ER e necessidade de uma formação que supra as deficiências dos professores neste campo de conhecimento.

Oliveira (2015) usando a Teoria do Discurso como metodologia, analisou entrevistas com gestores de escolas, professores de ER e técnicos de Educação municipal e estadual de Recife, identificando que, apesar de a proposta de ER tentar se ajustar à questão da pluralidade religiosa, em contrapartida, no que tange às questões de gênero e sexualidade, apresentam um discurso de submissão e opressão da mulher, em particular lésbicas, bissexuais e transexuais. Em outro estudo, Oliveira (2016), usando a mesma metodologia, lócus e perfil de sujeitos, identificou nas falas dos entrevistados a ausência de discussões sobre orientação sexual e diversidade sexual nas aulas de ER, como também uma dificuldade de se trabalhar a pluralidade religiosa, em particular de religiões não cristãs e afro-brasileiras, principalmente por professores evangélicos, que as tem, segundo seus achados, como perigosas.

Outrossim, observamos nos artigos mencionados que a prática dos docentes de ER parece ser permeada de desafios e problemáticas que tornam a sua atuação profissional um “campo minado” na qual transitam lacunas formativas e questões sociais dilemáticas que se interseccionam e muitas vezes extrapolam o âmbito curricular da disciplina, como a diversidade sexual, misoginia, africanidades e *ethos* cultural, o que parece anunciar uma diferença em o prescrito e o praticado.

No caso das teses destacamos, à título de ilustração, duas delas pela sua maior aproximação com nosso estudo: A primeira, de autoria de Raimundo Márcio Mota de Castro, intitulada *Histórias e memórias do Ensino religioso na escola pública: lembranças de tempos docentes e discentes*, produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO, se trata de um estudo teórico-empírico na abordagem fenomenológica e situado na pesquisa narrativa (auto)biográfica. A partir de entrevistas temáticas e autobiográficas construídas (escritas) pelos/as professores(as) narradores/as, o autor identificou entre outros achados que a efetivação do Ensino Religioso na escola pública acontece de forma velada sob outros nomes

(valores humanos, ensino de ética, estudo das religiões etc.) ou manifestas com o objetivo de consolidar um modelo cristão de sociedade, de família e de valores morais constatando que " enquanto discutimos se este ensino deve ou não estar presente em nossas escolas, o mesmo já, ou ainda, está presente a (de)formar mentes que poderiam ser mais tolerantes e menos preconceituosas." (CASTRO, 2013, p. 55).

A outra tese, de autoria de Lourival José Martins Filho, intitulada *"Tem azeite na botija?: o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Florianópolis-SC,* tem como base a pesquisa-ação e objetivou, por meio de entrevistas, observação participante e seminário com 16 professores, compreender como e a partir de que os docentes pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso.

O estudo revelou que os professores participantes da pesquisa conseguiam compreender o Ensino religioso como campo de conhecimento importante para a formação dos alunos e como coadjuvante no fortalecimento das relações afetivas entre o professor e alunos, imprescindível para a aprendizagem significativa. No entanto, a despeito de sua satisfação em serem professores de ER, apontam a falta de compromisso das instituições formadoras com este campo de conhecimento, no sentido da não-inclusão dessa discussão nos currículos escolares e a dificuldade da materialização das práticas pedagógicas dispostas no Projetos Pedagógicos, quando existem. (MARTINS FILHO, 2009).

Das dissertações encontradas destacamos a de autoria de Elaine Freitas de Souza, intitulada *Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso*, que, a partir de uma pesquisa (auto) biográfica fundamentada no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), com oito professores de ensino Religioso da Rede Municipal de Fortaleza-CE, buscou compreender o processo de espiritualização destes e sua relação com os conteúdos abordados na disciplina em questão.

A autora constatou que os participantes possuem consciência de seu processo de espiritualização, identificados em quatro dimensões: a transcendência, caminho, serviço ao próximo e compromisso ético-político, e o reconhecimento da família, da Igreja e da escola como espaços importantes de experiências formadoras no processo de espiritualizar-se dentro das dimensões acima elencadas. Ela constatou também nas biografias educativas construídas a partir das narrativas dos professores no CRB, "a descoberta [destes] da necessidade de maior investimento no cuidar de si, no investimento na formação e no enfrentamento das dificuldades em lidar com o diferente" (SOUSA, 2011, p. 108), evidenciando a importância

da formação contínua para lidar com a diversidade religiosa e cultural na prática pedagógica destes sujeitos.

Outra dissertação, de autoria de Narjara Lins de Araújo, intitulada *O ciclo de vida na carreira profissional de professores de Ensino Religioso* nos traz algumas evidências interessantes acerca da prática docente nesta seara educativa. Tomando como fundamento teórico o ciclo de vida profissional de Huberman (1992) objetivou compreender dentro da dinâmica da pluralidade de valores e crenças religiosas como se deu o processo de construção de sua identidade pessoal e profissional ao longo de sua atuação docente na disciplina. Partindo de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com 31 professores da Rede Municipal e Estadual de João Pessoa – PB.

Entre os achados a autora destaca ainda que ao longo do processo de constituição de ser professor de Ensino Religioso, os professores entrevistados afirmam haver uma mudança na maneira de encarar a sua religiosidade e a dos outros, aprofundando o conhecimento sobre sua religião e sobre outras religiões, permitindo-se frequentarem outros credos, o que indica o desenvolvimento de um traço de alteridade na vida pessoal e profissional destes (ARAÚJO, 2014).

Como contraponto ilustrativo, apresentamos a dissertação de Irma Iaczinski, intitulada *Ensino religioso, entre o prescrito e as práticas docentes*, que evidenciou por meio de uma pesquisa de viés etnográfico com observações em sala de aula, cadernos de campo e atividades escritas por professores de Ensino de Ensino Religioso de uma escola estadual e do Curso semipresencial de formação continuada para os professores das escolas da Grande Florianópolis, uma série de discrepâncias entre as práticas desses professores e as prescrições oficiais para o Ensino dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras.

Entre os principais achados, destaca-se o fato de que a maioria dos professores por não possuírem formação inicial na área, acabam por abordar em suas aulas uma grande variedade de conteúdos que tratam de demandas sociais (*bullying*, drogas, violência, corrupção) e de caráter doutrinário cristão (Páscoa, Anjos) que se misturam e se distanciam das dimensões teóricas e conceituais do fenômeno religioso, enquanto ciência com princípios e métodos. Desse modo, a autora nos diz que isto

> [...] pode ser um indicativo de que há falta de clareza, por parte dos professores, relativamente aos eixos centrais, prescritos para o Ensino Religioso nas escolas. É possível inferir também acerca da ausência de conhecimento sobre o Ensino Religioso como área de conhecimento com epistemologia própria, sobre a sua

> especificidade, isto é, o fenômeno religioso em si e em suas múltiplas expressões. (IACZINSKI, 2013, p. 88)

Como solução a autora finaliza seu texto com a proposição de um maior investimento em formação (inicial e continuada) e de uma política educacional que leve ao cumprimento das leis, no intuito de minorar problemáticas como a de professores sem formação específica e de caráter temporário que assumem esta disciplina.

Diante do exposto, reiteramos a importância do Estado da Questão como via que auxiliou situar nossa pesquisa de doutoramento no espectro de estudos sobre a temática do Ensino Religioso na realidade brasileira. Este movimento de aproximação com a temática nos permitiu identificar uma quantidade muito pequena de estudos que abordam as práticas de professores de Ensino Religioso, e que evidenciam suas experiências, suas necessidades e expectativas.

Para além de uma motivação pessoal e profissional enquanto formador de formadores que me mobiliza na discussão deste tema, reconhecemos, a partir do Estado da Questão, que em poucos trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) as vozes dos professores que ministram a disciplina de Ensino Religioso são evocadas como forma de narrar as experiências vividas por estes no seu espaço de trabalho, uma vez que narrar é exteriorizar o modo como eu experimento o mundo, posto que é no mundo que o homem se conhece (MERLEAU-PONTY, 2011), o que difere do simples ato de informar.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, na qual desenvolvo meu doutoramento, existe apenas 01 dissertação, de autoria de Antônio do Nascimento Silva, intitulada *Ensino Religioso e mistificação da realidade: contribuições a uma crítica ontológica* (2014), um estudo teórico que, a partir da crítica ontológica marxiana e sua concepção de religião, considera o ER como lugar de reprodução do *status quo* e de manutenção da ordem capitalista vigente, propondo elementos para um ensino laico que negue a relação entre Estado e Religião, e o retorno desta à esfera privada.

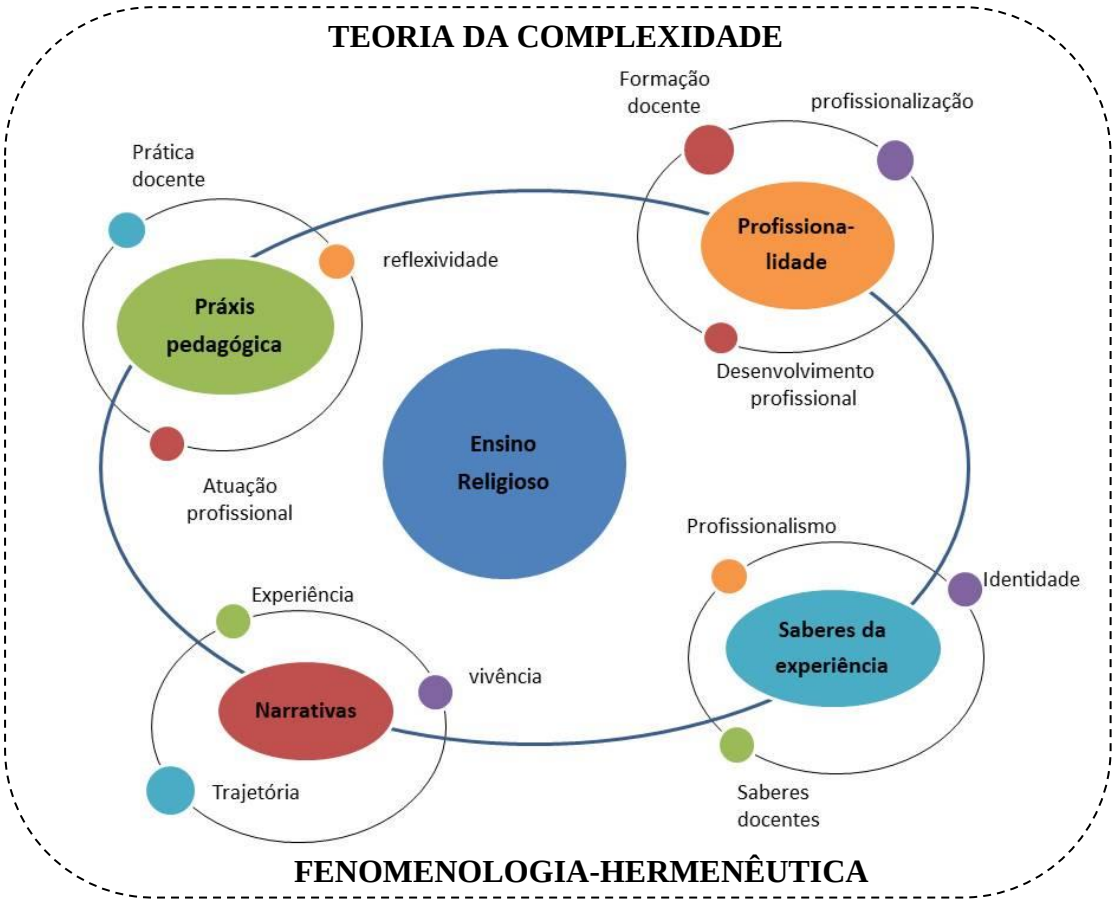
É nesse nicho que encontramos o lugar e a relevância de nosso estudo, que, na pretensão de captar e compreender o Ensino Religioso através das narrativas das experiências professorais no exercício dessa disciplina, deseja contribuir com uma temática que ainda não tem sido suficientemente estudada no sentido de se verificar a possibilidade de um olhar inclusivo do fenômeno religioso na formação integral do aluno, em contraponto aos argumentos existentes em favor da exclusão desta disciplina da escola pública, resultante ranço histórico deixado nas experiências enviesadas pelo caráter doutrinário e ideológico que marcaram o Ensino Religioso neste espaço institucional.

No tópico seguinte, ensejamos a apresentação das categorias de análise de nosso estudo que emergiram do Estado da Questão a partir dos descritores temáticos tomados como ponto de partida para o mapeamento dos estudos sobre este campo de conhecimento.

2.3 O sabor das massas e das maçãs: a aproximação ao referencial teórico-metodológico da pesquisa

No Estado da Questão pudemos levantar as informações básicas sobre as categorias temáticas de nossa pesquisa e seus cognatos a partir das produções existentes e das contribuições de diversos autores. Esta aproximação nos remete a tomada de decisão da escolha e explicitação de cada categoria teórica que dará o suporte necessário para nossa investigação, suas relações entre si e com o contexto e objeto de nosso estudo. Sendo assim, sintetizamos na Figura 03 os marcos teóricos centrais de nosso estudo.

Figura 3 – Representação esquemática das categorias teóricas centrais da pesquisa



Fonte**:** Elaborado pelo autor.

Nossa ideia de representar as categorias em forma de um sistema solar intenciona demonstrar o modo como as categorias se entrelaçam em um movimento no qual categorias secundárias orbitam as categorias centrais, e estas, o tema central de nossa pesquisa, todas elas circundadas e envolvidas pelo olhar da fenomenologia e da teoria da complexidade, que nos forneceu o tipo de interpretação dada ao fenômeno estudado.

Esta estruturação procurou sustentar nossa aproximação teórica na visão de alguns autores que se entrelaçam, como disposto no Quadro 03, não se esgotando obviamente nos mesmos, sendo aqui apresentada brevemente e explicitada de forma mais acurada.

Quadro 3 – Categorias teóricas de nosso estudo e alguns de seus respectivos autores

Categoria teórica	Autor(es)
Ensino Religioso	Caron (2007), Passos (2009), Junqueira (2010; 2017)
Saberes da experiência	Tardif (2014), Tardif e Lessard (2009)
Profissionalidade	Sacristán, (1993), Roldão (2005), Contreras (2002)
Práxis Pedagógica	Freire (1979, 1991, 1996, 2000, 2005)
Narrativa	Paul Ricoeur (1994), Josso (2002), Jovchelovich e Bauer (2002)

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

A categoria **Ensino Religioso** vem sendo abordada desde o início deste trabalho, e na visão de autores como Junqueira (2017) se apresentou com uma nova identidade desde a Lei nº 9.474/1997, cuja alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação proporcionou a esta disciplina a construção de um componente curricular "que tenha uma ciência de referência [Ciência da Religião], que, a partir de pressupostos de ensino e aprendizagem, contribua para a leitura do religioso na formação social-cultural da sociedade brasileira" (JUNQUEIRA, 2017, p.23).

A categoria **Saberes da Experiência ou saberes experienciais** se justifica em nosso estudo pela necessidade de compreendermos o *habitus* dos professores de Ensino Religioso no movimento de constituição de suas práticas. Estamos em acordo com o argumento de que os saberes da experiência tem um lugar privilegiado na formação do professor, uma vez que emergem do exercício profissional dos professores e são fundamentados "em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] brotam da experiência e por ela são validados [...]incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser" (TARDIF, 2014, p.38-39).

Compreendemos que a discussão sobre os saberes da experiência apresenta-se de forma multifacetada por vários autores, como em Vasquez (1977) e Freire (1991) na perspectiva da *práxis*; em Schön (1986) na perspectiva da reflexividade; em Habermas (1997) na perspectiva da ação comunicativa; e em Pimenta (1999), na perspectiva sócio-epistemológica, só para citar alguns. Entretanto, realizamos a escolha pela concepção sócio-epistemológica de Maurice Tardif como ponto de referência para o estabelecimento do diálogo teórico com os demais autores que tratam do assunto pela identificação e familiaridade com as ideias desse autor, sem desconsiderar o diálogo com outros autores.

A categoria **Profissionalidade,** particularmente a profissionalidade docente, nos interessa uma vez que é uma das dimensões do desenvolvimento profissional que, de acordo com Sacristán (1995), se define pela "afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1995, p. 65), e ao mesmo tempo, dá conta de questões que não são abarcadas pelas dimensões profissionalização e profissionalismo.

Roldão (2005) delimita a concepção de profissionalidade no cruzamento de pelo menos quatro descritores que garantem a uma profissão seu estatuto: o reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo. Para os autores mencionados, a heterogeneidade da condição docente (gênero, origem social, *status* profissional, qualificação, nível de atuação profissional, trajetórias de formação entre outros) torna desafiadora a constituição da profissionalidade docente, o que os leva a pensar no problema da docência como uma *semiprofissão*. No caso dos professores de Ensino Religioso observa-se uma dupla caracterização: a semiprofissão de uma semiprofissão. Ou melhor dizendo, um professor que busca encontrar o reconhecimento de seu espaço de atuação entre seus pares e na escola.

A categoria **práxis pedagógica** é anunciada neste estudo como possibilidade de reflexão pelo professor sobre sua atuação profissional e de sua própria reflexão, uma vez que "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (VASQUEZ, 2011, p. 221). Com isto o autor indica que a práxis se define como uma atividade material consciente e objetiva sobre o real, orientada por fins, que transforma essa realidade natural em realidade humana.

A práxis pedagógica que emerge no pensamento freiriano se fundamenta nos princípios de humanização, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação. Assim, pensar numa práxis no ato educativo é pensar em um processo dialético entre reflexão e ação para que o homem reconheça a sua historicidade e transforme a consciência que tem da estrutura social em que vive, a partir de sua crítica e ação sobre o real, com a finalidade de

libertação e humanização do homem das forças que o oprime. Para tanto, uma educação neste contexto conduz os educandos a problematização da realidade, para compreendê-la e transformá-la na direção de uma sociabilidade baseada na práxis libertadora, pois a "educação se refaz constantemente na práxis." (FREIRE, 2005, p.73).

Para compreendermos melhor a atuação profissional dos professores de Ensino Religioso partícipes deste estudo, nos valemos da afirmação de Freire que nos diz que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se firma como educador, permanentemente, na prática, na reflexão da prática." (FREIRE, 1991, p. 58).

A categoria **narrativa**, nos traz a aproximação com ideia de que o tempo humano é o tempo narrado, assim como toda história é narrativa (RICOEUR, 1994). É o retorno do vivido, do biográfico, da sensibilidade e da ação humana na história, em um movimento dialético entre o vivido e o lógico, que torna o ato de narrar um ato de se constituir a história. Conforme Jovchelovic e Bauer (2002)

> Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVIC; BAUER, 2002, p. 91).

A narrativa, na acepção de Josso (2002) "fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores." (JOSSO, 2002, p. 142). Então, a realização de entrevistas narrativas com os professores partícipes de nossa pesquisa foi de grande valia para termos acesso às disposições pessoais para a atuação docente destes e compreendermos as experiências significativas que foram formativas na prática cotidiana destes sujeitos.

Por fim, compreendemos que as categorias supramencionadas sob o pano de fundo da Fenomenologia e da Teoria da Complexidade de Morin, viabilizaram a construção de um saber compreensivo sobre a dramaticidade da experiência de ser professor de Ensino Religioso, no contexto social crateuense e, de modo mais amplo, no contexto social brasileiro, seus dilemas, desafios e contradições. Foi neste jogo incessante de diálogos e confrontos entre autores, teorias e experiências que entrelaçamos os dados produzidos pela pesquisa com as questões históricas, legais e da prática docente nas seções subsequentes.

3 “COMPREENDER A MARCHA”: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A compreensão da marcha dos acontecimentos históricos que modelaram a constituição do Ensino Religioso no Brasil na escola pública, da sua construção epistemológica e curricular ao longo do processo de transição de pressupostos teológicos para pressupostos pedagógicos, situando-a no contexto das disputas ideológicas entre Igreja e Estado, é o objetivo desta seção.

Deste modo, organizamos sua estrutura de acordo com uma recapitulação histórica do Ensino Religioso no Brasil, tomando como elementos norteadores os diversos dispositivos constitucionais que delinearam a estrutura curricular, as práticas docentes e as políticas educacionais que resultaram em discussões favoráveis e contrárias à sua permanência na escola pública brasileira.

Realizamos este intento com o cuidado de não imputar ao texto uma minuciosidade desnecessária ao propósito deste estudo sem, contudo, deixar de trazer os devidos esclarecimentos à questão.

3.1 Ensino Religioso: concepções pedagógicas

Quando se fala de concepção de Ensino Religioso, devemos ter em mente que se trata de uma concepção pedagógica (ou ideia pedagógica), haja vista que estamos falando de um componente curricular que carrega em seu bojo um modo de realizar o ato educativo. Segundo verbete elaborado por Demerval Saviani na página do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP (HISTEDBR)[29] , uma concepção pedagógica e, por conseguinte, uma concepção educacional, deve ser pensada em três níveis: um nível filosófico (da compreensão) que procura explicitar as finalidades, a visão geral de homem, mundo e sociedade e os valores a eles inerentes que norteiam a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação (da teorização), sistematizadora dos conhecimentos, dos métodos, processos e procedimentos educacionais que possibilitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade; e, o nível da prática pedagógica, isto é, de como o ato educativo é organizado e se efetiva na

[29] http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm#_ftn1

escola. Posto isto, falar de concepções de Ensino Religioso implica na ideia de como historicamente esta disciplina foi compreendida, teorizada e praticada na educação brasileira.

Em sendo assim, as diversas concepções possíveis de Ensino Religioso no Brasil podem ser agregadas em três grandes modelos, a saber: o modelo catequético, o teológico, e o das Ciências da Religião (PASSOS, 2007) ou, pela nomenclatura atribuída por Junqueira (2013), o modelo confessional, o interconfessional e o inter-religioso.

O modelo Catequético ou confessional foi o primeiro modelo surgido história da educação brasileira, tendo suas origens na educação jesuítica, que se sustenta na transmissão de seus princípios de fé e seus dogmas, como veremos mais adiante no próximo tópico. O caráter doutrinário e proselitista é sua marca característica e "está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nesta hegemonia, utilizando-se por sua vez de métodos modernos" (PASSOS, 2007b, p. 54).

De acordo com Junqueira (2013, p. 609) a ideia de *religio* implícita é de re-escolha (*re-eligere*), ou seja, "[...] a religião implica a necessidade de alimentar um 'relação' íntima da criatura com o Criador, promovendo a opção ou reopção dentro de uma confissão religiosa". Posto que o conhecimento é revelação doutrinal de uma tradição religiosa, estabelece-se o enfoque teológico para o fortalecimento da fé e o controle moral dos sujeitos. O Ensino religioso neste modelo se caracteriza como "aula de religião" e o professor assume uma visão missionária do ensino (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009), cuja função nesta disciplina assume com o zelo e dedicação apostólicas de quem se sacrifica em nome da conversão de fiéis e da propagação dos valores morais de sua crença.

O modelo Teológico ou Interconfessional surge da tentativa de se estabelecer um diálogo com a sociedade secularizada e com as diversas denominações religiosas, e busca proporcionar um discurso que é ao mesmo tempo religioso e pedagógico, uma vez que "a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano" (PASSOS, 2007a, p. 31) em que a religiosidade é tida como um aspecto da dimensão humana que precisa ser educado.

Neste modelo, *religio* é identificado como ato de religar a criatura com o Criador (*religare*) e aparece como uma proposta confessional plural, em que todas as religiões são

contempladas[30]. O conhecimento passa a ter um caráter antropológico e fenomenológico-existencial, da relação do homem com o desconhecido, de um homem que busca transcendência diante da finitude existencial, manifestada em uma relação subjetiva do homem de conflito e deslumbramento com o mistério, e que expressa tal angústia simbolicamente por meio da vivência de uma religiosidade sujeita às contingências históricas. (JUNQUEIRA, 2013).

Sendo assim, o Ensino Religioso neste modelo não se pretende a uma catequese nem ao ensino de uma religião

> [...] mas sim a uma evangelização ampla e rica de valores existenciais, da pessoa humana, que, por sua vez, é sujeito e agente inserida em uma comunidade de fé e dela participa. Portanto deve ser respeitada em sua consciência e em sua liberdade. Desse modo, o objeto a ser trabalhado é a religiosidade desse ser humano, compreendida como atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência humana. Não seria mais uma atitude, mas a mais profunda de todas, equivalendo à totalidade humana. (JUNQUEIRA, 2013, p. 610)

Há uma perspectiva de escolarização do Ensino Religioso, uma vez que remete ao estudante uma atitude educar sua religiosidade por meio da reflexão sobre o sentido mais profundo de sua existência, de sua relação consigo, com o outro, com a sua comunidade, com a vida e com Deus, de modo a definir seu projeto de vida. Esta perspectiva ainda está muito eivada do pensamento cristão, notadamente, como nos diz o autor supracitado, do modelo antropológico-querigmático, em que as experiências vivenciadas pelos estudantes são confrontadas, por meio do ver-julgar-agir, com a vivência da palavra de Deus e do Evangelho de Jesus, para a construção de uma vida em comunidade responsável e engajada.

O modelo das Ciências da Religião ou Inter-religioso se mostra como uma virada epistemológica e metodológica do Ensino Religioso ao romper com a ideia de uma educação religiosa confessional subvencionada pelo Estado, como também com a ideia de uma religiosidade que precisa ser aperfeiçoada pelo ato educativo por ser o fundamento último da educação, em favor da concepção em que a religiosidade e a Religião são considerados um dado histórico-cultural, “ [...] que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas” (PASSOS, 2007a, p. 32), cuja intencionalidade

---

[30] Isto em tese, porque na prática a hegemonia cristã logrou praticamente todos os espaços escolares, transformando a disciplina de Ensino Religioso em um *locus* de ecumenismo ou de catecismo cristão. (PASSOS, 2007b).

educativa postula a “importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos” (*idem*).

Segundo Junqueira (2013) assume o conceito de *religio* enquanto (re)leitura do religioso na sociedade (*relegere*) que implica conceber a religião como um fato antropológico ativamente presente na vida dos sujeitos, como atividade humana produtora de significados e que dialeticamente se relaciona com a sociedade e suas multideterminações, podendo, como afirma Berger (1985, p. 108), legitimar processos de alienação como também de transformação social.

Tal concepção foi organizada de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para nortear legalmente o Ensino Religioso como área de conhecimento e componente curricular, tendo em vista o valor teórico, social, político e pedagógico do estudo do conhecimento religioso para a formação integral do cidadão. Nela o educando adquire maior consciência do significado da religião para o indivíduo e sua função na sociedade, ensejando o exercício da crítica, do relacionamento com as alteridades e as diversidades, da tolerância e da cultura de paz.

Assim, esta proposta fundamentada na Ciência da Religião[31], que apareceu no cenário educacional na década de 1990 e continua seu processo de construção como componente curricular, se mostra como uma resposta aos problemas históricos enfrentados pelo Ensino Religioso na história do Brasil, como veremos nos tópicos seguintes.

O Quadro 04 adaptado de Aragão e Souza (2017), sintetiza os modelos de Ensino Religioso, apresentando lado a lado os principais aspectos de cada um deles.

---

[31] Segundo Pieper (2013, p. 131) Ciência da Religião , de acordo com a CAPES, “é uma área de estudo acadêmico da religião surgida em fins do século XIX, que inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos, instituições e linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosas sobre outras”. Por seu caráter interdisciplinar, há uma discussão sobre a unidade e diversidade de objetos (ciência da Religião ou das religiões) e de abordagens (ciência ou ciências da religião).

Quadro 4 – Modelos de Ensino Religioso segundo Passos (2007) e complementado por Junqueira (2013)

MODELOS	CATEQUÉTICO (confessional)	TEOLÓGICO (interconfessional)	CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (inter-religioso)
COSMOVISÃO	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
CONCEPÇÃO	*Re-eligere*	*Religare*	*Relegere*
CONTEXTO	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade globalizada
FONTE	Conteúdos doutrinais	Antropologia; Teologia do pluralismo	Ciência da Religião
MÉTODO	Doutrinação	Indução	Transdução
AFINIDADE	Escola tradicional	Escola Nova	Epistemologia da complexidade
OBJETIVO	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
RESPONSABILIDADE	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
RISCOS	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte**:** Adaptado de Aragão e Souza (2017).

3.2 O Ensino Religioso no cenário brasileiro

O Ensino Religioso nos dias atuais, enquanto componente curricular para o Ensino Fundamental caminha ainda a passos lentos na direção de uma leitura pedagógica das experiências humanas de transcendência que se realizam nas tradições religiosas e não religiosas, observando as simbologias, os espaços e tempos do sagrado, e os valores humanos a eles inerentes, interpretando criticamente e de modo historicamente situado o patrimônio cultural religioso em termos de seus significados existenciais e espirituais.

Tem o combate à intolerância, a promoção do diálogo e a valorização da diversidade como finalidades últimas de um processo de educar as consciências para a compreensão da religião para além das relações de colonização e alienação, imputando à escola “a reflexão sobre o fenômeno humano de abertura para a transcendência, em busca de interpretações mais universais e significados mais profundos sobre o que é experimentado como sagrado em cada cultura” (ARAGÃO, 2017, p. 19).

Consequentemente, uma grave responsabilidade é atribuída ao professor de Ensino Religioso, que precisa constituir os saberes docentes necessários à construção de uma *práxis* profissional imbuída de elementos teóricos e pedagógicos embasados na(s) Ciência(s)

da Religião(ões), que o possibilite uma abordagem crítico-reflexiva do fenômeno religioso dentro dos princípios da laicidade e da formação cidadã preconizados pela atual LDB.

Como perceberemos nas seções subsequentes, este processo de construção de uma identidade epistemológica para este componente curricular e de uma identidade profissional para seus professores está imerso em uma complexa rede de disputas ideológicas que envolvem o papel do Estado, da Igreja, da sociedade civil e da escola na constituição da sociedade brasileira, no conflito daquilo que Hannah Arendt (2008) define como as duas ordens de existência da condição humana: a vida privada ou aquilo que lhe é próprio *(idion)* e a vida pública ou aquilo que lhe é comum. *(koinon).*

Este tem sido, então, o cenário social nos quais críticos defensores e contrários à presença do Ensino Religioso na escola pública têm debatido seus posicionamentos sob alegações que podem ser categorizadas, grosso modo, em dois grupos.

No primeiro, estão os defensores da presença do Ensino Religioso na escola pública, cujos argumentos são colocados na introdução desta seção e, que, se historicamente, de início, organizaram-se politicamente para garantir a presença dessa disciplina nas constituições republicanas como forma de manutenção do poder da Igreja Católica nos espaços educacionais, agora, no final do século XX e no nascente século XXI, vem constituindo uma nova identidade epistemológica que gradativamente vai se distanciando da dimensão confessional (seja no currículo oficial como também nas práticas escolares) e se aproximando de uma perspectiva inter-religiosa e multicultural, dando o tom de laicidade aos seus conteúdos e práticas. Eles pretendem a defesa do Ensino Religioso partindo do pressuposto da visão integral do homem e da vida, considerando sua multidimensionalidade (RÖHR, 2013) como também sua complexidade

> [...] em uma viagem [...] em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e saber que as determinações-cerebral, cultural, social, histórica que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto do conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo. (MORIN, 2008, p. 300)

Nesse sentido, a religião é vista como parte fundante da identidade individual e coletiva do ser humano, como “empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmo sagrado.” (BERGER, 1985, p. 38). Ou seja, enquanto produto da atividade humana, é uma forma significativa de interpretação da existência, que legitima e mantém dialeticamente a

realidade do mundo socialmente construído, integrando-a em um *nomos*[32] compreensivo das situações marginais em que a vida cotidiana é posta em dúvida (idem, p.55). Por este motivo precisa ser "lida" (*relegere*) na escola em um "exercício de ciência a ser feito com os estudantes em suas expressões simbólicas e valorativas" (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 151-152) em um exercício de aprendizagem, diálogo, alteridade e respeito à diversidade, assegurando a sua formação para a cidadania, e não "praticada" (posto que a vivência da fé cabe às instituições religiosas e à família).

No segundo grupo há a alegação da impossibilidade de se constituir, por um lado um *corpus* epistemológico e uma legislação consistente para este componente curricular que se desenlace completamente da influência dos poderes religiosos no âmbito do Estado. Acerca disso Vaidergorn (2008) advoga que

> A tradição autoritária persiste no ensino religioso. Por mais que se queira atualizar, renovar e descaracterizar sua gênese, permanece o intento das religiões de influir na sociedade civil e nos poderes da República, através da educação. A fé, que na promessa iluminista, deveria se manter no âmbito privado, cada vez mais, no mundo e no Brasil, se torna fator de política pública, por vezes combatendo a razão e o conhecimento científico e legitimando ações antidemocráticas – tal como na época da ditadura. (VAIDERGORN, 2008, p. 410-411)

Em sentido semelhante, Luiz Antônio Cunha adverte em vários de seus escritos sobre o tema (CUNHA, 2007, 2009a, 2009b, 2013, 2016; CUNHA e FERNANDES, 2012) sobre certa *anomia jurídica* na constituição de políticas educacionais para o Ensino Religioso no Brasil, marcada por acordos e silenciamentos do Estado com as Igrejas, "que abre espaço para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de uma condição essencial da prática republicana – a liberdade de pensamento e de crença, uma e outra propiciadas pela laicidade do Estado." (CUNHA, 2013, p. 925).

Outra alegação que resulta da anterior, também trazida pelo autor supracitado, é a existência de uma *folia pedagógica* no modo como esta disciplina é lecionada e em sua finalidade para a escola e para o professor, pois, em suas palavras:

> O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Umas turmas recebem aula de uma dada religião, outras de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (católica e evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas sobre "valores", que negam sua

[32] Na filosofia da Grécia Antiga, *nómos* significa a lei explicada como uma convenção dependente do artifício humano. Se opõe a *phisys*, a lei da natureza.

> genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico. (CUNHA, 2013, p. 936).

Este tipo de problemática persiste até os dias atuais, uma vez que é fácil perceber uma diferença muito grande entre os Estados e Municípios da Federação no que diz respeito aos conteúdos abordados e práticas adotadas, com variantes que vão desde o ensino pluriconfessional, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro, até as concepções inter-religiosas como é o caso do Estado do Paraná, e os critérios de admissão e lotação de professores que vão desde a realização de concurso para professores com formação em Ciências da Religião ou áreas afins, até a lotação dita "tapa buraco" em que professores de qualquer área assumem a disciplina como forma de completarem sua lotação.

Como esta celeuma se explica?

É possível encontrarmos as raízes desta problemática no bojo da história do Ensino Religioso em solo brasileiro quando perscrutamos o intenso jogo de conflitos, negociações e acordos entre Igreja e Estado na direção de um movimento que inicialmente se operou na colonização cultural e, posteriormente, no projeto de unificação da nação brasileira, estabelecido no âmbito constitucional e das políticas educacionais do país. Nesse contexto, o modelo catequético de ensino religioso predominou na maior parte da história da educação de nosso país, caracterizando-se eminente como ensino da religião.

Para melhor compreensão, circunscrevemos esse processo histórico em três momentos, em aproximação com a concepção de Ensino Religioso subjacente, nos moldes estabelecidos por Passos (2007) e Junqueira (2013), citados anteriormente, dada a sua complexidade política, cultural, eclesial e teórica e visando "detectar e sistematizar suas práticas no decorrer da história, bem como suas tendências atuais" (PASSOS, 2007, p. 27), sem a pretensão de estabelecermos nenhum enquadramento hermético por entendermos que as sobreposições, mesclagens e reviravoltas existentes, desde o Brasil Colônia[33] até os dias atuais na educação brasileira, sobre o tema são bastante recorrentes, levando na verdade a uma multiplicidade de concepções e visões.

---

[33] Preferimos usar esta expressão a "América Portuguesa" atualmente utilizada para referir ao período da colonização portuguesa no Brasil, por entendermos que esta última tende a uma tentativa ideológica de eufemizar o processo perverso de dominação política, econômica, cultural e religiosa de Portugal aos povos nativos das terras *brasileiras.*

Isto nos ajudará a compreender que ao longo da história da educação brasileira, como o Ensino Religioso adquiriu significados e tratamentos diversos e que se faz necessário analisar brevemente os contextos históricos desde o Brasil Colônia até os dias atuais para compreendermos os avanços, os retrocessos e pontos nevrálgicos dessa discussão.

3.2.1 *Re-eligere*: a (re)afirmação da fé.

3.2.1.1 Brasil Colônia e a educação jesuítica

> Ai esta terra ainda vai cumprir seu ideal,
> Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!
>
> (Fado Tropical – Chico Buarque e Ruy Guerra)

A epígrafe acima expressa o que Bosi (1992) nos relata sobre a colonização brasileira, que ocorreu em um processo dialético entre dois modos básicos de colonização: a colonização econômica e a colonização cultural. A colonização econômica impôs aos nativos um sistema de exploração capitalista agromercantil baseado na escravização, no cultivo da cana-de-açúcar, na exploração do ouro e outros minérios e na expansão territorial.

A colonização cultural por sua vez ocorreu pela imposição do modo de civilidade da metrópole portuguesa e pela catequização pelos jesuítas com o propósito de colonizar civilizando os povos nativos "selvagens" a partir da transposição do simbolismo cristão para a religiosidade Tupi, com o intuito da conversão dos pagãos, o que resultou em um processo de aculturação e sincretismo religioso (BOSI, 1992).

É neste último aspecto que encontramos os primeiros elementos do que poderíamos denominar de uma Educação Religiosa que marcou todo o período colonial e imperial do Brasil, cuja preocupação "não foi educar a todos nas ciências e nas letras, mas formatar os valores de uma tradição religiosa" (OLIVEIRA *et al*, 2007), e constituiu o solo ideológico que possibilitou a origem do Ensino Religioso pelas vias constitucionais a partir do século XIX.

O que garantiu esta Educação Religiosa, a despeito das Reformas Pombalinas, (1759-1822)[34], foi o grande poder de governo da Igreja Católica, por conta do regime de

---

[34] As Reformas Pombalinas foram um projeto de modernização econômica e política para Portugal e suas colônias, baseado no despotismo esclarecido com o objetivo de melhorar a administração do Império português e

padroado[35], que lhe conferiu significativa influência na organização do sistema de ensino em todos os níveis, sob a vanguarda da Companhia de Jesus, por cerca de 210 anos (1549-1759). Deste modo, "nas escolas jesuítas, o modelo de ensino concebia o ensino da religião como parte da grade curricular como apoio do Estado, das famílias, dos professores e alunos, conforme acordos estabelecidos com a Igreja Católica e o monarca de Portugal." (CARON, 2007, p. 52-53).

Assim, temos que a religião cristã, notadamente a Católica Apostólica Romana, regulava a vida social como também a organização político-administrativa de Portugal e de suas colônias, e a educação Jesuítica, estruturada em Colégios e baseada no *Ratio Studiorium*[36], serviam como os principais meios de difusão da doutrina católica e do modelo de civilidade europeu entre os colonos, mantendo assim a unidade territorial.

Havia, então, um caráter eminentemente evangelizador neste modelo de ensino que, para além da educação dos filhos de fidalgos portugueses e para a formação de religiosos desenvolvidas em tais colégios, estendia-se também com fins claramente políticos e de modo bastante rudimentar, para os núcleos urbanos, rurais e regiões de fronteira do Brasil Colônia, a partir do trabalho de evangelização e do ensino das "Primeiras Letras" aos nativos índios, mamelucos, escravos e colonos que constituíam à maioria da população. (CASIMIRO, 2002).

Esse trabalho também foi realizado em menor conta por outras ordens religiosas como os franciscanos, carmelitas, mercedários e lassalistas, entre outros, em missões de estudos de evangelização e das primeiras letras durante todo o período colonial, disseminando a "ideologia da salvação" e o controle social a ela inerente pelos mais remotos rincões, dado que

---

aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial. Foram idealizadas por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal (1750-1777) no reinado de Dom José I. No Brasil colônia resultou na primeira e uma das mais desastrosas reformas educacionais, uma vez que o projeto de laicização do Estado que expulsou os jesuítas do Brasil e fechou vários colégios mantidos por eles, implementando o sistema de Aulas Régias, resultou em inúmeras lacunas e um desmantelamento do sistema educacional brasileiro da época, outrora organizado pelos Jesuítas. (BOSI, 1992)

[35] O Padroado foi um acordo criado por meio de uma série de bulas pontifícias, entre os países ibéricos e a Santa Sé, a qual poderes eram delegados aos monarcas, sob a concessão do Papa, no sentido de garantir que a Igreja Católica exercesse funções político-administrativas nos reinos e suas colônias, dando-lhe grande poder e influência na constituição das legislações. (BOSI, 1992)

[36]*Ratio Studiorum* é um programa de estudos de base neotomista estruturado em níveis de ensino: o de Humanidades, ou estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas (retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior), e os Estudos Superiores (Filosofia e Teologia). (SAVIANI, 2008).

> A ideologia religiosa amorteceu os conflitos sociais latentes e tentou doutrinar os escravos para a obediência aos senhores, mediante ameaças de castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial. Funcionou, no plano normativo, através das constituições eclesiásticas em vigor, e do conceito de 'direito divino', de modo insistente e permanente, entretanto, com uma concepção de justiça diferenciada, caso se tratasse do senhor ou caso se tratasse do escravo. Funcionou, na prática, como aparelho repressor, ainda mais temido e eficiente, diante dos atributos do Tribunal do Santo Ofício, sediado na Metrópole. (CASIMIRO, 2012, p. 1).

Vale ressaltar, que desde seu nascedouro, o sistema de educação brasileiro carrega a marca da desigualdade, que, de um lado o nível elementar das Escolas de Primeiras Letras tido como mais democrático e humano, de alfabetização na Língua Portuguesa, noções de aritmética e capacitação para o trabalho, era destinado às camadas populares, por outro lado, o nível secundário que se praticava no colégios os princípios do *Ratio Studiorium* era mais aristocrático e destinado aos filhos do sexo masculino das elites econômicas da época onde apenas alguns poucos ascendiam às Escolas Superiores da Metrópole como a Universidade de Coimbra e às pouquíssimas faculdades que foram surgindo gradualmente no Brasil de Teologia e Ciências Sagradas que visavam à formação de padres. (CARON, 2007; RIBEIRO, 2015).

No que concerne à formação de professores é cabível enfatizar que não havia no período colonial instituições de formação de professores, o que de fato só veio a acontecer, conforme Gondra e Schueler (2008) no século XIX com a criação das Escolas Normais. O que se tinha era uma formação docente subordinada à formação para o sacerdócio cuja ação pedagógica se assentava nos princípios da *Ratio Studiorium* nos cursos de *Studia Superiora* (Teologia e Ciências Sagradas) como nos relata Ribeiro (2015 p. 420).

Para Saviani, o modelo pedagógico Jesuítico expresso na *Ratio Studiorium*

> [...] corresponde ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, como criação divina. Em conseqüência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2008a; p. 58).

Em suma, a educação religiosa no período colonial traz o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, com a pedagogia brasílica (1549-1599), e a institucionalização da pedagogia jesuítica com o *Ratio Studiorum* (1599-1759). Neste sentido, falar de Ensino Religioso neste período é falar da própria composição do sistema educacional

brasileiro, dado que o confessionalismo católico estava intricado com a formação educacional básica dos colonos brasileiros, nas quais estavam imbuídos os interesses eclesiais e da metrópole portuguesa de dominação a partir da colonização cultural, e não apenas econômica e política, dos povos nativos, com base nos valores da cristandade católica e de civilidade europeia.

3.2.1.2 Período Imperial

Dois eventos que antecederam o período imperial modificaram de modo substancial o cenário educacional em Portugal e suas colônias. O primeiro deles foram as Reformas Pombalinas (1759-1772), cujo projeto de laicização do Estado desencadeou a expulsão dos jesuítas do Brasil e fechou vários colégios mantidos por eles, resultando em inúmeras lacunas e um desmantelamento do sistema educacional brasileiro da época, organizado pela Companhia de Jesus, e sua reorganização em um ensino público oficial, laico, gratuito para a população sem, no entanto, ser feito de forma igualitária e muito menos homogênea, uma vez que

> A reforma pombalina consistiu numa tentativa de criar um sistema de ensino capaz de unir portugueses e europeus sob o paradigma da Ilustração, reinterpretados e apropriados conforme o modelo de Estado absolutista, estamental e hierárquico, como o Império Português. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 22).

Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, além de expulsar os jesuítas do império Português, criou as Aulas Régias[37] ou avulsas substituindo os extintos colégios jesuítas. Foi criada também a figura do "Diretor Geral dos Estudos", para nomear e fiscalizar a ação dos professores. (SECO; AMARAL, 2012).

O sistema de Aulas Régias aparece como o primeiro sistema público laico e estritamente estatal do Brasil. Todavia, devido à escassez de recursos, falta de livros, de docentes leigos e mal preparados, da falta de um currículo regular, e querelas políticas, tal sistema se apresentou de uma forma fragmentada, com professor único e com ensino autônomo e isolado, não tendo o êxito esperado. Mesmo perdurando no Brasil até o Primeiro Reinado não alterou significativamente a realidade educacional brasileira, fortalecendo um

---

[37] As aulas Régias compreendiam o ensino das primeiras letras e das humanidades (Latim, Grego, Filosofia e Retórica) instituídas pelo alvará régio de 28 de junho de 1759, denominada de reforma do Estudos Menores (primário e secundário) (SAVIANI, 2008).

sistema social excludente, escravista e voltado para a difusão do pensamento elitista, uma vez que as aulas régias atendiam muito mais às elites locais do que a população em geral. (CARDOSO, 2004, p. 190).

Destaque-se também que no Brasil esse sistema nada mais era do que uma continuidade do processo de escolarização clássico, ornamental e europeizante dos jesuítas, isto porque

> [...] a base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por "tios-padres" e "capelães de engenho", ou os chamadas "padres-mestres" Estes, dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas, em oposição ao que acontecia na Metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes. (SECO; AMARAL, 2012, p. 07-08).

Assim, enquanto que na Metrópole tais reformas se apresentaram como um avanço, no Brasil, ao contrário houve um retrocesso, marcado pelo desmantelamento do sistema implementado pelos jesuítas que foi substituído por um sistema precário e incipiente de ensino, que continuou nas mãos de um clero secular. Desse modo, como nos diz Saviani (2008, p. 90), "o funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas". Mesmo com as reformas, o poder da Igreja no Estado ainda permanecia algo irresoluto em terras brasileiras.

O segundo evento foi a súbita vinda do príncipe regente de Portugal, Dom João de Bragança (depois D. João VI, após a morte de Maria I, sua mãe, em 1818) ao Brasil em abril de 1808, por conta da ameaça de invasão pelas tropas de Napoleão às terras lusitanas. Dom João trouxe não apenas a sua corte para o Brasil, mas também todo aparato burocrático que a Família Real possuía em Portugal, como:

> [...] ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha e membros do Alto Clero. Baús com roupas, malas, sacos e engradados seguiam junto com as riquezas da Corte. Obras de arte, objetos dos museus, a Biblioteca Real com mais de 60 mil livros, todo o dinheiro do Tesouro português e as jóias da Coroa, bem como cavalos, bois, vacas, porcos e galinhas e outros alimentos, transformando o Rio de Janeiro na sede temporária da Monarquia Portuguesa. (NASCIMENTO *et al*, 2012, p 17).

Isto implicou na transferência temporária da sede da Monarquia portuguesa para o Brasil, fato inusitado, uma vez que nunca na história uma Monarquia passou a comandar suas ações a partir de uma das suas colônias. Em consequência, houve uma reorganização administrativa da colônia brasileira, marcando o fim da etapa de colonização. (NASCIMENTO *et al*, 2012).

Além das mudanças econômicas, como a abertura do comércio do Brasil com os países amigos de Portugal, o estímulo ao estabelecimento de indústrias e fábricas no Brasil, a construção de estradas, reformas em portos, criação do Banco do Brasil e instalação da Junta de Comércio, e das mudanças culturais, como o desenvolvimento das artes, a criação do Museu Nacional, da Biblioteca Real, da Escola Real de Artes e Observatório Astronômico, as mudanças no sistema educativo (sem grandes rupturas em relação ao conjunto das reformas pombalinas). Estas se apresentaram principalmente para atender à formação dos membros da corte real e das elites políticas e intelectuais para preparar quadros dirigentes para as terras brasileiras. Assim nos explica Junqueira (2008) ao dizer que:

> [...] não era de interesse governamental estabelecer um sistema nacional de ensino que integrasse os graus e modalidades. Algumas escolas superiores foram criadas, com vistas a serem regulamentas as vias de acesso e esses cursos, especialmente por meio do secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior. Vale ressaltarmos, também, o papel das lojas maçônicas, que assumiram uma importante função educativa por reforçarem o espírito liberal no País, que lentamente se constituía como nação. (JUNQUEIRA, 2008, p. 19).

Outrossim, para que tais iniciativas de escolarização pudessem ser efetivadas se fez necessário o apoio da Igreja Católica que, em 1818, por meio do Decreto do Papa Pio VII, *Solicitudo omnium Ecclesiarum*, restaurou a Companhia de Jesus, garantindo o retorno dos jesuítas às atividades educacionais. Deste modo, com este apoio e gradativamente de outras instituições religiosas, o ensino no Brasil se manteve atrelado à relação Igreja e Estado.

A revolução constitucionalista de 1820 em Portugal, exigiu a restituição do Pacto Colonial e o retorno da Família Real ao seu reino, ao qual se deu sob pressão popular e levou D. João VI a partir do Brasil em 1821, deixando seu filho D. Pedro I como Príncipe Regente do Brasil.

Como resultado deste fato os direitos concedidos ao Brasil foram sendo rescindidos pelas cortes, o que fez D. Pedro I alinhar-se ao descontentamento brasileiro provocado pelas medidas portuguesas, que resultou na proclamação da independência do Brasil em 07 de setembro de 1822 e em sua autoproclamação como imperador do país, processo marcado por muitas guerras pela independência e revoltas regenciais nos quais

estavam em disputa a interpretação do Brasil e do ser brasileiro, projetos diferentes de construção da nova nação. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 25).

Era preciso "inventar o Brasil", criar um projeto político para constituir uma identidade para a nação, e boa parte deste caminho foi desenhado durante o período regencial (1831-1840) e o segundo Reinado (1840-1889) pela via da promoção das instituições educacionais, culturais e científicas, para "difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e população do império" (*idem*, p. 28). Por outro lado, estabeleceu uma forma de controle social e de difusão de um modelo de cidadania que servia aos interesses políticos e econômicos do país, que com a ascensão e fortalecimento dos comerciantes e das oligarquias agrárias, trazia em seu cerne os ideários iluministas e da modernidade capitalista.

Desse modo, a instrução pública mínima apareceu como um dos mecanismos mais eficientes de construção da identidade e da integração do povo brasileiro, dado o grande poder de capilarização do sistema educacional (formal e informal) para a difusão destas ideias aos mais distantes rincões do país, tarefa difícil, por conta da grande heterogeneidade das formas educativas no país, especialmente as não institucionalizadas, cujo controle era mais difícil.

Daí a necessidade do Estado de legitimar e regulamentar o sistema de ensino, primeiro pela constituição e depois pelas leis complementares, de modo a estabelecer as diretrizes sobre quem deve ensinar (formação e qualificação), como se deve ensinar (método pedagógico), para quem se deve ensinar (cidadãos) e o que se deve ensinar (de acordo com as especificidades de cada público), garantido pela Constituição outorgada de 1824[38] no seu artigo 179, parágrafo 32, na qual reza que "A Instrucção primaria, é gratuita a todos os Cidadãos." (NOGUEIRA, 2012, p. 65).

Esta identidade Nacional foi pautada nos princípios de uma constitucionalidade voltada apenas para os poderes do Estado e para as garantias individuais, que estabelecia em seu artigo 3º um governo monárquico hereditário, constitucional e representativo, e que determinava em seu Artigo 5º a Igreja Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império, sendo permitido o culto doméstico das demais religiões.

---

36 Esta constituição, segundo Gondra e Schueler (2008), foi alvo de muitos protestos, pelo fato de excluírem negros, que eram a maioria da população e restringirem a liberdade de índios e mulheres.

> Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo. [...] Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior de Templo. (NOGUEIRA, 2012, p. 65).

Houve também, como nos relata Oliveira *et al* (2007) o Decreto de 15 de outubro de 1827, no qual o imperador determinava que os professores deveriam ensinar além da leitura e da escrita, os princípios da moral cristã segundo os preceitos da Igreja Católica Apostólica Romana.

Importante destacar, como nos assinala Gondra e Schueler (2008), que os processos de construção da educação escolar brasileira no século XIX marcados por ampla heterogeneidade das formas educativas[39] e muitas descontinuidades, não se resumiram à ação do Estado descrita acima, abarcando também as forças religiosas e as forças organizadas em sociedades (agremiações, associações, academias, clubes), constituindo em conjunto os grandes responsáveis pelo surgimento dos equipamentos escolares e uma miríade de iniciativas de caráter educativo. (GONDRA e SCHUELER, 2008).

Assim, a Igreja Católica Apostólica Romana aparece neste contexto como uma força educativa importante, em relação de cumplicidade com o Estado na execução deste projeto de nação. Mesmo tendo perdido força com a expulsão dos jesuítas, outrora já mencionada, e mesmo diante da implementação pelo Império dos ideários de um sistema moderno de educação, eivados das ideias iluministas e pombalinas, ela conseguiu institucionalizar-se como religião oficial e manter o ensino religioso doutrinário[40] como elemento importante na formação moral dos cidadãos. Seu poder de capilarização por meio das escolas paroquiais foi um elemento importante nessa conjuntura.

Castro (2013, p. 116) sintetiza esta questão ao dizer que "ao analisar a história do Brasil nesta perspectiva, é perceptível, que o campo religioso e o campo político parecem se

---

[39] Dentre as formas educativas institucionalizadas (formais), os autores se referem às formas voltadas para a instrução do trabalhador, dos pobres, dos deficientes etc., como as Escolas Elementares, Asilos e Internatos, e as formas voltadas para a instrução das classes sociais mais abastadas, como os Colégios, Liceus, Academias e Faculdades. Dentre as formas educativas não-formais destacam-se a educação doméstica e aquela realizadas por professores artesanais.

[40] Ressalte-se que ações religiosas oriundas de outras religiões (protestante, espírita, judaica, orientais etc.) compuseram também o tecido social do país, dado que o culto doméstico era permitido no país e que tais grupos gozavam de alguma "liberdade" para veicularem suas crenças nos meios educativos informais que constituíam, como, por exemplo nas aulas particulares ministradas por professores artesanais. (GONDRA; SCHUELER, 2008).

“fundir” – principalmente na colônia e no império, consideradas as políticas de colaboração e consensualidades”.

3.2.1.3 Brasil República

3.2.1.3.1 A República Velha e a Constituição de 1891

O enfraquecimento do Império se deu devido à crise da monarquia, marcada pelos conflitos entre a Igreja Católica e a Maçonaria (questão religiosa), pela perda do apoio político dos grandes fazendeiros proprietários de escravos que não foram indenizados por conta da abolição da escravatura em 1888, (questão abolicionista), pelo descontentamento do militares por conta da falta de autonomia na tomada decisões sendo sujeitos ao Imperador (questão militar) e pela difusão dos ideais republicanos pelo país, gerando muitos conflitos internos.[41]

Tais fatos levaram a Proclamação da República Brasileira em 15 de novembro de 1889, um golpe de Estado político e militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que destituiu do poder e deportou o imperador Pedro II, e instaurou a forma republicana presidencialista norte-americana de governo no Brasil, em substituição ao modelo de parlamentarismo franco-britânico adotado pelo Império. (PONTUAL, 2018). Com isso veio a aprovação em Assembleia Constituinte da Constituição de 1891, que vigorou durante toda a Primeira República, também chamada de República Velha (1891 a 1930)[42], e trouxe inovações assentadas nos ideais liberais e positivistas como:

> [...] instituição da forma federativa de Estado e da forma republicana de governo; estabelecimento da independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; criação do sufrágio com menos restrições, impedindo ainda o voto aos mendigos e analfabetos; **separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficia**l; e instituição do habeas corpus (garantia concedida sempre que alguém estiver sofrendo ou ameaçado de sofrer

[41] Entre eles podemos citar, como exemplos, a Confederação do Equador (1824), e a Revolução Farroupilha (1839).

[42] A República Velha pode ser dividida em dois momentos: A República da espada (1889- 1894) marcada pela governo provisório dos militares Deodoro da Fonseca (1891) e Floriano Peixoto (1891-1894), e a República das Oligarquias (1894-1930) marcada pelo domínio das oligarquias agrárias, notadamente a “política do café-com-leite” com a alternância majoritária de paulistas (cafeicultura) e mineiros (pecuária) no governo federal, que teve seu fim com a Revolução de 30. (PONTUAL, 2018)

> violência ou coação em seu direito de locomoção – ir, vir, permanecer –, por ilegalidade ou abuso de poder). (PONTUAL, 2018). [Grifo nosso].

Grafe-se aqui a expressão "separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficial" que denota, entre outras coisas, a evocação de um Estado Laico, em que, por exemplo, o ensino público, o casamento e os enterros passam a ser exclusivamente de responsabilidade do Estado, sendo que o culto religioso passa ser público, todavia sem subvenção oficial. O artigo 72 que trata dos direitos dos brasileiros e estrangeiros residentes no país, traz estas questões e reza que:

> §3º Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum. §4º A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. §5º os cemiterios terão caracter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a pratica dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam a moral publica e as leis. §6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos. §7º Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia, ou alliança com o governo da união, ou o dos estados. (BRASIL, 1891 *apud* BALEEIRO, 2012, p.83).

Depreende-se também do parágrafo 6º que, nesses termos, o ensino deverá ser laico, assim como também público, gratuito e obrigatório, cuja "educação deveria ser ausente de informação religiosa, tendo o ensino leigo[43] como premissa" (RODRIGUES, Edile, 2017, p. 45). Assim, as aulas de religião, como nos informam Oliveira *et al* (2007, p. 51), passaram a ser realizadas nos templos religiosos de cada confissão, por seus ministros, posto que, de acordo com a hábil justificativa de Ruy Barbosa[44] o espaço público da escola pertence à comunidade e não um grupo religioso em particular.

Podemos dizer, então, que a Constituição de 1891 marca o início de um novo cenário de disputas e negociações entre as Igrejas (e não somente mais a Católica) e o Estado no que concerne à laicidade *versus* confessionalidade, ao público (*Koinon*) *versus* privado (*idion*) na acepção de Hannah Arendt, assim como também o que Saviani (2008) define como

---

[43] Leigo significa aquele que não recebeu consagração religiosa. Sua raiz etimológica vem do latim *laicus*, e do grego *laos* que significa aquele que vive do/no ou é próprio do mundo' que vive no/ou é próprio do mundo, secular, que se opõe ao eclesiástico. (CECCHETI e SANTOS, 2016).

[44] Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador e um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo, responsável pela organização da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes. Ruy Barbosa atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais. (Fonte: www.academia.org,br /academicos/rui-barbosa/biografia)

o momento de consolidação *da pedagogia leiga*, iniciada no Império, situando-se entre o ecletismo, o liberalismo e o positivismo.

3.2.1.3.2 A Era Vargas e as Constituições de 1931, 1934 e 1937

A esta constituição de 1891, apareceram, de imediato, as resistências da Igreja Católica na busca de restituir o seu espaço de poder no Estado. Não obstante a mudança da conjuntura política do Brasil favoreceu este processo, por conta da crise de 1929, ou quebra das bolsas de Nova Iorque, que afetou pesadamente a exportação do café brasileiro, a Revolução de 1930, e moveu um golpe de Estado dos militares o qual destituiu e prendeu o presidente Washington Luís, em seu lugar assumindo Getúlio Vargas como chefe do Governo Provisório com amplos poderes, revogando a constituição de 1891[45] e governando por decretos.

Com isso, Getúlio Vargas em troca de apoio da Igreja Católica, em 30 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.941, faculta o ensino de religião em todos os níveis de instrução (primário, secundário e normal) conforme a confissão do aluno ou permissão dos pais ou tutores (Art. 1º e 2º), resultando em um ganho não somente para a Igreja Católica, mas também para outras denominações religiosas, notadamente as denominações protestantes, que até então não logravam espaço na escola pública. Este Decreto também regulamentou pela primeira vez critérios sobre como o Ensino de Religião deveria funcionar na escola, sobre a organização dos programas, a fiscalização das práticas docentes e sobre a admissão de professores:

> Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponham a recebê-lo. Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas. Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado. Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos. Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do

[45] Com ela, inicia-se a Nova República, também chamada de Era Vargas marcada por 3 períodos: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional ou Presidencial (1934-1937); e Estado Novo (regime ditatorial de 1937 até 1945).(PONTUAL, 2018)

> curso. Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados. Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civís e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais. Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931).

Isto gerou, como relatam Cecchetti e Santos (2016), um clima de descontentamento e indignação de grupos defensores do ensino laico, como por exemplo, os intelectuais adeptos do movimento emergente da Escola Nova, o que demandou do chefe de Governo diálogos e acordos difíceis com estes grupos, como por exemplo, a ideia da "facultatividade" do Ensino Religioso na escola pública e provavelmente o artigo 11 que trata da suspensão deste das escolas "quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar". (BRASIL, 1931, Art. 11)

Em 1933, Getúlio Vargas convoca Assembleia Constituinte, que levou, em 16 de julho do ano seguinte, a aprovação da Constituição de 1934, que trouxe a marca getulista das diretrizes sociais, na qual se consagrou direitos da constituição anterior e consagrou outros como, por exemplo, poderes amplos ao Governo Federal, voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, direito de voto às mulheres, sendo proibido o voto aos mendigos e analfabetos, mandado de segurança e ação popular, criação da Justiça Eleitoral, da Justiça do Trabalho e com ela as leis trabalhistas, que institui jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas. (PONTUAL, 2018)

Destaca-se, também, a "consolidação da educação básica como elemento essencial da construção da própria esfera pública" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 16). Mas, por outro lado, criou-se a ilusão de que havia apenas três frentes de ideias políticas em disputa pela educação pública: a dos defensores da escola pública como escola estatal; a dos defensores das escolas confessionais; e, a dos defensores das escolas particulares, desconsiderando o tecido social da heterogeneidade de propostas educacionais alternativas e independentes, que foram simplesmente combatidas e aniquiladas. (*idem*).

No que concerne ao Ensino Religioso, este ganha pela primeira vez um lugar na Constituição brasileira permanecendo em todas as constituições posteriores, inclusive como única disciplina que aparece em uma constituição, cuja redação é a seguinte:

> Art. 153. o ensino religioso será de frequencia facultativa e ministrado de accordo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou

> responsaveis, e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. (BRASIL, 1934 *apud* POLETTI, 2012, p.139).

Observa-se que nesse formato há, além da facultatividade, a manutenção do caráter confessional do Ensino Religioso dentro de uma escola dita supostamente laica sob o controle das autoridades religiosas, evidenciando uma contradição ideológica no sistema educacional brasileiro que persistiu nas constituições posteriores. Interessante notar, como assinalam Cecchetti e Santos (2016, p. 139), que foi a partir deste momento que as palavras "laico" e "leigo" desapareceram das constituições republicanas do século XX.

Devido ao agravamento das dissidências partidárias e dos conflitos ideológicos entre a "Aliança Integralista Brasileira", de caráter fascista e a frente popular da "Aliança Nacional Libertadora" durante o Governo Constitucional ou Presidencial (1934-1937), e a apreensão pela infiltração comunista no país, Vargas, justificados por tais fatos, conseguiu do Congresso o decreto do Estado de Guerra.

Então, em 10 de novembro de 1937 deu o golpe de Estado, revogando a Constituição de 1934, dissolvendo o Congresso, e outorgando uma nova Constituição, que teve como mentor intelectual o ministro da Educação e Saúde Francisco Campos[46], baseada nos princípios da constituição Polonesa de 1935 que tergiversava sobre um sistema presidencialista com elementos do autoritarismo, inaugurando o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945) de inspiração fascista, com a supressão dos partidos políticos e concentração de poder nas mãos do chefe supremo do Executivo.

Na Educação, a era Vargas se caracterizou pela institucionalização de "padrões nacionais" suprimindo em muitos momentos a diversidade[47], como forma de "uniformizar vários aspectos da sociedade brasileira que até então se manifestavam com as formas da fragmentação" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 61). Assumiu, ainda, uma postura de dirimir conflitos em setores da Igreja Católica e manifestações do laicato, na tentativa de cooptar a Igreja na consecução de seus projetos políticos fascistas.

---

[46] Idealizador da Reforma de 1931 que tem o seu nome, conhecida como a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas, que criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário e comercial, assim como deu nova orientação às universidades, voltadas para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. (MENEZES; SANTOS, 2001).

[47] Um dos exemplos desse processo foi a interrupção dos trabalhos de Anísio Teixeira, um maiores teóricos da educação brasileira do século XX e que liderou o movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira de 1920, de inspiração escolanovista, no país, que realizava à época um trabalho popularização da educação às camadas mais pobres da sociedade, suprindo a ausência de serviços e instituições públicas às populações periféricas. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 128).

No que tange ao Ensino Religioso, foram mantidas na Constituição de 1937 as mesmas disposições jurídicas da Constituição anterior, com seus postulados e contradições:

> Art. 133. o ensino religioso poderá ser contemplado como materia do curso ordinario das escolas primarias, normaes e secundarias. Não poderá, porém, constituir objecto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequencia compulsoria por parte dos alumnos. (BRASIL, 1937 *apud* PORTO, 2012, p. 84).

Note-se que nesta nova redação a palavra "poderá" aparece duas vezes no texto como forma de indicar no primeiro momento o Ensino Religioso como uma possibilidade no sistema público, e não mais como uma garantia, como também desobrigar os professores do ensino desta disciplina, e desobrigar os alunos da sua frequência compulsória. Esta mudança textual revela uma espécie de atenuação das ambiguidades jurídicas acima mencionadas. (CECCHETTI; SANTOS, 2016).

3.2.1.3.3 A República Populista, a Constituição de 1946 e a primeira LDB.

Com a crise mundial das ditaturas fascistas de direita por conta do fim da Segunda Guerra Mundial, particularmente o Nazismo, o governo Vargas enfraqueceu e por fim foi sucumbido pela grande reação popular, com apoio das Forças Armadas. Deste modo, em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto e o poder foi entregue ao então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), José Linhares, que após revogar o artigo 167 da Constituição, que adota o Estado de emergência e o Tribunal de Segurança Nacional, possibilitou seu fim e a realização de eleições para a Presidência da República a qual deu vitória ao general Eurico Gaspar Dutra, ex-ministro de guerra de Vargas, empossado em 31 de outubro de 1946. (PONTUAL, 2018).

Tem-se, então, o início do período da República Populista (1945-1964) que se caracterizou pelo discurso desenvolvimentista alimentado pela percepção de que o Brasil precisava sair de uma realidade vista como subdesenvolvida porque "atrasada' em relação aos países ditos desenvolvidos, tendo os Estados Unidos como referência.

Segundo Freitas e Biccas (2009) o conceito de desenvolvimento adquiriu significados tão variados e movediços que se tornou onipresente em todas as questões políticas e sociais, inclusive a educação, em que virou questão de "adaptação 'necessária' a tudo e todos para que o país pudesse alcançar o desenvolvimento" (p. 129) e modernizar-se

para o mundo, sem atentar que o problema da desigualdade no país não era uma questão de falta de modernização, mas de contínua desumanização dos brasileiros[48].

Esta ideia desenvolvimentista, em que o modelo econômico agroexportador foi sendo substituído pelo modelo industrial nacional-desenvolvimentista, marcou todos os presidentes deste período[49]e proporcionou uma sofisticação da ação estatal na Educação com a criação do INEP (Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos), um lugar que reconfigurou as estratégias de formação docente e da pesquisa em educação, que sob o viés da antropologia, retomou o problema da qualidade da educação e da expansão da escolarização de forma conjunta. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 133).

Todavia, percebe-se que "nem tudo são flores". A insuficiência de recursos do Estado para alavancar tal iniciativa, fez com que se suplantassem o projeto de deselitização e democratização do ensino no Brasil em favor de uma atuação supletiva e fiscalizadora do Estado, com a ampliação dos espaços para as camadas médias da sociedade.

Neste cenário também, destacamos alguns fatos importantes que mudaram o papel da educação do Brasil. Entre 1947 e 1948 foi gestado o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, pelo Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani, mas que por conta de algumas questões polêmicas, como por exemplo a da centralização/descentralização do ensino, subvenção financeira do Estado para o setor privado e composição dos conselhos de Educação, que mobilizou o debate entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privados, prolongou por treze anos a sua tramitação, sendo "desenterrada" pelas ações da sociedade brasileira em fins da década de 1950, e promulgada em 1961, pela Lei nº 4.024/61[50].

Existe um aspecto que nos interessa mais de perto nestas questões que é o envolvimento de setores conservadores da Igreja Católica como representantes dos interesses privatistas, aliados políticos dos partidos de centro e direita, que defendiam ideias como a desmonopolização do ensino pelo Estado e o financiamento público às instituições particulares de ensino, notadamente as confessionais religiosas.

---

[48] Sobre esta questão ver estudo de Josué de Castro sobre a "geografia da fome" no Brasil em 1946 citado por Freitas e Biccas (2009, p. 130).

[49] Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (1954-1955); Carlos Luz (1955); Nereu Ramos (1955-1956); Juscelino Kubitschek (1956-1960); Jânio Quadros (1961); João Goulart (1961-1964).

[50] Para uma análise mais detalhada desta questão ver Cunha (2012).

Estes interesses, como nos aponta Pasinato (2013), foram defendidos em revistas católicas da época, como a Revista Vozes, que em muitos artigos do frei Evaristo Arns, que afirmava primazia da família e a Igreja sobre o Estado na educação, baseando-se na encíclica de Pio XI, *Divini illius Magistri*, argumento esse que foi abraçado pelos "empresários" do ensino para garantir seus interesses da livre escolha da escola pelos pais de acordo com o tipo de educação que desejam a seus filhos. Isso ocorreu também em púlpitos, como no sermão de Dom Vicente Sherer, Arcebispo de Porto Alegre que, em 1958, durante uma missa acusou Anísio Teixeira de promover o laicismo do ensino, e a articulação de um plano materialista e ateu do ensino nacional sob o monopólio do Estado.

Esta defesa clerical-privatista se viu amparada na Constituição de 1946, que a despeito de seu caráter liberal e democrático, não conseguiu impedir a modificação da redação do texto sobre o Ensino Religioso da Constituição anterior no Art. 133, para a seguinte redação do inciso V do Art. 168 que diz:

> V – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946 *apud* BALEEIRO e SOBRINHO, 2012, p. 88).

Percebe-se que a condição de possibilidade ('poderá', que havia no texto anterior) foi retirada, consolidando a permanência definitiva do Ensino Religioso na escola. A facultatividade por parte do aluno permaneceu, entretanto, as confissões religiosas definiam quem e como esta disciplina seria ministrada. O controle absoluto foi assumido pela Igreja Católica, mesmo com a ênfase do texto de que seria de acordo com a confissão religiosa do aluno ou pelo seu representante legal.

Toda esta ação incisiva dos setores conservadores[51] da Igreja Católica e seus consorciados políticos foi nutrida pelos debates entre os defensores da escola pública gratuita

---

[51] Falamos de setores conservadores, pois, como nos informa Cunha e Fernandes (2012), durante os anos de 1960 e 1961, motivado pelas interpretações do Evangelho à luz das realidades sociais, feita por intelectuais leigos e religiosos a partir do documento do Concílio do Vaticano II, alguns setores da Ação Católica passaram a defender as posições da Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública, como por exemplo a Juventude Universitária Católica – JUC, precursora da União Nacional do Estudantes – UNE. Neste contexto, outros grupos também apareceram como a Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Operária Católica (JOC), Ação Católica Operária (ACO) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) com o objetivo aproximar a Igreja das classes populares e tinha como base teológica a Teologia da Libertação, abraçada por grandes intelectuais como Paulo Freire.

e dos defensores dos estabelecimentos de ensino privados, principalmente no final da década 1950, como já mencionado.

O projeto substitutivo Carlos Lacerda apresentado à Câmara dos Deputados para aprovação em 15 de janeiro de 1958, versava sobre a necessidade de rompimento do monopólio do Estado na educação e, ao mesmo tempo, dava a garantia deste de subvenção financeira às escolas particulares. Ele foi o estopim de movimento coletivo denominado de "Manifesto dos Educadores", redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1º de julho de 1959, em São Paulo, cujos signatários foram os Pioneiros da Educação de 1932, sob o título "Mais uma vez convocados" para a "defesa da expansão do ensino público como condição necessária à democracia, à igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento econômico baseado na industrialização." (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 854).

Pasinato (2013) ressalva que o Manifesto de 1959, ao contrário do que se tentou induzir ao público pelos privatistas, não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, e sim, admitia que as redes pública e particular poderiam coexistir, desde que as verbas públicas fossem destinadas apenas à rede pública e que houvesse fiscalização oficial do Estado às escolas particulares.

O autor supramencionado traduz muito objetivamente esta questão nos seguintes termos:

> A luta que se abriu, no Brasil, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é no fundo, a mesma que se travou, entre a escola religiosa de um lado, e a escola pública, de outro lado. Um argumento a favor da escola pública defendia que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. A escola pública, cujas portas, por ser gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é por definição contrária e a única que está em condições de subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. (PASINATO, 2013, p. 09).

Foi neste contexto que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada, a Lei nº 4.024/61, visando regulamentar a Constituição de 1946 quanto aos dispositivos sobre a Educação nela expressos, com uma característica relativamente conciliatória dos interesses dos liberais escolanovistas e do setor conservador clerical-privatista da Igreja Católica e seus aliados, em um misto de "princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do Estado". (MARCHELLI, 2014, p. 1485).

O Ensino religioso aparece na LDB/61 no Título XII (Das Disposições Gerais e Transitórias) com a seguinte redação:

> 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 acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
> § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.
> § 2º O registro dos professôres de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961).

Destarte, a redação do texto sobre o tema permaneceu a mesma da Constituição de 1946, com dois adendos. O primeiro foi a inclusão da frase "sem ônus para os cofres públicos", emenda apresentada pelo deputado de esquerda Aurélio Vianna (PSB-AL) e acatada pela Comissão de Educação e Cultura, em 25 de novembro de 1959 sem maiores discussões, que mesmo contrariando os interesses dos setores privatistas, foi aceito sem maiores questionamentos pela bancada de direita. (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 860).

O segundo adendo foi a não limitação da quantidade mínima de alunos por sala (§ 1º) e a concessão de registro de professores por autoridade religiosa (§ 2º), que ampliou o poder de atuação das instituições religiosas, notadamente a Igreja Católica na escola pública.

Oliveira *et al* (2007, p. 52) relatam que neste período houve muita dificuldade de se efetivar a orientação de se respeitar a confissão religiosa do aluno, pois havia uma disputa proselitista das tradições religiosas como também às influências locais das autoridades eclesiais católicas que monopolizavam os espaços escolares. A variabilidade das denominações religiosas evangélicas dificultou a escolha de um representante para ministrar a disciplina de Ensino Religioso.

3.2.2 O advento do *religare*: A Ditadura Militar, a Constituição de 1967 e a segunda LDB

O período da gestão do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960), foi marcado por intenso processo de consolidação do processo de industrialização do país, sob o plano de metas cujo slogan era "50 anos em 5". Com a conclusão deste processo de industrialização por volta dos anos 1960, como nos relata Saviani (2008b), em que o Brasil passou a não depender mais dos ciclos da importação de produtos, emergiu um novo conflito político. Unidos em prol da industrialização, empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda, cindiram-se, polarizando em dois segmentos.

Um deles, de ideologia nacionalista desenvolvimentista gestada pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), encampado pelo governo, defendia a nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional), e era composto pelo operariado e as forças de esquerda. O outro grupo, afinizado com a ideologia da interdependência, gestada na Escola Superior de Guerra (ESG) e efetivada com o apoio do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) e que se relacionava com a doutrina da segurança nacional, era composto pelo empresariado e a classe média, alinhados à direita e interessados na manutenção do *status quo* econômico. Assim como assinala Saviani (2008b)

> Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia. (SAVIANI, 2008b, p. 293).

Neste jogo de forças, os defensores da desnacionalização (empresariado e militares) ganham força usando da guerra psicológica para desagregar as forças populares, consumando o golpe civil-militar de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. Em síntese, a dita "revolução" implicou na verdade, a vitória da classe dominante, que substituiu a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela ideologia da interdependência, ajustando assim a ideologia política ao modelo econômico. (*idem* p. 294).

O cenário pós-golpe de 1964, foi instituído o regime ditatorial militar no Brasil por 21 anos (1964-1985), e é consensual em grande parte da literatura sobre o assunto[52] que foi um período marcado por autoritarismo, censura, repressão social, ensejados pela política de segurança nacional, que visava combater inimigos internos ao regime, rotulados de subversivos[53].

Uma política baseada em princípios conservadores e antidemocráticos delineou os contornos de uma nova Constituição, promulgada no dia 24 de janeiro de 1967, e emendada posteriormente por sucessivos Atos Institucionais (AIs), utilizados como instrumentos de

---

[52] Vide por exemplo NAPOLITANO, Marcos. 1964: a história do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora contexto, 2014.

[53] O mais emblemático exemplo desse período foi o Ato Institucional nº 5 (AI – 5), de 13 de dezembro de 1968, que fechou o Congresso Nacional, decretou a suspensão de qualquer reunião de cunho político, a censura aos meios de comunicação, à música, ao teatro e ao cinema; a suspensão do habeas corpus para os chamados crimes políticos; a decretação do estado de sítio pelo presidente da República em qualquer dos casos previstos na Constituição; e autorização para intervenção em estados e municípios. (PONTUAL, 2018)

legitimação e legalização das ações políticas dos militares, dando-lhes poderes supraconstitucionais. Esta tratava-se de "uma Constituição que garantisse às elites, aliadas aos militares e aos tecnocratas, a manutenção de seus privilégios." (FÁVERO, 2005, p. 238). O curioso é que na apresentação, o congresso invoca "a proteção de Deus" para sua promulgação (BRASIL, 1967 *apud* CAVALCANTI; BRITO; BALEEIRO, 2012, p. 75).

Do mesmo modo, na educação, observou-se uma série de mudanças e revogações na legislação brasileira, alterando significativamente a história da educação em nosso país[54]. Freitas e Biccas (2009) falam de um processo de "desumanização das relações sociais" na qual ocorreu uma disseminação de ideias em que "aspectos fundamentais das interações individuais e sociais, como a educação e o trabalho, poderiam ser reduzidas à dimensão da produtividade econômica, cujo repertório 'gerencialista' não nos livramos até hoje". (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 273).

Ou seja, temos uma visão economicista da educação, sintetizada na ideologia da Teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2006) inserida no sistema educacional brasileiro, em que as políticas educacionais do país foram definitivamente incluídas nos projetos de desenvolvimento do Banco Mundial, por meio de acordos internacionais como entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*, conhecido como acordo MEC/USAID, apoiando-se concomitantemente em uma ideologia de colaboração e de aquisição de vantagens para o capital.

Assim o planejamento educacional vincula-se ao mercado e a educação torna-se um processo meritocrático. Nas palavras de Frigotto (2006, p. 43): "[...] a educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalho, e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda". E Saviani conclui:

> Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a conseqüente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade. (SAVIANI, 2008b, p. 311)

---

[54] Para uma maior compreensão dessa questão ver Saviani (2008a) e Freitas e Biccas (2009) que discutem minuciosamente as reformas implementadas no Ensino Básico, com a LDB/71 (Lei nº 5692/71) e no Ensino Superior, com a Reforma Universitária de 1968.

Foi, então, neste momento da história da educação brasileira que se inscreveram as concepções pedagógicas tecnicista e produtivista, hegemonizando as ideias e práticas pedagógicas, desde meados da década de 1960 até os nossos dias. (SAVIANI, 2008a).

Baseado nesta lógica, a segunda LDB foi promulgada em 11 de agosto de 1971, pela lei nº 5.692. Freitas e Biccas (2009, p. 278), citando Bárbara Freitag, apontam três conjuntos de inovações introduzidas nesta lei: 1- extensão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, denominado de 1º grau (primário e ginasial); 2 - Redução do Ensino Médio de sete anos para três ou quatro anos, denominado 2º grau; e 3 - a profissionalização (ou formação para o trabalho) no Ensino Médio, considerada uma das questões mais polêmicas[55].

Neste contexto, cabe mencionar o desmonte provocado pelo regime militar nas políticas de Alfabetização de Adultos construídas na década de 1960 pela ação colaborativa do estado, da Igreja Católica e de grupos organizados que trouxeram uma reflexão pedagógica para o analfabetismo, em movimentos e projetos como Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Cruzada ABC.

O educador Paulo Freire e seu modelo de "educação problematizadora" foram cruciais neste processo, inaugurando um método que contém em seu bojo uma *práxis* pedagógica baseada na dialogicidade, na conscientização e na transformação social que "[...] procurou reeducar na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos da educação, de construção de saberes, de conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação". (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 231).

O Plano Nacional de Alfabetização proposto pelo presidente João Goulart, e que tinha como base o Método Paulo Freire, foi imediatamente extinto com o Golpe de 1964 e Paulo Freire exilou-se na Bolívia no mesmo ano, pois suas ideias foram imediatamente consideradas como subversivas pelo regime. Em seu lugar foi implementado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se sobrepôs como um veículo de disseminação das ideologias representativas do Regime Militar no Brasil.

---

[55] No Ensino Superior houve a chamada Reforma Universitária, de 1968, marcada pela racionalização administrativa das universidades, que procurou disciplinar o processo de escolha dos dirigentes nas universidades entre outras medidas, que ocasionaram dificuldades para as instituições públicas de absorver a demanda crescente de acesso, permitindo assim a expansão do ensino superior privado, por meio de concessões e acordos. Para mais detalhes ver: MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

O papel da Igreja Católica durante a ditadura militar se mostrou bastante contraditório. Como já mencionado, ela foi uma das apoiadoras do golpe de 1964, inclusive com o apoio posterior da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), cujos interesses coniventes com a ordem estabelecida giravam também em torno do combate a ideologia comunista acenada pelo governo populista do presidente João Goulart (1961-1964). Um exemplo disso foi a participação de setores da Igreja Católica na organização da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, em 19 de março de 1964, e que reuniu cerca de 500 mil pessoas em São Paulo contra o governo de João Goulart (DE SOUZA, 2016).

Entretanto, no decorrer do regime, as repressões, censura e violação de direitos humanos, inclusive com a prisão de padres, que culminou com o AI-5, levaram a um certo rompimento da Igreja com o Regime e, pelo seu poder, maior do que os dos sindicatos e partidos políticos que foram fechados, se posicionou como resistência em defesa dos direitos humanos e denúncia de abusos pelos militares, inclusive internacionalmente[56].

De acordo com Serbin (2001, p. 98), "Estado e Igreja estavam abandonando suas cosmologias conjuntas de dominação social", salvo o caso da secreta Comissão Bipartite, criada em 1970, no Rio de Janeiro, para servir de ponte e dirimir conflitos entre os bispos e os Generais, principalmente no que tange aos direitos humanos, mas que também serviu de palco para acordos, como colaboração entre a Igreja e o Estado para o desenvolvimento socioeconômico do país e a concordata moral, que visou ajuda financeira para a Igreja nas obras educacionais e de assistência social. O ensino Religioso se insere nesta questão como um ponto de interesse.

Em última análise, o autor declara que se, por um lado, a Igreja Católica inicialmente apoiou o golpe civil-militar, por outro, ainda que com visões heterogêneas, foi fundamental no processo de resistência ao regime e na redemocratização do país.

Influenciado por este contexto, e como forma do Regime Militar manter algum apoio de setores mais conservadores da Igreja Católica, o Ensino Religioso aparece na segunda LDB (Lei nº 5.692/71) com a seguinte redação:

---

[56] Dois exemplos marcantes deste ativismo da Igreja Católica na época, em prol dos Direitos Humanos, foram os trabalhos internacionalmente reconhecidos do cearense Dom Hélder Câmara (1909-1999), Arcebispo de Olinda e Recife, e do paraibano Dom Fragoso (1920-2006) primeiro bispo de da cidade de Crateús, estado do Ceará. Para mais informações consultar FRANÇA, Antônio Elias de, A Igreja Popular de Dom Fragoso: 1964 a 1998. In: ALC, Academia de Letras de Crateús. **Crateús**: 100 anos. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O **ensino religioso**, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. [grifo nosso] (BRASIL, 1971).

Fica então inserido nos horários normais, em conjunto com a área de conhecimentos que tinha também Educação Moral e Cívica, Artes, Educação Física e Saúde. O objetivo de todas elas era a disciplina do corpo e da mente para um civismo e valores morais consonantes com os interesses do Regime Militar. (OLIVEIRA *et al*, 2007, p. 54).

Todavia, a despeito da hegemonia Católica, o crescente avanço das igrejas evangélicas pentecostais, e o grande número de escolas devido às dimensões continentais do país, estimulou a integração de muitas tradições cristãs em torno de uma proposta de Ensino Religioso de caráter ecumênico, dando início à constituição gradativa de um modelo teológico de Ensino Religioso, que segundo Passos (2007) se caracterizou pela plurirreligiosidade cristã, em um contexto de uma sociedade secularizada, métodos indutivos inspirados no escolanovismo (utilizando-se de um referencial bíblico ecumênico e atividades com música, teatro, celebrações e dinâmicas) e de responsabilidade das confissões religiosas, com o risco de uma catequese disfarçada.

A este respeito Oliveira *et al* ressalvam que houve uma mudança ideológica progressiva na disciplina, uma vez que em alguns lugares ela "investiu-se de um caráter social e político gerador de muitos questionamentos e debates que assumiram identidades distintas em função das instituições, variando desde a aceitação dos militares e apoio a eles até a formação de agentes de resistência à ditatura" (OLIVEIRA *et al*, 2007, p. 54).

3.2.3 *Relegere*: a redemocratização do Brasil, a nova LDB e a ressignificação do Ensino Religioso

Em 1974 assumiu a presidência, em uma eleição indireta de fachada e antidemocrática o presidente Ernesto Geisel (1974-1975), que criou uma estratégia para as Forças Armadas saírem gradativamente do poder, ao qual chamou de política de "distensão" e que prometia uma redemocratização do país com suspensão parcial da censura, revogação

gradual das leis que cerceavam as liberdades individuais e políticas liberalizantes, por assim dizer[57].

Este fato não se deu harmoniosamente, e sim às custas de muitas pressões e manifestações de vários segmentos da sociedade, como partidos de oposição, setores progressistas da Igreja Católica, setores da classe trabalhadora, movimentos universitários e parte da imprensa, sob o tema da democracia participativa, dando o tom do discurso político no final da década de 1970 e início da década de 1980, cujo marco histórico se estabeleceu com a campanha *Diretas já*, que lutou pelo reestabelecimento de eleições diretas para presidente da República e consolidou um novo olhar sobre as estratégias de mobilização para as militâncias políticas, sociais e religiosas. Um tempo de mobilização ao qual, na educação brasileira, "se autoproduzia na proclamação de princípios basilares da democracia e da cidadania, marcado pela reinvindicação por mais e melhores escolas. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 313).

Tais mobilizações que garantiram à eleição direta do presidente Tancredo Neves, em 1984, e a promulgação da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes em Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) assentada em tais princípios e sob fortes debates. Muitos sujeitos coletivos se fizeram atuantes para que o Estado e seus dispositivos institucionais não sofressem interferência de interesses privados, como a Associação Nacional da Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que organizaram as Conferências Nacionais da Educação, pautando diagnósticos, convergência de proposições e estratégias de reinvindicações em torno dos problemas educacionais do país.

Desse modo, afirmam os autores, "a nova Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe expressivos ganhos políticos em termos de reconhecimento da extensão dos direitos sociais, com repercussão direta na educação" (idem, p.320), como por exemplo, a garantia da educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" (Art. 205), a Educação de Jovens e Adultos como parte da Educação Básica, a garantia de atendimento especializado para pessoas com necessidades educativas especiais, atendimento

---

[57] Vale ressaltar que o motivo desta fragilização da ditadura teve relação com os grandes desequilíbrios no setor público e no endividamento externo, agravados pela situação social difícil que enfrentava o país. (*Cf.* MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 54, p. 242-262, dez 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181/7740.

em creche e pré-escola de crianças de 0 a 6 anos de idade, a oferta de ensino noturno, só pra citar alguns.

Oito anos depois, movidas por amplas e difíceis discussões, em 17 de dezembro de 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes em Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), resultado da incorporação do direito à educação, expresso na Constituição de 1988 e do princípio de proteção integral à criança e ao adolescente como sujeitos de Direito, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Apesar de em vários aspectos ter se tornado "uma expressão de vitória para os anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento" (FREITAS; BICCAS, 2009, p.332), as políticas educacionais implementadas por ela não corresponderam às expectativas criadas pela nova Constituição.

O Ensino religioso aparece na nova Constituição com a seguinte redação:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1o O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988 [2016], p. 125).

É a primeira vez que nos textos constitucionais o Ensino Religioso é interpretado como disciplina normal do currículo das escolas, o que acena para sua pedagogização enquanto componente curricular, mas também para conflitos.

Note-se que o Ensino Religioso aparece congraçado com a ideia de "assegurar a formação básica comum" e com a ideia de "respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", o qual se apresenta para nós como um movimento de gestação de uma ideia de aproximação com a laicidade e de distanciamento de uma ideia confessional/catequética e/ou teológica de Ensino Religioso, que ainda não aparece na nova LDB, mas que fica evidente na lei nº 9.475/1997 que altera o artigo 33 que dispõe sobre este tema. Salientamos que as palavras "laico(a)" e "laicidade" não aparecem no texto constitucional e, ao mesmo tempo, a Constituição é promulgada sob a proteção de Deus, como consta em seu preâmbulo, o que nos sugere a concepção de um Estado laico, mas não laicista.

A este respeito Cecchetti e Santos (2016) assinalam que o termo laicidade apresenta sentidos diversos, dos quais dois tiveram maior destaque: a laicidade enquanto laicismo, que invoca uma atitude antirreligiosa e anticlerical que visa extirpar completamente a religião do Estado e, consequentemente, o Ensino Religioso da Escola, defendida por bases liberais e seculares; e, a laicidade enquanto postura que defendia a separação entre os poderes

estatais e religioso, contudo, sem o caráter antirreligioso e admitindo a permanência do ER na escola pública sem o proselitismo e de forma plural, defendido por segmentos religiosos.

Em complementação e detalhamento do dispositivo constitucional, a nova LDB (Lei nº 9394/1996) define a regulamentação do Ensino Religioso nos seguintes termos:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
> I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
> II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996).

Esta redação, entretanto, foi palco de diversas polêmicas porque injeta contradições com o texto constitucional, que prevê o Estado plural e democrático, e com a própria LDB ao conceber critérios de elaboração de programas e admissão de docentes para o serviço público que destoam dos critérios estabelecidos para esta disciplina.

Assim, tal como ocorreu com a Constituição, de forma a garantir o Ensino Religioso como disciplina do currículo das escolas, a redação do artigo 33, conforme atestam vários autores (CARON, 2007, STIGAR, 2010; CUNHA, 2007, 2009a, 2009b, 2013, 2016a, 2016b; CUNHA; FERNANDES, 2102; CECCHETTI; SANTOS, 2016), foi marcada também pelo intenso *lobby* das Igrejas e de grupos da sociedade civil, de modo a concertar uma proposta que atendesse interesses por vezes antagônicos desses grupos sobre a disciplina.

Stigar (2010) levanta esta hipótese supondo o envolvimento de coletivos como

> [...] uma saída estratégica e política para agradar os vários grupos religiosos e não religiosos existentes na sociedade brasileira, principalmente a CNBB, o FONAPER, os evangélicos, as demais instituições religiosas e também o próprio grupo do NÃO, que milita pela exclusão do Ensino Religioso no espaço escolar. Essas correntes, cujos lobbies se fizeram presentes no congresso nacional, levaram a uma lei de consenso, por natureza ambígua, que reflete seus interesses divergentes (STIGAR, 2010, p. 04).

O *lobby* das igrejas cristãs, particularmente da Igreja Católica Apostólica Romana, se fez presente desde a Assembleia Nacional Constituinte. Entidades como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (Assintec) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (Cier) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso (Irpamat) e o Setor de Educação da CNBB, o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (Grere) e posteriormente o Conselho Nacional das Igrejas Cristãs

(Conic), estiveram à frente das negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de ensino religioso dos estados na qual já havia sua regulamentação.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), uma organização civil de direito composta por pessoas físicas e jurídicas de diversas denominações religiosas cristãs e de abrangência nacional, foi criado em 1995, por conta da vigésima nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (Cier), que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica, como resultado desse processo de negociações, atuando ativamente desde então "na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular" (FONAPER, 2018a, *online*). Este estimulou a criação de Conselhos para o Ensino Religioso (CONER) nos estados da União, assumindo o papel de entidade civil assessora das Secretarias de Educação para os conteúdos do ensino religioso[58].

Do outro lado do campo de forças encontravam-se grupos de intelectuais engajados na luta pela redemocratização do país, que convergiram os interesses da sociedade civil por meio de suas entidades representativas objetivando entre outras coisas a elaboração de uma nova Constituição para o País.

Em função de articulações realizadas foi criado, em 1986, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP[59], e oficialmente foi lançado em Brasília, em 09 de abril de 1987, a Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, acompanhado de um "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita", em conformidade com uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 1930. Ele surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a escola pública e para a educação como um todo sob o princípio da "defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer o ensino gratuito e laico" (GOHN, 1992, p. 87).

---

[58] No Estado do Ceará, cenário de nossa pesquisa, foi criado o Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Estado do Ceará (CONOERCE) que colaborou com o Conselho de Educação do Ceará na regulamentação do currículo de Ensino Religioso através do Parecer n. 449/98, que definiu a natureza, as finalidades e a maneira de introduzir nas escolas públicas do Estado do Ceará, o conteúdo de Ensino Religioso, e pela Resolução n. 404/2005 que aprovou mais exigências para o Ensino Religioso nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino Estadual, incluindo novos critérios para definição de conteúdos e de admissão de docentes, ambos respaldados pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que alterou o art. 33 da LDB.

[59] Pelo menos 15 entidades, no início e compuseram o FNDEP, sendo 03 de organizações de classe (CUT/CGT/OAB), 04 entidades da área de educação voltadas para o ensino, a pesquisa e/ou para sua divulgação (ANPED/SBPC/SEAE/CEDES), 06 entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/ANDE/CPB/FENAE/FASUBRA/ANPAE) e 02 e entidades do movimento estudantil (UNE e UBES).

Estes dois grupos, juntamente com seus representantes na Câmara dos Deputados e no Senado, deram o tom das discussões sobre o Ensino Religioso por meio de projetos dos quais resultaram em uma proposta de substituição da redação do texto do artigo 33 da LDB que tentava dirimir as ambiguidades e divergências apresentadas, como, por exemplo, a polêmica sobre o não financiamento de professores para o Ensino Religioso, expressa no texto pela expressão "sem ônus para os cofres públicos", a admissão de professores pelas instituições religiosas, a vagueza quanto à definição dos conteúdos e o seu caráter confessional/ interconfessional.

Cunha (2016b) relata que na Comissão de Educação da Câmara dos deputados, três projetos foram apresentados sobre esta questão. O primeiro foi o Projeto 2.757/97[60], do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), que suprimia do art. 33 a expressão "sem ônus para os cofres públicos", mantendo a importância da disciplina para a plena formação do educando.

O segundo foi o Projeto 2.997/97[61], de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR) que suprimia do texto o ensino confessional e interconfessional, substituindo-o pelo ensino religioso "ecumênico" ou interconfessional, sendo custeado pelo Estado, transferindo aos sistemas de ensino os processos de elaboração de conteúdos, de habilitação, admissão e remuneração de seus professores, sob a colaboração de "colegiados interconfessionais". Propôs também que o Ensino Religioso fosse definido em Parâmetros Curriculares Nacionais, expressando as demandas do FONAPER.

O terceiro foi o projeto nº 3.043/97[62] concebido pelo MEC e enviado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que propôs a permanência do texto de lei em si, não aplicável quando o Ensino Religioso fosse de caráter ecumênico, assim como transferia a responsabilidade da definição de procedimentos e conteúdos, formas de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores a cada sistema de ensino, admitindo parceria total ou parcial com a entidade civil formada pelas diferentes denominações religiosas.

De acordo com Caron (2007), os três projetos apresentaram convergência sobre o Ensino Religioso, como sua configuração como disciplina do horário normal da escola

---

[60] Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22FEV1997.pdf#page=64
[61] Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD09MAI1997.pdf#page=45
[62] Disponível em : http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1132425&filename=Dossie+-PL+3043/1997

pública, garantida no Art. 210 da Constituição de 1988, e parte da Educação Básica, como a sua importância na formação integral do educando, como direito do cidadão, e a garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro.

O deputado e padre Roque Zimermann (PT-PR) assumiu a relatoria do processo, que, uma vez tendo analisado as propostas e ouvido as partes interessadas, elaborou um substitutivo ao Projeto de Lei, nº 2.757, de 1997, de Nélson Marchezan, e dá nova redação ao artigo 33 da LDB nº 9.394/96, sendo encaminhado e aprovado pela Câmara dos Deputados em 17 de julho de 1997. Após isso, tramitou no Senado, sob a relatoria do Senador Joel de Holanda (PFL-PE), que deu parecer favorável ao projeto, mantendo o texto original, o qual recebeu a aprovação do plenário do Senado Federal, em 8 de julho de 1997. Por fim, foi promulgado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso sob a forma da lei n° 9.475 de 22 de julho 1997, dando ao artigo 33 da LBD, a seguinte redação:

> Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito 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.
> §2o - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Para Oliveira *et al* (2007) a partir desta lei o Ensino Religioso adquire uma nova configuração que se constitui como um marco epistemológico e metodológico para a disciplina. Primeiro em direção a uma mudança em seu *status* epistemológico, demarcando uma nova concepção de Ensino Religioso, uma vez que "seu foco deixou de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de releitura (*relegere*) das questões religiosas da sociedade, baseado na compreensão de 'área de conhecimento' e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais" (OLIVEIRA et al, 2009 p. 58). Isto a preconiza como uma disciplina que é parte integrante da formação do cidadão que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira, possibilitando seu caráter laico, dado que o objeto de estudo não é mais doutrinário (*re-eligere*), nem teológico (*religare*), mas o fenômeno religioso enquanto produção histórico-cultural da humanidade, no sentido empregado por Berger (1985).

Rodrigues, Edile (2017, p. 48) fala dessa mudança como forma de se constituir a possibilidade de uma formação integral, uma vez que o Ensino Religioso, em sua perspectiva de ser parte da formação básica do cidadão, "discute a complexidade do ser humano e

possibilita a percepção da dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do transcendente", religando os diferentes saberes do humano (MORIN, 2000).

Para Castro (2013, p. 145-146) isto possibilitou um distanciamento definitivo do entendimento do Ensino Religioso como ensino de uma religião ou de instrução religiosa. A retirada da confessionalidade e interconfessionalidade do texto do artigo significou para o autor, e concordamos com isso, que o ensino doutrinário é de competência das denominações religiosas em seus templos e igrejas, e não da escola. A vedação ao proselitismo e o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira são a expressão dessa concepção, colocando-a em pleno acordo com a Constituição Federal e com os princípios nacionais de ensino, prescritos no artigo 3º da LDB de 1996.

O segundo marco de mudança é o metodológico. A retirada da restrição do financiamento dos cofres públicos para o Ensino Religioso garantiu-lhe o *status* de disciplina *ipso facto* às outras disciplinas do currículo ministradas em horários "normais", cujos custeios para materiais de ensino, como também para a formação e remuneração de seus professores, são subvencionados pelo Estado.

O parágrafo 1º do Art. 33 supramencionado deixa claro esta questão, ao dizer que cabem aos sistemas de ensino (Estadual e Municipal) regulamentarem os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerem as normas para a habilitação e admissão dos professores, tal como dispõe o artigo 12, da LDB nº 9.394/96. Este fato, se por um lado foi positivo para a organização da disciplina como componente curricular, por outro, gerou uma heterogeneidade de propostas curriculares que dificultaram a elaboração de um proposta curricular nacional, que só veio a ter uma forma mais concreta com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) constituído pelo FONAPER, mas não reconhecido pelo Ministério da Educação e, posteriormente a constituição de uma proposta na Base Nacional Curricular Comum, aprovada em 2018, como veremos adiante.

A assertiva do parágrafo 2º estimulou o movimento de criação de mais Conselhos de Ensino Religioso (CONER), como já mencionado, em vários Estados da Federação que, enquanto instituições de direito privado, objetivaram congregar diversas denominações religiosas (cristãs e/ou não cristãs) no intuito de prestarem assessoria na formulação dos conteúdos para a disciplina pelas Secretarias Estaduais e Municipais, assim como apoiar a formação, habilitação e admissão de professores para esta área nas escolas.

Tem-se, assim, o aceno de um processo de escolarização da disciplina de Ensino Religioso, que "é uma disciplina do currículo escolar, facultativa ao aluno, que precisa ser

lida, olhada, tratada com base no significado pedagógico para cada aluno, não como leitura dos conteúdos doutrinários de uma determinada religião". (CARON, 2007, p.132).

Em síntese, podemos dizer diante do cenário de mudanças sociais no Brasil àquela época, a lei n° 9.475 ressignificou a disciplina de Ensino Religioso e abriu espaço à reflexão de sua identidade teórico-metodológica, aproximando-a do campo educacional e das demais disciplinas escolares.

Importante papel neste processo foi realizado pelo FONAPER que, desde sua criação vem envidando esforços nesse sentido, na defesa de uma concepção de ensino religioso fundamentado nas Ciências da Religião e na Educação, cujos princípios se coadunam com as ideias da *práxis* dialógica e do "ser mais" em sua acepção freiriana, (FREIRE,1979, 2000, 2005), assim como também da Teoria da complexidade, valorizando as diferentes dimensões humanas, a capacidade de apreensão do mundo em sua totalidade na medida em que se mantém a abertura contínua ao que está por vir (MORIN, 2003).

Em sua carta de princípios o FONAPER defende:

> 1 - Garantia de que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
> 2- Definição junto aos Sistemas de Ensino do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
> 3- Contribuição para que o ER expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana;
> 4- Exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissional para o ER, preservando e ampliando as conquistas, de todo magistério, bem como garantindo condições de trabalho aperfeiçoamentos necessários. (FONAPER, 1995, *online*)

Em sua página na internet[63], este se define como um ambiente pedagógico de discussão e aglutinação de ideias, propostas e ideais para efetivação do Ensino Religioso na escola, e tem atuado na organização de eventos, na elaboração de documentos, de orientações curriculares, na promoção de cursos de capacitação e na criação de cursos de graduação e pós-graduação para formação de docentes para o ensino religioso.

Entre esses documentos destacam-se o Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e o Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola, que foram de suma importância para a construção de uma base nacional curricular comum para a disciplina.

---

[63] http://www.fonaper.com.br

Os PCNER[64] em suas 63 páginas, definem os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos do Ensino Religioso. Explicita qual seu objeto de estudo (o fenômeno Religioso[65]), seus objetivos, seus eixos organizadores e sua abordagem didática. Sem caráter de diretriz obrigatória, mas de referência nacional para o Ensino Religioso

> [...] estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração dos projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (FONAPER, 1997, p.36).

De modo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, foram criados 05 (cinco) eixos organizadores dos conteúdos, indicando os conteúdos programáticos de cada ciclo ou série do Ensino Fundamental:

> Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa);
> Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese);
> Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte);
> Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades);
> Ethos (alteridade; valores; limites). (FONAPER, 2018b, *online*)

Em complementação ao artigo 33 da LDB/96, aos PCNER e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental, o FONAPER publicou no ano 2000, o "Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola", que apresenta as concepções de Religião e de Ensino Religioso definido como disciplina e área de conhecimento[66], complementando aspectos já mencionados nos PCNER sobre o objeto de

---

[64] Conforme explica o site, este documento foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) em outubro de 1996 e editado pela Editora Ave-Maria em 1997. No site não há explicação do porquê o MEC não reconhecer os PCNER nos PCNs.

[65] Segundo os PCNER o fenômeno religioso é entendido como a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser, que resulta em quatro respostas possíveis norteadoras do sentido da vida além-morte: a ressurreição, a reencarnação, o ancestral e o nada (FONAPER, 1997, p. 23).

[66] Vale ressaltar que o Ensino Religioso como área de conhecimento entre as dez que compõem a base nacional comum foi reconhecida por meio da Resolução CNE/CEB nº. 02/98.(Art. 3 inciso IV). Em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, o MEC reafirma o Ensino Religioso como área de conhecimento que integra a base nacional comum nacional (Art. 14). E, por fim, a Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, reiterando o Ensino Religioso um dos componentes curriculares (Art. 15).

estudo (o fenômeno religioso), do conteúdo (conhecimento religioso), do tratamento didático (didática do fenômeno religioso), objetivos, metodologia e sistema de avaliação próprios.

O fato é que desde a aprovação da lei n° 9.475, de 22 de julho 1997, que alterou a redação artigo 33 da LBD (Lei nº 9.394/96) o Ensino Religioso entrou novamente no "olho do furacão" de muitas discussões que giravam em torno da sua constitucionalidade ou não na educação brasileira, motivado por segmentos sociais bastante heterogêneos em seus interesses precipitando uma miríade de interpretações que se apresentaram sob a forma de pareceres, ementas, projetos de lei, substitutivos, ações diretas de inconstitucionalidade entre outros. Entre estes podemos encontrar matérias que versam sobre as mais diferentes temáticas, como por exemplo:

- PL n° 4.068/1998, de autoria de Marcus Vinicius de Campos (PFL-SP) que veta o financiamento público do ensino religioso em escolas públicas;
- PL n° 2.687/2003, de autoria do professor Irapuan Teixeira (sem partido- SP), que altera a redação dada ao art. 33 da LDB pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, para estender a obrigatoriedade de oferta de ensino religioso às escolas particulares;
- PL n° 1.065/2007, de autoria de Miguel Martini (PHS-MG), que dispõe sobre o ensino religioso na rede pública de ensino e os critérios de habilitação de professores para a disciplina;
- PL n° 42/2007 de autoria Lincoln Portela (PR-MG), que altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e disciplina a oferta de educação sexual [e de Ensino Religioso] nas escolas de educação básica.
- PL n° 309/2011, de autoria de Marcos Feliciano (PSC-SP), que altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país;
- INC n° 669/2011, de autoria de Toninho Pinheiro (PP-MG), que sugere ao Ministério da Educação a inclusão de manuais destinados ao ensino religioso e ao estudo da ética, nos programas nacionais de distribuição de livros didáticos (PNLD e PNLEM);
- PL n° 3.044/ 2015, de autoria Takayama (PSC/PR), que dispõe sobre a possibilidade de escolha pelo conselho de pais e de mestres de cada instituição educacional sobre o conteúdo a ser ministrado na disciplina de ensino religioso na rede educacional;

- PL n° 9.208/2017 de autoria de Jean Willys (PSOL-RJ), que altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a disciplina de ER possa ser ministrada por professores/as com diploma de licenciatura em ciências da religião, ciências sociais, história, filosofia ou outras áreas de conhecimento que tenham relação com o estudo do fenômeno religioso;
- INC n° 4.988/2018, de autoria de Hugo Leal (PSB-RJ), que sugere ao Ministério da Educação que inste o Conselho Nacional de Educação a expedir diretrizes curriculares nacionais para orientar a oferta de ensino religioso;
- PL n° 9.810/2018, de autoria de Hugo Leal (PSB-RJ), que institui o Dia Nacional do Professor de Ensino Religioso.

Entretanto, uma das maiores polêmicas fora criada por conta da *Concordata Brasil-Vaticano (Santá Sé)*, assinada pelo presidente Lula e o Papa Bento XVI, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. O acordo foi assinado em 13 de novembro 2008, submetido à Câmara sob a forma da Mensagem (MSC 134/09) e transformado no Decreto Legislativo nº 698/2009. Composto por 20 artigos, o texto trata de questões polêmicas, 03 deles (artigos 9, 10 e 11) tratam de questões educacionais como reconhecimento de títulos acadêmicos, instituições de ensino católicas e ensino religioso nas escolas públicas. Este último, mais polêmico, reza que:

> Art. 11 A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.
> §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2009)

No entendimento de autores como Fishmann (2009) tal acordo se constituiu um assédio ao Estado Laico e, em especial, no caso do Ensino Religioso, por obrigar o ensino religioso católico nas escolas públicas, e fazer uma rápida menção “às outras religiões, “levando à polêmica relativa à legitimidade da Igreja Católica para se manifestar em nome de outras religiões”. (FISCHMANN, 2009, p. 578).

Muitos setores da Educação se mostraram contrários ao texto do Artigo 11 dado a sua inconstitucionalidade, e solicitavam sua adequação ao artigo 210 §1º da Constituição Federal, como, por exemplo, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (Parecer nº 135/ 2009), Assembleia Geral da SBPC em julho de 2009, em

Manaus, que emitiu nota solicitando a retirada da MSC nº 134/2009 que deu origem ao Decreto Legislativo nº 698/2009. Até mesmo a própria FONAPER se manifestou contrária à aprovação do artigo 11 da Concordata

> [...] dada a importância e a necessidade de a escola disponibilizar a seus educandos, no conjunto dos conhecimentos, conteúdos referentes à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, promovendo e exercitando a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania, aspectos basilares de um Estado laico e democrático. (FONAPER, 2018a, *online*).

Apesar dos esforços, o acordo por ser internacional, foi tramitado e aprovado em caráter de urgência, sendo promulgado pelo Presidente Lula por meio do Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.

A polêmica segue adiante com a impetração pela Procuradoria Geral da República da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439), em 10 de julho de 2010, para requerer a suspensão da eficácia do Artigo 11 da Concordata Brasil- Santa Sé e de qualquer interpretação do artigo 33 da LDB/96, alterado pela lei n° 9475/97, que não se assente no fato de que o Ensino Religioso em escolas públicas somente pode ter natureza não confessional, e com a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.

Depois de uma tramitação longa e cheia de prós e contras, que durou 07 (sete) anos, em 27 de setembro de 2017, com a relatoria do ministro Luís Roberto Barroso, foi julgado como improcedente. Com 6 (seis) votos contrários e 5 (cinco) favoráveis, os ministros entenderam que o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Carmen Lúcia. Os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello, se manifestaram pela procedência da ação, mas foram vencidos.

Em uma breve análise entendemos que os dois episódios acima relatados se mostraram, ao nosso ver, como um retrocesso no processo de ressignificação de uma identidade epistemológica para um ensino religioso de caráter laico e democrático.

Paralelamente à tramitação da ADI, em 2015 o Ministério da Educação iniciou a elaboração da Base Curricular Nacional Comum - BNCC[67] com base nas deliberações sobre o atual Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024)[68], desencadeando um processo de consultas e debates com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil.

Vale lembrar, como assinala Caimi (2016), o cenário social de guerra de narrativas que se instaurava (e ainda continua se instaurando) no Brasil em que

> A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. [...] é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de impeachment da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos debates e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constrangem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva. (CAIMI, 2016, p. 87).

Gestou-se neste cenário, de acordo com Macêdo (2016), um currículo nacional muito criticado pelos profissionais da educação, com imperativos de padronização e regulação justificada por uma equação cuja qualidade dependente do controle, posto que "empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania) são termos constantes nas políticas educacionais e curriculares ao longo do globo". (MACÊDO, 2016, p. 46).

Feitas tais ressalvas consideramos que a inclusão do Ensino Religioso na BNCC como componente curricular da Educação visou acabar com a sua condição de

---

[67] Até a sua aprovação em 2017, foram três versões publicadas.

[68] Dentre as 20 metas do PNE, quatro delas tratam da BNCC, cujas estratégias são:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos
nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

excepcionalidade, gerada pela contradição entre o art. 33 da LDB (Lei nº 9.394 / 96) alterado pela Lei n° 9.475/97, que delega aos sistemas de ensino estabelecer o conteúdo e as formas de habilitação e admissão dos professores para o Ensino Religioso, e o artigo 9º da LDB, que afirma ser de competência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecer, as diretrizes para Educação Básica para a garantia, como previsto no artigo 26, da constituição de uma base comum.

Conforme seu texto de apresentação o Ensino Religioso enquanto componente curricular é reafirmado como uma construção coletiva, "[...] cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade" (BRASIL, 2018, p. 433), atendendo aos seguintes objetivos:

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
> b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
> c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para **o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida**, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
> d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 434). [Grifo nosso].

Assume a base epistemológica das da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), e tem o conhecimento religioso como objeto de estudo, dado o entendimento de que "os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade". (BRASIL, 2018, p. 434).

Como fundamentos teóricos e pedagógicos o Ensino Religioso tem a interculturalidade e ética da alteridade, subsidiando uma postura didática de pesquisa e diálogo mediadora dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, para problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, e combater a intolerância, a discriminação e a exclusão, assim como construir atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, fomentando as aprendizagens da convivência democrática e cidadã em uma perspectiva da integralidade do sujeito.

Sua estrutura curricular se organiza em três unidades temáticas. A primeira trata sobre **Identidades e Alteridades,** que aborda sob o pano de fundo das relações de imanência e transcendência, a questão da percepção dialógica do "eu" e ou outro, "nós" e "eles", mediadas por saberes, crenças, convicções e valores, fundamentais para a constituição das identidades.

A segunda unidade temática **Manifestações Religiosas**, compõe o conhecimento sobre os símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças, de modo a possibilitar a compreensão e o respeito às experiências e manifestações de religiosas.

A terceira unidade temática **Crenças Religiosas e Filosofias de Vida**, "são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos" (BRASIL, 2018, p. 437).

Esta breve explanação do documento supramencionado nos serve para destacar um aspecto importante nesta discussão: o fato de que a forma como a base curricular nacional para o Ensino Religioso foi constituída contraria as disposições da Concordata Brasil-Vaticano, e, consequentemente, a decisão tomada pelo Superior Tribunal Federal de julgar improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439) em setembro de 2017, o que nos faz especular sobre o enfraquecimento da hegemonia da Igreja Católica em detrimento do crescimento de forças oriundas da sociedade civil e de outras denominações religiosas na disputa dos espaços escolares.

Isto fica claro na definição da natureza e finalidades pedagógicas expressas no documento que se distinguem da confessionalidade, advogando a interculturalidade, a alteridade, a dialogicidade, a *práxis* pedagógica e a historicidade do ser humano enquanto produtor e apropriador de cultura, e do fenômeno religioso enquanto construção cultural resultante, a abertura para perspectivas seculares de vida, que se configuram em um desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais pautadas no diálogo e na cultura de paz.

Conclusivamente para esta parte do texto, cabe assinalar que os desafios, contradições e disputas em torno da questão do Ensino Religioso ainda estão longe de um consenso. De um lado, tem-se os elementos mais pragmáticos e legais de operacionalização de um modelo de Ensino Religioso que pretende ser laico, plural e democrático, em que pesem grandes desafios de um país continental.

Um primeiro desafio é lidar com a grande diversidade de crenças religiosas de nosso país, muitas vezes contraditórias entre si e sem uma organização institucional bem definida. Como garantir uma isonomia das diversas tradições religiosas no espaço e no tempo do Ensino Religioso? Como dar conta de incluí-las em um programa de estudos sem gerar uma espécie de "relativismo cultural" que seja interpretado como um enfraquecimento da força normativa das tradições?

Um segundo desafio é como efetivar essa reconfiguração proposta pela BNCC em um sistema educacional bastante heterogêneo de modos de se ensinar esta disciplina, com uma multiplicidade de formas de organização de conteúdos e normas de admissão de professores, inclusive com a precarização do ensino que conduz muitos docentes a assumirem a disciplina de Ensino Religioso como complementação de carga-horária, um claro indicativo de sua desvalorização.

Um terceiro desafio implica em como garantir a formação de professores para o Ensino Religioso, dado o número reduzido de cursos de graduação e pós-graduação para formar professores de Ensino Religioso no país, e de como estabelecer para os já existentes critérios de orientação que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes grupos sociais e contemplem a diversidade e a distribuição equânime de seus conteúdos.

De outro lado, tem-se as questões ideológicas demarcadas pelos confrontos entre laicidade e confessionalidade, entre o público e o privado, entre a permanência ou retirada do Ensino religioso da escola pública que compuseram o tecido da história da educação brasileira, principalmente na República, e fomentaram alianças e disputas entre a Igreja e o Estado que adentraram o século XXI e perduram até os dias atuais.

Todavia, para além das disputas de campo, numa acepção bourdiana, podemos identificar também tentativas de resolução da celeuma que cerca o Ensino Religioso. A lei nº 9475/97, os PCNER, a BNCC (a despeito das suas críticas e limitações[69]) outros dispositivos legais que surgiram nas últimas décadas, têm sido uma resposta positiva nesse sentido, para se tentar ações mais propositivas para o enfrentamento das ambiguidades jurídicas e das práticas pedagógicas precárias que se dão na maioria dos contextos educacionais em que esta disciplina acontece.

Deixamos aqui a indagação trazida por Toledo e Frisanco (2000, p. 118) “Seria possível haver um ‘ensino religioso’ crítico na escola pública brasileira?”. Também deixamos a afirmação de Cunha (2013) que diz

---

[69]Reiterando e complementando o que já foi dito nas páginas anteriores, entre as muitas críticas, a BNCC adota a concepção limitante de um "currículo mínimo" fundamentado em uma perspectiva ultraliberal e em uma racionalidade tecnicista, que legitima o pensamento e modelo econômico hegemônicos, ao adequar-se aos dispositivos nacionais e internacionais de avaliação educacional em larga escala como o IDEB e o PISA, e com uma ideia de centralização e homogeneização curricular que compromete a autonomia docente, que desconsidera as diferenças educacionais e culturais locais, com a imposição de padrões de controle externo dos processos pedagógicos. (ANPED, 2015).

> Não é exagero dizer que, nas escolas públicas brasileiras, a religião entra pela porta dos fundos, aberta pelas direções ou por elas tolerada em nome da aliança com docentes e funcionários. A religião entra, também, pela porta da frente das escolas públicas, na forma da disciplina Ensino Religioso. Embora seja dita facultativa, na prática ela é frequentemente obrigatória para os alunos. (CUNHA 2013, p.936)

E frente a esta constatação do autor brasileiro cabe a pergunta: Excluir o Ensino Religioso da escola a "libertará" da influência da religiosidade que transborda por todos os lados, por ser ela um produto cultural que é parte integrante do humano? Por que não tornar objeto de conhecimento algo que nos constitui? Não será mais viável refletir sobre a religiosidade, posto que é um modo de compreensão e significação da realidade, do que descartá-la da escola pública?

Se há uma luta para que as diversidades (sexual, cultural, ética etc.) sejam abordadas na escola, para a promoção da tolerância, do respeito e da inclusividade, por que não a diversidade religiosa, se existe no Ensino Religioso, um espaço privilegiado para superação de uma incultura no que diz respeito às religiões? Por que não deixar de enxergar o Ensino Religioso como um problema para a laicidade da educação brasileira e encará-la como possibilidade de se recuperar o laico no reconhecimento da pluralidade religiosa? São questões que extrapolam o escopo deste estudo e que, entretanto, merecem mais reflexão.

Concordamos com o contraponto feito por Melo (2014) que, ao discutir sobre os desafios e dilemas epistemológicos para um ensino religioso enquanto componente curricular, nos diz que

> É evidente que, se o Estado relegasse toda a discussão sobre religião/religiosidade à esfera privada, tratando-a como mero dado da fé, considerando ser impossível um consenso sobre questões religiosas no espaço público, isso concorreria de forma ainda mais intensa no sentido da relativização do saber religioso. O problema do consenso sobre as questões de fundo da vida humana, no posicionamento das várias tradições religiosas, não contraria de forma alguma as finalidades da escola, que tem muito mais afinidade com a ideia de 'disponibilizar' saberes do que com intenção de 'universalizá-los'. Contudo, ainda que se aponte o consenso como o fim mesmo de um processo dialético maduro, aqui poderia ser lembrada a possibilidade de um consenso mais geral que compreenda a impossibilidade imediata de certos consensos específicos. (MELO, 2014, p. 50).

O fato é que precisamos respeitar a complexidade das multideterminações da natureza humana a fim de constituirmos na educação não apenas um processo de hominização, mas também de humanização, pois para Paulo Freire a humanização ou o "ser mais" se constitui como a vocação ontológica do ser humano, estabelecendo como constante devir o processo de ruptura com tudo aquilo que desumaniza e fragmenta o homem (FREIRE, 2000).

Dialogar sobre o fenômeno religioso na escola, desenvolver o “saber sobre” a religião e da espiritualidade de um modo mais amplo, corrigir as ambiguidades das políticas sobre a disciplina e a formação de seus professores, combater as catequeses disfarçadas possibilitando a constituição de uma identidade profissional para o professor de Ensino Religioso, e uma identidade epistemológica e metodológica para a disciplina, lutar, refletir e transpor as “situações-limites” impostas pelos desafios de se estudar o tema como componente curricular, é manter um olhar includente sobre o processo de formação integral dos estudantes, da qual a religiosidade é parte integrante.

Utopia, dizem alguns. Mas utopia é devir, é vocação para humanização, nutrida pela esperança e pelo desejo de liberdade ancorados na práxis. (FREIRE, 2000). É ir tocando em frente, como diz a canção.

Se a permanência do Ensino Religioso na escola pública parece ser algo discutível, ainda que em nossa percepção seja viável, todavia, as dificuldades vivenciadas pelos professores no exercício desta disciplina, que, em muitos casos, se apresentam na forma de um desamparo pedagógico, e até mesmo profissional, por conta destes dilemas e indefinições que cercam o ER, é, sem dúvida, indiscutível, como veremos adiante. Por isso, na próxima seção dialogaremos sobre a constituição da profissionalidade docente, evidenciando os dilemas que perpassam os professores no seu processo de desenvolvimento profissional, de modo a situarmos o professor de Ensino Religioso e seus desafios docentes.

4 "EU VOU TOCANDO OS DIAS PELA LONGA ESTRADA EU VOU, ESTRADA EU SOU: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS À CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE PARA OS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Esta seção objetivou pautar a discussão sobre o processo de constituição do "ser" professor e seu desenvolvimento profissional no contexto das questões dilemáticas que caracterizam o trabalho docente, desenhando o aporte teórico para a compreensão da atuação profissional do professor de Ensino Religioso, seus percalços e desafios, tendo como ponto de partida a legislação que trata sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado do Ceará.

Em 17 de setembro de 2005, o Conselho de Educação do Ceará aprovou a Resolução nº 404/2005, amparado nos artigos 19 e 20 da Constituição Federal, na LDB (Lei nº 9.394/96, artigo 33 com a redação dada pela Lei Federal nº 9457/97), nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 05/97 (CP), n.º 296/99 (CES), n.º 765/98 (CES) e n.º 63/2004 (CES), na Resolução nº 0351/98 e nos Pareceres CEC nº 0997/98, n.º 1004/98, n.º 0951/2000 e n.º 060/2005, estabelecendo novas disposições para o Ensino Religioso nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino Estadual do Ceará, incluindo novos critérios para definição de conteúdos e de admissão de docentes[70].

Os artigos 4º, 5º, 6º, 7º e 8º da referida Resolução (nº 404/2005) versam sobre os critérios de habilitação e admissão de professores para esta disciplina, e correspondem a maior parte do documento. Destacamos em nossa discussão os artigos 4º, 5º e 8º, os quais rezam que:

> Art. 4º – Estarão plenamente habilitados para o Ensino Religioso, em qualquer das séries do ensino fundamental, os portadores de diploma de Licenciatura Plena em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso, obtido em curso regularmente reconhecido.
> Art. 5º – Na falta de docente habilitado, na forma do artigo anterior, o Ensino Religioso poderá ser ministrado, supletivamente:
> I – nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por professor que comprove as duas exigências abaixo:
> a – **a formação religiosa, obtida em curso oferecido por instituição religiosa**, que observe os aspectos formais das diretrizes curriculares, estabelecidas pela Resolução CEC nº 351/98, justificada pelo Parecer nº 0997/98 que aprovou os

[70] Texto disponível na integra em

https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0404-2005.pdf

> parâmetros curriculares propostos pelo Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos regulares de graduação plena, excluídos os aspectos relativos a conteúdos curriculares contidos nos documentos citados; e
> b – **a conclusão do Curso Normal Médio ou o Normal Superior reconhecido, ou um curso reconhecido de Pedagogia ou qualquer outro, reconhecido de formação de professores que, igualmente, habilite para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental**.
> II – nas séries finais do Ensino Fundamental, por docente que apresente a **formação religiosa obtida em curso de graduação reconhecido e seja habilitado por Programa Especial de Formação Pedagógica, voltado para o Ensino Religioso**, regulamentado pela Resolução nº 02/1997 do CNE/CEB ou por legislação sucedânea sobre a espécie, oferecido por instituição de ensino credenciada;
> § 1º - A entidade responsável pela formação religiosa, de que trata este artigo, terá liberdade de organização curricular.
> § 2º - Poderão candidatar-se ao Programa Especial de Formação Pedagógica, de que trata o inciso II deste artigo, os portadores de diploma de cursos **reconhecidos de Bacharelado em Teologia, Bacharelado em Ciências da Religião e Bacharelado em Diaconia,** expedido por instituições de ensino credenciadas, e graduados em cursos regulares de outras áreas, que comprovem, a critério da instituição promotora desse Programa, sólidos conhecimentos em Ciências da Religião ou em Metodologia do Ensino Religioso.
> ---
> Art. 8º – A admissão do professor devidamente habilitado para o Ensino Religioso, na forma desta Resolução, processar-se-á dentro das normas que regem o ingresso no quadro do magistério para as demais disciplinas do ensino fundamental das escolas públicas do sistema de ensino do Estado. (CEARÁ, 2005). [Grifo nosso].

Observa-se no artigo 4º que o profissional credenciado a ministrar a disciplina de ER é o licenciado em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso. Partindo do fato de que há grande carência de professores com esta habilitação, os artigos seguintes admitem a possibilidade de profissionais de outras áreas ministrarem a disciplina de ER, em caráter supletivo, desde de que cumpram determinados requisitos estabelecidos na Resolução, nos quais os bacharéis com formação religiosa obtida em curso de graduação reconhecido (Teologia, Diaconia) ou em Ciências da Religião, desde que tenham também formação pedagógica para o exercício da docência.

Outro documento, o Projeto de Lei nº 9.208/2017[71], de autoria de Jean Willys (PSOL-RJ), sugeriu a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para que a disciplina de Ensino Religioso possa ser ministrada por professores/as com diploma de licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Sociais, História, Filosofia ou outras áreas de conhecimento que tenham relação com o estudo do fenômeno religioso.

---

[71] Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7555A6A10A0B86A608E148A593D4FA2B.proposicoesWebExterno2?codteor=1626695&filename=PL+9208/2017

Observamos dois elementos comuns aos dois documentos. O primeiro deles é a relação direta do licenciado em Ciências da Religião como o profissional docente habilitado para ministrar a disciplina de Ensino Religioso, imputando-lhe uma identidade profissional própria para esta área de conhecimento, dado que ele precisa ter os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos para tal exercício. O segundo elemento é um reflexo da grande carência de cursos de formação inicial em Ciências da Religião, que não atendem às demandas de um país com tamanha capilarização da rede de ensino que, segundo dados do Censo Escolar de 2017 feito pelo INEP[72], conta com 107.512 escolas públicas de Ensino Fundamental Regular, sendo 4.487 delas somente no Estado do Ceará.

Desse modo, são admitidos professores com os mais variados tipos de habilitação (bacharelado em Teologia ou Diaconia, Ciências Sociais, História, Filosofia ou afins) por meio de um intenso "malabarismo" legal, como se pode observar nos documentos supracitados, ou professores de outras licenciaturas, de forma improvisada, em situações de preenchimento de lotação, por exemplo, são "solicitados" para o exercício nesta disciplina, majoritariamente "facultatória" (CUNHA, 2013) em condições, por vezes, estranhas (como ausência ou propostas curriculares dissonantes com a legislação, horários inadequados, ausência/inadequação de material didático de referência etc.) nas redes de ensino municipais e estaduais do país.

Se isto, por um lado, se mostra como um obstáculo à construção epistemológica e metodológica do Ensino Religioso como componente curricular e sua efetivação na prática da sala de aula, não obstante, torna-se um problema no desenvolvimento profissional desses professores, sobretudo para aqueles que não tem formação específica em Ciências da Religião, que precisam reconstituir sua profissionalidade em torno de uma nova identidade: a de "ser" professor de Ensino Religioso.

Deste modo, sob o pano de fundo supramencionado, procuramos nesta seção ensejar reflexões a partir do olhar da multirreferencialidade sobre a constituição da docência, seus saberes e práticas, que subsidiarão teoricamente as análises sobre experiências profissionais vivenciadas por professores de Ensino Religioso em Escolas Municipais de Crateús, Estado do Ceará, tendo como ponto de partida dois pressupostos preliminares.

O primeiro deles se refere à afirmação de Vicentini e Luigi (2009), a qual à história da constituição da profissão docente no Brasil sempre foi marcada por disputas

---

[72]Fonte: http://qedu.org.br/estado/106-ceara/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

políticas e profissionais, (des)profissionalização e proletarização, em um conflito constante entre o valor social (moral) e o valor salarial (econômico).

De acordo com os autores, a imagem que se tem da docência remete ao desprestígio da profissão, provocando no professor o que Esteve (1995, p. 97) chama de "mal-estar-docente", enquanto reação dos professores ao desajustamento sofrido pelas mudanças sociais que afetam sua profissão, como também designa os efeitos negativos na personalidade do professor ante estas mudanças. A esse respeito Oliveira (2003, p. 33) nos diz que

> Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional – contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriundos da suposição de que a escola prescinda de profissionais (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Assim, concordamos com Garcia (1999, p. 145) ao dizer que "o desenvolvimento profissional do professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente", como também implica necessariamente uma "encruzilhada de caminhos" (idem, p. 139), em que se fundem práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

Para Marcelo Garcia (2009) as muitas concepções de desenvolvimento profissional docente têm em comum o fato de este é um processo permanente, tanto individual quanto coletivo, e que tem a escola como lócus privilegiado de formação, a qual contribui significativamente para o desenvolvimento das competências profissionais do professor através das mais diversas experiências, tanto formais como informais que nela ocorrem.

Nóvoa (1995) acentua que o desenvolvimento profissional docente se dá em pelos menos três grandes dimensões: (a) a pessoal, em que os professores dão significado e sentido às suas vivências, (re)elaborando a sua identidade docente pautada na reflexão crítica e autônoma entre o pessoal e profissional; (b) a profissional, em que o professor se mostra como autor e produtor de sua profissão, participando ativamente no processo de elaboração e efetivação de políticas educacionais; e (c) a organizacional, na qual a formação docente está intimamente relacionada com o investimento na escola, posto que formação e trabalho são indissociáveis. Nisso reitera o posicionamento dos autores anteriores de que o desenvolvimento profissional docente depende necessariamente da instituição escolar e das condições de trabalho que ela proporciona.

O segundo pressuposto parte da afirmação de que a identidade profissional do professor é constituída de múltiplas fontes, que vão além de um processo técnico e formal de aprendizagem dos saberes docentes, e remete aos diversos espaços de socialização vivenciados pelo sujeito ao longo de sua vida. É uma construção pessoal, de um lado, pois que derivada da história de vida do professor, do significado que este atribui à docência, das suas práticas pedagógicas e de sua formação. De outro, é também construção social que "se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social". (BREZEZINSKI, 2002, p. 02).

Sendo assim, coadunamo-nos ao sentido de identidade profissional docente de Marcelo Garcia (2009) que a caracteriza como

> [...] a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009. p. 11).

Importante ressaltar que a identidade profissional docente deve ser vista não apenas em sua dimensão formal e das práticas, mas também inclusivamente em sua dimensão subjetiva, compreendendo-a a partir do professor enquanto pessoa e profissional, com um jeito próprio de fazer docência que contorna as imposições e racionalizações institucionais sobre sua atuação. (ARAÚJO, 2014).

Isto está em acordo com o pensamento de Pimenta (1999, p.19) ao afirmar que a identidade profissional não se constrói apenas a partir de revisão das significações da sociedade e dos significados sociais da profissão, e da reafirmação das práticas culturalmente consagradas, mas também, constrói-se "[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Por constituir-se de um processo no qual o professor constantemente confere significado à atividade docente, a identidade docente é palco de conflitos constantes, uma vez que o professor é convocado em cada momento e fase de sua vida profissional a construir formas de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2000).

Concordamos com o entendimento de Veiga (2010, p. 14) de que "a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-los

adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.” Não obstante, asseveramos também neste estudo que o “saber-ensinar”, também implica conhecimentos de vida e saberes próprios dependentes da personalidade da pessoa, de seu saber-fazer pessoal (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Entende-se, assim, que o desenvolvimento profissional docente é algo para além dos aspectos formais da formação, e implica necessariamente, a dimensão da prática das vivências do professor que se sustenta na análise, na reflexão e na intervenção (inter)subjetiva do professor em situações concretas de ensino e aprendizagem, de forma permanente, garantindo assim o exercício consciente de sua profissionalidade (FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2011).

Dado este preâmbulo que justifica nosso posicionamento teórico acerca do desenvolvimento profissional docente, traremos nos tópicos subsequentes o trabalho docente e, mais especificamente a profissionalidade docente, como categorias de discussão e contextualização teórica de nosso estudo, tomando como referências autores como Nóvoa (1995), Garcia (1999), Tardif e Raymond (2000), Roldão (2004, 2005, 2007), Tardif e Lessard (2009), Imbernón (2011) Tardif (2014), entre outros. Posteriormente, no intuito de estabelecermos o fio condutor de nossa análise da atuação profissional de professores de Ensino Religioso, seguiremos a proposição sócio-epistemológica adotada por Tardif e Lessard (2009) que analisa o trabalho docente a partir de três elementos: a atividade, o *status* e a experiência.

4.1 Pensando o trabalho docente e a construção do conhecimento profissional

Em sua obra “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, Tardif e Lessard (2009) explicitam as tensões e os dilemas do trabalho docente enquanto um trabalho interativo, ou seja, um trabalho que se realiza “sobre”, “para” e “com” o outro. Por ter esta característica de um trabalho cujo produto não são bens materiais, dentro de uma lógica hegemônica industrial produtivista, os autores destacam que o trabalho docente tem sido caracterizado de forma limitada e circunscrita a algo secundário em relação ao trabalho material e, por este motivo, improdutivo no sentido de não produzir bens de consumo, e sempre à serviço de forças ideológicas de reprodução sociocultural dominantes.

Entretanto, os autores levantam quatro teses para explicitar a importância do trabalho docente nos dias atuais. A primeira tese é da centralidade do trabalho docente na compreensão das transformações da sociedade moderna avançada[73], por quatro motivos: (a) vivemos em uma sociedade em que o trabalho na área de serviços está em plena ascensão em relação ao trabalho material que está em queda; (b) Na sociedade da informação e do conhecimento do século XXI, atividades de criação, gestão e distribuição de conhecimentos (como os de Tecnologias da Informação) tem adquirido mais relevância social do que atividades orientadas para a produção material; (c) o crescimento exponencial de conhecimentos formais, informações e tecnologias tem levado a um aumento significativo do número de profissões e atividades burocráticas pautadas em uma racionalidade instrumental e planificada, orientada para a eficiência e a eficácia, dos quais a docência têm sentido este impacto; (d) estas transformações sociais estão conduzindo a um maior *status* das profissões que realizam um trabalho interativo, ou seja, à qual "há um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços". (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 19).

Temos então, que as transformações sociais oriundas da globalização das informações e das economias, dentro de um lógica de um capitalismo financeiro, tem reestruturado as formas de trabalho, colocando em evidência o trabalho interativo, em que "as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a 'matéria-prima' do processo do trabalho interativo e desafio primeiro das atividades dos trabalhadores" (idem, p. 20). E o trabalho docente tem uma centralidade nas questões socioeconômicas, políticas e culturais de uma sociedade, uma vez que constitui o conjunto de um dos maiores grupos de trabalho interativo e que envolve o maior número de agentes sociais. Por este motivo, segundo os autores, é "[...] imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores, e, mais amplamente, do trabalho escolar". (*Ibidem,* p. 24)

A segunda tese é a de que se faz imprescindível compreender os modelos de organização e gestão escolar que orientam o trabalho do professor na escola, para entender a sua prática, uma vez que estes modelos de gestão escolar expressam os modelos sociais de trabalho, principalmente os modelos organizacionais de trabalho produtivo hegemônicos, pautados na prescrição, na normatização, no controle, visando à eficiência e eficácia dos serviços.

---

[73] Para os autores a sociedade ainda não alcançou completamente o estágio da pós-modernidade, na acepção empregada por Lyotard (2009). (*cf.* LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. [tradução de Ricardo Correia Barbosa] 12ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.)

A terceira tese é que o trabalho docente se dá em uma intricada relação de poderes dentro e fora da organização escolar e que se põem como obstáculos ao desenvolvimento profissional do professor. O "poder" inerente à profissão de professor se choca com os poderes institucionais, podendo gerar desvalorização e proletarização do trabalho docente, falta de autonomia e de empoderamento, engessamento das práticas e conflitos com outros grupos de profissionais que atuam na escola. Logo, se faz importante compreender a indissociabilidade da profissionalização docente da "problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem à organização" (*ibidem*, p. 28)

A quarta tese traz a problemática do trabalho interativo enquanto uma atividade que age diretamente sobre o humano. Esta advoga que, dado que ensinar é uma atividade "com", "sobre" e "para" seres humanos, o aspecto cognitivo e simbólico do trabalho docente (como por exemplo, permitir a construção de conhecimentos ou favorecer aquisição cultural dos estudantes) está subordinado ao contexto do trabalho relacional cotidiano, que envolve a linguagem, a afetividade, a personalidade, valores, com uma série de finalidades (negociar, persuadir, controlar, ajudar, instruir, servir, divertir, cuidar etc.) em um jogo incessante de (re)significações da experiência.

Isto levanta questões éticas de poder e conflito de valores entre o professor e os estudantes, como a questão da resistência à participação dos alunos que são obrigados a ir à escola, ao poder de influência/manipulação dos professores, e ao problema da equidade e da homogeneização no tratamento ao coletivo de estudantes, e assim por diante. Em suma,

> A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

Tardif e Lessard (2009) justificam em tais teses a necessidade de se estudar a docência a partir da análise do trabalho docente, o que se aproxima do pensamento de autores que tem a escola como lócus privilegiado de formação, como no caso da formação centrada na escola (GARCIA, 1999), formação dentro da profissão (NÓVOA, 1995, 2000), escola como nicho ecológico para o desenvolvimento e formação do professor (IMBERNÓN, 2011), escola como espaço de reflexão coletiva e participativa da prática docente (FREIRE, 2005) entre outros. Tal construto tem sido delineado com o intuito de ultrapassar a sobreposição entre formação inicial e aperfeiçoamento docente que historicamente tem balizado o debate

sobre a formação de professores, alargando a compreensão do processo de aprendizagem da docência (FARIAS; ROCHA, 2016; HOBOLD; FARIAS, 2020).

Isto amplia os horizontes de investigação da docência, que não se reduz à sua compreensão normativa e moralizante, cujas raízes se encontram no *ethos* missionário ideológico e religioso do ato de ensinar, para se compreender melhor o ato educativo do professor em suas tarefas cotidianas, dado que “[...] a análise docente não pode se limitar a registrar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto do professor", mas também complementarmente deve ir "[...] levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares". (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

E este modelo indutivo de análise do trabalho docente nos leva, consequentemente, a revelar o poder de alteridade da profissão, configurado em uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2004) aberta às relações intersubjetivas, que visa o consenso entre os sujeitos a partir do mundo da vida. Disto convém afirmar que os professores não são meros agentes ideológicos, mas também protagonistas que vivenciam a docência como uma experiência pessoal e constroem uma cultura coletiva da profissão docente a partir dos processos permanentes de refletir e dar sentido ao ato educativo em suas práticas cotidianas.

Outro ponto digno de nota é a complexidade da docência, que se mostra heterogênea, fluida e indeterminada, bem como contextualizada, concreta e contingencialmente situada (TARDIF; LESSARD, 2009).

Isto se dá primeiramente pela complexidade que envolve o ato de ensinar, que conforme Tardif e Raymond (2000), se fundamenta em elementos existenciais, sociais e pragmáticos. É existencial pois tanto o professor como o aluno são sujeitos existenciais, um “ser-no-mundo” (*Dasein*), no sentido heideggeriano, com seu corpo, emoções, linguagem, em relação com o mundo e consigo mesmo, comprometida em e com sua própria história, a ressignificando continuamente. É social pois os saberes profissionais são plurais (oriundos da família, escola, universidade etc.) e se dão em momentos diferentes da vida. É pragmático, pois os saberes que fundamentam o ensino são ligados ao trabalho cotidiano do professor, no exercício de sua função.

Disto resulta que, embora o trabalho docente seja determinado por aspectos legais, normativos, deontológicos, em uma atividade instrumental e controlada, cuja identidade docente é definida pelo papel que o professor exerce e pelo *status* que possui na escola (trabalho codificado), em grande parte ele é tensionado pelo seu aspecto flexível (não-

codificado) marcado por ambiguidades, imprevisibilidades e incertezas. (TARDIF; LESSARD, 2009).

Flexível porque o “produto” do trabalho docente escapa ao seu controle, porque a instituição em que trabalha, mesmo não sendo completamente autônoma, é um sistema aberto de interações às mais diversas, situada em um contexto social mais abrangente, cuja ideia de capital humano e capital cultural da sociedade nela permeia, porque a identidade profissional, mesmo sob influência do trabalho codificado, é definida particularmente nas negociações cotidianas com o sistema educacional e seus atores sociais.

Diante destas questões, concordamos com os autores quando definem que o trabalho docente é, em grande medida uma “arte”, no sentido de uma improvisação que é regulada por uma racionalidade instrumental e técnica, esboçada em rotinas de ação que variam com a mutabilidade das contingências escolares. Em suma,

> Visto de outro ângulo, o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Seus objetivos parecem problemáticos por serem definidos em função de contextos variáveis de trabalho e de imprevistos. O ensino parece, então, regido por uma 'racionalidade fraca' caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal ao seu ambiente composto e em constante transformação. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 44).

Cabe aqui a reflexão levantada por Imbernón (2011) sobre a necessidade de se formar o professor para as incertezas. Enquanto ciência, a educação no século XXI se põe diante de uma modernidade líquida (BAUMANN, 2007) marcada pela insegurança e conflitos entre os poderes local e global, em que a obsolescência e a incerteza estão no centro das reflexões humanas, e, neste contexto, é imperativo se formar

> [...] um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

E neste caminho de complexidades e incertezas, temos, como assinalam Nóbrega-Therrien, Farias e Silva (2017), que ter essa compreensão do imbricamento entre o pessoal, o profissional e o institucional, em qualquer tomada de decisão política e pedagógica que enseje a melhoria do trabalho docente. E quando pensamos no professor de Ensino Religioso e em seu *modus operandi*, todos estes questionamentos vêm à tona para tentarmos compreender os movimentos de tensionamentos que marcam a sua presença na escola, sobre o como “ser”

professor dessa disciplina. Ou seja, como desenvolver-se profissionalmente e constituir uma profissionalidade ante uma disciplina que ocupa na escola um lugar de precarizações, ambiguidades e de disputas ideológicas que giram em torno da sua importância/irrelevância para a educação formal.

4.2 Saberes docentes e os saberes da experiência.

O estudo de Neto e Costa (2016) intitulado “Saberes docentes: entre concepções e categorizações” revelou, através de um levantamento de produções acadêmicas sobre o tema na plataforma indexadora de repositórios científicos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, com a delimitação dos anos 2014 a 2016, cerca de 109 trabalhos científicos, entre teses, dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de curso, cujas temáticas versavam diretamente sobre saberes docentes com uma diversidade muito grande de autores e de tipologias ou aproximações teóricas sobre os saberes docentes.

Neles, os principais autores mencionados, em ordem de ocorrência, foram: Tardif (2014), Nóvoa (1995, 2000, 2009), Pimenta (1999), Freire (1996), Gauthier *et al*. (2013), Perrenoud (1993, 2000), Borges (2001), Saviani (1996), Shulman (1987), Charlot (2013), Therrien (1997), Zabala (1998), Masetto (2002) e Altet (2000).

Quadro 5 – Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores

NÓVOA	SABER			SABER-FAZER	SABER-SER
TARDIF	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES EXPERIENCIAIS
GAUTHIER	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABERES EXPERIENCIAIS
SHULMAN	CONHECIMENTO DO CONTEÚDO	CONHECIMENTO CURRICULAR		CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	
PIMENTA	SABERES DO CONHECIMENTO			SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
SAVIANI	SABERES ESPECÍFICOS	SABERES DIDÁTICO-CURRICULAR	SABER CRÍTICO-CONTEXTUAL	SABERES PEDAGÓGICOS	SABER ATITUDINAL
ALTET	SABERES TEÓRICOS SABERES DISCIPLINARES	SABERES DA CULTURA DO PROFESSOR	SABERES DIDÁTICOS	SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES PRÁTICOS OU DE EXPERIÊNCIAS

Fonte**:** Neto e Costa (2016).

Do ponto de vista teórico o Quadro 05 explicita quais os principais autores e as correlações entre suas tipologias de saberes, concluindo que as categorias utilizadas por Maurice Tardif são as mais abrangentes e as mais mencionadas nos trabalhos acadêmicos, posto que as categorias trazidas pelos demais autores acabam por se enquadrar, em alguma medida, nas categorias propostas por Tardif (2014).

Os autores observaram também que as discussões sobre saberes docentes apareceram majoritariamente em trabalhos que tratavam sobre formação docente, prática docente, identidade e profissionalidade. Do ponto de vista da teorização sobre saberes docentes, os autores identificaram que dentre as categorias de saberes observadas, a dos saberes experienciais destacou-se com ocorrência em 66 trabalhos e figurando nas concepções dos principais autores.

Estes resultados nos ajudam a justificar a nossa escolha da visão sócio-epistemológica de Tardif ante o pluralismo epistemológico de modelos sobre os saberes do professor, como base de nossa discussão sobre o tema, por já estar bem consolidada no meio acadêmico como parâmetro de compreensão do trabalho docente. No entanto, o diálogo multirreferencial com os demais autores se faz necessário para a ampliação e discussão da temática a ser discutida neste estudo, dado a complexidade do objeto de pesquisa assim como sua heterogeneidade em sua abordagens, expressas pelas múltiplas tipologias de saberes docente existentes e os múltiplos olhares sobre o processo de formação do professor.

Mas como se caracterizam os saberes docentes?

Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são sociais, plurais, temporais, compósitos. Sociais porque se constituem na confluência de vários outros saberes provenientes da sociedade (família, escola, universidade, comunidades etc.). Plurais porque heterogêneos (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais) e envolvem um conhecimento e um saber-fazer de origens e natureza bastante variáveis. Temporais porque são progressivamente construídos ao longo da história de vida e de uma trajetória profissional e implicam que ensinar supõe aprender a ensinar. E compósitos dado que se articulam entre si na complexidade do trabalho docente.

Dentre os saberes que compõem a formação do professor nosso enfoque circunscreve o saber da experiência, haja vista “constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois esta experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p. 21), e também, dada a nossa pressuposição da existência de lacunas no processo de formação para o Ensino Religioso, conforme apontado por Caron (2007) e Martins Filho (2009) acreditamos

que este tem sido a principal, e às vezes, o único meio de constituição de seu conhecimento profissional.

Segundo Therrien e Loiola (2001) os saberes da experiência têm sido teoricamente abordados por vários autores, a exemplo da perspectiva da *práxis* (VASQUEZ, 1977), da perspectiva sócio-epistemológica (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), da perspectiva da ação comunicativa (HABERMAS, 1997), como experiência social (DUBET, 1994), na compreensão de sujeito reflexivo (SCHÖN, 1987, 1994), como também na compreensão do professor-pesquisador (PERRENOUD, 1995, 1997).

Grosso modo, os saberes da experiência ocupam uma posição de destaque na formação profissional docente, uma vez que "[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2014, p.54). Estes saberes, ainda segundo este autor canadense, provêm da prática cotidiana e são mobilizados e empregados para a resolução de problemas dos professores em sua atuação profissional, imprimindo sentido às situações de trabalho vivenciadas por eles. Sentido semelhante pode ser observado em Shulman (1987), Saviani (1996), Pimenta (1999), Altet (2000) e Gauthier *et al* (2013).

Considerando a constituição de uma "epistemologia da prática docente", Tardif (2014, p. 109-111) caracteriza o saber da experiência (ou experiencial) como:

a) um saber ligado às funções dos professores, sendo mobilizado e modelado por elas;
b) um saber prático, adequado às funções, problemas e situações de trabalho;
c) um saber interativo que é mobilizado e modelado nas relações intersubjetivas entre o professor e os demais atores educativos;
d) um saber que repousa sobre uma diversidade de conhecimentos e de um saber-fazer contingente e contextual, por isso é um saber plural e sincrético;
e) um saber heterogêneo, pois, adquirido nas mais diversas fontes, em tempos e espaços distintos (história de vida, carreira, experiência de trabalho) mobilizando muitas formas de conhecimentos e de saber-fazer;
f) um saber complexo, que impregna a consciência, os comportamentos e hábitos do professor;
g) um saber aberto, poroso, permeável, que sempre integra o novo com os conhecimentos já adquiridos ao longo do processo formativo, em função das mudanças nas situações de trabalho;

h) um saber personalizado, pois traz as características próprias da personalidade do professor;
i) um saber existencial, pois se incorpora ao próprio "ser-no-mundo" do professor, sua história, seu passado e seu futuro, imprimindo sentido ao seu agir, seu modo de ser, à sua identidade;
j) pouco formalizado, dado que ele é muito mais consciência "no" trabalho que consciência "sobre o" trabalho;
k) um saber temporal, evolutivo e dinâmico, construído ao longo da trajetória de vida (pré-profissional e profissional) em um contínuo de aprendizagens;
l) um saber social e construído, em que conhecimentos, práticas, competências são partilhadas nos diversos espaços de socialização do trabalho, levando o professor a posicionar-se frente aos outros conhecimentos e hierarquizá-los em função de seu trabalho.

Como se observa na síntese apresentada, os saberes da experiência emergem da busca por respostas aos problemas cotidianos, individualmente e/ou coletivamente, na necessidade de viabilizar a ação pedagógica e desvelam, para além de ações docentes, a cotidianidade do trabalho escolar e as incertezas dela advindas.

Consideramos, então, de extrema relevância compreender como os saberes da experiência são constituídos pelos professores de Ensino Religioso de nosso estudo, e como estes mobilizam seus conhecimentos e seu saber-fazer na resolução de problemas oriundos do exercício desta disciplina.

4.3 A profissionalidade docente: desafios à constituição do "ser" professor

A ideia de profissionalidade docente nos remete a duas questões básicas: O que é ser docente? O que é específico da profissão docente? De acordo com Gorzoni e Davis (2017), o conceito de profissionalidade surge na década de 1990 como uma dimensão do conceito de profissionalização e com o objetivo de ampliar a compreensão do trabalho docente, sendo um conceito ainda em construção na academia e que, muitas vezes, nos trabalhos acadêmicos se confunde com o conceito de identidade profissional ou mesmo de profissionalização. Segundo levantamento realizado por estes autores nas cinco revistas mais acessadas, no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), na área de educação, no período de 2006 a 2014, os autores mais citados que tratam desse conceito foram Ambrosetti

e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

Em suas análises fica claro o consenso entre os autores sobre a definição de profissionalidade como aquilo que é específico da ação docente (ensinar) e que se configura como uma construção social que se dá ao longo da vida profissional, resultando em um conhecimento profissional específico e na constituição de uma identidade profissional que expressa os modos de ser e atuar próprios do professor, em uma relação dialética entre suas ações docentes e as demandas sociais externas e internas à escola.

Tomaremos aqui como base de nossas reflexões as definições trazidas por Sacristán (1995), Contreras (2002) e Roldão (2005) por considerarmos que são complementares entre si e expressam conjuntamente, de forma mais abrangente, as ideias trazidas pelos demais autores, sem negar sua importância na construção desse conceito.

A profissionalidade docente nos interessa em virtude de sua articulação orgânica com o desenvolvimento profissional que, de acordo com Sacristán (1995, p. 65), se define pela "afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

A profissionalidade se dá de forma dialética entre os conhecimentos e as habilidades do professor e as situações vividas por ele no cotidiano da escola como também no contexto social de sua representação (*status* social da profissão), tendo uma característica de mutabilidade de acordo com o momento histórico e as realidades legitimadas no espaço escolar. É um processo dialético, porque,

> [..] o saber profissional não dispensa os saberes teóricos de carácter técnico e científico, [...] antes suportam a prática educativa absorvendo outros elementos para corrigir a imagem mecânica que sugere, permitindo compreender o funcionamento flexível da prática, o papel activo e intelectual dos professores e a própria ligação entre teoria e investigação, entre pensamento e acção. (SACRISTÁN 1995, p. 79).

Então, a profissionalidade relaciona-se ao desenvolvimento do saber e do saber-fazer do professor enquanto desafio de uma atividade socioprática (ROLDÃO, 2007) que envolve articulação de ideias, intenções e ações, como também avaliação das condições em que essas são aplicadas, o que denota uma íntima relação entre profissionalidade e formação, profissionalidade e identidade.

Sendo assim, a atuação docente não é apenas uma prática unilateral e circunscrita à sala de aula, mas um conjunto de práticas implicadas por fatores individuais, histórico-

culturais, sociais, institucionais e trabalhistas que geram ações docentes adaptativas ou críticas.

Contreras (2002) que demonstra uma significativa aproximação com o pensamento dos autores supramencionados, refere-se à profissionalidade como as "[...] qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho docente" (CONTRERAS, 2002, p. 74). O autor ressalta que a ideia de "qualidade" não é uma prescrição do que deva ser um bom professor, mas as dimensões do fazer profissional docente que se definem na relação entre o que o professor é enquanto profissional, as exigências das situações concretas de ensino e as aspirações educativas.

Dentre as dimensões do fazer profissional, ou seja, da profissionalidade docente, o autor destaca três delas. A primeira é a obrigação moral, que é o compromisso ético e social que o professor tem em sua atuação com o desenvolvimento de seus alunos enquanto pessoas, e que possui um aspecto emocional muito significativo sobre a consciência que se tem daquilo que se considera valioso em termos de aspirações educacionais. Implica também defrontar-se com o nível de responsabilidade das próprias decisões sobre as práticas educativas que realiza.

A segunda dimensão da profissionalidade é o compromisso com a comunidade, o qual define que as práticas profissionais devem ser construídas de forma partilhada, dada a responsabilidade pública da profissão docente em "interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação do currículo" (CONTRERAS, 2002, p. 80) e desse modo colaborar, na promoção de práticas socialmente significativas. Assim, considerando o aspecto político do ato educativo, a profissionalidade emerge como modo de mediação de tensões e conflitos, e de lidar com as expectativas sociais ao currículo, assim como com questões sociopolíticas do ensino.

Em sentido semelhante, Paulo Freire nos adverte que todo compromisso é *práxis* e que o compromisso social como profissional é, antes de tudo, um compromisso social enquanto homem. Por isto,

> Se de seu compromisso como homem,[...], não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional [...] Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p. 9-10)

•

A terceira dimensão da profissionalidade docente é a competência profissional, condição *sine qua non* das anteriores, se constituindo como uma dimensão complexa que engloba não apenas o aspecto instrumental (domínio de técnicas e habilidades didáticas), mas também o aspecto intelectual da reflexão e análise sobre a prática profissional, a maneira de lidar com as questões intra e intersubjetivas (cumplicidade, sensibilidade, intuição), assim como consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas que definem os modos como de se vivem a profissão.

O conceito de profissionalidade docente trazido por Roldão (2005) se situa no cruzamento de, pelo menos, quatro fatores que garantem a uma profissão seu estatuto: (a) o reconhecimento social da especificidade da função, que especifica claramente a natureza de sua atuação e sua utilidade social; (b) a existência de um saber específico, ou seja, um saber próprio da profissão e que somente este profissional domina, imprescindível no desenvolvimento da atividade que exerce; (c) o poder de decisão, ou seja o controle e autonomia sobre o trabalho desenvolvido, com a consequente responsabilidade social a ela advinda; e, (d) a pertença a um corpo coletivo, ou seja, o reconhecimento de que o profissional pertence a um grupo que produz e garante a exclusividade e o prestígio de um saber que dá credibilidade à profissão.

Para a autora, é a aproximação ou distanciamento destes critérios que leva uma profissão a se fortalecer ou a se fragilizar e se proletarizar e, em alguns casos, até mesmo desaparecer. No caso específico da docência, a heterogeneidade da condição docente (gênero, origem social, *status* profissional, qualificação, nível de atuação profissional, trajetórias de formação entre outros) torna desafiadora a constituição da profissionalidade docente, o que a leva a reconhecer na docência uma *semiprofissão*, pensamento que se coaduna com o de Sacristán (1995), que também discute esta problemática.

No caso dos professores de Ensino Religioso observa-se uma dupla caracterização a qual denominamos de “dupla semiprofissionalidade”, ou seja, trata-se de um professor (cuja profissão carrega o fardo social da desvalorização e proletarização) que busca encontrar o reconhecimento de seu espaço de atuação entre seus pares e na escola como professor de uma disciplina “discutível” no âmbito de sua importância para a formação do aluno. Um professor que, como atesta Martins Filho (2009, p. 131), possui lacunas e/ou fragilidades em sua formação para lidar com os conteúdos disciplinares do Ensino Religioso, e atua em uma disciplina que, em muitas situações, não se faz presente nos planejamentos, projetos pedagógicos da escola ou nas relações educativas, mesmo que ainda exista na proposta curricular.

À guisa de conclusão sobre as questões trazidas neste tópico e, tomando por base a ideia de complexidade enquanto “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2015, p. 13), entendemos que a complexidade da sociedade atual, a complexidade da educação e a complexidade do processo de ensino e das práticas escolares, nos conduzem à constatação das muitas possibilidades de conceber a profissão docente, que depende dos contextos sociopolíticos e educacionais, das concepções sobre o ensinar e das contingências cotidianas na qual se realiza o ato docente. Estas questões, sem dúvida, são grandes desafios à constituição da profissionalidade docente nos dias atuais, sobretudo para o professor de Ensino Religioso.

4.4 Refinando o olhar: atividade, *status* e experiência como horizontes de análise

Na segunda seção deste escrito, explicitamos o espectro de categorias temáticas que orbitam nosso estudo, dos quais elegemos o desenvolvimento profissional e a profissionalidade como categorias teóricas mais centrais em nossa investigação, abordados mais detidamente até o momento nesta parte do texto. Estas categorias incorporam, consequentemente, outras categorias, como formação contínua, identidade profissional, saberes docentes, competências profissionais, autonomia, *práx*is pedagógica, normatividade entre outras, que caracterizam a complexidade da docência.

Pensando em nosso objetivo geral de pesquisa, a saber, compreender os processos de construção de saberes, práticas e significados sobre o Ensino Religioso, considerando a trajetória de formação e de *práxis* pedagógica de professores de Ensino Religioso da cidade de Crateús-CE, entendemos que três categorias de análise, propostas por Tardif e Lessard (2009) são significativas por oferecer o *background* e horizontes para nossa investigação, de modo a podermos alcançar a compreensão do sentido da identidade profissional dos sujeitos partícipes de nossa pesquisa. Estas categorias são: a atividade, o *status* e a experiência.

A docência, em primeira instância, é uma atividade laboral que requer um conhecimento profissional e, por isto, um trabalho, como já mencionado, e uma *práxis* social, que transforma não somente o objeto ou situação de sua ação (fazer aprender algo a alguém), mas também transforma o professor “no” e “pelo” trabalho, modificando a sua identidade (cultura, *ethos*, funções interesses etc.), deixando nela os registros de sua atuação profissional (TARDIF, 2014, p. 56 e 57).

Disto conclui-se que é no trabalho que se aprende a trabalhar, no qual sua atividade é posta em desenvolvimento, em um processo interativo entre o professor, seu produto, seus

objetivos, seus recursos, os resultados do trabalho, e a instituição escolar que normatiza a sua atividade docente, cujas ações resultam em adaptação ou transformação dos espaços, modos e tempos escolares.

É sobre este pano de fundo (*background*) da atuação docente que emergem, como em uma *gestalt*, as diversas imagens do professor em sua condição docente, no âmbito de sua profissionalização (condições concretas de atuação, estratégias de seleção, condições de remuneração salarial, controle do trabalho), por conseguinte, de sua profissionalidade (o modo próprio de ser e atuar, a construção da identidade profissional, de competências e de habilidades próprias do ato de ensinar), que refletem o modo como o professor se vê, como a sociedade o vê, e a importância que lhe atribui.

A segunda categoria, o *status*, em uma acepção dicionarística indica a condição de alguém aos olhos do grupo em que vive, indica sua posição social. A ideia de *status* trazida por Coster (1998, p. 23 *apud* TARDIF; LESSARD, 2009, p.50) é vista como "[...] o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delineia este processo". Isto quer dizer que o *status* reflete, no âmbito das relações de trabalho, a importância do lugar que o trabalhador ocupa em uma organização social, normatizada por regras que definem as funções e posições dos trabalhadores naquele espaço.

Para Tardif e Lessard (2009) o *status* remete à questão da identidade e se constitui como algo que não é apenas dado, mas também construído pelo sujeito, pelo modo como ele justifica e dá coerência às suas escolhas. No caso da docência, a ideia de *status* se liga também à questão da valorização do ensino e do professor pela sociedade. Assim como Vicente e Luigi (2009), a esse respeito Roldão (2004) nos fala de um processo de proletarização e desprofissionalização do professor por conta de pressões sociais externas e internas à escola, que impõem uma estrutura curricular e organização do sistema escolar imobilizadora de práticas docentes autônomas e transformadoras. Segundo a autora:

> Ao professor tem sido pedido sobretudo que se enquadre e se ajuste a um modo de organização do trabalho caracterizado por uma rotina predominantemente distributiva, pouco desafiadora da curiosidade e do genuíno desejo de aprender e compreender, segmentadora da acção docente e suportada por materiais de trabalho e estudo que remetem o professor para uma ausência de autonomia lamentável e para o apagamento não só da função de ensinar que aqui vimos defendendo –fazer aprender – mas mesmo para o esvaziamento da concepção de ensinar – professar um saber, já que, mesmo dentro dessa postura, o professor se vê – e se aceita – largamente subjugado pela dominância dos materiais pré-produzidos, nomeadamente os manuais, por ventura o mais influente "gestor" do currículo no trabalho docente quotidiano. (ROLDÃO, 2004, p. 101).

Tardif e Lessard (2009) situam a fragilização do *status* docente nas pressões, expectativas e necessidades antagônicas que se dão entre o plano normativo e o da situação cotidiana de sua prática, constituindo uma identidade profissional docente bastante heterogênea que resulta menos de uma transmissão institucional que de uma construção individual e coletiva.

Por fim, temos a categoria experiência, abordada no tópico anterior na condição de um saber e que diz sobre "o modo como o trabalho é vivenciado, e recebe significado por ele e para ele". (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 51). Esta experiência se apresenta na acepção da quantidade e da qualidade. Na primeira, que se constitui a forma mais comum de se entendê-la, implica o tempo de exercício da docência e o repertório de ações construídas e acumuladas para a solução dos problemas enfrentados na profissão. É quando a experiência, enquanto tempo de vivência justifica o "saber-ensinar" do professor e se sobressai ao conhecimento teórico adquirido por ele na academia.

Vale ressaltar aqui que o tempo de exercício profissional por si mesmo, sem *práxis*, não torna o professor um profissional experiente. Como nos diz Paulo Freire (1996), o educador, na sua condição de inacabamento, deve ser aprendiz de sua própria experiência, ou seja, deve assumir o compromisso educativo de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem em que ele, ao mesmo tempo que ensina, aprende juntamente com seus alunos em um encontro afetivo e democrático, uma vez que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". (FREIRE, 1996, p. 17).

Na acepção da qualidade, em seu viés mais pessoal, a experiência[74] revela a intensidade e o caráter significativo do vivido pelo professor, daquilo que o toca e o mobiliza em cada acontecimento, o qual definem as escolhas constituidoras de suas marcas identitárias dando relevo a sua existência (BONDÍA, 2002). Estas marcas identitárias não são apenas individuais e subjetivas, mas também se constituem como marcas coletivas que moldam uma identidade para a profissão, dadas as semelhanças de fatos vivenciados pelos docentes em seus ambientes de trabalho, gerando reflexões análogas sobre as experiências vividas. Como

---

[74] A noção de experiência aqui empregada se aproxima da ideia de "experiência formadora" postulada por Bondia Larossa (2002) e Josso (2004) no sentido de experiências que passam pelo processo da reflexão e geram aprendizagens significativas, ajudando o docente a saber situar-se, a saber pensar e a saber fazer, como também geram valores orientadores das ações dos docentes que são importantes para a constituição de um processo de conscientização, no sentido de um pensar a si mesmo, sua vida acadêmica e profissional, ou seja, de resgatar a sua historicidade, possibilitando ao homem a compreensão do mundo em suas múltiplas determinações, a construção de uma nova epistemologia e de uma *práxis* transformadora do mundo.

asseveram os autores “a experiência de cada um, é também, de certa maneira, a experiência de todos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 53).

Atividade, *status* e experiência são, portanto, elementos intimamente implicados que desvelam os sentidos atribuídos pelos professores à sua atuação profissional, constituídos de tensões, dilemas e contradições de uma prática profissional complexa e heterogênea como é a docência.

Apresentamos aqui a síntese teórica que subsidia nossa pesquisa, em que as categorias profissionalidade e desenvolvimento profissional coordenam a rede de conceitos que nos ajudaram a analisar a atuação profissional do professores de Ensino Religioso envolvidos. Na próxima seção procuramos delinear os caminhos metodológicos que nos possibilitaram captar e compreender este movimento da constituição do “ser” profissional que se faz presente nas práticas cotidianas dos professores de Ensino Religioso partícipes de nossa pesquisa, no sentido de explicitarmos as suas experiências formadoras constituintes de sua trajetória de vida profissional.

5 "É PRECISO CHUVA PARA FLORIR": DEFININDO UMA POSTURA METODOLÓGICA E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

A estrofe que anuncia este tópico, a qual diz "É preciso amor pra poder pulsar/ É preciso paz pra poder sorrir/ É preciso a chuva para florir", nos revela que a existência e as condições que dela dependem são inevitavelmente entrelaçadas. Amor, paz e chuva são condições *sine qua non* para que se alcancem respectivamente o pulsar, o sorrir e o florir enquanto ações que põem em movimento a vida e retroalimentam as primeiras em uma circularidade dialética e dialógica. Analogamente, o pesquisar enquanto ação investigativa de caráter científico não pode jamais prescindir da postura metodológica que define o modo pela qual a pesquisa se movimenta e se viabiliza para alcançar seus objetivos.

Assim sendo, a metodologia da pesquisa é o conjunto de posturas e ações frente ao fenômeno estudado (objeto de pesquisa) que movimentam a investigação e torna a pesquisa um processo, ao mesmo tempo, sistemático, empírico e crítico de conhecimento da realidade (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013). E este caminho metodológico é primordialmente norteado pela interrogação de pesquisa (e não hipótese, posto que não se antecipa respostas possíveis, isso fenomenologicamente falando), que nada mais é do que o pano de fundo que imprime sentido às preocupações do pesquisador sobre o fenômeno que está-aí, situado historicamente no mundo. Assim nos diz Bicudo (2001):

> A interrogação interroga. O que interroga? O mundo. Não o mundo em sua generalidade vazia, mas aspectos específicos do mundo que se mostram em suas fisicalidades pragmáticas, teóricas, tecnológicas. Ela se constitui no norte que dá direção aos procedimentos da pesquisa (BICUDO, 2001, p.23)

Com esse argumento a autora nos sugere que a interrogação da pesquisa traz consigo os significados relacionados às dúvidas e incertezas sobre aquilo que é tomado como conhecido, acendendo no pesquisador a perplexidade e a inquietação em desvelar a as multidimensionalidades e multideterminações entrelaçadas deste percebido.

Destarte, tomando como referência nossa interrogação de pesquisa, a proposta metodológica nessa investigação para captar e compreender o "quê" e o "como" da experiência de constituição da profissionalidade dos professores de Ensino Religioso partícipes deste estudo tem como inspiração o paradigma da pesquisa fenomenológica de natureza qualitativa, em seu viés hermenêutico.

Desse modo, delinearemos, nas seções subsequentes, o aporte teórico-metodológico, explicitando as categorias e o rigor que sustentam uma pesquisa de tal envergadura, assim como os procedimentos de produção e análise dos dados e a contextualização dos sujeitos, dos tempos e do espaço vivido de suas experiências docentes.

Reiteramos que nossa trajetória investigativa sobre o Ensino Religioso e sua relação com o processo educativo escolar, para além do desvelamento dos sentidos constituídos pelos professores partícipes, possibilita a esses docentes oportunidades de narrativa e reflexão de suas trajetórias profissionais nesta disciplina e neste campo de conhecimento que favoreçam a construção de novos significados e novas perspectivas de atuação pedagógica, por meio de um processo investigativo, realizado tanto de forma individual como grupal, durante o tempo e espaço construídos por eles nesta pesquisa..

Esta intencionalidade nos é motivada pelo pensamento de Freire (1979, p. 30) ao anunciar que "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias".

Concordamos também com Warschauer (2001), Josso (2004), Delory-Momberger (2008), quando afirmam que pesquisa e formação são inseparáveis, assim como o são as dimensões pessoais e profissionais, e que se alinham ao pensamento de Nóvoa (2004) sobre a dimensão formadora da pesquisa, dado que o formador ao se propor uma reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional forma a si mesmo (autoformação), ao formar-se com os outros, empreende uma aprendizagem afetiva e relacional (heteroformação) e ao formar-se por meio dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias constrói sua compreensão crítica da realidade (ecoformação).

Com base nesses pressupostos, todavia sem pretender a uma pesquisa-formação, estabelecemos as diretrizes metodológicas de investigação e análise do nosso estudo, buscando compreender (e indiretamente possibilitar) os processos auto, hetero e ecoformativos na docência do Ensino Religioso de nossos partícipes.

5.1 “Vou seguindo a vida pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou”: constituição do caminhar da pesquisa

Para a efetivação deste movimento investigativo se fez necessária, antes de tudo, a adoção de uma postura epistemológica[75] e ontológica que caracterizam a complexidade relacional entre o ser e a realidade, o que nos levou a assumir a aproximação com o paradigma fenomenológico[76] enquanto atitude investigativa.

Esta escolha emerge inicialmente de uma identificação profissional enquanto psicólogo humanista, *gestalt*-terapeuta que sou, e, consequentemente, uma familiaridade com o olhar fenomenológico de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty entre outros, e ainda por entender a contribuição que a Fenomenologia pode dar ao nosso estudo.

Sem a pretensão de adentrarmos densamente sobre o tema, o que fugiria ao escopo deste trabalho, cabe-nos a pergunta: o que é a Fenomenologia? Para Merleau-Ponty (2011):

> A fenomenologia é o estudo das essências [...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. [...] um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. É a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é [...]. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 01).

Enquanto pensar filosófico e Ciência dos fenômenos, a Fenomenologia[77] estuda o cotidiano da experiência da vida ou mundo da vida (*Lebenswelt*), que é ao mesmo tempo solo e horizonte da experiência, que intencionalmente “está e é” “para e pela” vida na qual “o sujeito e objeto encontram-se englobados pelo mundo e pela história”. (ZILLES, 2002, p. 34).

Em seu cerne se encontra a intencionalidade, definido por Forghieri (1993) como ato dialético de atribuir sentido. Assim nos explica que:

---

[75] Entendemos uma postura epistemológica como uma tentativa de explicação sobre como o conhecimento da realidade é obtido, e, a partir disso, se determinar que nível de interpretações podem ser realizadas e que nível de compreensão podem ser atingidos.

[76] Entenda-se aqui que a Fenomenologia se apresenta como um complexo heterogêneo de perspectivas como também de “métodos”, o que nos conduz inevitavelmente a um processo de escolhas e negociação de atitudes e procedimentos que serão relevantes para alcançarmos os objetivos de nosso estudo, em um movimento que arriscamos denominar de bricolagem metodológica, tal como postulam Kincheloe e Berry (2007).

[77] Do grego *phainesthai*, que significa "aquilo que se apresenta ou que se mostra", e *logos* sufixo que quer dizer "explicação" ou "estudo".

> A intencionalidade é, essencialmente, o ato de atribuir um sentido; é ela que unifica a consciência, o objeto, o sujeito e o mundo. Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação para ele. (FORGHIERI, 1993, p. 15).

A intencionalidade, no sentido heideggeriano emprestado pela autora, se define enquanto o movimento de uma consciência que se dá conta, que se abre, que se estende para algo, e que nesse sentido institui uma *ontologia do intersubjetivo*, instauradora do primado da percepção e a indissociabilidade entre sujeito e mundo, entre a consciência que percebe e objeto percebido, entre epistemologia e ontologia.

Mediante o exposto, a atitude fenomenológica se reveste de uma atitude de *ir-à-coisa-mesma*, tal como se manifesta à consciência que o percebe, e não à ideia da coisa em si (conceitos), o que nos conduz inevitavelmente a necessidade de "irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado" (BICUDO, 2000, p. 74). Isto nos remete ao entendimento da realidade humana enquanto uma complexa rede de significações instaurada pela palavra, que movimenta a construção da realidade mundana enquanto materialidade histórica. É a facticidade da existência humana da qual nos fala Merleau-Ponty, existência que, uma vez lançada ao mundo, está submetida às injunções e necessidades dos fatos.

Retomando a questão do método fenomenológico enquanto escolha para nossa pesquisa, concordamos com Dutra (2002) ao dizer que

> A escolha de um método de inspiração fenomenológica parece o mais adequado quando se pretende investigar e conhecer a experiência do outro, uma vez que o ato do sujeito de contar a sua experiência não se restringe somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro. (DUTRA, 2002, p. 377).

Este ato de compartilhar seu ser com outro, que se dá por meio da linguagem, evidencia o outro como similar a mim, instaurando a esfera da intersubjetividade. Como consequência imediata desta postura metodológica temos a abordagem qualitativa enquanto parte indissociável, o que delineia nosso estudo como uma abordagem fenomenológica em pesquisa qualitativa na Educação.

Esta definição é retórica, uma vez que estamos em acordo com Dutra de que a pesquisa fenomenológica tem sempre uma dimensão qualitativa, esta que, por sua vez carrega em sua concepção a ideia de "compreender a perspectiva dos participantes [...] sobre os fenômenos que os rodeiam [...] aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e

significados". (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376). Por conseguinte, a abordagem fenomenológica em pesquisa qualitativa nos aponta para, pelos menos, duas ideias importantes.

A primeira delas diz respeito ao fato de que a experiência do mundo vivido precede à experiência do mundo científico e, por isso, cabe ao pesquisador, como assinala Moreira (1995) ao resgatar na filosofia de Merleau-Ponty a ideia de "mundanidade", ocupar-se com este mundo vivido, o mundo da experiência cotidiana, ou cenário da atividade humana na qual o pesquisador busca suas metas e objetivos, e que constrói sua reflexão sobre a verdade tal como ele a vê, portanto, isenta de neutralidade e passível de críticas e modificações sob os pontos de vista de outros pesquisadores. Todavia, para não cairmos no mero subjetivismo devemos entender, como adverte Bicudo (2000), que

> [...] a percepção sempre se dá em um fundo; que aquele que percebe tem uma espessura histórica, retoma uma tradição perceptiva e é confrontado com um presente; que a percepção é explicada por meio da linguagem; que esta é compartilhada por outros sujeitos também situados, possuindo uma estrutura e que se mantém na tradição, afastamo-nos da possibilidade de assumir a percepção como subjetiva e relativa. (BICUDO, 2000, p.73).

Aqui, a tessitura histórica e cultural da realidade é constituída pela forma como os sentidos e significados são percebidos pelo sujeito e comunicados/negociados aos/com os outros sujeitos de uma comunidade, através da linguagem, que é a expressão do percebido articulada pelos atos de consciência[78] que o organiza pelo e para o outro, e que possibilita a aprendizagem e a *práxis*. Portanto, o pesquisador, atento ao modo como a realidade lhe aparece e às expressões histórico-culturais que dela emergem (*idem*), encontra na intersubjetividade a objetividade possível, desde a coleta até a análise dos dados, em um movimento de busca permanente do sentido, da compreensão e do abrir-se ao mundo, arriscando-se diante do complexo e do desconhecido.

A segunda ideia parte do questionamento sobre a existência de um método em fenomenologia. Inicialmente podemos nos inclinar, equivocadamente, a afirmar que o modo de produção dos dados em pesquisa fenomenológica é a simples descrição do percebido. Contudo, ao entendermos que um método na pesquisa fenomenológica deve abster-se dos

---

[78] Como aspecto de uma ontologia do sensível que caracteriza o ser humano na sua condição carnal e o comportamento humano no seu sentido existencial, a consciência é encarnada, isto é, se presentifica no mundo pelo corpo. É o movimento que atualiza e carrega consigo os atos, articulando seus sentidos em palavras, produzindo significados e possiblidades de expressão, como também o processo reflexivo enquanto ato de voltar-se sobre si, seus atos, e deles se dar conta. (MERLEAU-PONTY, 2011)

cânones científicos positivistas para admitir uma concepção não objetivista de ciência, então assume a possibilidade da descrição, da compreensão (redução fenomenológica ou *epoché*)[79], e da interpretação (hermenêutica) como três grandes movimentos integrados de um método que nos possibilitou, neste contexto de nossa pesquisa, desvelar a experiência vivida do professor de Ensino Religioso e sua *práxis* pedagógica, sua abertura ao mundo (intencionalidade) e aos outros (intersubjetividade), o mundo onde estamos, onde nos encontramos com o outro e vivenciamos o desdobrar de nossas histórias, experiência esta que precede e pela qual o pensamento científico é edificado.

Feitas tais considerações sobre a perspectiva metodológica adotada, passamos então a uma descrição dos espaços, tempos e partícipes colaboradores que caracterizam a pesquisa.

5.2 Tempo, espaço e pessoas

Nossa pesquisa está situada no espaço geográfico, socioeconômico e histórico-cultural de Crateús, município do Estado do Ceará, cidade polo da microrregião dos Sertões de Crateús que fica a 354 km da capital Fortaleza, na divisa com o Estado do Piauí. Situado ao sul da Chapada da Ibiapaba, e às margens do rio Poti, a região era habitada pelos índios *Karatis*, antes da chegada dos portugueses e bandeirantes no século XVII, e esta é uma das prováveis hipóteses para explicar a etimologia de seu nome, a partir do momento em que deixou de ser município piauiense denominado *Príncipe Imperial* e se tornou município cearense de *Cratheús* em 1889, ganhando por fim o *status* de cidade, em 1911.

Em meio à caatinga, e de clima semiárido, esta cidade que economicamente vive do comércio e da agricultura familiar, é marcada pela forte presença da religiosidade e de lutas sociais, herança histórica da atuação intensa de Dom Fragoso, o primeiro bispo de Crateús, no período de 1964 a 1988, que trazia consigo uma visão progressista de luta pela

---

[79] Para Merleau-Ponty (2011) a redução fenomenológica se constitui como um processo de suspensão (por entre parênteses) qualquer tipo de julgamento e pré-conceito sobre um fenômeno observado, constituindo assim uma tomada de consciência radical sobre a relação do homem com o mundo (ser-no-mundo). Uma reflexão que ao invés de anular o irrefletido, o manifesta. Este autor entende também que embora desejada a redução fenomenológica completa é impossível, posição à qual adotamos neste estudo.

defesa dos direitos humanos e políticos no Brasil, em especial durante a Ditadura Militar, baseada na sua identificação com as linhas pastorais e a Teologia da Libertação[80].

Neste contexto histórico-cultural é que encontramos a Rede Municipal de Ensino, nosso espaço de investigação, que possui em sua totalidade 54 escolas[81]. A Rede é composta de 01 escola de Educação Especial, 01 Escola de Educação Infantil, 14 creches e 38 escolas de Ensino Fundamental, denominadas de *Escolas de Cidadania*. Para compensar este pequeno número, muitas das 38 escolas de Ensino Fundamental, particularmente as da zona rural, oferecem além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil. Somente na zona urbana é que encontramos algumas poucas escolas que oferecem apenas o ensino do 6º ao 9º ano. Destacamos também que há um maior quantitativo de escolas na zona rural que também oferecem Ensino Fundamental completo.

É neste contexto que a disciplina de Ensino Religioso se faz presente e é ministrada, conforme nosso levantamento, majoritariamente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, compondo a Matriz Curricular como uma proposta vinculada à Área de Ciências Humanas, cuja última reformulação propõe a cidadania, a ética e a diversidade religiosa como eixos centrais.

A Matriz Curricular do 1º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino de Crateús/Ceará, revisado pela última vez no ano 2012, possui em sua totalidade 529 páginas. A proposta curricular para a disciplina de Ensino Religioso, situada na área de conhecimento de Ciências Humanas, aparece nas páginas 176 a 183 (1º ao 5º ano), e nas páginas 379 a 383 (6º ao 9º ano), abrangendo o total de 13 páginas (ver Anexo A). Possui um texto introdutório de apresentação, estabelecendo as orientações pedagógicas no sentido de

> [...] subsidiar o trabalho do professor numa perspectiva da laicidade, do pluralismo cultural e do respeito por si, pelo outro, pelo meio ambiente e pelo sagrado que se manifesta nas mais variadas formas e espaços, conforme estabelece diretrizes legais do estado brasileiro" bem como atender as necessidades contemporâneas de nossas crianças e adolescentes apenas as expectativas de ensino e aprendizagem e os conteúdos propostos para cada ano (CRATEÚS, 2012, p.177).

Os conteúdos propõem a formação humana como foco central, enfatizando a ética, o respeito e a solidariedade como princípios norteadores e expectativas de aprendizagem.

---

[80] Entre as suas realizações em Crateús podemos destacar a criação da Pastoral da Terra, da Frente Social Cristã e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, entidades ativas até os tempos atuais.

[81] Os dados sobre a Rede Municipal de Educação, sobre a disciplina de Ensino Religioso e os contatos dos professores que a ministram foram solicitados formalmente via ofício. (Ver Apêndice C).

Estes se distribuem em eixos, que variam de acordo com o ano, nos quais encontramos: 1º ao 5º ano: a) Quem sou eu; b) Minha família, nossa fé, minha escola, rua e comunidade; c) solidariedade e respeito, d) partilhando a vida, e) demonstração de fé; f) cuidado com o outro; 6º ao 9º ano: a) relação pessoal e social e limites éticos; b) interação com o outro e o meio ambiente; c) ética e fé; d) manifestação da fé; e) eu, meus sentimentos e relações.

A análise preliminar do documento em questão nos permitiu identificar:

- Elementos que tratam da valorização do corpo e compreensão da sexualidade, algo que não aparece na área de Ensino Religioso da atual BNCC;
- Elementos que tratam da questão das relações interpessoais;
- Elementos que tratam da questão do meio ambiente, da relação com a escola, com a comunidade e educação ambiental;
- Espaço reduzido para o estudo do fenômeno religioso no que concerne aos símbolos, ritos, narrativas e outras manifestações.

Para compreendermos melhor a operacionalização desta Proposta Curricular no município de Crateús procuramos a Secretaria de Educação do Município (SEM) em agosto de 2018. Em conversa informal com a coordenadora pedagógica da atual gestão municipal[82] (2017-2020), ela afirmou que nesta gestão foi realizada a reorganização das atividades para disciplinas "prioritárias", mais voltadas para os exames de Matemática e Língua Portuguesa, e que ainda não tiveram tempo para dar conta de atividades "complementares" (*sic*) como Ensino Religioso e Educação Física, igualmente também não tiveram tempo para diagnosticar o andamento do Ensino Religioso na rede. Até o término de nossa pesquisa tais ações ainda não tinha sido realizadas.

Outro dado relevante é que, conforme a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), os professores em questão não contam com dispositivos de formação em serviço para esta área de conhecimento, deixando a cargo deles construírem individualmente seus próprios meios de constituição de saberes disciplinares para o Ensino Religioso, como constatado em seus relatos. Disse, ainda, não haver nenhum tipo de formação promovida pela SME por conta de não terem nenhum profissional qualificado na área para

---

[82] A atual gestão municipal de Crateús (2017-2020), que tem à frente o prefeito Marcelo Ferreira Machado, filiado ao Partido Solidariedade (SD), foi eleita com a proposta de "trabalhar em união com todo o povo de Crateús, com respeito e diálogo, buscando o desenvolvimento do município, a geração de emprego e renda, e a melhoria da qualidade de vida da população" (*cf.* em www.crateus.ce.gov.br/ler.php?id=1). A pasta da Educação é assumida por Luiza Aurélia Costa dos Santos, pedagoga, graduada em Gestão Escolar, com licenciatura em Química e em Biologia. A coordenadora pedagógica desta pasta é a professora Lindaléia Evangelista.

fazê-lo, mas que em 2019 existiria um plano de formação alinhado à BNCC para todas as áreas, em que o ER seria contemplado, fato que não ocorreu até a conclusão desta pesquisa.

Quanto ao *feedback* dos professores sobre as ações realizadas na disciplina, a coordenadora afirmou que isso não ocorre, bem como não tem chegado demanda alguma à coordenação pedagógica sobre esta questão. Alegou também que se houver demanda, esta deve chegar apenas aos diretores das escolas. Admitiu também que a Coordenação Pedagógica não fez, até o momento, nenhum acompanhamento desses professores nas escolas em que atuam. Comentou ainda que são muitos professores em muitas escolas e que geralmente são professores que recebem a disciplina de ER para fechar lotação. Relatou também que há grande número de professores temporários e que todo ano há mudanças na composição deste quadro.

Ao indagarmos se a Secretaria de Educação Municipal tem indicado material didático para estes professores, a coordenadora informou que não há indicação de material e que cada professor usa seu próprio material de acordo com a compreensão que tem do Ensino Religioso, enfatizando que a Coordenação Pedagógica da SME não tem conhecimento dos materiais que os professores usam e não sabem se os professores conhecem a proposta curricular municipal para a disciplina.

Reiterou, ao final da conversa, a informação de que o plano pedagógico de 2019 daria mais atenção a estes professores, fato que, segundo informação destes, não aconteceu. Vale destacar que as informações prestadas pela Coordenação Pedagógica, que atestam o desamparo profissional aos professores de ER foram confirmadas pelos relatos dos partícipes como detalharemos no próximo tópico.

Neste espaço da rede municipal de ensino encontramos também o coletivo dos professores que atuam nesta disciplina, em um total de 60 professores no ano de 2019, distribuídos em 25 escolas que compõem a rede municipal (sede e zona rural), cuja lista foi obtida por solicitação via ofício enviado à Secretaria Municipal de Educação (ver Apêndice C). Verificamos que 03 deles não estavam mais lecionando a disciplina, e foram retirados da contagem, resultando em um quantitativo final de 57 professores.

Comparando estes dados com os anteriormente mencionados observamos uma incongruência, haja vista que do total das 38 escolas de Ensino Fundamental, em 13 delas não se identificou professores de Ensino Religioso, sendo que, em tese, deveria haver professores de ER em todas elas.

5.3 Percurso metodológico para a produção dos dados da pesquisa

Além da conversa informal inicialmente realizada, e já detalhada no tópico anterior, de forma a alcançar os objetivos propostos na pesquisa, realizamos a produção dos dados com os professores de ER partícipes deste coletivo, em 03 momentos distintos e com crescente grau de profundidade e detalhamento de suas experiências, cuja participação dos envolvidos dependeu das condições atribuídas a cada momento, como também da sua decisão individual.

5.3.1 Primeiro momento: caracterização do grupo pesquisado

A produção de dados neste momento objetivou conhecer o perfil social e profissional dos docentes, e suas primeiras percepções sobre o ER, o que ocorreu por meio da aplicação eletrônica, via Formulário do *Google*, de um questionário com 47 questões, divididas em 03 categorias: Dados pessoais (15 questões), Formação Acadêmico-profissional (11 questões) e Atuação Profissional (21 questões). O questionário foi composto de perguntas fechadas, perguntas abertas e questões em forma de escalas de avaliação *Likert*/tipo *Likert*[83] (ver Apêndice F). A primeira questão foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na qual só era possível responder o questionário em caso de aceite dos termos da pesquisa (ver Apêndice D).

Foi realizado um contato individualizado prévio por telefone, no qual nos identificamos, explicamos a cada um a pesquisa e realizamos o convite para sua participação. Criamos também um grupo no *WhatsApp* como o nome "Ensino Religioso Crateús" no qual reiteramos tais informações por meio de um vídeo explicativo e passamos a dar esclarecimentos adicionais. Sugerimos também aos professores que o grupo criado se tornasse para eles uma rede colaborativa de troca de ideias, materiais e experiências, e mantivemos o grupo ativo mesmo depois de cumprido este primeiro momento da produção de dados. Este também serviu para agradecimento pela participação e devolutiva aos professores

---

[83] Criada em 1932, pelo psicólogo norte-americano Rensis Likert**,** a Escala Likert é uma escala de resposta psicométrica utilizada para mensuração de atitudes. Por ser uma das mais antigas e tradicionais, é uma das escalas mais aceitas entre os pesquisadores e profissionais de mercado, sendo uma das principais KPI's (*Key Performance Indicator*) de pesquisas do mundo (SANCHES; SORDI, 2011).

respondentes sobre os questionários, em forma de uma síntese feita por meio de um vídeo de 10 minutos, em que foram apresentados os dados em formas de gráficos.

Dadas as devidas explicações foi enviado individualmente via *WhatsApp* e alternativamente por *e-mail,* o *link* de acesso ao questionário a todos os 57 professores, dos quais 30 deles responderam, ou seja, 51,7% do total, sendo, por conseguinte, uma amostra estatisticamente representativa, considerando um erro amostral de 10% a um nível de confiança de 95%, o que nos permitiu inferências que se estendessem à toda a população pesquisada. A cada um destes partícipes da pesquisa foi atribuído um código (P1, P2, P3...P30) para a identificação de suas respostas no processo de análise desta etapa. O perfil dos docentes partícipes em questão é detalhado na seção 6.1.

5.3.2 Segundo momento: Compartilhamento das trajetórias docentes na disciplina

Dentre os 30 professores que responderam ao questionário, selecionamos 10 professores que atendiam aos critérios: a) ter mais de 03 anos de docência na disciplina, uma vez que segundo Huberman (2000) é o tempo em que o professor deixa de ser um iniciante e já começa a consolidar uma prática docente mais assentada no saber da experiência; b) manifestaram interesse em participar do segundo momento da pesquisa.

Esta etapa de nossa produção de dados se caracterizou pela realização de entrevista narrativa em grupo em forma de uma roda de conversa[84], com os partícipes da pesquisa enquanto um espaço dialógico que permitiu a eles a narração e o compartilhamento de suas experiências profissionais, como também a produção e ressignificação de sentido dos seus saberes sobre si e sobre o mundo. A escolha deste procedimento se justificou pela possibilidade de horizontalização das relações que ela permite e pelo modo como possibilita que os partícipes se percebam enquanto atores históricos e sociais, críticos e reflexivos diante da realidade, na emergência narrativa da fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso.

---

[84] Neste ponto cabe uma ressalva. Na abordagem fenomenológica, em geral, não há um modo prescritivo de se conduzir um grupo, a não ser o próprio método fenomenológico, que requer de antemão, a suspensão daquilo que se sabe sobre grupos para compreender as singularidades dos sujeitos em processo contínuo de interação. Como neste estudo nos propomos um grupo temático em que os processos interpessoais giram em torno de uma questão norteadora, optamos pela roda de conversa enquanto um processo de interação mediada que nos possibilita a experiência do “ser-com-os-outros” em compartilhamento de significados e sentimentos sobre um dado fenômeno. Deste modo, justificamos aqui uma aproximação com os pressupostos freirianos (FREIRE, 1979, 1991,1996, 2000, 2005) sem que nos distanciemos da fenomenologia como proposta metodológica.

Nesse sentido, esta entrevista narrativa em grupo foi organizada em 05 fases (preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva), em acordo com a proposição adotada por Jovchelovic e Bauer (2002), visando o detalhamento de suas experiências, narradas de um modo aberto pelos partícipes da pesquisa, posto que "o narrador não "informa" sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude" (DUTRA, 2002, p. 374). O Quadro 06 detalha as fases principais da entrevista narrativa em roda de conversa realizada.

Quadro 6 – Fases principais da entrevista narrativa em roda de conversa de nossa pesquisa

(continua)

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista	Orientação para a roda de conversa
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões *exmanentes*.	Questões *exmanentes*: 1- Quais as concepções de ER? 2. Como estão constituindo os saberes sobre a disciplina? 3. Quais as dificuldades curriculares e pedagógicas? 4. Quais as estratégias para lidar com as dificuldades apontadas? 5. Qual a importância da disciplina para a formação do aluno.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional)	Religiosidade, espiritualidade, Ensino Religioso. O que estas palavras evocam em você? Uso de livros e objetos religiosos dispostos no centro do círculo.
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização ("coda").	Uso do caso de Ensino "a professora Joana" como disparador do processo de narração.
Fase de perguntas	Somente: "Que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por quê?". Ir de perguntas exmanentes para Imanentes.	1. Perguntar aos professores se querem complementar sua história a partir de algo que ouviram da história do colega; 2. Esclarecimentos sobre as histórias contadas (o "como"); 3. A partir das narrativas explorar as concepções de ER, as dificuldades curriculares e pedagógicas e suas estratégias de enfrentamento, e a importância da disciplina para a formação do aluno.

(conclusão)

Fala conclusiva	Caso necessário, parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.	1. Explorar contradições e atitudes dos participantes. 2. Discutir sobre possibilidades de atuação. 3. Avaliar a roda de conversa 4. Solicitar e orientar os partícipes a produzirem uma narrativa escrita de suas experiências oralmente narradas.

Fonte**:** Adaptado de Jovchelovich e Bauer (2002).

A fase de “preparação” se deu antes da entrevista, e as 05 questões exmanentes, que “refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p.97) foram elaboradas como forma de exploração e aprofundamento do campo de informações produzidas pelos partícipes no questionário (ver Quadro 06 acima).

Na fase de *Iniciação* realizamos a preparação da sala para receber os partícipes e a abertura da roda de conversa com uma reflexão inicial a partir de um mote que representou o tema a ser desenvolvido. Foi solicitada, via ofício, à Direção da Faculdade de Educação de Crateús, o uso de um espaço nesta instituição no qual nos foi cedido inicialmente o auditório para a realização da roda de conversa, mas, por conta de outro evento, houve a permuta para a sala de reuniões, todavia sem prejuízo à atividade.

A sala foi disposta em formato de semicírculo, de maneira a possibilitar a gravação de vídeo por meio do serviço de filmagem contratado por nós. A ideia da filmagem foi para termos à disposição o registro de outras formas de expressão diferentes da fala (gestos, movimentos, reações, interações etc.) que pudessem nos auxiliar na interpretação dos dados dos registros falados. A entrevista também foi gravada em áudio pelo celular, para termos uma segunda forma de registro.

No centro da sala, dispomos sobre um pano circular alguns objetos religiosos assim como livros sagrados, livros didáticos e imagens de manifestações religiosas como também de intolerância religiosa, como auxílios visuais para catalisar a narração de suas experiências na disciplina. Pedimos também, antecipadamente, que eles trouxessem alguma coisa que se relacionasse com sua atuação profissional na disciplina, solicitação atendida por apenas uma professora, que trouxe uma coleção pessoal de livros didáticos sobre o ER.

O encontro aconteceu no dia 10 de dezembro de 2019, às 19 horas, conforme combinado previamente com os professores. Dos 10 professores selecionados para este

momento, 06 deles compareceram[85]. Os demais justificaram posteriormente sua ausência alegando motivos pessoais.

Dadas as boas-vindas, passamos às explicações sobre esta fase da pesquisa, sobre o tempo e momentos da roda de conversa, a assinatura de uma lista de presença e de um segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente a esta etapa, na qual expressava o consentimento dos presentes para a filmagem, apenas para uso do pesquisador, vedada qualquer publicização do audiovisual e a garantia do anonimato dos partícipes. (ver Apêndice E)

Figura 4 – Imagem dos objetos dispostos no centro da sala para a roda de conversa. Crateús/CE, 2019

Fonte: Imagem tirada pelo autor.

[85] A caracterização destes 06 partícipes está especificada no item 6.2.

Na sequência, os partícipes foram indagados sobre o que a expressão “Ensino Religioso”, assim como os objetos e imagens dispostos no centro do círculo, evocavam neles, deixando-os livres para falarem sobre os conteúdos que vinham à mente, respeitando um tempo máximo para cada um, de modo a garantir a fala para todos.

Na fase da *Narração central* foi solicitado a eles que narrassem suas experiências na disciplina de ER, desde quando começaram a lecioná-la pela primeira vez até os dias atuais. Para ajudá-los na estruturação de suas narrativas, realizamos conjuntamente a leitura de um caso de ensino (MIZUKAMI, 2000; MIZUKAMI; NONO, 2002), intitulado *Professora Joana* (ver Apêndice H), que foi elaborado pelo autor desta pesquisa a partir dos dados produzidos nos questionários, e possibilitou a mobilização das memórias de suas experiências profissionais durante a entrevista.

Para Mizukami e Nono (2002) o caso de ensino é um documento em forma de uma narrativa e se baseia em uma descrição de uma situação geralmente dilemática ou conflitiva (real ou fictícia), que traz o contexto e os participantes de forma multidimensional, detalhando esta situação com o máximo possível de informações e elementos.

Mizukami (2000) detalha a estrutura deste valioso instrumento para formação de professores e para a investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente, dizendo que

> [...] um caso tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Deste modo, o caso de ensino utilizado se constituiu como disparador do processo de narração nos professores partícipes de suas histórias, como também uma ferramenta pedagógica importante para eles refletirem coletivamente sobre suas práticas de ensino.

O processo de narração se deu dentro de uma contratualidade entre os participantes de modo que todos tiveram as mesmas oportunidades de tempo para contarem suas histórias sem interrupção pelos colegas nem pelo pesquisador.

Na *Fase de perguntas*, em alguns momentos pedimos esclarecimentos sobre pontos que anotamos de suas narrativas que não ficaram claros e na qual achamos necessário

maiores detalhamentos, sem, contudo, dar opiniões, questionar atitudes e nem discutir sobre contradições.

Perguntamos também aos professores se queriam complementar sua história a partir de algo que ouviram da história do colega. Ainda neste momento, transformamos as questões exmanentes em questões imanentes, ou seja, em indagações feitas a partir da própria linguagem e contexto das narrativas produzidas pelos professores, de modo a explorar suas concepções de ER, as dificuldades curriculares e pedagógicas vivenciadas e suas estratégias de enfrentamento, e a importância da disciplina para a formação do aluno.[86]

Por fim, na *Fase conclusiva*, abrimos espaço de uma maneira mais informal para que os professores pudessem explorar suas contradições e atitudes, sem, no entanto, trazer-lhes desconforto ou constrangimento. Abrimos também espaço na qual eles puderam discutir sobre novas possibilidades de atuação no trabalho da disciplina, assim como avaliar a experiência na roda de conversa, o que, de um modo geral foi vista como enriquecedora por possibilitar o contato e a reflexão de suas experiências e a dos colegas. Aproveitamos este momento para reiterar os agradecimentos pelo participação na pesquisa.

Fizemos também neste momento, de forma complementar, o uso do diário pessoal de campo que, para Triviños (1987) é um instrumento que possibilita a descrição e compreensão dos fenômenos sociais manifestados pelos partícipes, como também da totalidade da situação investigada. No âmbito desta pesquisa esta ferramenta nos possibilitou, juntamente com o vídeo, registrar o não dito, mas expresso em outras linguagens e contextos (gestos, expressões faciais, posturas corporais, silêncios, comportamentos dos partícipes durante as falas, conversas informais etc.), como também nos permitiu, enquanto pesquisador, anotar as nossas impressões pessoais sobre o vivido.

Destarte, reiteramos a importância da entrevista narrativa neste estudo pelo fato de que nos possibilitou a reconstrução intersubjetiva dos elementos significativos nas trajetórias desses professores, suscitada por uma troca de significados e sensibilidades entre o pesquisador e os partícipes, e estes entre si, um encontro de histórias e uma tomada de consciência de nossa abertura e inacabamento existencial enquanto “ser-aí” e “ser-com-os-outros”.

---

[86] Um exemplo de questão exmanente, como pode ser vista no Quadro 06 é “Quais as concepções de ER presentes nas falas do professores?”, que se traduz em uma questão imanente do tipo “ Quando vocês pensam em ER, o que vem à mente?” ou “ Me fale mais sobre sua afirmação de que ER se relaciona com fortalecimento da fé”.

5.3.3 Terceiro momento: Produção das narrativas escritas.

Ao final do segundo momento, solicitamos os partícipes a produzirem uma narrativa escrita de suas experiências oralmente narradas no segundo momento, a ser entregue em um intervalo de um mês. Orientamos que eles a pudessem fazer livremente e caso quisessem poderiam adicionar fatos, situações e/ou sentimentos que não foram colocados na roda de conversa. Indicamos também a história fictícia da professora Joana, como um exemplo de como eles poderiam organizar suas histórias.

Obtivemos nesta etapa o retorno de 05 partícipes e, ao analisar seus relatos, percebemos que estavam muito sintéticos e basicamente expressavam sem maior aprofundamento as questões trazidas por eles na entrevista grupal. Apesar disso os mantivemos no processo de análise para complementação e corroboração dos dados produzidos nas narrativas orais. Para fins de consulta, os 05 relatos escritos foram colocados na íntegra como apêndice de nosso estudo (ver Apêndice J).

5.4 Percurso de análise dos dados da pesquisa

Dada a multiplicidade de fontes nas quais os dados foram produzidos (questionário, entrevista narrativa grupal e relatos escritos), realizamos uma triangulação analítica, em que procedimentos quantitativos e qualitativos foram utilizados e relacionados para sua a interpretação e cruzamento das fontes, os quais estão descritos nos tópicos seguintes.

5.4.1 Análise dos dados do questionário sobre perfil e atuação docente (primeiro momento)

Para as questões fechadas do questionário, optamos por uma análise quantitativa, na qual foram utilizados os programas *Microsoft Excel 2010* e o JASP *Statistics* versão 11.0[87] para a tabulação e análise estatística e inferencial dos dados. Estes foram organizados de acordo com a estrutura do questionário, a saber:

---

[87] JASP *Statistics* é um programa gráfico de análise estatística, gratuito e de código aberto, apoiado pela Universidade de Amsterdã, que oferece procedimentos de análise estandartizados, tanto na sua forma clássica como também bayesiana. (fonte: www. JASP-stats.org) [traduzido do inglês]

- Caracterização do perfil socioprofissional (sexo, raça, religião, estado civil, situação ocupacional, tempo na docência, tempo de docência no Ensino Religioso)
- Escalas Likert/ tipo Likert
- Religiosidade/espiritualidade (RE) – 03 itens;
- Nível de conhecimento profissional (CP) – 03 itens;
- Atuação profissional (AP) – 02 itens;
- Grau de concordância – 09 itens.

O teste *U de Mann-Whitney* (para duas amostras independentes), o *Kruskal-Wallis* (para três ou mais amostras independentes) e o *Dunn's post hoc* foram utilizados para analisar a diferença entre as variáveis do perfil socioprofissional em relação ao nível de religiosidade/espiritualidade, o grau de conhecimento/atuação profissional e o nível de concordância dos partícipes da pesquisa referidos nos itens das escalas *likert* e tipo *likert*. Ressalte-se o fato de que, como o Teste de normalidade *Shapiro-Wilk* detectou que nenhuma das variáveis acima tem distribuição normal, decidimos pelo uso de tais testes, que, por serem não-paramétricos, não pressupõem o conhecimento da distribuição dos dados, bem como dos parâmetros populacionais, como média e variância[88].

De acordo com a estatística inferencial realizada, verificamos que houve diferença significativa por "situação ocupacional" nas respostas dos partícipes nos itens 02 (p= 0,01) e 03 (p=0,01) da escala de nível de conhecimento profissional (CP), como também por "tempo de docência no Ensino Religioso" nas respostas dos partícipes no item "h" da escala grau de concordância (GC) com as assertivas sobre o E.R. (p = 0,03).–Isto implica dizer que na apresentação e discussão dos resultados apenas as diferenças por "situação ocupacional" e por "tempo de docência no Ensino Religioso" nas situações supramencionadas foram consideradas, uma vez que não houve diferença significativa entre os grupos nos demais aspectos do perfil socioprofissional.

---

[88]Segundo Gibbons e Chakraborti (2003), o teste de *Mann-Whitney* é utilizado para verificar se dois grupos independentes pertencem ou não à mesma população ($H_0 \rightarrow n_1 = n_2$) do contrário, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e assume-se que os dois grupos são diferentes ($H1 \rightarrow n_1 \neq n_2$). No mesmo sentido, o teste de *Kruskal-Wallis* analisa a diferença entre as medianas para comparar três ou mais amostras independentes (n_1,n_2, n_3,...n_n), informando se há diferença entre pelo menos dois destes grupos. Sua aplicação utiliza os valores numéricos transformados em postos e agrupados num só conjunto de dados, no qual a comparação dos grupos é realizada por meio da média dos postos (posto médio). Já o teste de comparações múltiplas de *Dunn* é utilizado após o teste de *Kruskal-Wallis*, se e somente se o teste de K-W permitir rejeitar H_0. Por este motivo, é às vezes chamado de pós-teste de *Dunn* ou teste *post-hoc de Dunn*.

Para as questões abertas do questionário, optamos pela análise qualitativa a partir de uma categorização temática das respostas, de modo a evidenciar os núcleos de sentido das falas dos partícipes, posto que "a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2004, p. 209). Vale justificar que o uso desta técnica (e não da metodologia como um todo) se deu por conta das respostas muito curtas dadas pelos partícipes, o que tornaria uma análise fenomenológica do fenômeno situado, metodologia que utilizamos na análise da narrativas orais e escritas (segundo e terceiro momentos), um tanto incipiente.

5.4.2 Análise das falas da entrevista narrativa grupal e das narrativas escritas (segundo e terceiro momento)

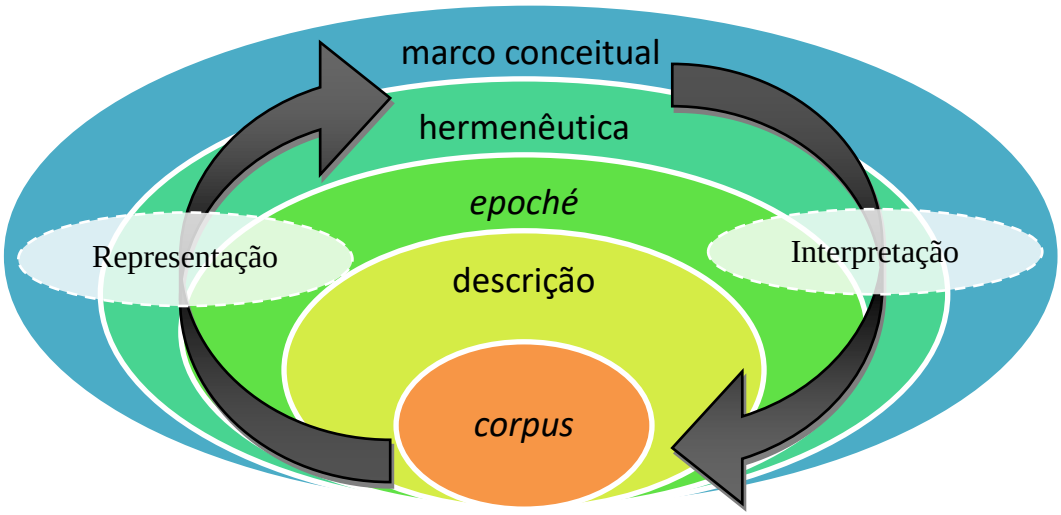
Para Ricoeur (1976) "toda linguagem ao dizer, interpreta". Isto nos remete a um lugar de importância significativa da linguagem posto que ela nos indica a experiência vivida e o sentido do que é relatado. No entanto, como nos adverte Bicudo, enquanto síntese provisória que unifica a experiência percebida e pela complexidade semântica/semiótica que ela carrega enquanto tradutora da realidade, a linguagem sempre carece de uma interpretação hermenêutica. Ela, na sua variedade de formas (fala, escrita, semiótica, gestual etc.), nos revela o pano de fundo da experiência percebida das subjetividades vividas e das objetividades constituídas intersubjetivamente.

Nesse sentido, adotamos o inicialmente proposto no escopo desta seção, baseado na tríade *descrição*, *compreensão (epoché)* e a *interpretação (hermenêutica)*, para analisarmos as falas e narrativas (orais e escritas) dos participes da pesquisa, em um movimento circular de intepretação do dado e sua representação a partir do marco conceitual de nosso estudo. A Figura 05 expressa, de modo simplificado, o ciclo hermenêutico do processo de análise tendo como substrato o movimento fenomenológico de investigação.

Tendo como pressuposto que todo relato é uma descrição do percebido, ou seja, que o percebido é articulado em atos de pensamento e expresso pela linguagem, o primeiro movimento foi o da descrição cuidadosa dos dados produzidos das falas gravadas. No processo de transcrição da entrevista grupal foi realizada uma mínima textualização para redução/supressão de vícios de linguagem, reiterações e uso excessivo de marcadores textuais (por exemplo o "né"), de modo a minimizar truncamentos e dar mais coesão textual, todavia sem alteração de vocábulos, expressões, erros gramaticais. As falas transcritas e textualizadas

foram devolvidas aos partícipes, e foram validadas sem nenhuma alteração por parte deles. (Ver Apêndice I)

Figura 5 – A circularidade hermenêutica do processo de análise em nossa pesquisa



Fonte**:** Elaborado pelo autor.

Em concomitância, temos a atitude do pesquisador de suspensão dos conhecimentos prévios na busca do sentido do todo que é percebido nos dados, denominada redução fenomenológica ou *epoché*. Este processo surge a partir do momento em que as falas dos sujeitos se convertem em um texto que expressa articuladamente a experiência vivida pelos partícipes e neste sentido, enquanto texto, se abre à interpretação.

Isto nos conduz ao cerne desta análise fenomenológica que é a hermenêutica[89] a qual se traduz pela exposição dos sentidos e significados que o pesquisador compreende no contexto do texto e da linguagem, que carregam consigo os aspectos macrossistêmicos (história e a cultura gerais) e microssistêmicos (história e a cultura particulares da situação investigada). É a ideia de historicidade do ser, na qual pressupõe que toda experiência só pode ser compreendida porque é referenciada e confrontada por um passado, e deste modo por um complexo de práticas sociais em que subjaz uma interpretação prévia por si mesma.

[89] Para os autores mencionados aqui, a hermenêutica fenomenológica em sua amplitude de aplicações e sua tematização profunda do mundo e da vida, faz dela importante modo de compreensão e de transformação da realidade humana.

> Quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. (GADAMER, 1997, p. 405).

Em outras palavras, estamos falando de um movimento para a qual subjetividade do pesquisador dialoga incessantemente com aquilo que pesquisa em um movimento contínuo de construção de sentidos. Depreende-se também com isso que o processo de compreensão é visto como uma estrutura essencial do ser-no-mundo (*Dasein*) cuja experiência do vivido jamais prescinde da realidade histórica, que é sempre um determinante prévio daquela, e o horizonte das constituições de sentidos em que se encontram envolvidos o investigador e o investigado.

Feitas tais elucidações sobre a questão hermenêutica, o movimento analítico do nosso *corpus*, que abrigou a experiência narrada dos professores de Ensino Religioso partícipes em sua *práxis*, foi composto da análise ideográfica e da análise nomotética, como descrevem Martins e Bicudo (1989), Bicudo e Spósito (1994), Machado (1994) e Bicudo (2000, 2011). Enquanto aspecto descritivo-interpretativo do processo de investigação, objetiva, em seus diferentes momentos, ir do que o partícipe individualmente diz para as ideias mais gerais sobre o fenômeno estudado, em busca da estrutura do fenômeno situado. Neste momento de análise estão implicados, de modo circular e reiterativo, a descrição, a *epoché* e a intepretação como aspectos que visam à significação do sentido na experiência vivida e à elucidação da estrutura situada do fenômeno.

A *análise Ideográfica*, também chamada de *idiográfica* (Do grego *idios*: próprio, separado, distinto), se constituiu o início do processo da enxertia hermenêutica propriamente dita (BICUDO, 2000). É o momento dialógico de compreensão da estrutura individual das experiências dos partícipes da pesquisa no fenômeno estudado, no nosso caso as experiências na disciplina de Ensino Religioso, que emergem de seus relatos a partir da interrogação de pesquisa para a constituição de ideogramas de significação. “Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas[90] do sujeito” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 100).

---

[90] Entenda-se aqui o sentido de descrições ”ingênuas” enquanto descrições que ainda não passaram por nenhum processo de racionalização ou análise, sendo, portanto, pré-reflexivas, isto é, são supostamente descrições da experiência pelo partícipe dos quais ele ainda não *refletiu sobre* de forma deliberada.

Neste, realizamos primeiramente uma leitura pormenorizada e reiterativa do texto transcrito, buscando falas significativas do discurso do partícipe (primeira redução), em sua linguagem, orientados pela nossa indagação de pesquisa, e organizando-as em *Unidades de Sentido (US).*

Em seguida, destacamos os conceitos e proposições ditos pelos partícipes, submetendo-as a uma interpretação (enxerto hermenêutico) à luz da totalidade do texto e o mundo que este revela. Aqui, optamos pela explicitação das falas dos partícipes por meio da reescrita do dito e observações entre parênteses a partir do modo como cada um o compreende, ou seja, do sentido que se mostrou para o pesquisador no contexto do próprio texto e da linguagem que carrega em si a historicidade do ser e de sua cultura. Disto resultou a transformação das US em *Unidades de Significado (USs)* que são as asserções articuladas que indicam o sentido percebido pelo pesquisador da fala do partícipe e inclui a compreensão daquilo que foi trazido no enxerto hermenêutico (segunda redução)[91].

E, por fim, a identificação da *compreensão do que foi dito (CD)* naquele recorte, como síntese da ideia central do discurso (terceira redução). Disto resultou a constituição da *matriz ideográfica*, um quadro que organizou neste primeiro momento todo o movimento de análise da experiência individual dos partícipes (US, USs e CD).

O processo seguinte foi a *análise nomotética* (do grego *nomothetikós*: que cria ou se baseia em leis gerais) que implica na busca pelo pesquisador de convergências e divergências de significados a partir da articulação das Unidades de Significado (USs) das falas dos diferentes partícipes que conduzem à compreensão do fenômeno pesquisado, para a organização de uma estrutura coletiva de compreensão da experiência.

Este segundo movimento de redução fenomenológica leva a constituição de *Categorias Abertas* ou *Ideias Nucleares,*[92] que são invariantes resultantes das grandes convergências das *Unidades de Significados* interpretadas e que

> [...] indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão, considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeito/autores/região de inquérito". (BICUDO, 2000, p. 82).

---

[91] Não adotamos para as Unidades de Significado a visão de detalhamento minucioso das palavras e seus sentidos etimológicos, tal como utilizados por Bicudo e Martins (1989) embora o sentido de explicitação do dito no modo que se mostrou ao pesquisador no contexto do texto (*epoché*) permaneça em nossa análise.

[92] De acordo com Bicudo (2011) a alteração do termo *Categorias Abertas* para *Ideias Nucleares* se deu em função de se evitar discussões teóricas em torno do conceito de "categoria" já estigmatizado nas Ciências Sociais.

Desse modo, as ideias desveladas em nosso estudo foram hierarquizadas em dois níveis (nucleares e secundárias) e organizadas em *Matrizes Nomotéticas*, ou seja, quadros que apresentaram a estrutura coletiva da experiência dos docentes em uma rede de significados, revelando as suas convergências e divergências (idiossincrasias), assim como também evidenciou as categorias empíricas para nossa análise.

É então neste movimento que o pesquisador vai construindo a compreensão da estrutura do fenômeno ao qual investiga e, desse modo, evidenciando as generalidades que, antes de serem universais, são perspectivas do fenômeno estudado que desvelam a abertura e o inacabamento existencial do ser-no-mundo.

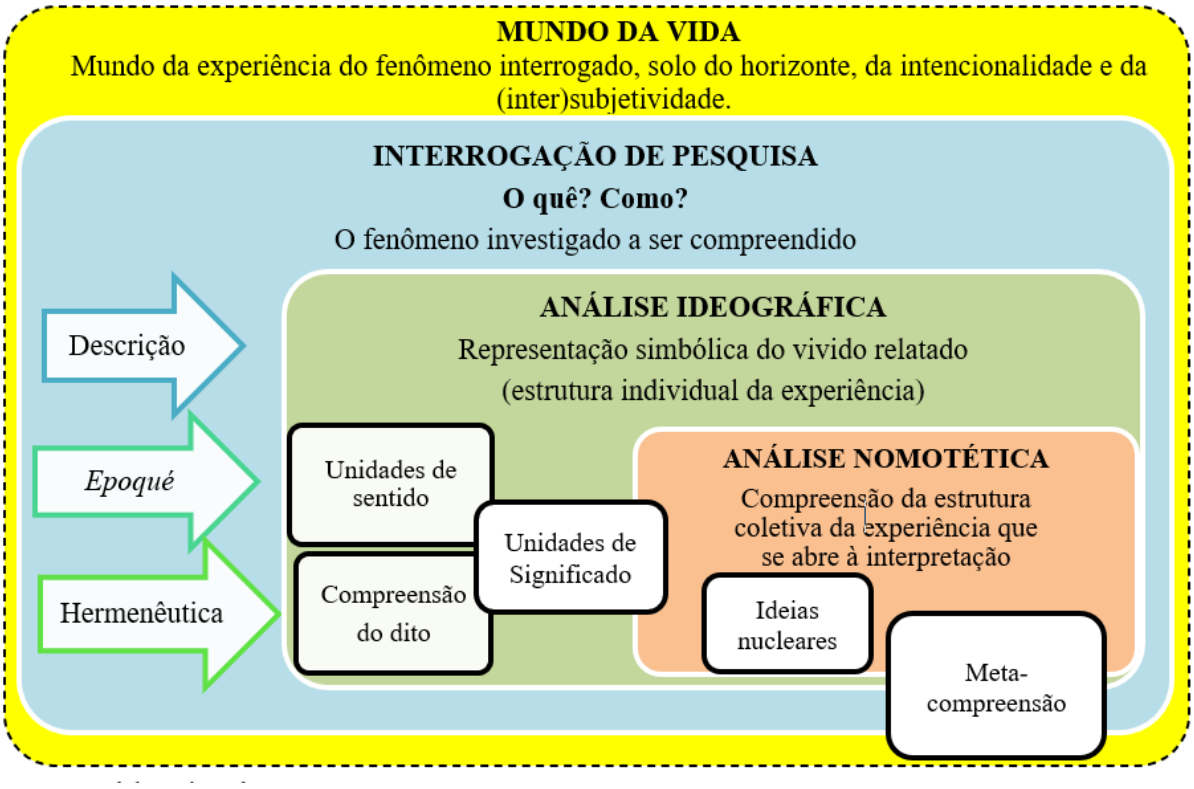
O momento seguinte, denominado de *meta-compreensão*, consistiu em um movimento de transição da *compreensão dialógica* para uma *compreensão dialética* do fenômeno. Nele, as ideias nucleares e secundárias se abriram a uma nova compreensão, a partir de sua interpretação em sua interrelação dialética com a interrogação da pesquisa, os discursos individuais dos partícipes, os autores que compõem o referencial teórico e as categorias teóricas da pesquisa (marco conceitual), o contexto histórico, socioeconômico e cultural e as interações colaborativas com os(as) colegas de doutoramento, de grupos de pesquisa e com o(a) orientador(a).

Esta meta-compreensão, assinalada pela autora supramencionada, envolve também o entendimento do fenômeno na área de pesquisa e a explicitação dos avanços possíveis na discussão do tema da pesquisa e as questões abertas que demandam novas interrogações, como forma de autorreflexão do pesquisador sobre o seu envolvimento no processo de investigação.

Este entrelaçamento analítico, portanto, situado no tripé *descrição-compreensão-interpretação*, nos permitiu realizar as tessituras dos momentos vividos, evidenciando os fenômenos pelas ideias nucleares ressaltadas nas análises, reveladas pelos discursos dos sujeitos e situadas em seus contextos de existência.

A Figura 6 esboça o processo de análise empreendido nessa pesquisa, cientes da impossibilidade de se abarcar e esgotar o assunto, de grande complexidade epistemológica, ontológica e metodológica e que transborda as nossas pretensões investigativas.

Figura 6 – Processo de análise fenomenológica dos dados da pesquisa



Fonte**:** Elaborado pelo autor.

No caso específico dos dados produzidos na roda de conversa, por serem oriundos de uma entrevista narrativa grupal, a descrição e análise se deu não somente a partir das falas dos partícipes, mas também do contexto das interações estabelecidas entre eles durante o processo, gravados na filmagem.

Este processo é definido por Detoni e Paulo (2000) de *cenas significativas* e se apresenta como recurso metodológico de produção audiovisual e análise de dados em pesquisa qualitativa com grupos, que revelam a multidimensionalidade das produções coletivas. Desse modo,

> O pesquisador-fenomenólogo dirige seu olhar também a outros modos expressivos: à fisionomia dos gestos e dos olhares, às circunstâncias espaço-temporais em que cada sujeito entra no discurso coletivo, e enfim, como ele vive os momentos desse coletivo. (DETONI; PAULO, 2000, p. 148).

Em nosso estudo, adotamos o termo *episódio ideográfico*, posto que, diferentemente dos autores acima, nossa organização das matrizes não está baseada na cena

tal como ela ocorre, mas nos recortes das falas dos partícipes dentro de episódios que se organizam a partir da estrutura da entrevista narrativa proposta por Jovchelovich e Bauer (2002).

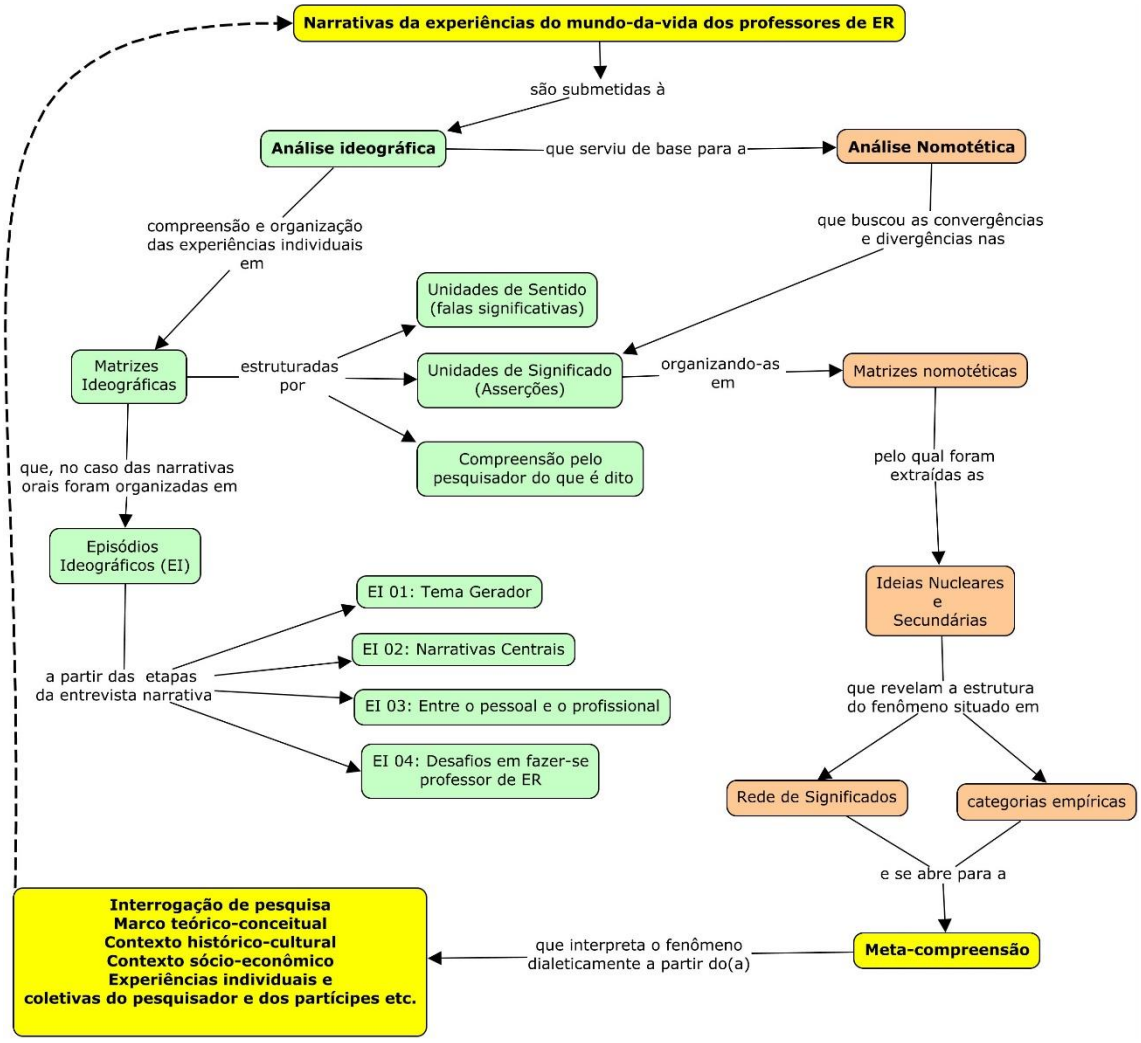
Assim, o episódio ideográfico apareceu como uma transposição da ideia das unidades de sentido da análise ideográfica e nomotética, já descritas anteriormente, das narrativas individuais para o processo coletivo, em que o clima das intencionalidades, e os modos de temporalidade e espacialidades das interações intersubjetivas em torno de um núcleo temático se evidencia no todo significativo da vivência grupal. O episódio foi neste contexto concebido como uma unidade de sentido mais ampla, e se apresentou como um texto a ser interpretado ideograficamente e nomoteticamente, em que o sujeito é percebido dentro da complexidade grupal em que ele vivencia a experiência.

Desta feita, organizamos os dados produzidos no segundo momento em 04 matrizes ideográficas em correspondência com os momentos vivenciados pelos partícipes na entrevista narrativa.

- **EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 01 (Iniciação):** Apresentação do tema gerador da narrativa: o que vêm à mente quando se pensa em Ensino Religioso?
- **EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 02 (Narração Central):** Narrativas das trajetórias de formação e atuação profissional dos partícipes na disciplina de Ensino Religioso;
- **EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 03 (Fase de Perguntas):** Esclarecimentos de pontos das histórias narradas pelos partícipes. Aqui o tema central que se desvelou foi sobre as implicações entre o pessoal e profissional na atuação docente.
- **EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 04 (Fase de Perguntas e Fase Concluisiva):** Esclarecimentos de pontos sobre as histórias narradas pelos partícipes. Aqui o tema central que se desvelou foi sobre os desafios cotidianos de constituir-se professor de Ensino Religioso.

O movimento analítico empreendido no segundo momento de nossa pesquisa encontra-se sistematizado na Figura 07 abaixo.

Figura 7 – Síntese do processo metodológico empreendido na análise das falas dos partícipes na entrevista narrativa grupal de nossa pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4.3 Análise das narrativas escritas

As análises das narrativas escritas seguiram o mesmo procedimento metodológico empreendido no segundo momento, sendo organizadas em matrizes ideográficas e matrizes nomotéticas, em complementação às matrizes elaboradas das narrativas orais da entrevista grupal. A única exceção é que as narrativas escritas não foram distribuídas em episódios ideográficos.

5.5 Aspectos éticos

O trabalho do pesquisador sempre deve levar em conta a reflexão sobre as questões éticas que envolvem sua pesquisa, no que tange a princípios, espaços, tempos, sujeitos e procedimentos adotados. Nas pesquisas em Educação, há de se considerar as relações de poder que se estabelecem entre o pesquisador e participantes, em atividade mútua de interação na produção dos dados da pesquisa, e o nível de dano ou enviesamento de resultados que esta relação pode causar.

Na pesquisa fenomenológica, em que a centralidade no sujeito e na linguagem, assim como a intersubjetividade como forma de produção de significados e consensos sobre o real estão presentes, se faz imperioso o cuidado do pesquisador com a dimensão ética da pesquisa, dado que o pesquisador é uma consciência "encarnada" e factual, submetida às injunções e necessidades dos fatos, que busca a construção da realidade mundana enquanto materialidade histórica (MERLEAU-PONTY, 2011).

Pelo dito, se faz imprescindível por parte do pesquisador a tomada de consciência do fazer científico enquanto um "que fazer" o qual, longe de se consorciar com a falsa ideia de uma ciência como campo autônomo, autorreferente e desinteressado, implica "[...] reconhecê-la como uma construção social e, portanto, vinculada a interesses dominantes e/ou conflitantes, a intenções, valores, os quais estão inerentes aos processos da própria ciência" (GAMBOA, 2007, p. 182). O pesquisador, então, no processo de construção do conhecimento, deve ter clareza do compromisso com o saber, do impacto social, da dimensão política, ideológica e valorativa implicados nas escolhas epistemológicas, ontológicas e metodológicas que faz no ato de pesquisa, assumindo o ônus e bônus que elas acarretam.

Sendo assim, a escolha da tipologia, da orientação metodológica, dos procedimentos, das técnicas de produção e análise de dados adotadas em nosso estudo se revestem desta preocupação, de qualificar o conhecimento produzido neste estudo enquanto válido e relevante ao conjunto dos conhecimentos científicos existentes na área da Educação. Entre estas preocupações, destacamos aquelas referentes aos professores partícipes da pesquisa. Procuramos inicialmente, via ofício como também presencialmente, dar ciência à Secretaria Municipal de Crateús de nossa intenção de investigação e da disponibilidade de retornar-lhes os resultados ao final da pesquisa para construção de futuras propostas de formação para o coletivo dos professores de ER.

Garantimos também a voluntariedade da participação na pesquisa e da sua desistência a qualquer momento, sem prejuízos aos professores envolvidos. Sobre a questão

do consentimento, os professores que se voluntariaram tomaram consciência de todo o trabalho a ser realizado e das questões éticas envolvidas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Ver Apêndices D e E) em conformidade com as orientações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012), dado que ainda não existe no Brasil um documento com diretrizes éticas sobre a pesquisa em Educação, cujos esforços estão sendo atualmente empreendidos pela ANPEd para tal fim (ANPED, 2019).

A produção e análise dos dados observou com máximo rigor possível, as orientações inerentes a postura fenomenológica do pesquisador ao movimento de escuta, diálogo e respeito aos professores, em que todas as decisões sobre "o que fazer", "onde fazer" e "quando fazer" foram contratuais entre os envolvidos. Em cada fase da pesquisa foi dado retorno dos dados aos partícipes. Os resultados dos questionário foram apresentados, assim como também receberam o áudio, o vídeo e transcrição da entrevista grupal para validação do que estava registrado por escrito.

Desse modo, buscamos com estas ações maximizar o cuidado com a integridade dos participantes envolvidos e com o rigor científico de todo o processo investigativo empreendido nesta pesquisa, cientes de que a dimensão ética da pesquisa possui um lugar central na construção do conhecimento científico, principalmente quando se tem os fenômenos humanos e sociais como objetos de pesquisa.

5.6 Síntese do caminho de investigação

Para concluir esta seção, esboçamos sinteticamente no Quadro 07 e na Figura 08 o desenho metodológico da pesquisa, de modo a explicitar *pari passu* o fazer ensejado no processo de compreensão das experiências vivenciadas no exercício da docência do Ensino Religioso dos partícipes desse estudo, no âmbito de sua profissionalidade e *práxis* educativa.

Quadro 7 – Síntese do desenho metodológico da pesquisa

(continua)

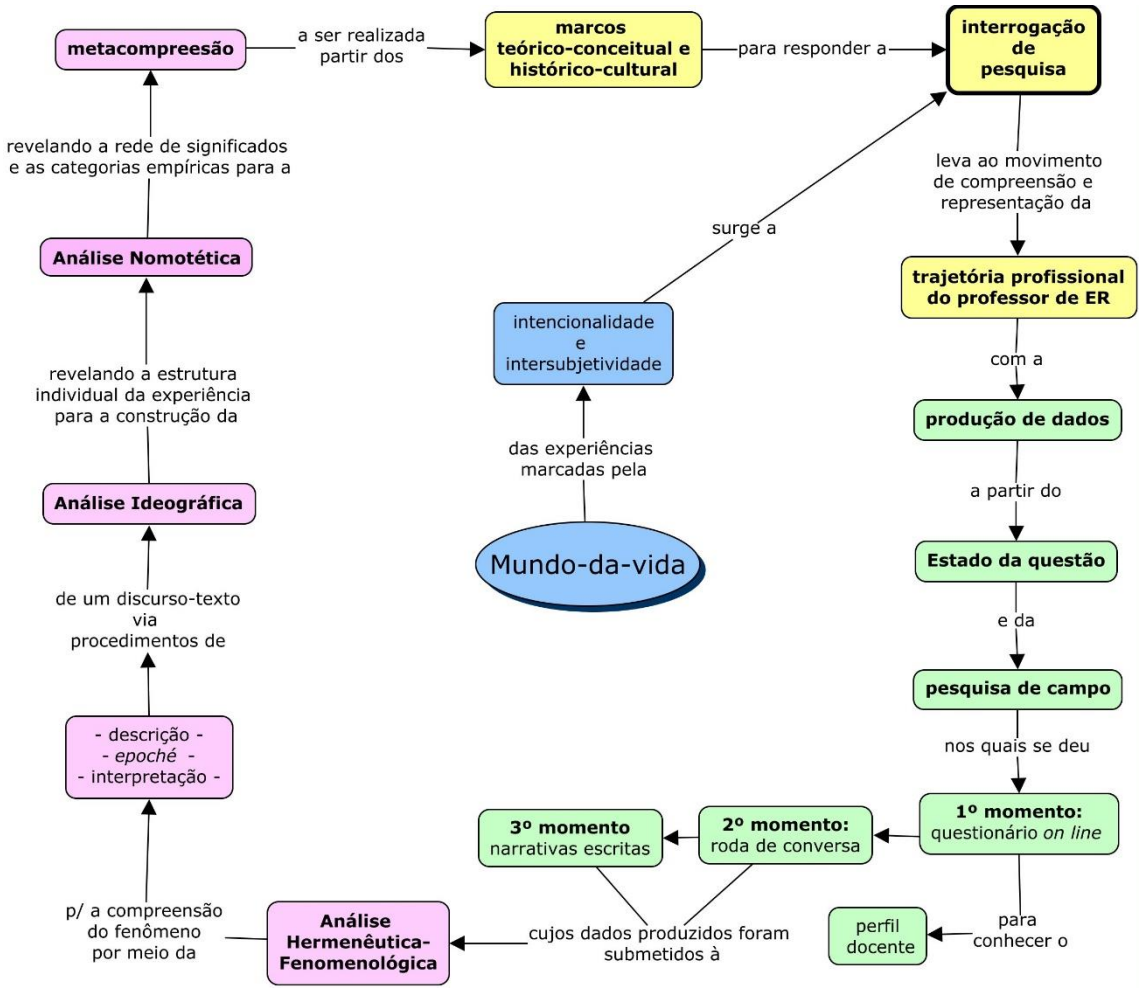
Tipologia do Estudo	Paradigma Interpretativo Abordagem qualitativa Pesquisa Fenomenológico-hermenêutica (Abordagem do fenômeno situado)
Objeto da Pesquisa	Os processos de construção dos saberes e das práticas pedagógicas de professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Crateús- Ceará
Partícipes da Pesquisa	Professores que ministram a disciplina de Ensino Religioso, que se incluem nos critérios estabelecidos pela pesquisa.
Critérios de Inclusão para participar da pesquisa	1º momento (questionários): Manifestarem interesse em participação na pesquisa, cientes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que os dados obtidos serão publicizados em documentos científicos, resguardado o direito do anonimato dos partícipes. 2º momento (roda de conversa): Ter mais de 3 anos de docência na disciplina; manifestarem interesse em participar desse momento da pesquisa, cientes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). 3º momento (narrativas escritas): Ter participado do 2º momento e ter interesse em participar desse momento da pesquisa
Procedimentos de produção de Dados	1- Produção do Estado da Questão. Buscas nas bases de dados de periódicos científicos e bancos de teses e dissertações para situar e relacionar nossa pesquisa com os trabalhos já produzidos.
	2 - Levantamento do universo dos 57 professores que ministram a disciplina de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Crateús junto a Secretaria de Educação.
	3 - Exame documental da Proposta Curricular de Ensino Religioso implementada na Rede Municipal de Ensino de Crateús, evidenciando os eixos temáticos, referencial teórico, conteúdos abordados e expectativas de ensino e aprendizagem.
	4 - Aplicação de questionário com todos os professores contatados via e-mail, por meio do *Google Forms*, precedido de um convite inicial para participação e esclarecimentos sobre a pesquisa.

(conclusão)

	5 - Realização da roda de conversa (entrevista narrativa grupal) com os professores que cumpriram os critérios para o 2º momento da pesquisa, tendo como recurso o *caso de ensino* elaborado a partir das problemáticas trazidas na nos questionários, com gravação em audiovisual e registro em diário de campo da atividade.
	6 – Produção pelos partícipes da roda de conversa de uma narrativa escrita de suas experiências oralmente narradas no segundo momento, a ser entregue em um intervalo de um mês.
Procedimento de análise dos dados	**Etapa A:** Estado da Questão (EQ) **Etapa B:** Análise documental da Proposta Curricular de Ensino Religioso implementada na Rede Municipal de Ensino de Crateús articulando com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. **Etapa C:** Análise estatística descritiva e inferencial dos dados dos questionários com professores partícipes, para construção de seu perfil, com categorização temática das questões abertas. **Etapa D:** Transcrição, textualização e análise da entrevista narrativa grupal gravada a partir da análise ideográfica, nomotética e interpretação das ideias nucleares em um movimento de compreensão dialógica da experiência. Os dados organizados nesta etapa foram triangulados com os dados do questionário, da proposta curricular e das narrativas escritas. **Etapa E**: Análise das narrativas escritas com base no mesmo movimento analítico da etapa D. **Etapa F:** Meta-compreensão: interpretação das ideias nucleares em um movimento de compreensão dialética da experiência, à luz da interrogação de pesquisa, marco teórico conceitual da pesquisa, das contextualidades e temporalidades sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas que marcaram a experiência de ser professor de ER (proposta curricular do ER, questões profissionais, crenças, valores, ideologias), experiências individuais e coletivas do pesquisador etc. Os dados organizados nesta etapa foram triangulados com os dados do questionário, da proposta curricular, das entrevistas narrativas e das narrativas escritas.
Aspectos éticos	TCLE em conformidade com as orientações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012). Orientações e devolutivas aos partícipes em cada etapa do processo de investigação. Busca de rigor teórico-metodológico na produção e análise dos dados da pesquisa segundo as diretrizes da pesquisa de base fenomenológica.

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

Figura 8 – Mapa conceitual do ciclo metodológico empreendido na pesquisa



Fonte**:** Elaborado pelo autor.

Este ciclo metodológico é reiterativo do todo, como também de várias de suas etapas, dado que os discursos produzidos pelos professores, o movimento individual e coletivo, a constituição das unidades de sentido, de significado, das ideias nucleares, o movimento meta-compreensivo a partir do marco conceitual, das contextualidades e das temporalidades, são revisitados continuamente para a compreensão do fenômeno estudado em maior complexidade possível.

Deste modo, encerramos a explicitação desta síntese metodológica retornando à canção que metaforiza este estudo, aludindo ao trecho que diz “Penso que viver a vida seja simplesmente/ Compreender a marcha e ir tocando em frente/ Como um velho boiadeiro levando a boiada /Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou/ Estrada eu sou” atribuindo o sentido que o caminho metodológico pretendido me impulsiona a “compreender

a marcha” dos movimentos, sentimentos e percepções dos partícipes desta pesquisa, nesta longa estrada do exercício da docência em que, por vezes, nos deparamos com os desafios das incertezas, medos e perigos.

Mesmo o velho boiadeiro, experiente na lida com o gado, que sabe por onde conduzir seu rebanho, ainda sim enfrenta as incertezas do caminho a seguir, as incertezas do rebanho arredio, dos rios cheios de piranhas, das tempestades imprevisíveis entre outras coisas. E mesmo assim toca a vida pela longa estrada, e se identifica com ela, se torna a estrada que percorre, no sentido heideggeriano de sua consciência de unidade de “ser-no-mundo”. Assim, também, neste mesmo movimento, o pesquisador, o professor e a estrada que percorrem nos caminhos da docência se tornam uma unidade indissolúvel.

6 É PRECISO "IR TOCANDO EM FRENTE": COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO

Nesta seção e nas seguintes apresentamos e analisamos dados produzidos sobre as experiências trazidas pelos partícipes da pesquisa, articulando-as com as questões teórico-metodológicas abordadas nas seções anteriores.

6.1 Sobre quem são os professores e professoras de Ensino Religioso partícipes do primeiro momento da pesquisa

O grupo dos 30 partícipes desta pesquisa foi caracterizado como sendo composto de professores e professoras do Ensino Fundamental cujas idades situam-se entre 28 e 56 anos, sendo que há maior ocorrência de pessoas com 38 anos ou mais (média = 42, desvio padrão = 8,8). Um grupo em que 20 (66,7%) são do sexo feminino e 10 (33,3%) do sexo masculino; 16 (53,3%) são casados(as), 07 (23,3%) solteiros(as), 05 (16,7%) tem união estável, 01 (3,3%) divorciado(a) e 01 (3,3%) viúvo(a); 16 (60%) se definem como de cor parda, 08 (26,7%) como branca e 04 (13,3%) como negra. Um total de 29 (96,7%) se definem como heterossexual e 01 (3,3%) como homossexual. Quanto à etnia 26 (86,7%) deles não se identifica com nenhuma etnia, 01 (3,3%) como negro, 01 (3,3%) como indígena e 01 (3,3%) como quilombola. Quanto à religião, 18 (60%) são católicos(as), 05 (16,7%) não tem religião, 04 (13,3%) são evangélicos(as), 01 (3,3%) espírita, 01 (3,3%) adventista do 7º dia e 01 (3,3%) cristã(o).

6.1.1 Religiosidade/espiritualidade (RE)

Mais da metade dos partícipes da pesquisa (19 professores) se diz uma pessoa consideravelmente espiritualizada (51,7% "muito"; 4,3% "bastante"). Entre o grupo dos 26 partícipes que afirmaram ter religião (83,3%), 21 deles declararam baixo engajamento/frequência em sua religião (53,8% "mais ou menos"; 23,1% pouco; 3,8% nada), todavia 15 se consideram bem religiosos (46,2% "muito", 11,5% "bastante").

Sobre essa evidência, cabe ressaltar que não há relação entre ter religiosidade e ser um professor de Ensino Religioso competente, dado que ela é uma disciplina escolar e o conhecimento do religioso, enquanto um dado histórico-cultural de grande importância para

as finalidades éticas da ação educacional, é oriundo de formação acadêmica específica (SOARES, 2010).

6.1.2 Formação e conhecimento profissional (CP)

No tocante à formação acadêmica, 21 partícipes (70%), tem formação superior pós-graduada *lato sensu*, do tipo especialização, sendo que nenhum deles possui mestrado, nem doutorado. 19 professores (63,3%) tem curso Normal nível Médio e 14 tem graduação em Pedagogia (46,6%), havendo ainda professores licenciados nas mais variadas áreas (Biologia, Química, História, Geografia, Letras, Matemática).

A quase totalidade nunca fez nenhum curso de formação para o Ensino Religioso (29 professores), sendo que 25 (83,3%) deles alegam estar na disciplina temporariamente. Apenas 01 professor fez um curso de curta duração de Teologia, considerando-o ser específico da área. Foi mencionado também que a Secretaria Municipal de Educação não oferece nenhum tipo de formação nesta área, fato este confirmado em consulta junto ao próprio órgão, sob a justificativa de que nunca houve demanda dos professores. Este dado corrobora a ideia de que os professores que atuam nessa área não possuem formação apropriada para tal fim, dada a escassez de cursos de graduação para formação docente em Ensino Religioso no país, justificada em parte pela ausência de diretrizes e de pareceres favoráveis à criação de tais cursos (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

Nos itens que tratam sobre o nível de conhecimento dos documentos normativos da disciplina, tomando como base os valores abaixo de 3, que indicam tendência a pouco conhecimento, e valores acima de 3, que indicam tendência de elevado nível de conhecimento, os *rankings* médios (RM)[93] nos três itens revelaram conhecimento mediano, cujos valores apontam para uma insuficiência (2,5; 2,5 e 2,7 respectivamente). Interpelados sobre o tema, 28 professores (93,3%), alegaram não ter conhecimento suficiente sobre o Art. 33 da LDB nº 9.394/96, alterada pela lei nº 9.475/97 que trata sobre o Ensino Religioso, nem da Proposta de Ensino Religioso da BNCC, e tão pouco da Proposta Curricular para o Ensino Religioso do município, no caso de 29 deles (96,7%). Esses dados encontram-se detalhados na Tabela 04:

---

[93]O ranking médio (RM) permite numa escala apontar a tendência de uma avaliação. É calculado a partir da divisão entre a média ponderada dos postos de uma escala Likert/tipo Likert pelo total de sujeitos da amostra.

Tabela 4 – Distribuição de frequências dos professores partícipes da pesquisa sobre o seu nível de conhecimento profissional (CP) dos saberes curriculares do Ensino Religioso

Nível de conhecimento (CP) sobre:	Nm	Ins	Reg	Suf	Mt	Ranking médio	Total
	f (%)	*f* (%)	*f* (%)	*f* (%)	*f* (%)	(RM)	
1) O Art. 33 da LDB nº 9.394/96, alterada pela lei nº 9.475/97 que trata sobre o Ensino Religioso?	5 (16,7)	6 (20,0)	17 (56,7)	2 (06,7)	–	2,5	30
2) A Proposta Curricular para o Ensino Religioso da atual BNCC?	4 (13,3)	10 (33,3)	14 (46,7)	2 (06,7)	–	2,5	30
3) A Proposta Curricular para o Ensino Religioso da Secretaria de Educação Municipal?	4 (13,3)	9 (30,0)	12 (40,0)	3 (10,0)	2 (06,7)	2,7	30

Legenda: Nm (Nenhum); Ins (insuficiente); Reg (Regular), Suf (suficiente); Mt (muito)

Fonte**:** Dados da pesquisa.

O teste *U de Mann-Whitney* indicou diferença significativa por "situação ocupacional" nas respostas dos partícipes quanto aos itens 02 (p = 0,006) e 03 (p=0,021) da escala de nível de conhecimento profissional (CP) acima. Isto indica que os professores temporários alegaram ter mais conhecimento sobre a Proposta Curricular para o Ensino Religioso da atual BNCC e sobre a Proposta Curricular para o Ensino Religioso da Secretaria de Educação Municipal, do que os concursados.

O fato de professores temporários necessitarem firmar sua qualidade profissional junto aos pares desse contexto, justamente por se encontrarem em situação de inserção na profissão (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), pode ser um elemento explicativo dessa diferença. Professores que se encontram na condição de ingressantes em uma rede de ensino, mesmo que não estejam vivendo suas primeiras experiências na docência, sentem-se inseguros e precisam demonstrar que são capazes para os colegas e que sabem desenvolver bem seu trabalho e, por isso mesmo, estão sempre atentos as orientações que regulam seu trabalho.

6.1.3 A atuação profissional (AP) dos professores de Ensino Religioso

As respostas dos partícipes revelaram que a atuação na disciplina de Ensino Religioso é marcada por solidão profissional e precariedades. Observou-se que 25 professores

são concursados (83,3%) e 05 (16,7%) são temporários e que 20 (66,7%) lecionam há 07 anos ou mais, ou seja, a maioria já são professores experientes, na acepção de Huberman (2000).

Todos os partícipes atuam em outras áreas distintas de sua área de formação inicial, como em Arte, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática. Destes, 16 lecionam Ensino Religioso há menos de 04 anos (53,3%), o que denota uma possível alta rotatividade de professores nesta disciplina nas escolas. No grupo pesquisado, 29 professores (96,7%) atuam em uma única escola, 21 lecionam a disciplina de Ensino Religioso em 02 a 04 turmas (70%), e 25 deles atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (83,3%).

Sobre como passaram a dar aulas de Ensino Religioso, dois motivos foram mais recorrentes. Para 16 deles (53,3%) foi para completar carga-horária e para 07 (23,3%), foi por certa imposição da gestão da escola. Um deles disse que sua lotação foi por conta de ser da "área de humanas" (P05) e apenas 03 deles (10%) afirmaram gostar ou ter afinidade com a disciplina. A resposta de P19 chamou atenção pela possibilidade que ela encontrou de levar a vivência na Igreja para o exercício da disciplina, ao dizer que "Inicialmente [foi] para completar a minha carga horária, mas também por eu ter uma vivência de comunidade o que favorece na dinâmica da disciplina.".

Um dado inusitado é que mesmo todos tendo relatado que nunca tiveram nenhum tipo de formação na área, 16 professores (53,3%) disseram estar preparados(as) para lecionar a disciplina. O professor P05, por exemplo, afirma que se sente preparado por conta de ter graduação em História e formação continuada em direitos humanos. No entanto, boa parte associa seu preparo ao fato de ser uma disciplina que traz reflexões para a vida, de temas éticos e morais, compreensão que possivelmente também explique o fato de não se engajarem em cursos de formação na área. As falas de três professores são bastante emblemáticas neste ponto, ao mencionarem que: "Apesar de não ter formação na área, gosto de dar aulas de religião, pois abordamos assuntos pertinentes às relações humanas" (P26); "Sim, porque acredito que nas aulas de religião devemos trabalhar temáticas que sejam para o bem viver de todos e não direcionar para religião A ou B" (P27); e, "Porque Ensino Religioso nos leva a reflexão que ajudará aos alunos a se questionarem sobre suas ações diante de determinado assunto" (P29).

Dentre os 09 professores (30%) que afirmaram categoricamente não se sentirem preparados para lecionar a disciplina, a maior parte deles salienta o fato de não terem formação nem experiência na área, a exemplo de P30 ao dizer: "porque acredito que o ideal seja que cada professor lecione na sua área de formação. E mesmo que eu estude e planeje

sempre terei uma defasagem em relação a quem é da área". Uma fala que chamou atenção foi a do professor P07 que, em sua negativa, explicou que "tudo que você diz ou faz pode ser mal interpretado", o que pode ser compreendido como uma visão em que a disciplina parece ter para ele um caráter muito subjetivo, de difícil consenso nos temas abordados.

Sobre os conteúdos que mais gostam de abordar na disciplina, 21 professores (70%) mencionaram ser sobre relações humanas e 07 (23,3 %) sobre valores humanos, conforme Tabela 05, o que justifica a alegação de grande parte daqueles professores supramencionados que se sentem preparados para lecionar a disciplina. Pressupõe-se que tais temas sejam mais "fáceis" de trabalhar com os alunos por serem da ordem do "senso comum" e parte de uma ideia muito subjetiva do que seja o Ensino Religioso para eles. Isto é explicado também pelo pouco nível de conhecimento que eles têm sobre os saberes denominados por Tardif (2014) de disciplinares e curriculares acerca do Ensino Religioso.

Compreendemos que uma disciplina não é ministrada de acordo com o que o professor entende ou decide ser preciso que seja ou não ensinado. Ela deve ser resultado de uma ampla discussão entre os agentes internos e externos da escola que definem os programas de ensino, pois são estes instrumentos que, segundo Tardif e Lessard (2011, p.207), "permitem aos professores organizar sua ação em termos de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronograma".

Tabela 5 – Ocorrência (*f*) de temas abordados pelos professores partícipes da pesquisa, aglutinados por categorias

Temas abordados pelos professores de E.R. por categorias	*f*	%
Relações humanas	21	70,0
Ética e valores humanos	16	53,3
Temáticas sociais	11	36,7
Temas de vivência religiosa	7	23,3
Temas reflexivos	5	16,7
Temas de conhecimento religioso	3	10,0
LIBRAS	1	3,3

Fonte**:** Dados da pesquisa.

Na categoria "Relações humanas" mencionada por 21 professores (70%) concentrou-se tópicos como autoconhecimento, identidade, autoestima, resiliência, respeito ao próximo, costumes, relações sociais, relações (inter) pessoais e questões socioemocionais. A categoria "Ética e valores humanos", mencionada por 16 professores (25%), abrangeu temas

como valores humanos (paz, amor, solidariedade, respeito), ética humana, humanização, valorização do ser humano e da vida. Na categoria "Temáticas sociais", mencionada por 11 professores (36,7%) apareceu temas como diversidade, preconceito, intolerância religiosa, meio-ambiente, problemas sociais, violência sexual e bullying. Na categoria "Temas de vivência religiosa", mencionada por 07 professores (23,3%), foi relacionado conteúdos como ensinamentos religiosos, virtudes, fé, religiosidade, espiritualidade e festas religiosas. A categoria "Temas reflexivos", mencionada por 05 professores (16,7%) foi colocada como uma temática distinta das demais, dado que os partícipes da pesquisa não explicaram exatamente do que se tratava, se referindo a esta como "uso de textos reflexivos", que podem ser materiais que tenham relação com qualquer uma (ou nenhuma) das temáticas acima.

A categoria "temas de conhecimento religioso" difere da categoria "temas de vivência religiosa" por ser este de característica teológico-doutrinária, e aquele relacionado aos conteúdos disciplinares do Ensino Religioso epistemologicamente sustentados nas Ciências da(s) Religião(ões). Nesta categoria, mencionada por 03 professores (10%) apareceu a questão da diversidade religiosa e dos tipos e características de religiões.

Curiosamente, um professor disse dar aula de LIBRAS, o que sugere, juntamente com toda esta miscelânea de temas mencionados, a falta de mecanismos de acompanhamento pelos gestores escolares e pela Secretaria Municipal da Educação, até o presente momento desta pesquisa, do trabalho docente realizado nesta disciplina, contrariando a legislação que trata do tema e ocasionando a "folia pedagógica" afirmada por Cunha (2013):

> O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Umas turmas recebem aula de uma dada religião, outras de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (católica e evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas sobre "valores", que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico (CUNHA, 2013, p. 936)

Com efeito, a ausência de acompanhamento foi mencionada por, pelo menos, 08 dos 21 professores[94] que responderam sobre o motivo de implementarem "nada" (04

[94] Dos 30 professores partícipes, 09 professores não responderam a este item do questionário.

professores ou 20,4%, p/ n=21) ou “apenas parcialmente” (15 professores ou 71,6%, p/ n=21) a Proposta Curricular para o Ensino Religioso da Secretaria de Educação Municipal em suas aulas. É o que se evidenciou, por exemplo, nas falas: “Não recebemos apoio ou alguma proposta para trabalhar em sala” (P6); “Nunca fui apresentado a Proposta Curricular do Município” (P12); “Uma proposta que precisa ser atualizada e melhorada, pois não há curso de formação docentes para os profissionais da área” (P27); e, “Não temos material disponibilizado pela Secretaria de Educação do município para a disciplina” (P23).

O professor P6 revela outra faceta desse problema: a falta de material didático, apontada também por 17 professores (56,7%) ao serem perguntados sobre quais as dificuldades enfrentadas na disciplina de ER. Como a Secretaria de Educação não dispõe de nenhum tipo de apostila ou indicação de livro didático, os professores de Ensino Religioso acabam buscando, por conta própria e de modo individualizado, organizar os materiais didáticos que irão usar em suas aulas, fato este apontado também em outros estudos (SILVA, 2010; ARAÚJO, 2014).

Este último dado apareceu no item do questionário que pergunta sobre quais livros ou materiais didáticos utilizados por eles nas aulas, na qual nenhum deles usa livro didático[95], e usam em sua maioria materiais avulsos extraídos da internet (textos reflexivos, dinâmicas, músicas, apostilas, áudios, vídeos, filmes), como apontado por 23 professores (76,7%). O professor P06 menciona o uso de uma apostila de outro Estado. Já o professor P14 menciona o uso de um material de formação continuada que fez em Direitos Humanos. Pelo menos 02 professores mencionaram usar algum tipo de material religioso (salmos e parábolas da Bíblia).

Ao perguntá-los sobre o que eles gostariam que se contemplasse em uma formação para o Ensino Religioso da qual eles pudessem participar, destacou-se majoritariamente, para 16 professores (53,3%), a questão dos subsídios curriculares e metodologias para se trabalhar o Ensino Religioso com os alunos. Alguns propuseram estudar temas específicos como, a questão da laicidade do Estado, religiosidade africana e indígena, diversidade religiosa e cultural, preconceito e intolerância religiosa. O professor P15 assinalou o desejo de estudar sobre “temáticas necessárias para a formação moral”. Já outros professores propuseram diretivas mais amplas como “Proposta de temas para trabalhar em

---

[95] Existem no mercado algumas coleções de livros didáticos para o Ensino Religioso como, por exemplo, a coleção *Ensino Fundamental Religioso*, editado e impresso pelas Edições Paulinas cuja edição revista e ampliada existe desde 2010, e a coleção *Todos os Jeitos de Crer*, editado e impresso pela Editora Ática desde 2004.

cada série/ano" (P06), "orientar em como ensinar Religião" (P24), ficando óbvio nestes casos o desconhecimento sobre a proposta curricular já existente no município em que trabalham.

Outra de nossas interrogações de pesquisa foi saber em que medida a fé religiosa (ou filosofia de vida) dos professores se mostra presente no modo como eles conduzem as aulas de Ensino Religioso, na qual 24 professores (80%) responderam afirmativamente, e em pelos menos 16 deles (53,3%) de modo muito forte (sempre e em quase todas as situações) como mostra a Tabela 06.

Tabela 6 – Distribuição de frequência (*f*) sobre o quanto a fé religiosa (ou filosofia de vida) dos professores partícipes da pesquisa se faz presente no modo como conduzem as aulas de Ensino Religioso

Você acha que sua fé religiosa (ou filosofia de vida) se mostra presente no modo como você conduz as aulas de ER?	***f***	**%**	**% acumulado**
Sempre	6	20,0	20,0
Em muitas situações	10	33,3	53,3
Em algumas situações	8	26,7	80,0
De forma nenhuma	5	16,7	96,7
Não sei dizer	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Fonte**:** Dados da pesquisa.

No aspecto religioso, fica patente a conjugação da vida pessoal com a vida profissional entre os partícipes, o que reitera o argumento de Tardif (2014) de que os saberes docentes são sociais porque se constituem na confluência de vários outros saberes provenientes da sociedade (família, escola, universidade, comunidades etc.), o que implica na impossibilidade de uma prática escolar "neutra" ou descolada da história de vida do professor, cabendo-lhe o desafio de reflexionar o diálogo entre o currículo, a realidade social e suas expectativas pessoais acerca da formação do aluno.

6.1.4 Percepção dos professores sobre a disciplina de Ensino Religioso

A importância da disciplina para a formação dos alunos se mostrou muito evidente em 26 dos 30 partícipes (86,7%), como mostra a Tabela 07. Apenas 03 (10%) deles afirmaram que a disciplina "não faz diferença" e 01 (3,3%) disse ser a disciplina "pouco

importante". Nenhum dos professores partícipes alegou ser a disciplina desnecessária enquanto componente curricular para a formação do aluno.

Tabela 7 – Distribuição de frequência (*f*) das respostas dos partícipes da pesquisa sobre o grau de importância da disciplina de Ensino Religioso enquanto componente curricular para a formação do aluno

Você acha esta disciplina importante enquanto componente curricular para a formação do aluno?	*f*	%	% acumulado
é muito necessária	14	46,7	46,7
é importante	12	40,0	86,7
não faz diferença	3	10,0	96,7
é pouco importante	1	3,3	100,0
é desnecessária	0	0,0	
Total	30	100,00	

Fonte**:** Dados da pesquisa.

Em grande parte, a importância atribuída pelos professores ao Ensino Religioso como componente curricular na formação discente está associada ao despertar dos valores éticos e espirituais na convivência humana, elementos considerados necessários no desenvolvimento das sociabilidades dos alunos, do cuidar de si, do outro e da vida. Estas questões, todavia, devem ser trabalhadas tendo como substrato o conhecimento do religioso e das filosofias de vida, em suas manifestações, experiências e saberes nos diferentes tempos e espaços para compreendê-las, respeitá-las e valorizá-las. (BRASIL, 2018, p. 487).

A título de exemplo, destacamos algumas falas: a do professor P05, que atribuiu a sua importância "por apresentar ao aluno a ideia de valor, tolerância, respeito e diversidade na escola."; a do professor P10; ao afirmar que "a partir dela [disciplina de Ensino Religioso] podemos viver de uma forma melhor. Sermos cidadãos de bem"; e a do professor P24, quando disse "Porque ajuda na formação humana do aluno". Fica muito clara na maioria das falas a ideia de uma disciplina que, nas suas percepções, contribui significativamente para o crescimento pessoal do aluno, formação de seu caráter, a melhoria das relações humanas, e da convivência em sociedade.

Por outro lado, pelo menos 03 professores deste grupo atribuíram à disciplina uma importância para a formação religiosa do aluno, como coadjuvante da educação moral-doutrinária das instituições religiosas. Esta importância se atribuiu ao fato de a disciplina de Ensino Religioso ajudar "Pra despertar a fé" (P04), "Para uma boa relação familiar,

desenvolvimento religioso etc.” (P09), e pelo fato de que “É uma necessidade trabalhar com os jovens a formação ética, espiritual e religiosa. Assim despertar a valorização da vida. As virtudes e as boas ações” (P16).

Entre aqueles professores que responderam "não faz diferença" ou " é pouco importante", as razões alegadas no primeiro caso foram: “Porque não existe um direcionamento ou formação para atuar. É apenas pra complementar a carga horária” (P15); e “É uma das disciplinas que os alunos acabam considerando que não tem importância” (P30), revelando que a disciplina parece estar sendo negligenciada pelas instâncias de gestão escolar internas como também externas à escola, deixando os professores sem apoio e os alunos desmotivados.

No segundo caso, há uma preocupação que a disciplina possa tornar-se um espaço de doutrinação ideológica/religiosa, com risco de o professor influenciar, deliberadamente ou não, os alunos com suas opiniões e seus valores pessoais, dado que constroem por conta própria seus conteúdos, como retrata o professor P14 ao dizer que “Podemos ser tendenciosos. Isso é perigoso”. Tal fato pode ser considerado quando não há um trabalho colaborativo entre os professores que, à luz da proposta curricular da disciplina, constroem um trabalho coletivo que possibilita minimizar tais tendenciosidades na prática docente.

Os últimos 09 itens do questionário tratavam de assertivas sobre o Ensino Religioso aos quais os participantes assinalaram seu grau de concordância (GC). De acordo com as concepções de ER apresentadas na seção 3.1 de nosso estudo, organizamos as assertivas da seguinte maneira:

- as assertivas “a” e “g” fazem referência a uma concepção catequético/confessional (*re-eligere*) de Ensino Religioso;
- as assertivas “e”, “f” e “h” se referem a uma concepção mais interconfessional (*religare*) de Ensino Religioso;
- e as assertivas “b”, “c”, “d” e “i” alinham-se a uma concepção escolar e laica de Ensino Religioso (*relegere*), em conformidade com o Art.33 da LDB e a BNCC.

Os resultados acerca do grau de concordância (GC) em relação às assertivas supramencionadas estão apresentados na Tabela 08.

Tabela 8 – Distribuição de frequência das respostas dos professores partícipes da pesquisa sobre o grau de concordância (GC) com as assertivas a respeito do Ensino Religioso

	GRAU DE CONCORDÂNCIA (GC)						
	DT	DP	N	CP	CT	Total	Ranking Médio
ASSERTIVAS	***f* (%)**	***f* (%)**	***f* (%)**	***f* (%)**	***f* (%)**	***f* (%)**	**(RM)**
a) As pessoas mais competentes para ministrar a disciplina de Ensino Religioso são membros religiosos (padres, freiras, pastores, rabinos etc.)	16 (53,2)	7 (23,3)	4 (13,3)	2 (6,8)	1 (3,4)	30 (100,0)	1,8
b) A definição dos conteúdos de Ensino Religioso deve ser feita pelo Sistema de Ensino, cabendo as denominações religiosas apenas opinar	7 (23,3)	7 (23,3)	4 (13,3)	5 (16,8)	7 (23,3)	30 (100,0)	2,9
c) O Ensino Religioso deve garantir que os alunos conheçam as diversas religiões, sem valorizar uma mais do que as outras.	3 (10,0)	7 (23,3)	2 (06,7)	3 (10,0)	15 (50,0)	30 (100,0)	3,7
d) É possível lecionar o Ensino Religioso sem fazer proselitismo de minhas crenças religiosas.	5 (16,7)	7 (23,3)	2 (06,8)	5 (16,8)	11 (36,4)	30 (100,0)	3,3
e) O ensino Religioso deve estudar prioritariamente as Religiões Cristãs porque o Brasil é de maioria cristã.	19 63,3)	7 (23,3)	1 (3,3)	2 (6,8)	1 (3,3)	30 (100,0)	1,6
f) O objetivo do Ensino Religioso é o fortalecimento da fé religiosa dos alunos	12 (40,0)	7 (23,3)	5 (16,7)	4 (13,3)	2 (6,7)	30 (100,0)	2,2
g) Cada professor deveria ensinar apenas sobre sua religião	25 (83,34)	3 (10,00)	1 (3,3)	–	1 (3,3)	30 (100,0)	1,3
h) Ensina-se religião para que o aluno tenha mais consciência de seu significado na vida pessoal dele e na sociedade.	2 (6,7)	6 (20,0)	2 (6,7)	4 (13,3)	16 (53,3)	30 (100,0)	3,9
i) A escola deve ensinar Religião assim como se ensina os outros conhecimentos (História, Geografia, Ciências etc.)	4 (13,33)	7 (23,33)	2 (06,67)	5 (16,67)	12 (40,00)	30 (100,0)	3,5

Legenda: DT (discordo totalmente); DP (discordo parcialmente), N (não discordo, nem concordo); CP (Concordo parcialmente); CT (Concordo totalmente).

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizando como parâmetros os *rankings* médios (RM) das respostas, tendo valores abaixo de 3 indicando grau de discordância e valores acima de 3 indicando grau de concordância, observamos alto grau de discordância nas assertivas “a” (RM = 1,8) e “g” (RM = 1,3) sobre o ER na perspectiva confessional/catequética. Constatamos também alto grau de discordância na assertiva “e” (RM= 1,6) e moderada na “f” (RM= 2,2) sobre uma concepção

mais interconfessional/ecumênica de Ensino Religioso. O item “h”, todavia, revelou um nível que tende para uma concordância (RM = 3,9), talvez pelo fato de a redação do item apontar para uma ideia de formação humana, que, como vimos anteriormente, tem sido uma forte tônica da atuação docente, conforme suas falas.

O teste de *Kruskal-Wallis* encontrou diferença significativa por “tempo de docência no Ensino Religioso” nas respostas dos partícipes no item “h” da escala grau de concordância (GC) com as assertivas sobre o Ensino Religioso (p = 0,017). A diferença encontrada sugere que os professores com menos tempo de atuação tem maior concordância quanto à ideia de que se deve ensinar religião para que o aluno tenha mais consciência de seu significado na vida pessoal dele e na sociedade, enquanto que os professores com mais tempo de atuação na disciplina tenderam a discordar de tal assertiva.

Os itens referentes à concepção laica do Ensino Religioso, também denominada de Ensino Religioso Escolar, demonstram uma tendência ao equilíbrio na frequência das respostas discordantes e concordantes com as assertivas. O item “b”, com *ranking* médio (RM) de 2,9, o qual faz referência ao parágrafo 2º do Art. 33 da LDB nº 9.394/96, alterada pela lei nº 9.475/97, apresentou pelos partícipes uma equiparação entre as discordâncias (46%) e concordâncias (40,1%), o que corrobora com grau de desconhecimento sobre tal normativa por parte significativa dos partícipes, já apontado anteriormente, explicitando a necessidade de uma política de formação colaborativa contínua entre os pares e com a Secretaria Municipal de Educação para que a partilhas de experiências, ideias e conhecimentos possam dirimir as lacunas acerca dos conteúdos, normativas e práticas em torno da disciplina. No item “c” encontramos forte tendência de concordância dos partícipes com a assertiva (RM=3,7). No item “d” (RM=3,3) há uma leve tendência de concordância com a assertiva, e em “i” (RM=3,5) uma tendência de concordância mais forte.

Estes dados sugerem a ideia de que mesmo sem formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso, parte significativa dos professores partícipes desta pesquisa já consegue ter uma vaga noção, mesmo que intuitivamente e ainda um tanto distante, do significado desta disciplina na escola conforme preconizado pela BNCC, que tem como princípio “acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” (BRASIL, 2018, p. 437).

Fica claro aqui que há, entre maioria dos professores partícipes desta pesquisa, uma mudança de percepção, embora difusa, sobre a concepção de Ensino Religioso, a qual parece já se distanciar de seu passado confessional, ainda que presa a uma ideia de formação interpessoal dos alunos e desvinculada dos estudos do conhecimento do religioso. Não é de se

estranhar este viés, haja vista o desconhecimento constatado da maioria sobre orientações vigentes em âmbito nacional acerca do Ensino Religioso Escolar e, provavelmente, sobre o *status* atual da discussão dessa disciplina no meio acadêmico-educacional, epistemologicamente sustentada pelas Ciências da(s) Religião(ões).

6.2 Sobre quem são os professores e professoras de Ensino Religioso partícipes do segundo e terceiro momento da pesquisa

Neste tópico caracterizamos os perfis dos 06 professores que participaram do segundo e terceiro momentos de nossa pesquisa, a saber, a entrevista narrativa grupal com caso de ensino, em formato de uma experiência dialógica de roda de conversa, descrita na seção 5.3.2 de nosso estudo e as narrativas escritas produzidas por eles.

Os 06 participes foram identificados pelos codinomes escolhidos por eles, que fazem referência a deuses e entidades da mitologia tupi-guarani: Tupã (T), Yara (Y), Araci (A), Jaci (J), Sumá (S) e Caupé (C). Suas características básicas estão descritas abaixo, e a sua fala sintetizada em forma de uma nuvem de palavras, de modo a reconhecermos melhor o lugar de fala desses professores.

Codinome: *Tupã* (Deus do trovão, ou sua manifestação, criador dos céus, da terra e dos mares, do mundo animal e vegetal). Homem, 37 anos, casado, pardo, heterossexual, católico, pedagogo, especialista em Gestão Escolar. Tem 04 anos de docência e o mesmo tempo de atuação na disciplina de Ensino Religioso, com turmas do 4º, 8º e 9º ano. Atualmente leciona as disciplinas de Geografia, História e Ensino Religioso. Se considera uma pessoa muito religiosa, muito espiritualizada, todavia não muito praticante de sua religião. Considera Dom Fragoso como uma referência de religiosidade. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

Figura 9 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Tupã no processo investigativo de pesquisa

Fonte**:** Dados da pesquisa.

Em sua narrativa *Tupã* destaca a disciplina de Ensino Religioso como um espaço para se debater sobre as religiões, demonstrando sua importância social para a melhoria do homem, mas também de denúncia, para desmistificar as religiões das visões preconceituosas e equivocadas que as pessoas têm delas, particularmente as de matriz africana. O ER aparece como um espaço de esclarecimentos para os alunos sobre o charlatanismo, fanatismo, radicalismos que existem em alguns segmentos religiosos e que são perigosos. Há também em Tupã uma preocupação em levar seus alunos a pensarem de forma crítica sua realidade e condição social e torná-los mais sensíveis aos problemas humanos e coloca a desvalorização da disciplina como um dos entraves da atuação profissional.

Codinome: *Yara* (Também *Uiara*, *'y-îara* ou Mãe-d'água. Senhora protetora das águas dos rios e lagos que se apresenta em forma de sereia). Mulher, 53 anos, casada, branca, heterossexual, católica, pedagoga e licenciada em História, especialização em Linguagens e Códigos. Tem 19 anos de docência e o mesmo tempo de atuação na disciplina de Ensino Religioso. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Ensino Religioso nas turmas do 7º ano. Se considera uma pessoa muito religiosa, muito espiritualizada, todavia não muito praticante de sua religião. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

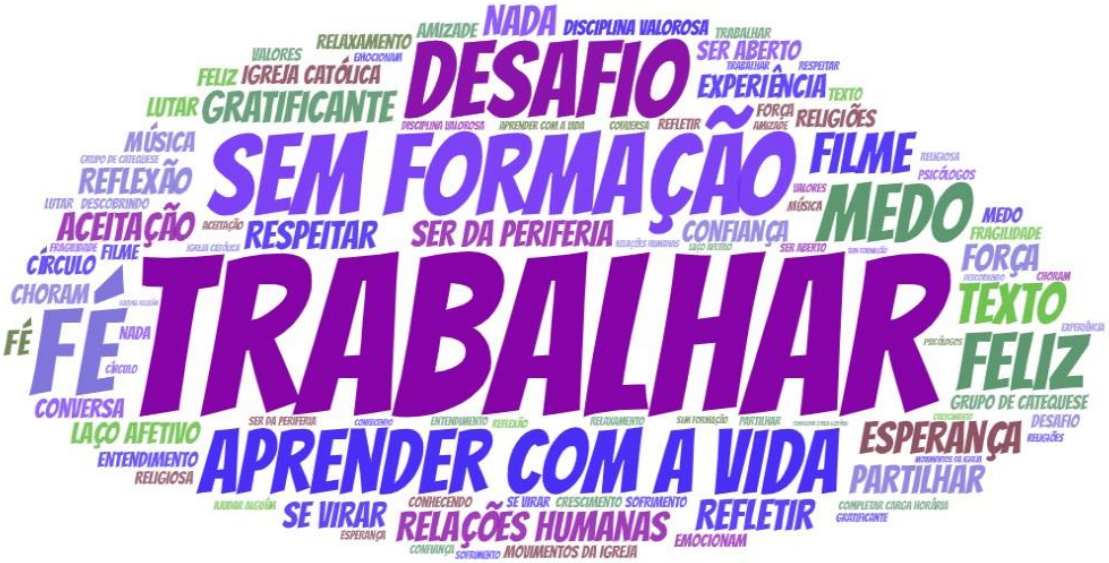
Figura 10 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Yara no processo investigativo de pesquisa

Fonte**:** Dados da pesquisa.

A tônica da narrativa de *Yara* é a visão de um Ensino Religioso como espaço de desenvolvimento e fortalecimento da fé religiosa, com um pensamento ainda muito enraizado na catequese da fé cristã. Suas experiências de atuação profissional estão marcadas pela preocupação em criar na sala de aula um ambiente de diálogo, de interação e de aceitação das diferenças, em que se conversa sobre amor, fé, família, respeito e crença em um Ser Superior. Há na fala de *Yara* uma resistência em relação às religiões de matriz africana.

Codinome: *Araci* (Deusa da aurora e das madrugadas. Ajudou Tupã na criação e colocou as estrelas no céu). Mulher, 55 anos, solteira, negra, heterossexual, católica, pedagoga, especialização em Formação de Formadores. Tem 30 anos de docência e 19 anos de atuação na disciplina de Ensino Religioso. Atualmente leciona Artes, Geografia e Ensino Religioso nas turmas do 6º, 7º e 8º ano. Quando participou da pesquisa havia entrado com pedido de aposentadoria. Simpatizante da Teologia da Libertação, se considera uma pessoa bastante religiosa, muito espiritualizada, todavia não muito praticante de sua religião. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

Figura 11 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Araci no processo investigativo de pesquisa



Fonte**:** Dados da pesquisa.

A narrativa de Araci está marcada pelo o trabalho na disciplina, na qual expressa preocupação com a ausência de formação em serviço e de apoio institucional para o seu exercício. A professora demonstra preocupação em não impor aos alunos sua fé religiosa, mesmo sabendo que seu envolvimento na Igreja tenha sido requisito para sua assunção à disciplina e atribui como finalidade da disciplina e papel do professor fornecer subsídios para o fortalecimento dos laços afetivos dos alunos e sua reintegração a uma situação familiar e social saudável.

Codinome: *Jaci* (Deusa Lua e guardiã da noite, protetora dos amantes e da reprodução. Filha de Tupã, Jaci é irmã-esposa de Guaraci, o deus Sol). Mulher, 38 anos, casada, parda, heterossexual, católica, licenciada em História, com especialização no Ensino de História e Geografia. Tem 07 anos de docência e há 05 anos que leciona Ensino Religioso. Atualmente leciona História, Geografia e Ensino Religioso nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Se considera uma pessoa muito religiosa, muito espiritualizada, todavia pouco praticante de sua religião. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

Figura 12 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Jaci no processo investigativo de pesquisa

Fonte**:** Dados da pesquisa.

A narrativa de *Jaci* sobre sua atuação profissional está permeada pelo medo de atuar em uma disciplina em que não se tem muita clareza dos seus objetivos curriculares. Atribui a ideia de que o ER é um espaço de compensação da escassez de valores humanos na sociedade e que é papel do professor repassá-los aos alunos.

Para ela o ER é um lugar para se falar não somente de religião, mas também de valores éticos e morais que estão presentes em várias religiões, que são importantes na humanização e cidadania das crianças e jovens. Todavia ainda se mantém fortemente vinculada a um referencial de uma ética e moral religiosa cristã e expressa sua dificuldade em lidar com as religiões de matriz africana, pelo preconceito e medo que assume ter delas.

Codinome: *Sumá* (Deus da lei e da sabedoria que ensinou a arte da agricultura aos tupis). Mulher, 53 anos, casada, parda, heterossexual, evangélica, pedagoga com especialização em psicopedagogia. Tem 32 anos de docência e há 20 anos que leciona Ensino Religioso. Atualmente leciona Ciências, Geografia e Ensino Religioso nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Se considera uma pessoa muito religiosa, todavia não muito espiritualizada, e não muito praticante de sua religião. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

Figura 13 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Sumá no processo investigativo de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa.

Para *Sumá* o Ensino Religioso é um espaço privilegiado para se trabalhar as questões interpessoais dos alunos, e procura transitar suas discussões em torno de temáticas de interesse dos adolescentes como família, sexualidade, drogas entre outras. Há uma certa consciência da professora de que o ER não é algo catequético, e sua compreensão ainda é circunscrita ao trabalho de questões interpessoais, e não de um conteúdo escolar sobre o conhecimento religioso. Trabalha o conhecimento do religioso somente no final da disciplina, mas apenas com estudo bíblico. Ao dizer que não privilegia religião alguma, se refere apenas às denominações cristãs, não trazendo outras matrizes.

Codinome: *Caupé* (Deusa da beleza, a "Afrodite" da mitologia tupi-guarani). Mulher, 55 anos, viúva, branca, heterossexual, católica, pedagoga e licenciada em Letras/ Língua Portuguesa, com especialização em Educação Matemática. Aposentada da rede estadual de Ensino, mas ativa na rede municipal, tem 30 anos de carreira docente e há 06 anos leciona Ensino Religioso. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Ensino Religioso nas turmas do 7º e 8º ano. Se considera uma pessoa muito religiosa, muito espiritualizada, e muito praticante de sua religião. Sua narrativa pode ser resumida na seguinte nuvem de palavras:

Figura 14 – Nuvem de palavras referente ao conjunto das narrativas de Caupé no processo investigativo de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa.

A narrativa de *Caupé* traz sempre o acento de um Ensino Religioso enquanto formação humana como forma de suprir, segundo ela, a carência de valores humanos e religiosos na instituição familiar atual. Atribui também ao ER o objetivo de trabalhar valores éticos e religiosos, no sentido experiencial e vivencial da fé (Deus, fé , etc.). Sua fala também é marcada pelo desamparo profissional no exercício da disciplina, o que resulta em uma atuação permeada de dificuldades e desafios.

Esta síntese nos permitiu compreender um pouco dos interesses, preocupações, expectativas, crenças e valores dos partícipes, que dão o substrato para compreensão de suas falas ao longo da entrevista grupal e nos relatos escritos, a serem apresentados e analisados nas seções seguintes.

7 "CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA": ENVEREDANDO OS CAMINHOS DA DESCRIÇÃO DO FENÔMENO

Nesta seção discorremos sobre o percurso de descrição e compreensão da estrutura individual e coletiva da experiência dos professores partícipes, produzida a partir de suas narrativas orais e escritas. Para isso, tomaremos dois caminhos de análise descritiva: a análise ideográfica e a análise nomotética.

7.1 O percurso de análise ideográfica

Como já reportado na seção 5.4, a *análise ideográfica* se constituiu como o momento mais descritivo da pesquisa, o início da enxertia hermenêutica que objetivou compreender as experiências dos partícipes da pesquisa a partir de seus relatos (orais e escritos), no sentido de apreender e analisar as ideologias que permeiam as suas descrições sobre o vivido e constituí-las em ideogramas de significação. (MARTINS; BICUDO, 1989)

Para tal intento, a entrevista e os relatos escritos foram recortados em falas significativas e organizadas em uma representação gráfica das ideias (matriz ideográfica) de modo a visualizarmos de forma gradativa, a estrutura da experiência de atuação profissional destes professores. Ressalvamos que, no caso da roda de conversa, em que as falas tendem a se intercalarem, então nas matrizes ideográficas as falas do partícipe foram reunidas e dispostas em unidades de sentido (US) por duas barras transversas (//). Quando necessário, o contexto do diálogo foi apresentado pelo pesquisador na terceira coluna (CD) junto com sua compreensão da fala dos partícipes. O Quadro 08 define as marcas textuais que explicitam a organização do movimento de análise empreendido.

Quadro 8 – Nomenclatura e significado das marcas textuais utilizadas para organização das falas significativas nas matrizes ideográficas

(continua)

Símbolo/ nomenclatura	significado
itálico	Serve para destacar o codinome do partícipe.
//	Indica que a narrativa foi intercalada pela fala de outrem ou concluída em um momento, e retomada em outro momento.
<u>sublinhado</u>	Indica a unidade de sentido dentro da fala significativa.
[texto]	Indica elucidação do contexto narrativo em que a fala foi dita.
[número]	Indica o número da unidade de sentido da fala significativa.
[...]	Indica recorte de trecho da fala do partícipe,

(conclusão)

(parênteses)	Indica elucidação da fala do partícipe (enxerto hermenêutico)
negrito	Indica palavras-chave das unidades de sentido.
re	Indica que a narrativa foi extraída do relato escrito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo o processo analítico destes segundo e terceiro momentos seguem abaixo nos subtópicos seguintes com as matrizes ideográficas explicitadas anteriormente em nosso estudo. Reiteramos que a organização da matriz ideográfica se deu em forma de um quadro com 3 colunas:

- Unidades de sentido (falas significativas);
- Unidades de significado (Asserções);
- Compreensão pelo pesquisador do que é dito a partir do contexto do grupo, ou da narrativa escrita (CD).

Na primeira coluna estão as falas significativas (Unidades de sentido). Estas são identificadas por números e destacadas em sublinhado no recorte da fala na primeira coluna à esquerda. Na segunda coluna, estão as unidades de significado (asserções) que são o primeiro movimento de redução (*epoché*) como também de enxertia hermenêutica, e são identificadas pela letra inicial do codinome do partícipe seguido do número da fala significativa (Exemplo: Yara, fala 01 → Y1). No caso da narrativa escrita foi acrescido "re" para indicar que é um relato escrito (Exemplo: relato escrito 01 de Yara → reY1)

Na terceira coluna estão as unidades de compreensão pelo pesquisador do que foi dito pelo partícipe no conjunto do contexto das interações grupais. São os seus comentários acerca das falas dos partícipes ainda no contexto de descrição da experiência. Este é o segundo movimento de redução e de enxertia hermenêutica, marcado pela análise ideológica pelo pesquisador das descrições do partícipes sobre a experiência, e são identificadas pelas nomenclatura "CD" seguida da nomenclatura da unidade de significado a que faz referência (Exemplo: compreensão do dito (CD) em Y1 → CDY1 ou compreensão do dito no relato escrito em reY1 → CDreY1).

7.1.1 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 01

A análise do episódio 01 foi produzida a partir da etapa de iniciação da roda de conversa a partir do tema gerador " Ensino Religioso" e a indagação aos partícipes do que vêm à mente quando se pensa nesta expressão, resultou em 58 falas significativas, sendo 07

de Araci, 17 de Caupé, 05 de Jaci, 04 de Sumá, 12 de Tupã e 13 de Yara. Este momento trouxe à tona uma grande necessidade dos presentes de explicitarem sua compreensão mais pessoal do que entendem sobre o Ensino Religioso como também de suas variadas demandas acerca do trabalho nesta disciplina. O Quadro 09 apresenta sua síntese analítica.

Quadro 9 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 01

(continua)

EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 01: Apresentação do tema gerador da narrativa: o que vêm à mente quando se pensa em Ensino Religioso?		
Unidades de sentido (falas significativas no contexto da narração)	**Unidades de significado (Asserções)**	**Compreensão pelo pesquisador do que é dito a partir do contexto do grupo (CD)**
***Yara*: Fé**. Nossa fé **[01].** // [..]E eu me sinto privilegiada na minha sala. Eles gostam – é **uma aula só** por semana - eles até me cobram a produção de texto **[02]**" — Tia, é um pouco hoje, ou a gente deixa as duas pra outra semana?" Logo que eu cheguei, eu sentei eu vi assim… Meus olhos ficaram… Eu sou de uma família de mãe muito religiosa, era muito religiosa. Logo que eu dei essa **arrumada** aqui na sala, eu achei tão interessante, porque a gente não pode fazer isso na sala. Mas, a gente pode fazer de **outra** forma. [**03**] Como eu faço? Eu sempre levo um texto com o tema, **amor**, **amizade**… Aí depois eu vou levando assim, "— Como você pode ter amor, se você não tem fé? Você acredita no amor? Você acredita que existe um **Deus** pra ter isso dentro de você?!".**[04]** Essas questões assim, depois eles dizem "— Deixa a gente escrever tia, vamos escrever". E, a questão logo dos livros…// [...] Eu ministro sexto e sétimo. Assim, é um amor! Eu **gosto**, mesmo das aulas de religião. Não tenho nenhum trabalho com eles, **não me dão trabalho** em nada. **[05]** // Eu trabalho muito a questão da **família** com eles, a relação família-comunidade. **[06]** A gente tem a igreja ali perto da escola, a gente sempre faz as apresentações, é numa **igreja** e quando a gente volta [...] "— Vamos **conversar** aqui. O que você **sentiu** lá? É um prédio normal, igual a esse que a gente senta todos os dias?! Só pra dizer… O que vocês acham?". E eles vão conversando, eles mudam, eles vão entrar de outra forma. Eu pergunto "— Vocês já	**Y1** – A fé (está associada à ideia de Ensino Religioso). **Y2** – Os alunos gostam da aula de Ensino Religioso mesmo sendo só uma vez por semana. **Y3** – Geralmente não se muda a configuração da sala, mas no ER pode se realizar o trabalho de outras formas diferentes do convencional. **Y4** - Trabalha com temas sobre amor, amizade, Deus etc. **Y5** – Gosta de trabalhar com ER porque os alunos não dão trabalho. **Y6** – Trabalha a relação entre família e comunidade **Y7** – A professora leva seus alunos a uma Igreja e depois indaga-os sobre suas percepções e sentimentos sobre a experiência vivida.	**CDY1** – Ensino Religioso (ER) como espaço onde se trabalha a fé. **CDY2** – Há interesse dos alunos pela disciplina de ER. **CDY3** - Uso de conteúdos didáticos curriculares diferentes do convencional nas aulas de ER. **CDY4** – Conteúdos do ER relacionados à valores religiosos **CDY5** – Na aula de ER a satisfação da professora está relacionada ao interesse dos seus alunos. **CDY6** - Conteúdos do ER relacionados às relações sociais. **CDY7** – A experiência estética cristã como método de trabalho nas aulas de Ensino Religioso.

(continuação)

entraram em outra igreja assim? **[07]** O que você…Os pais de vocês frequentam a igreja? Qual a igreja? Não importa qual a igreja, eu quero que vocês **tenham fé**, acreditem que exista alguém, um ser, ao qual a gente possa se apegar.**[08]** Porque sem ele…" E aí gente, nas nossas… nas minhas aulas, é mais de **conversa**. Eu leio texto, dou textos que eles vão ler. E tem uns alunos que gostam de conversar, de ir pra frente e falar **[09].** E eu vou aproveitando, até por conta que nós **não temos o material** o suficiente. **[10]** // E dentro destas a gente estimula sempre eles, até as **questões das diferenças**. Devido aos alunos, eles terem muito isso, né?! Acha que é se fulano é A ou B não pode estar perto, não pode… E a gente sente que tem alunos que frequentam outra igreja e não tem essa diferença na sala.**[11]** Muito legal. Eu me sinto muito bem com a minha sala de religião. [...] É tão bom a gente fomentar, porque a gente precisa por conta do **material didático** que nós não temos. **[12]** // Nós iniciamos o ano, e lá, nós temos de Religião só eu como professora.… E início do ano perguntei: "− A gente pode trabalhar o tema da campanha da fraternidade?" Ela [coordenadora] disse, "− Pode." // [...] Nós trabalhamos a **campanha da fraternidade**. Trabalhamos família, e aí vem Páscoa, daí a gente vai fazendo a junção e vai dando certo. // Trabalha meio ambiente.**[13]**	**Y8** –Preocupação de que seus alunos desenvolvam fé em um Ser Supremo ao qual possam se apegar. **Y9** – As aulas de ER são mais de conversa, de diálogo. **Y10** – Não há materiais suficientes para trabalhar nas aulas de Ensino Religioso. **Y11** – Trabalha a questão das diferenças pois percebe há alunos com certa dificuldade em conviver com as diferenças e na sala de aula estas diferenças não são demarcadas. **Y12** – Como não se tem material didático então se fomenta mais o debate o e diálogo em sala. **Y13** – Trabalha com a Campanha da Fraternidade da CNBB, com a família, com a Páscoa, com meio ambiente.	**CDY8** – Visão de um Ensino Religioso como espaço de desenvolvimento/ fortalecimento da fé religiosa. **CDY9** – No Ensino Religioso as aulas são mais interativas e participativas. **CDY10** – Há insuficiência de materiais didático-pedagógicos para o trabalho com o Ensino Religioso. **CDY11** – Para a professora, as aulas de ER são espaços propícios para o aprendizado da aceitação das diferenças. **CDY12** – A insuficiência de material didático leva o professor a trabalhar menos conteúdos o que cria mais espaço para discussão em sala. **CDY13** – O trabalho nas aulas com datas comemorativas do calendário anual, em particular as festas religiosas cristãs.
Araci: É a **fé**. É a **esperança** que a gente constrói no dia a dia, que nós precisamos também passar essa esperança, essa fé, essa **força** que tem dentro da gente para os nossos jovens [**1**]. // [...] Porque eu acredito que, assim, eu percebo que é grande desafio para nós do ensino religioso. // Porque a maioria [dos alunos], eles não aceitam, **não gostam**, na maioria das vezes existem alunos na sala de aula que não gostam, a aula de religião é como se fosse um "**nada**". [**2**] Então é um **desafio** para a gente tentar buscar uma forma em que eles percebam isso, que eles descubram que…que é **valorosa**. [**3**] // Uma aula de religião. É tanto que teve um período que não era ensino religioso	**A1** – A fé e a esperança que fortalecem as pessoas está associado à ideia de Ensino Religioso. **A2** – A maioria dos alunos não gosta nem aceita as aulas de ER pois acreditam que não lhes serve para nada. **A3** – O desafio do professor é mostrar que a disciplina é valorosa. **A4** – Teve um período (anos	**CDA1** – O ER como espaço de fortalecimento da fé. **CDA2** – Há uma resistência dos alunos à disciplina, pois não veem sentido nela. **CDA3** – Há um desafio na disciplina de ER que é convencer os alunos da importância da disciplina para sua formação. **CDA4** – Existência de uma quase

(continuação)

que se usava, era **relações humanas**, né?! // As questões das relações, né?! Pra que a gente pudesse trabalhar melhor. // Em vez de Ensino Religioso era Relações Humanas. // Parecidíssimos **[4]** // Assim, não é justificando que eu não gosto. Porque eu não me sinto constrangida de jeito nenhum, eu amo as aulas de religião. Agora você tem que perceber a aceitação de muitos alunos. Você tem que ter um **cuidado** especial para você não está aqui, por exemplo, falando da religião **católica**, né? Você tem que fazer essa diferença, mostrar para eles o que o *Tupã* falou né?! Cada um tem a sua forma de ver, de sentir…[**5**] // Você que **se vire** mesmo. // Mas **nunca teve formação**. [**6**] Quando a gente chegava não tinha nem uma simples **apostila** na escola. E se você quiser trabalhar, tem que **se virar** mesmo [**7**] como diz *Caupé*//	2000) que o ER foi substituído pela disciplina de Relações Humanas, mas os conteúdos de ambas eram muitos parecidos. **A5** – Há que se ter cuidado para não falar de apenas de religião católica nas aulas de ER, mas fazer a diferença desta com outras religiões, pois cada uma tem sua forma de ver e de sentir a sua fé. **A6** – O professor tem que se virar pois nunca teve formação **A7** – Quando inicia o ano letivo não recebe nem uma simples apostila e nem os temas a se trabalhar na disciplina, tendo que se virar.	identidade curricular entre as disciplinas de ER e Relações Humanas. **CDA5** – A professora sinaliza o cuidado em não favorecer uma religião em detrimento das outras, mas demonstrar as diferenças entre elas. **CDA6** – Ausência de formação em serviço aos professores de ER. **CDA7** – A professora relata que há falta de materiais, denotando falta de apoio da gestão escolar aos professores de ER.
***Caupé*:** E aí, assim, acrescentando o que as colegas falaram… Que além da **fé**, hoje o ensino de religioso ele tá ligado a uma **formação humana**. [**1**] Já que a gente percebe que nossos alunos **não têm essa formação em casa,** essa formação humana, religiosa.[**2**] [...] E a gente observa que não tem mais isso. Então, quem hoje vai preparar?! Quem vai plantar essa sementinha de **religiosidade**, de formação humana? Somos nós, a **escol**a né?! [**3**] // Que a essência mesmo é você querer SER, né?! Porque hoje a gente foca muito no TER, e a gente tem que mostrar pra eles que antes de TER você tem que SER alguém, você tem que acreditar, você tem que ter fé. Então, o ensino religioso a gente tem que contextualizar dentro dessas coisas, do **ser**, do ter **fé**, do acreditar que existe um **ser supremo**, né?![**4**] Independente de religião, você tem de acreditar em algo. // Você não pode viver num mundo vago, né?! **Sem crer**... // Sem sentido. Por isso que a gente vê e a gente lê do século XXI como sendo um século de pessoas com muita **ansiedade**, pessoas com muitos problemas de… // Excesso de **informações erradas**, que não tem um contexto.[**5**] Por que isso acontece?! Excesso de informações?! Porque a família não tem foco na	**C1** – O ER trabalha além da fé, a formação humana. **C2** – Em casa os alunos não têm formação humana nem religiosa. **C3** – É a escola que irá cultivar a religiosidade e a formação humana dos alunos. **C4** – O ER tem que contextualizar a questão do SER em detrimento do TER, da fé e da crença em. um Ser Supremo. **C5** – As pessoas não podem viver no mundo sem crer em algo, sem atribuir sentido religioso à vida. É por isso que no séc. XXI tem muita gente sofrendo de ansiedade e de excesso de informações erradas. **C6** – Porque a família não tem foco na religião, não mostra a	**CDC1** – Para a professora o ER trabalha a fé e a formação humana como forma de suprir a **CDC2** – carência de valores humanos e religiosos na instituição familiar atual. **CDC3** – Para a professora o papel da escola é desenvolver nos alunos valores religiosos e humanos. **CDC4** – Atribui ao ER o objetivo de trabalhar valores éticos e religiosos, no sentido experiencial/ vivencial da fé (Deus, fé , etc.) **CDC5** – Relaciona a ansiedade e o adoecimento das pessoas atualmente à falta de fé e de atribuição de sentido religioso à vida. como também a dificuldade de discernimento das informações. **CDC6** – Reitera a dificuldade da família na educação religiosa dos

(continuação)

religião, **não mostra a fé**.[**6**] E o **pouco** que é uma aula de religião por semana, que é pouco, pra gente querer colher alguma coisa. // É isso gente, uma aula que muitas vezes a gente até fica **preocupada**, procurando "O quê que eu vou levar?", mas a gente vai chegar lá, né?! [**7**] // [...] a gente recebeu alunos de outras escolas e quando a gente pegou a ficha escolar desse aluno com as notas, não é ensino religioso na escola privada, é **formação humana**. // Então, há essas **várias denominações**, né?! A pública é Ensino Religioso e a escola particular é Formação Humana.[8] // [...] Há essa diferença na denominação, né?! Ensino religioso e formação humana. // Eu concordo com o colega, até porque eu não tive acesso ao conteúdo das escolas particulares, né?! Não tive acesso. Mas eu concordo com o colega *Tupã* quando ele diz que é um **dilema**, que é um desafio para nós, professores do Ensino Religioso. Porque eu acho que já começa do **próprio sistema**… " — Vamos dar aqui a disciplina do Ensino Religioso para **complementar** a carga horária!"[**9**]. // Tenho três turmas com ensino religioso, sétimo e dois oitavos. E eu lembro que a gente começou, e teve a semana da família na escola. Então a gente começou com o tema "A família". Então, a gente vai aproveitando geralmente essas datas, né?! Essas **datas comemorativas**, e fechamos agora novembro com o Dia da Consciência Negra [**10**]. Eu conversando com a coordenadora da escola, aí ela me deu a sugestão, "–Tia, eu já estou aqui **sem material**", pois ela disse, "Busque aí material na **internet**, o dia nacional da consciência negra" [**11**] Foi o que você disse, aí a gente passa **um mês** com um tema. [**12**] // Mas assim, o que eu quero reforçar aqui [...] com os demais colegas, é que não é unidade, o ensino religioso **não é unidade**. Ela trabalha lá na dela, você na sua, eu na minha… Né? É como bem *Tupã* frisou, é a gente que vai buscar alguma coisa, porque Português e Matemática é unidade, entendeu? Tem um plano estruturante, que a gente recebe da secretaria do município. // Então, a	fé. **C7** – Uma aula por semana é pouco e ainda há a preocupação definir o que vai levar a cada aula. **C8**– Quando um professor faz a transposição de notas de um aluno que vem de uma escola que não tem Ensino Religioso, utiliza as notas da disciplina de Formação Humana. **C9** – O desafio de ser trabalhar o ER já começa no próprio sistema escolar, que lota o professor nesta disciplina para complementar carga-horária. **C10 –** Geralmente se vai aproveitando datas comemorativas (família, consciência negra etc.) para compor as aulas. **C11** – A professora de ER quando foi buscar ajuda, a coordenadora da escola sugeriu que pesquisasse materiais da internet. **C12** – O professor passa um mês trabalhando um único tema. **C13** – Não há unidade na disciplina de ER entre as escolas e nem um plano estruturante [Proposta Curricular], da forma como há em disciplinas como Português e Matemática, o que deixa os professores angustiados pois é cada um ficando por si.	filhos. **CDC7** – Considera a carga-horária da disciplina pouca e assume a improvisação do conteúdo programático. **CDC8**– a professora supõe uma equiparação curricular entre Ensino Religioso e Formação Humana, baseado na experiência pessoal, como forma de lidar com o problema da transposição de notas de alunos que vem de instituição privada que não tem ER. **CDC9**– O uso da disciplina de ER como complementação de carga-horária é um dos primeiros entraves para a sua operacionalização. **CDC10** – Pela ausência de um conteúdo programático, as aulas são elaboradas e realizadas de acordo com as datas comemorativas do calendário anual. **CDC11** – Há uma queixa do professor de ER a coordenação escolar, que mesmo tentando ajudar, não tem subsídios para oferecer ao professor. **CDC12** – Manter um tema por um longo tempo reforça a ideia de improvisação e falta de conteúdo programático. **CDC13** – O desconhecimento da proposta curricular de ER pelos professores os faz se sentirem angustiados, e construírem propostas baseadas na sua compreensão particular da disciplina, gerando falta de uma unidade curricular no ER trabalhado nas escolas.

(continuação)

religião não tem esse plano estruturante. Não tem essa unidade das escolas, tá?! Então, o que a gente sente, o que nos deixa angustiados é isso, né, é isso. **Cada um** ficando **por si.[13]** // Eu acho que essa nossa **roda de conversa** [...]veio até assim, pra nos **encorajar**. Eu até disse: "− Tem um colega fazendo doutorado que tá vendo né?! Que vai conversar com a gente pra saber das nossas dificuldades, das nossas **angústias**.[**14**] // Eu gosto. Não é porque eu não gosto, **eu gosto**. Tem temas bons pra gente trabalhar, e a gente **dá conta** e a gente tem **compromisso**, e a gente termina o ano feliz. Porque a gente buscou, porque a gente pesquisou, né?! E a gente fica um colega para o outro, "− E aí, o que vai dar? E próxima semana?! O que tu vai planejar?" , um trouxe isso, outro trouxe isso, né?! E a gente vai se **dando as mãos** e vai conseguindo [**15**]. Mas dizer, que a **secretaria** se preocupa! Eu, falo pela minha escola, aliás pela minha escola não, pelo [Nome da escola] que ela não é minha. É nossa, é do público, dos alunos. Então, a gente tem muito apoio da gestão, muito apoio. Quando a gente tá assim, a gente corre lá, nos coordenadores, e eles dão as sugestões e nos ajudam, colaboram, né?! Mas a gente fica angustiada porque, português a gente tem suporte, tem… Mas, aí religião…[**16**] Como ela disse [aponta para *Yara*], Campanha da fraternidade, a Páscoa, a família na escola, o dia das mães, as festas juninas, agosto é o folclore, vem o dia do estudante, e a gente vai pegando esse contexto, contextualizando sempre. // **Ninguém dá tema**. // Um dos temas também que a gente trabalha é cidadania. [**17**]	**C14** – A roda de conversa veio encorajar os professores, pelo fato de que tem um colega professor que está estudando o tema no Doutorado e vai conversar com eles sobre suas angústias e dificuldades. **C15** – Apesar das angústias, gosta da disciplina porque tem temas bons, e o compromisso em buscar temas, conversar com os colegas sobre o que planejaram, darem-se as mãos, faz que no final, se sinta feliz. **C16** – A coordenação da escola dá muito apoio aos professores de ER, contudo a Secretaria de Educação, que dá suporte a professores de outras disciplinas não se preocupa com eles. **C17** – Campanha da fraternidade, a Páscoa, a família na escola, o dia das mães, as festas juninas, agosto é o folclore, vem o dia do estudante, os professores sempre contextualizam as aulas a partir destas datas, pois ninguém dá tema.	**CDC14** – A roda de conversa se mostrou como um momento formativo importante para eles pensarem sobre suas experiências profissionais na disciplina. O fato de um professor estar estudando o tema atribui importância dada às suas necessidades formativas. **CDC15** – Mesmo diante das dificuldades há um sentimento de satisfação pessoal e profissional pelo cumprimento da disciplina, revelado pela sensação de compromisso, esforço, e trocas com os colegas da escola. **CDC16** – A Secretaria de Educação não dá nenhum tipo de suporte aos professores de ER, cabendo a coordenação da escola dar apoio para a resolução das demandas docentes quanto ao currículo da disciplina. **CDC17** – A inexistência de um conteúdo programático a ser seguido leva os professores a se valerem de datas comemorativas e campanhas sociais para usarem como temas para as suas aulas.
Jaci: Complementando o que *Caupé* estava falando, que era o que eu ia falar… Da **formação humana** dos nossos alunos, além de **valores** que a gente repassa desde a aula de religião, da formação do **caráter** deles.[**1**] E também a gente indaga, muitos deles não participam de cultos na igreja, eles não conhecem muitas vezes, não são batizados, falo do catolicismo, mas também **não praticam**, não vão para nenhuma outra igreja, né?! Não praticam	**J1** – Nas aulas de ER é repassado aos alunos valores humanos para a formação do caráter deles. **J2** – Muitos dos alunos não participam de cultos na Igreja, não são batizados, não praticam nenhuma religião.	**CDJ1** – O ER é primeiramente associado pela partícipe à Formação Humana. **CDJ2** – A partícipe destaca o fato de os alunos não praticarem sua religião que para ela é fonte de valores para formação do caráter

(continuação)

nenhuma religião [**2**]. E assim, o ensinamento é, de **religião**… É… Como é que eu posso falar?! Essencial na formação desses meninos, no intuito de formar eles como **cidadãos**, para o mundo, como pessoa, como **ser humano.[3**] // Hoje na nossa sociedade os **valores** estão **perdidos**, né?! A amizade, o amor ao próximo, tudo isso a gente encontra em poucas pessoas, e é isso que a gente tenta repassar na sala de aula, para que não se perca. [**4**] Dentro da **diversidade** do ensino religioso, que não é só a religião em si, né?! Não é o catolicismo, a umbanda, é tudo isso...[**5**]	**J3** – O ensinamento é de religião, pois é essencial na formação desses alunos enquanto cidadãos, enquanto pessoas, enquanto seres humanos. **J4** – Na sociedade atual as pessoas estão perdendo os valores humanos, como amizade e o amor ao próximo, e o professor de ER tenta repassá-los aos alunos para que não se percam. **J5** – O ER não é só religião em si, mas também os valores humanos dentro da diversidade religiosa.	**CDJ3**– Destaca que no ER o ensinamento é de religião, no sentido doutrinário da fé e valores, como importante na humanização e cidadania das crianças e jovens. **CDJ4** – Destaca o papel do professor como aquele que repassa valores humanos que se encontram escassos na sociedade, mas que são se encontrados na religião. **CDJ5** – Traz a ideia do ER como espaço para se falar não somente de religião, mas também de valores éticos e morais que estão presentes em várias religiões.
Tupã: Quando se fala do ensino religioso, porque normalmente é quando se coloca uma religião, a intenção é fazer essa **mudança humana** mesmo. // Humanismo [**1**]. Porque todas as doutrinas religiosas ou a maioria, pelo menos as que eu tive contato, ela traz essa filosofia que você seria uma **pessoa melhor**. E a partir do "**ser**", que você pode contribuir de alguma forma, né?![**2**] E eu acho que essa **minha busca**, tentativa, é o que faz que muitos façam com que os alunos percebam dessa forma. De forma que uma religião possa fazer uma pessoa melhor.[**3**] E aí as discussões giram em torno do **charlatanismo** das religiões. [...]Ou de cada uma religião, ou a corrente de uma religião, ela pode às vezes até te fazer mal. Então, o **esclarecimento** para o conhecer mais, né?![**4**] Então, eu gosto muito de trabalhar pessoalmente as religiões de origem africana, **matriz africana**, porque tem muito essa mística de que é voltando pro mal, né?! E não é, é uma forma diferente de ver o mundo. // Então eu sempre tento trazer esses termos, essa visão diferente, para tentar mostrar uma visão mais correta do que seria, né?! Não só dessa [de matriz africana] mas de outras. [**5**] E trazer essa questão da formação humana, porque não tem como você não trabalhar. A procura da religião é uma procura do melhor enquanto pessoa. Então não tem como você	**T1** – Quando se fala em ER geralmente se pensa em ensino de uma religião com a intenção de humanizar. **T2** – Todas as doutrinas religiosas que ele teve contato trazem essa filosofia de que a pessoa seja um ser humano melhor, buscar o "ser". **T3** – A busca dele e de todo professor de ER é fazer com que os alunos percebam que a religião pode fazer uma pessoa melhor. **T4** – É importante discutir religião pois há charlatanismo e há dentro das religiões correntes que podem fazer mal às pessoas. Por isso a necessidade do esclarecimento. **T5** – Gosta de trabalhar em particular as religiões de matriz africana porque há muito entre as pessoas a ideia de que elas são voltadas para o mal. Então é preciso trazê-las, mas também outras religiões, para a sala de aula de modo mostrar aos alunos uma visão mais correta delas. **T6** – Os valores humanos vêm junto com o estudo da religião, pois a religião é a procura do melhor enquanto pessoa. Não tem como não trabalhar em sala pois são interligados.	**CDT1** – O ER se associa a educação religiosa confessional e intenciona a humanização do homem. **CDT2** – Destaca a ideia de que a religião pode tornar as pessoas seres humanos melhores, levá-los ao "ser". **CDT3** – Atribui ao professor de ER o papel de demonstrar para os alunos a importância da religião para a melhoria moral do homem. **CDT4** – O ER aparece como um espaço de esclarecimentos para os alunos sobre o charlatanismo, fanatismo, radicalismos que existem em alguns segmentos religiosos e que são perigosos. **CDT5** – O ER aparece como um espaço para desmistificar as religiões das visões preconceituosas e equivocadas que as pessoas têm delas, particularmente as de matriz africana. **CDT6** – Destaca a relação entre Religião e formação humana, pois a religião é um lugar de busca do "ser" melhor e fonte de valores éticos e morais.

(continuação)

não trabalhar isso na sala de aula. [...] Os **valores humanos** estão interligados, não tem como.[**6**] // **Excesso** de **informação**. [Ao corroborar com a fala de *Caupé* sobre o excesso de informações erradas] [**7**] // Só de nome [ao pontuar a de *Araci* acerca da mudança de ER para Formação Humana em 2000 nas escolas do município] [**8**] // [...] a dificuldade também é porque o que se prioriza é Português e Matemática, a realidade é essa. Em algumas escolas nesses últimos meses, se abriu mão de todas as avaliações em função destas. // Então o grande problema é esse, né?! Se você tem, por exemplo, História e Geografia e Ciências, e tem o conteúdo que **não é dado valor**, imagine o Ensino Religioso…[**9**] E aí, é igual ao que ela [*Sumá*] falou, a gente recebe um tema, um temazinho ali, pra você trabalhar durante um período de tempo, **dois meses** né?![**10**] // Pra **desabafar**. [11]. // Até bem pouco tempo a gente tinha um **plano municipal**, né…E era a única coisa que se tinha. Ele trazia um tema por período [...] [**12**]	**T7** – Há um excesso de informações **T8** – A disciplina mudou só de nome. De ER para Formação Humana. **T9** – O grande problema nas escolas é que se prioriza Português e Matemática em detrimento das outras disciplinas. Se até História, Geografia e Ciências não são priorizadas, imagina o ER. **T10** – O professor recebe um tema "qualquer" para trabalhar durante um tempo, até dois meses. **T11** – A roda de conversa está sendo um espaço para desabafar. **T12** – Até pouco tempo havia um plano municipal, que trazia um tema por período.	**CDT7** – Excesso de informação como um motivo para o adoecimento das pessoas e a fragmentação dos valores. **CDT8 -** A mudança que houve nos anos 2000 da disciplina de ER para Formação Humana não implicou mudança de conteúdos. **CDT9** – Há uma desvalorização do ER em relação às demais disciplinas. Neste momento houve na roda de conversa muita inquietação dos presentes o que denota que a falta de apoio da SME para lecionar a disciplina era algo muito incômodo. **CDT10** – Há certa negligência e improviso no trabalho com a disciplina. **CDT11** – Refere-se a roda de conversa como um espaço de fala que eles não têm no trabalho. **CDT12** – Revela conhecimento da existência da Proposta Curricular de Ensino Religioso do Município.
Sumá: [...] o Ensino Religioso é… eu me sinto bem, eu gosto. Mas, para mim é um tema **mais difícil de trabalhar** do que as outras matérias. Para mim é mais difícil trabalhar Religião do que, por exemplo, [...] Geografia e de Ciências. Por quê? Porque Geografia e Ciências, embora você não receba o relatório anual de conteúdo, você tem o livro que você tem uma base do que vai fazer. // [...] Mas a religião… é o meu ponto de vista, tá gente?! **É solto, é jogado** [**1**] // [...] ele já é mal usado na hora da lotação, porque o Ensino Religioso nas escolas, até onde eu sei, é pra **preencher carga horária**, completar carga horária. Você tem 26 horas?! Ah, bota Religião. Entendeu? Por exemplo, na minha escola tem seis turmas, eu tenho religião em três e as outras três tem cada uma um professor diferente. [**2**] Nós nunca até hoje nos sentamos os quatro, para dizer assim: " – Vamos combinar o que é que a gente vai trabalhar?". Eu até brinco na turma que eu quero dizer que **religião é "TV", te vira!**	**S1** – Gosta de trabalhar com o ER, mas acha a disciplina mais difícil de trabalhar, porque não tem o livro como as outras disciplinas. É solto, é jogado. **S2** – A disciplina é mal usada já na hora da lotação, pois é somente para preencher carga-horária. Na escola dela tem 6 turmas de ER. Ela tem 3 turmas e as outras 3 é cada uma com um professor. **S3** – Os professores de ER da escola que trabalha nunca sentam juntos para combinar o que irão trabalhar na disciplina, tendo que se virarem sozinhos.	**CDS1** – A ausência de um livro didático e de uma base do que se vai fazer, são as maiores dificuldades para o trabalho na disciplina de ER. **CDS2** – O uso da disciplina para complementação de carga horária resulta na inexistência de uma lotação específica para esta disciplina, e muitos professores com uma única turma de ER. **CDS3** – Há uma ausência de planejamento coletivo entre os professores da escola que ensinam ER, tendo cada um que definir seus conteúdos individualmente.

(conclusão)

[**3**] Então nós **não temos** assim, sabe, esse **apoio** para dizer "– Você tem que trabalhar isso… ", pelo menos para mim. Eu nunca recebi um roteiro, o que é que tem que trabalhar no sexto ano, ou sétimo, oitavo e nono. [...] // Mas eu nunca recebi o apoio da coordenação, assim dizendo, "trabalhe isso ou não trabalhe isso", né?! Pra mim é isso, é tipo, te vira e pronto! [**4**]	**S4** – a professora nunca recebeu apoio da coordenação para definir o que trabalhar na disciplina, tendo que se virar sozinha.	**CDS4** – Menciona a falta de apoio da gestão da escola no tocante a questões didático-curriculares, demonstrando irritação e desamparo profissional quanto ao trabalho com a disciplina.

Fonte**:** Dados das entrevistas.

7.1.2 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 02

O Episódio 02 marca o momento das narrativas centrais dos partícipes na roda de conversa, os quais relatam sobre sua história de atuação profissional na disciplina de Ensino Religioso, tendo como catalisador o *caso de ensino* apresentado. Extraímos deste momento 93 falas significativas, sendo 17 de Araci, 11 de Caupé, 12 de Jaci, 20 de Sumá, 19 de Tupã e 14 de Yara. Este momento foi marcado principalmente pela narrativa do ingresso na disciplina, por experiências significativas vivenciadas em sala de aula com os alunos, por questões referentes ao modo como lidam com o trabalho na disciplina e as dificuldades decorrentes. O Quadro 10 apresenta os detalhes dos elementos trazidos pelos professores.

Quadro 10 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 02

(continua)

EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 02: Narrativas centrais das trajetórias de formação e atuação profissional dos partícipes na disciplina de Ensino Religioso		
Observação: Foi realizada inicialmente a leitura coletiva de um Caso de Ensino como forma de estimular os participantes a produzirem suas narrativas, e, em um segundo momento, complementá-las. Após a leitura do caso de Ensino todos afirmaram se identificar muito com a história lida.		
Unidades de sentido (falas significativas) no contexto da narração	**Unidades de significado (Asserções)**	**Compreensão pelo pesquisador do que é dito a partir do contexto do grupo (CD)**
Tupã: [...] Inicialmente, recebi convite pra assumir, né?! Porque como eu já tenho uma caminhada na Igreja Católica, uma certa caminhada, então a gente faz muito essa relação… "– Não porque tu é religioso, vai para a igreja, tu assume essa daqui". Já vincula… Já vincula à figura da irmãzinha, né?! **Por ser da igreja você poderia assumir** [**13**]. Uma das questões que me vinha na cabeça era	**T13** – Recebeu o convite para assumir a disciplina de ER porque já tem uma caminhada na Igreja Católica, por ser uma pessoa religiosa e ir à Igreja. Já vincula à questão da "irmãzinha". **T14** – Uma das questões era não fazer da aula uma catequese.	**CDT13** – O critério "ser uma pessoa ativa na Igreja Católica" foi requisito para a sua escolha pela gestão escolar ao trabalho com a disciplina de ER, tal como uma freira seria credenciada para tal fim por ser religiosa. **CDT14** – Há uma compreensão do professor de que o ER não deve ser

(continuação)

exatamente não agir como a irmãzinha, né? Então, **não fazer a aula uma aula catequética,** vamos dizer assim, cristã. [**14**] Então, eu sempre tentei trazer essa questão dos temas da relação e da **desmistificação do preconceito**. Aceitar, se aceitar como é. Identificar também os males que causam a condição em que nós estamos.[**15**] Vem **a crítica** da **condição social** também, aí a gente consegue fazer com os pequenos também. E, o se reconhecer enquanto ser humano.[**16**] É… e aí a questão dos temas também, nessas dificuldades, né?! Porque você tem um tema geral e você quer **trazer para aquela realidade** que ele tá vivendo ou naquele momento. [**17**] Então, como a gente acaba pesquisando muito, a gente acaba encontrando alguns **subsídios na internet** e daí a gente vai selecionando uns textos. [**18**] Eu queria falar de duas experiências que eu tive, que uma foi de um aluno que ele era um pouco rebelde em sala, no primeiro contato que nós tivemos, nós não nos demos muito bem[...] E em uma determinada aula eu estava falando sobre a amizade e… quem são aquelas pessoas que você tem como inspiração. Ele era aquele tipo de aluno que não ficava quieto em momento algum, mas durante o ano a gente foi crescendo a amizade, né?! E uma hora eu pedi para que ele descrevesse quais são aquelas pessoas que ele tinha algum tipo de inspiração, ou com quem se decepcionou ou que foi superado. [...] Ele escreveu três páginas, e uma delas ele dizia exatamente que no início do ano ele **não gostava de mim, mas, que tinha encontrado um grande amigo nessas… discussões**, né?![**19**] E outra foi que eu tentei fazer experiência de meditação, e a gente colocou música ambiente. Isso no quarto ano, no ano passado. **E uma das alunas, ela, do nada, começou a chorar**,[fala não identificada], chorou, chorou, chorou. Porque naquele momento ela estava passando por uma experiência que… como nossos alunos do interior muitos pais têm que viajar	**T15** – Sempre leva temas nas aulas para desmistificar o preconceito, de modo a levar os alunos aceitarem-se uns aos outros e a si mesmo. **T16** – Mesmo com os pequenos é possível fazer a crítica social também, se reconhecer como ser humano. **T17 –** Tem que trazer os temas das aulas de ER para a realidade dos alunos. **T18 –** A gente pesquisa muito e encontra subsídios na internet. **T19 –** Uma das experiências foi a de um aluno rebelde cujo primeiro contato não foram muito bem, mas que ao final da disciplina, ele relatou em um texto pedido como avaliação, que o professor que antes não gostava se tornou um grande amigo ao longo das discussões na disciplina. **T20 –** A segunda experiência foi em um momento de meditação em que uma aluna do quarto ano começou a chorar muito, por estar decepcionada por não estar recebendo o cuidado que queria do pai, isso após uma reflexão sobre respeito aos pais.	uma educação religiosa, ou seja, confessional. **CDT15** – O professor percebe a disciplina como espaço para reflexão sobre o preconceito, autoaceitação e aceitação mútua de suas identidades religiosas. **CDT16** – Há também uma preocupação em levar seus alunos a pensarem de forma crítica sua realidade e condição social e torná-los mais sensíveis aos problemas humanos. **CDT17** – Há uma preocupação na transposição didática do tema para a realidade do aluno. **CDT18** – O trabalho na disciplina exige muita pesquisa e a internet é a principal fonte de materiais para a disciplina. **CDT19 –** A experiência relatada revela a satisfação do professor em ter conseguido por meio da disciplina levar um aluno rebelde a considerá-lo um amigo. Os temas e as discussões que a disciplina traz parecem favorecer a empatia entre professor e alunos. **CDT20 –** O professor vê a disciplina como um espaço para trabalhar as relações humanas por meio de atividades não convencionais (meditação) mas se surpreende com a catarse emocional por elas provocada.

(continuação)

para o Sul, então eles passam muito tempo, assim, sem ter contato com os pais, né?! E ela como não teve contato com pai durante muito tempo, tinha essa expectativa de que quando tivesse com o pai iria aproveitar muito aquele momento, né?! E nesse retorno do pai, não deu todo retorno que ela esperava. Em todo aquele **momento de reflexão**, a gente tava falando exatamente do **respeito aos pais**, de escutar aos pais, né?! De não esconder da gente, nesse sentido, entende? Do respeito. Só que aquele momento ela não estava recebendo o cuidado que ela queria do pai, e eu só percebi o choro, né? Depois que eu conversei com a mãe, e disse " – Olha, aconteceu isso… ", e ela me relatou o que tinha ocorrido.[**20**] E vamos, para uma terceira situação.		
Em uma determinada aula, essa aula eu não ministrei a aula, mas eu dei o roteiro, planejamento da aula, era exatamente para ver o **autoconhecimento**, se autoconhecer, e o que é que estava causando alguma **dor**. Isso no nono ano. E a pessoa que foi, como ela era muito habilidosa, nessa aula, nesse dia, **metade da sala chorou**. Por causa das **angústias** que os alunos às vezes têm, e foi muito relatado essa questão não diálogo com os pais. [**21**] //	**T21 –** O professor convidou uma pessoa habilidosa para dar uma aula que planejou sobre autoconhecimento, para ver o que causava dor emocional, e nesse dia, metade da sala do nono ano chorou, por causa das angústias da falta de diálogo com os pais.	**CDT21 –** O professor usa a aula para trabalhar questões emocionais, transformando o espaço de aula em lugar terapêutico. Não relatou se a pessoa convidada tinha *expertise* em psicoterapia ou afins.
E nesse mesmo período a gente teve uma situação de mutilação na escola. [pequena pausa] Né? Nesse mesmo…antes da aula. A aula já foi em intenção pelo ocorrido. [...] Eu lembro que chegaram cinco alunos, e aí, normalmente quando se chega na diretoria a tendência da direção é dar aquela "chamada", né?! E esse aluno que estava sendo chamado a atenção aí, quando o aluno saiu aí, eu pensei " – Não, aqui não é momento para dar a chamada, e sim perguntar o que foi que houve". Aí, eu comecei a perguntar " – O que foi que houve?", daí alguns começaram a se abrir dessa… dessa relação é, conflituosa que tinha em casa, de falta de atenção, ou em várias situações. Por isso estavam fazendo isso, né? [**22**] // Mas assim, mesmo sendo dentro da aula de religião, mas esse contato se deu exatamente por essa…como é que	**T22 –** O professor fez uma aula para tratar da automutilação entre os alunos, algo recorrente na escola, e ao invés de chamar à atenção (admoestar) procurou conversar sobre o que houve, e muitos alunos começaram a "se abrir" trazer conflitos que tinham em casa, e em várias situações.	**CDT22 –** A disciplina é utilizada para dirimir conflitos comportamentais dos alunos na escola, através de conversas cujo caráter parece mais terapêutico do que de educação escolar.

(continuação)

eu posso dizer? Essa internalização de como deve ser a aula de religião, porque a minha aula de religião não é só uma aula de religião, as minhas aulas elas tem esse **tema**, né?.[**23**] Então o que eu achei muito interessante foi a forma porque eles confiaram em mim e se abriram.	**T23 –** A disciplina de ER não é só sobre religião, mas também de temas de relações interpessoais.	**CDT23 –** Há uma mesclagem de temas de religião com temas de relações humanas.
Porque os temas que a gente aborda, eles trazem isso, de ter uma pessoa para confiar, ter para desabafar. E aí a gente acaba ganhando a **confiança** de muitos pra acontecer isso.[24]	**T24 –** Os temas que se aborda acabam fazendo o professor ganhar a confiança de seus alunos.	**CDT24 –** As temáticas abordadas facilitam a construção de uma relação de empatia e confiança dos alunos para com seus professores.
O outro foi uma menina que tava usando drogas, e não queria dizer pra ninguém, ela disse para mim. [...] mas só disse pra mim, né?! E aí depois…. ela disse " − Ó, o senhor é meu **psicólogo**!", porque ela **confiou** né? Isso tudo parte a partir dos diálogos que a gente tem. [**25**]	**T25 –** Uma aluna falou em segredo para o professor que usava drogas, que ele era seu psicólogo, e os diálogos nas aulas possibilitaram essa confiança.	**CDT25 –** O professor pela sua atitude empática com a aluna é visto por ela como um psicólogo, o que provavelmente valora e traz satisfação ao seu trabalho.
Então, apesar da **angústia** que às vezes a gente tem, porque a gente quer levar o melhor pra eles, a gente quer levar um tema que possa fazer com que aquilo faça a diferença na vida deles. Apesar de que, às vezes, a gente acha que sente uma **frustração** por não chegar ao objetivo que a gente quer, eu acho que é isso o que você quis dizer aquele momento [aponta para Yara]. **A gente quer dar o melhor** [**26**]	**T26 –** Apesar da angústia que sente, o professor tenta fazer o melhor, levando temas que façam a diferença na vida dos alunos, mesmo às vezes se frustrando por não chegar ao objetivo pretendido.	**CDT26 –** Há uma expectativa do professor de que a disciplina possa provocar mudanças significativas no comportamento dos alunos, e tenta se esforçar para tal, mas que, por vezes não ocorre e gera frustração no professor.
Apesar disso, a gente percebe que em algumas situações conflituosas eles acabam confiando na gente, porque a gente tentou fazer aquilo na aula de Religião. //		[A partir deste ponto ocorreu a complementação por Tupã de sua narrativa central (Fase de perguntas da entrevista)]
Hoje eu tive uma experiência que eu levei um livrinho lá sobre Maria, e o menino disse: " – Ei tu é crente?" e eu disse: "– Não, sou católico" E ele: " – Não. é porque tu tá com esse livrinho aí". (risos) [**27**] // [...]	**T27 –** Certa vez ele levou para sala de aula um livro sobre Maria, e os alunos indagaram-lhe se ele era crente.	**CDT27 –** O fato do professor de ER usar livros sobre religião induz aos alunos estereotipá-lo como uma pessoa religiosa.
E às vezes nas aulas, os alunos perguntam: "– O senhor é crente?" Daí eu digo: "– Não, sou não, por quê? Mas se fosse tem algum problema?"[**28**]	**T28 –** Às vezes nas aulas os alunos perguntam se o professor é crente, o qual diz que não, mas os indaga se teria algum problema se fosse.	**CDT28 –** Aqui o professor parece aproveitar a oportunidade da situação para iniciar uma reflexão com os alunos sobre julgamentos e estereótipos.
Então assim, eu sempre tomo **o cuidado de não direcionar**, e tem casos também até porque realmente hoje tem essa diversidade, você sabe, né?[**29**] [...]	**T29 –** O professor sempre toma o cuidado de não direcionar a discussão para sua religião, porque considera a diversidade religiosa dos dias atuais.	**CDT29 –** Há uma preocupação do professor em não deixar que sua fé religiosa direcione o debate em sala, pensando que a diversidade religiosa deve ser considerada.
Não é criticando a religião, não, mas você sabe que tem fanatismo. Não é o teu caso, [Sumá], que é evangélica. Não estou criticando a religião não, só a atitude que ela [a aluna] tomou uma vez, que eu achei	**T30 –** Diante de uma atitude exagerada de aluna evangélica em sua sala, o professor procurou respeitar e compreender os motivos	**CDT30 –** O professor cuidou em diferenciar a religião da atitude de seus praticantes, que pode ser desviante de suas crenças e causar conflitos. Entendeu a situação como

(continuação)

um pouco exagerada, mas eu não quis confrontar, né? E aí eu acho que é quando vem o **respeito**, de você entender o porquê que ela está tomando aquela atitude. De que forma aquela atitude vai me fazer **crescer dentro de sala de aula**, de que forma que eu vou fazer com que eu não ultrapasse os limites que eu é... confronte aquela aluna, e que ela não se sinta excluída, entende? Eu acho que essa situação veio pra mim não pra eu, **[mas]** pra eu entender que é porque fosse protestante, se é exagerado! Muito pelo contrário, veio foi me trazer um **aprendizado**, do respeito que eu como pessoa deveria ter naquela determinada situação. Pensei assim: "– Se ela age daquela forma, então de que forma eu vou entender aquilo ali?" Porque era aquela pessoa ali, mas e se fosse uma outra religião que não fosse cristã, se fosse um outro comportamento, como é que eu iria agir diante disso tudo? [**30**] [...] O que eu não posso levar pra sala é o que eu não sou. Primeiro essa internalização com você, é se respeitar e ter uma postura de um profissional na sala. [**31**]	daquela atitude, ao invés de confrontá-la, afirmando que situações assim proporcionam crescimento e aprendizado no trabalho como professor. **T31–** O professor não pode levar para a sala de aula o que ele não é, devendo se respeitar e ter uma postura profissional em sala.	um desafio para sua prática profissional em que a compreensão e o respeito ao aluno são necessários. **CDT31–** Emerge aqui a ideia de que o professor deve ser autêntico para ter uma boa atitude profissional.
Sumá: [...] o que me preocupa mais do que outros conteúdos é porque, como o colega disse, eu quero **levar o melhor** e seja de uma forma que chame atenção e que faça com que **o aluno pense**, faça com que ele **reflita** na vida dele, como é que está.[**5**] Então, eu busco muita coisa na internet, né? Temas diversificados,[**6**] [...] Por exemplo, o primeiro período, é, 2018, eu trabalhei violência, que era o tema da Campanha da fraternidade. E cada aula eu levo um: violência da mulher, violência sexual, aí eu vou levando, né? Daí eu passei para virtudes, valores, cada um, uma aula. Perdão, honestidade, amizade, amor, é… passei pra drogas, no terceiro período inteiro trabalhei sobre drogas, e o perigo das drogas, porque lá já tem também, né? No interior também já tem. // E terminou 2018 com 'família'.[**7**] Aí vem 2019 eu dou, de novo, oitavo e nono ano. Pensei: " − Nono ano já viu isso ano passado, eu vou trazer	**S5 –** O que mais a preocupa no ER, mais do que em outras disciplinas, é o desejo de fazer o melhor para que os alunos pensem e reflitam sobre suas vidas. **S6 –** Busca na internet de temas diversificados. **S7 –** Trabalhou o tema da violência a partir da Campanha da Fraternidade, violência da mulher, sexual, drogas, já que os alunos vivenciam estes problemas sociais em suas vidas, e depois temas sobre virtudes (perdão, honestidade, amor, amizade etc.) **S8 –** O professor se preocupa repetir os conteúdos para seus alunos no ano seguinte.	**CDS5 –** Há uma percepção da professora de que a disciplina de ER traz uma componente diferencial em relação às outras disciplina que é a possibilidade mais direta de reflexão pelo aluno sobre sua vida. **CDS6 –** Denota ausência de materiais didáticos e desconhecimento da proposta curricular existente. **CDS7 –** Os temas trabalhados pela professora visam abordar alguns problemas sociais que ela julga serem vivenciados por seus alunos, como violência e drogas, como também aborda valores ético-morais, a partir de um referencial cristão. **CDS8 –** A preocupação expressa, além do desconhecimento da proposta curricular, a dificuldade do professor no que diz respeito ao

(continuação)

a mesma coisa? Não dá né?! Não vai chamar atenção!" [**8**] [...] Convivência consigo mesma, convivência com o outro, convivência na família, convivência com Deus, né? E passei para liberdade, responsabilidade. Aí falei, " − Agora vamos falar de adolescência! O que é que adolescente gosta? Namoro, sexo, beijo… Então vamos falar sobre isso". [...] // Aí, lembrei de passar para as campanhas, por exemplo, setembro: suicídio. Isso foi tão legal, fiquei tão feliz porque… é…. nós terminamos o mês inteiro nas três turmas que eu estava, todo mundo com o lacinho amarelo. [**9**] [...] Aí, nesse tema, eu chamei as colegas, trouxe textos, trouxe vídeos, trouxe filme, para as colegas trabalharem também. Passou setembro, passou outubro, passou novembro, né? [**10**] Fui trabalhando isso, e terminei agora trabalhando bíblia, trazia uma pergunta e eles iam procurar no livro, mais para entender um pouco né?! E assim, a minha preocupação é não chamar pra nenhuma religião. [**11**] [...] Qual é para mim o privilégio de estar com a aula de religião? Porque a **reflexão** que eu faço com eles é: eu sempre faço no hoje. A gente, eu, você, como é que nós estamos? Em que a gente pode melhorar? Então eu vou trazendo para o hoje, e isso me fez ser, é, a pessoa de **confiança** deles. [12] [...] Eu chego na sala, eu olho, eu já percebo que tem alguém que está precisando, e eu vou lá " – Está triste? Aconteceu alguma coisa? Daqui a pouco a gente **conversa**." E as meninas, até os meninos, se abrem, choram, contam, né?! E às vezes se eu não vou um dia na escola, no outro dia eu chego, antes de chegar já tem o recado: "– A fulaninha hoje quer falar com a senhora que é de urgência." . Aí eu tenho que tirar tempo, conversar, e eu digo "– Ó, meu senhor, **sou até psicóloga** né?!".[**13**] // [...] Eu sou muito, mais muito **feliz** porque eu tenho a **confiança** deles. [**14**] E esses problemas que ele [Tupã] falou aqui, de mutilação, nós temos. Esse ano a gente teve, é, três casos. E eu ainda estou conversando com	**S9 –** Trabalha ao longo do ano uma variedade de temas: convivência (consigo, com o outro, com Deus), liberdade, responsabilidade, adolescência (o qual eles gostaram muito), campanhas sociais como o setembro amarelo (suicídio).	trabalho com os conteúdos (progressão, complexidade, etc.) **CDS9** – Observa-se que a professora vai construindo *ad hoc* o conteúdo programático da disciplina, como se não tivesse planejamento anual, abordando temas que julga importantes para os alunos (relações pessoais, adolescência etc.)
	S10 – No tema do setembro amarelo partilhou materiais com os colegas (textos, filmes, vídeos) para eles trabalharem também.	**CDS10** – Relata partilha de materiais com os pares em uma situação específica, não esclarecendo se isto é prática corrente entre eles.
	S11 – Terminou o ano letivo trabalhando a Bíblia, mas sem chamar para nenhuma religião.	**CDS11** – Trabalha religião somente no final da disciplina, mas apenas com estudo bíblico. Ao dizer que não chama para nenhuma religião se refere apenas às denominações cristãs, não trazendo outras matrizes.
	S12 – Sente-se privilegiada de trabalhar a disciplina de ER porque faz com os alunos reflitam sobre a vida deles hoje e assim ganha a confiança deles.	**CDS12** – A disciplina para a professora é um importante espaço de reflexão pessoal para os alunos e fortalece a relação de confiança entre ela e seus alunos.
	S13 – Sempre que chega na sala de aula já percebe que alguém está precisando de ajuda emocional e sempre tira um tempo para conversar com algum aluno, como se fosse psicóloga deles.	**CDS13** – A professora percebe que tem que assumir um lugar de escuta dos problemas emocionais dos alunos que extrapola suas atribuições profissionais, o que se por um lado traz angústia, por outro faz sentir-se importante para eles.
	S14 – É muito feliz porque tem a confiança dos seus alunos.	**CDS14** – A confiança dos alunos é um componente de muita valoração e satisfação com o trabalho.
	S15 – A professora conversa individualmente com os alunos sobre seus problemas pessoais (automutilação, problemas	**CDS15** – Os alunos trazem suas demandas afetivas para a professora, que lhes oferece apoio emocional. E esta relação "terapêutica" faz a

(continuação)

a última, ainda tá bem recente. Ainda estou conversando de… de meninos e de meninas que também tem problemas com a família, até pela questão sexual, né? Da sexualidade. E eu sou **feliz** porque eles acreditam, eles confiam na minha palavra, quando eu falo, quando eu digo, e eles: "– Ô tia, graças a Deus hoje eu vou sair bem melhor". Então isso pra mim é muito gratificante.[**15**] // [...] Sou evangélica e... a minha preocupação sempre é **respeito**. A primeira coisa que eu digo é "respeito". [**16**] Então lá na escola em que eu trabalho se tem alguém de umbanda, essas coisas, eu nunca identifiquei não. É muito evangélico, é quase que meio a meio, né, evangélicos e católicos, mas devido a formação que a gente trabalha, todo mundo já se **respeita**, porque nós já passamos por um período aí, você sabe disso, [Yara], que os evangélicos eram muito... espremidos, assim, muito **xingados** na sala, [**17**] né, mas também eu já passei por uma experiência de uma colega professora que era católica, então ela **só pegava o lado católico**, queria que os alunos fossem pra novena e tudo, e eu também percebi que eles não gostavam, mesmo eles sendo da religião católica.[**18**] Então quando eu fiquei com as aulas de religião a minha preocupação já foi isso, e falava :" - Olha eu sou evangélica, vocês sabem, né, porque eu nasci lá, me criei lá, e quem é evangélico, ou quem é católico, não importa, que **todo mundo se respeite**. O importante é que você tenha uma religião, ou não, depende de cada um, mas todo mundo aqui vai se respeitar". [**19**] E uma vez eu até cheguei pra coordenadora e falei assim: " – Por que que é que você me escolhe pras aulas de Religião? Por que você não coloca alguém católico aí?" Aí ela: " – Não, porque você sabe é... a questão do **respeito**, né?".[**20**] Então é legal assim dessa parte. Eu tenho o curso básico de **Teologia**, mas eu não trabalho nas minhas aulas a teologia, porque o meu curso de teologia é bíblia, é bíblia mesmo, história da bíblia, então eu não vou chegar e trabalhar com eles isso,	familiares, questões sobre sexualidade) que a faz sentir-se feliz porque os alunos confiam nela e sentir que seu trabalho é gratificante. **S16** – A professora se diz evangélica e sua preocupação no trabalho é o respeito. **S17** – Devido à formação (de valores) que os professores trabalham em sala, todos já se respeitam, porque teve um período que os evangélicos eram muito assediados e xingados na sala. **S18** – Sabia de uma professora que era católica e só trabalhava com o lado católico, queria até que os alunos fossem para a novena, mas estes, inclusive os católicos não gostavam. **S19** – Quando ficou com as aulas de ER, a sua preocupação foi que mesmo sendo evangélica, não fazer isso (impor sua fé). Não importa a religião, se católico ou evangélico, ou se não tem, mas todo mundo deve se respeitar. **S20** – Certa vez a professora perguntou à coordenadora da escola por que ela era escolhida para as aulas de ER, à qual respondeu-lhe que era por saber trabalhar a questão do respeito. **S21** – Apesar de ter curso básico de Teologia, não trabalha com teologia nas suas aulas, pois é estudo da bíblia e não tem nada a ver com a disciplina. Trabalha temas que	professora sentir que o trabalho é gratificante. [A partir deste momento a partícipe inicia a complementação de sua história (fase de perguntas da entrevista)] **CDS16** – O respeito à sua crença e a de outrem é uma questão muito importante para a professora. **CDS17** – O trabalho com valores humanos no ER possibilitou um clima de tolerância religiosa entre os alunos e destes com a professora. **CDS18** – Sabia da existência de uma prática declaradamente confessional nas aulas de ER. **CDS19** – A professora expressa para seus alunos a sua preocupação com que todos respeitem as crenças, e não crenças de cada um. **CDS20** – Não fica claro se a escolha foi porque ela sabia respeitar as outras crenças, ou se ela era hábil no trabalho com o respeito às diferenças. **CDS21** – Há uma certa consciência da professora de que o ER não é algo catequético, no entanto sua compreensão ainda é circunscrita ao trabalho de questões interpessoais, e não de um conteúdo escolar sobre o conhecimento religioso.

(continuação)

não tem nada a ver. Então eu procuro mais isso, temas que mexam com eles, né, pra eles se soltarem, falarem, chorarem.[**21**] // [complementando a fala de Tupã] E quando não há respeito, por exemplo as minhas últimas aulas, desde novembro foi **bíblico**, então eu levei uma bíblia, várias vezes, uma pra cada um e não teve sabe, todo mundo lendo, todo mundo buscando responder, né? [**22**] [...] Por exemplo, muitos meninos e meninas vieram falar pra mim "– Tia, dá pra arrumar uma **bíblia** pra mim, porque lá em casa não tem bíblia. A senhora me dá uma bíblia?" e eu disse "– Vou trazer uma bíblia pra você".[**23**] Quer dizer não tem... quando você começa a questão do **respeito**, a começar por você, é claro, né, então a gente vai dar oportunidade de trabalhar com todo mundo, independente da religião de cada um.[24]	mexam com eles, para se soltarem, falarem, chorarem. **S22** – As suas últimas aulas, desde novembro foi bíblico. Ela levou várias vezes bíblias para cada aluno e não teve problema, todo mundo lendo e buscando responder às perguntas. **S23** – A professora doava bíblias para os alunos que as pediam. **S24** – Quando se começa com o respeito, a começar pelo professor, então se oportuniza trabalhar com todo mundo, independente de cada um.	**CDS22** – Ao contrário do que disse na fala anterior (21) a professora trabalhou um mês inteiro somente com a bíblia. O fato de não haver queixa dos alunos talvez se explique por serem todos de matriz cristã (católicos e evangélicos). **CDS23** – Este fato suscita uma atuação proselitista da professora. **CDS24** – Há da parte da professora uma perspectiva de inclusão de todos os alunos no trabalho da disciplina, mas não especifica se isto implica trabalhar com referenciais de matrizes não-cristãs.
***Jaci*:** Então, assim como o *Tupã*, eu também cheguei nas escolas do município em 2015, e como fui lotada nas **Ciências Humanas**, eu tive que pegar Geografia, História e todas as religiões do sexto ao nono ano. Então, assim como na história da Joana, eu também me identifiquei com ela com aquele susto, né? [**6**] Daí eu peguei duas escolas na **periferia**, e eu ficava mais assustada ainda com o que as pessoas contavam dos meninos, né?! "– Ah não sei o que fazer?!", aí eu cheguei lá na escola já abraçando os meninos, né?! Levando pirulito [risos] // " – Leva uns pirulitos pros meninos!" Eu levei uns pirulitos e abracei os meninos, e eles disseram "–Tia a senhora é tão carente!" [risos] // E com medo já desses meninos, [risos]. E Levava pirulito e balinha… [**7**] Mas, enfim! Recebi uma **apostila**, né?! Já toda para trabalhar na religião pela escola. E aí, eu trabalhava essa apostila em **todas as salas**, o que eu dava no sexto ano, eu dava no nono ano. E aí passa 2015, 2016 eu disse: " – Meu Deus, vou trabalhar a mesma apostila! As pessoas verem as mesmas coisas!" E a escola não forneceu mais nenhum material, e	**J6** – Como foi lotada nas Ciências Humanas, assumiu disciplinas como Geografia, História e todas as disciplinas de ER, e tomou um susto pois não esperava assumir o ER. **J7** – Quando começou a trabalhar, foi lotada em duas escolas da periferia, e ficou assustada com a má impressão que as pessoas davam a ela sobre os alunos que estudavam nestas escolas. Sem saber o que fazer e com medo levou pirulitos, balinhas e abraços para eles que achava que ela era carente. **J8** – Recebeu da escola uma apostila para trabalhar o ER e o mesmo conteúdo era estudado em todas as salas (6º ao 9º), o que a deixou muito angustiada pois nos anos seguintes, a escola não forneceu mais nenhum material, e ela não queria repetir os conteúdos.	**CDJ6** – A lotação da professora se deu não para complementação de carga-horária, mas por ser das Ciências Humanas. Vale dizer que na proposta curricular de ER do município, o ER situa-se nesta área. **CDJ7** – A professora traz uma visão à época que assumiu estereotipada e negativa de jovens da periferia, tentando barganhar a amizade deles com mimos e um carinho excessivo. Sugere também sua inexperiência profissional no trato com os alunos. [Esta questão não se relaciona diretamente com o trabalho no ER, mas com dificuldades de professor iniciante] **CDJ8** – Nota-se que a gestão escolar não lhe apresentou a proposta curricular de ER do município ao professor [talvez a desconhecesse], apenas lhe deu um material avulso para mostrar ao professor que tinha algo para oferecer-lhe.

(continuação)

daí eu me vi ainda mais angustiada.[**8**] Aí antes de começar ano, lá vou eu, passar horas e horas na **internet** procurando **apostilas** já prontas, né?! Então foi quando eu encontrei uma apostila que trabalha temas diferenciados, numa escola, eu acho, que era no Rio Grande do Sul, e baixei uma pra cada série, né? [**9**] [...] E aí, pra gente ganhar a confiança deles a gente vai fazendo... eu fui trabalhando **dinâmicas**, músicas, né, e aí fui ganhando eles nas aulas de religião, e elas ficaram bem mais dinamizadas de forma que **eles gostam** das aulas de religião. Não é uma aula chata onde a pessoa fica só escrevendo, porque sai um pouco da rotina daquele dia a dia do livro didático, o qual a gente tem nas nossas escolas do município. [**10**] // A **gente não tem outros recursos**, pelo menos na minha escola a gente não tem. Poucos alunos têm até livro esse ano, né?! [**11**] [...] eles gostam de falar da **própria vida**, em meio aquelas **reflexões**, em meio aos **textos**. Eles se identificam, né? Eles se abrem, eles falam deles, falam da família. [**12**] E a gente vai descobrindo que os nossos problemas são tão pequenos em meio à vida daquelas pessoas. E a gente sente aquela **comoção na vida**, aquele abraço fica mais… é… assim, comovente né? De estar ali com eles. [**13**] [...] E com o tempo a gente vai se **aprimorando**, né, pra não ficar na **mesmice**, ainda mais quando a gente passa muito tempo numa escola só,[**14**] aí você ... a gente pega o sexto, aí no próximo, o sétimo, no próximo ano é o oitavo [...] No próximo ano é o nono, e não vai dar a mesma coisa né?! E aí a gente vai **diversificando**, mas, sem o roteiro programático trazido do município, **sem formação**, sem ajuda nem de gestão, nem pra tema, nem pra nada. Então você planeja ali no mês o que vai ser pro sexto ano, pro sétimo, pro oitavo e por nono ano. Então fica a cargo do professor de Ensino Religioso [**15**] [...], mas dentro do medo de não trabalhar, de **passar os meus ideais de formação religiosa**, que eu acredito, né? Eu não costumo passar essa prática, né? Eu falo	**J9** – Antes de começar o ano a professora pesquisa exaustivamente e baixa da internet apostilas prontas de outros estados. **J10** – Para ganhar a confiança dos alunos a professora realiza aulas com dinâmicas e músicas, na qual os alunos gostam, pois é diferente daquela aula chata em que o aluno só fica escrevendo e sai da rotina do livro didático. **J11** – Na escola que trabalha não há outros recursos, poucos alunos têm livro este ano. **J12** – Nas aulas de ER os alunos gostam de falar de sua própria vida, refletindo sobre ela a partir dos textos nos quais se identificam. **J13** – A professora descobre o quanto os seus problemas pessoais são pequenos se comparado aos problemas enfrentados pelos alunos, o que a comove por estar ali com eles, ajudando-os. **J14** – Com o tempo vai se aprimorando por conta própria para não ficar na mesmice, principalmente quando se passa muito tempo em uma única escola. **J15** – A professora vai diversificando os conteúdos, sem roteiro programático (proposta curricular) sem formação em serviço, sem ajuda nem da gestão, tendo que ficar a cargo dela todo o planejamento da disciplina em cada turma. **J16** – Trabalha com o ER com cuidado de não passar para os alunos seus ideais de formação religiosa, e quando fala de Jesus, fala de sua vida e das	**CDJ9** – A situação denota que o professor, não recebe subsídios didático-curriculares da gestão escolar, e tem que buscar por conta própria os materiais para compor a disciplina. **CDJ10** – Há uma preocupação da professora para garantir o engajamento e interesse dos alunos na disciplina o que a leva a organizar as aulas em um formato mais atrativo do que se tradicionalmente se faz nas outras disciplinas. **CDJ11** – Esta metodologia improvisada para as aulas de ER se adequa às precariedades da escola. **CDJ12** – O ER se torna um espaço de catarse emocional para os alunos. **CDJ13** – Há uma gratificação emocional para a professora em poder ajudar alunos que enfrentam problemas emocionais. **CDJ14** – Há uma preocupação da professora em não se ficar estagnada em seu desenvolvimento profissional. **CDJ15** – A professora evidencia total ausência de apoio e acompanhamento da SME e da gestão da escola, do trabalho docente na disciplina de ER, ficando a seu cargo construir uma proposta curricular para a disciplina. **CDJ16** – Ao mesmo tempo que revela ter cuidado em não doutrinar os alunos em sua fé, cita apenas Jesus como uma referência a ser seguida, sem exemplificar com

(continuação)

assim, de coisas boas, da vida de **Jesus** porque eu acho que veio ao mundo e tal… Eu falo assim, né? Eu acho que ele veio pra passar coisas boas, a gente deve seguir os caminhos dele… Mas não de repassar o que eu acredito.[**16**] Porque eu acho que **cada um deve acreditar nas suas crenças e o outro deve respeita**r, é isso que eu falo pra eles. E onde eles falam, normalmente lá na minha região, onde eu ensino tem várias, é… é… Centros de **Umbanda** onde os pais deles, meninos se identificam, eles falam normalmente. E assim, eu oriento a respeitar, falo sobre isso e sobre o respeito de cada religião em si. // E o **valor que cada uma tem**. [**17**]	coisas boas que fez pois devemos seguir os caminhos dele. **J17** – Cada um deve acreditar nas suas crenças e os outros devem respeitá-la, inclusive há alunos cujos pais são umbandistas, e a professora os orienta ao respeito a cada religião em si e o valor que cada uma tem.	personalidades de outras religiões. **CDJ17** – A professora enfatiza o direito que cada pessoa tem de acreditar em sua fé e o respeito que se deve ter para com a fé do outro, ressaltando que cada religião em si tem um valor intrínseco.
Caupé: [...] Mas assim como a Joana, eu trabalho português e foi uma complementação de carga horária, o Ensino Religioso. [**18**] // [...]Não me assustou nem um pouco, porque eu já trabalhei Filosofia no Ensino Médio, né? E a Filosofia enriquece muito na formação da gente. Principalmente nesse item professor-aluno, aluno-professor. Então, aceitei numa boa. [**19**] [...] nós não temos proposta curricular de Ensino Religioso. Nós não temos, mas nós temos planejamento pedagógico [...] Há uma troca de textos, há sugestões das colegas de como trabalhar. .[**20**] Eu não fiquei em momento algum como a Joana. No psicológico não. Aceitei, numa boa, e, eu gosto. Eu acho **pouca a carga horária**, porque como as colegas já falaram, [...] eles conversam tanto quando a gente leva o texto, a gente traz pra **realidade dele**s, né?! A gente vê que o tempo é pouco. E como o colega disse, a gente tem que levar na outra aula, e continuar aquele texto, porque eles vão contando como é a sua vida e tudo. [**21**] Eu lembro bem, como eles citaram aí… esse ano nós trabalhamos **tipos de família**, e uma aluna do oitavo ano - porque a gente diz que não tem mais aquela família, o homem e a mulher, que é a família tradicional. Que hoje a gente vê homem com homem, mulher com mulher E uma aluna, né, ela foi	**C18 –** O ER para professora que trabalha com Língua Portuguesa foi uma complementação de carga-horária. **C19 –** Assumir a disciplina de ER não deixou a professora assustada pois já lecionou Filosofia no Ensino Médio, e esta enriquece muito a formação, principalmente na relação professor-aluno. **C20** – Não existe proposta curricular para o ER no município, mas na escola tem planejamento pedagógico. **C21** – Acha insuficiente a carga-horária, pois como relaciona o texto estudado com a realidade dos alunos, estes conversam muito sobre suas vidas, fazendo com que o texto comece em uma aula e continue na aula seguinte. **C22** – Ao trabalhar os tipos de família, inclusive as diferentes da tradicional (como as homoafetivas), uma aluna do oitavo ano de modo muito autêntico disse para a sala toda que sua mãe vivia com outra mulher e que se respeitavam e	**CDC18 –** O ER como como complementação de carga-horária, que não se adéqua à sua formação acadêmica de pedagoga. **CDC19 –** Nota-se que a professora parece estabelecer alguma similaridade entre a disciplina de Filosofia e o ER, dado que a primeira pode dar-lhe subsídios para a segunda. **CDC20** – A professora desconhece a existência da proposta curricular de ER do município, mas como afirma haver planejamento na área de ER em sua escola, supõe-se que esta seja feita sem uma diretriz, apenas com troca de materiais e informações entre os pares. **CDC21** – A fala sugere que professora atribui a pouca carga-horária não porque há muito conteúdo na disciplina, mas ao alto nível de interação dos alunos provocado pelo material estudado, que parece despertar muito o interesse deles. **CDC22** – A professora trabalha temas de relações humanas e estas temáticas se relacionam mais significativamente com a vida dos alunos provocando neles a necessidade de contarem suas histórias de vida.

(continuação)

muito autêntica e contou a realidade dela, com muita autenticidade. Ela falou o seguinte, "–Tia, minha mãe é junta com outra mulher. E elas se respeitam e convivem muito bem e eu aceito numa boa." . Isso perante a sala todinha.[**22**] // Então, são esses depoimentos, esses testemunhos que enriquecem o trabalho da gente. Que a gente vê que hoje o mundo é outro, né? Não é do tempo da nossa formação religiosa, que é bem diferente. E a gente tem que respeitar, e dizer que a gente não discrimina, que a gente tem que respeitar, que a gente não pode ter preconceito. [**23**]. // [...] E a Joana ficou muito assustada, e eu não. A gente trabalha como a Joana, os valores humanos, a solidariedade, o respeito.[**24**] O que é bem semelhante aqui ao da [Jaci]. Pesquisa em sites da internet, e então, a gente vai pesquisando e vai encontrando.[**25**] Mas, é aquela coisa, como a gente já falou: por que que o **Ensino Religioso não é valorizado** como as outras disciplinas? A pergunta fica aí, só isso, né? Que a gente se pergunta, por quê? Por que que não tem uma **proposta curricular**? [**26**] E outra coisa, a gente encontra muitos alunos, TJ, que é testemunha de Jeová, evangélicos ... e que cada um… Outro dia a aluna evangélica disse "–Tia, eu sou cantora na igreja", e ela cantou na sala de aula. Então, as aulas são bem **dinâmicas**... // Os meninos **respeitam**, sabe?![**27**] Então, o Ensino Religioso para mim, é importante, né, é necessário nessa sociedade em que nós vivemos, é necessário. A gente tenta, né, **despertar eles pra crerem** em alguma coisa, respeitando a diversidade da crença. [**28**]	conviviam muito bem. **C23** – O mundo hoje é diferente do tempo em que havia uma formação religiosa mais conservadora na família, e por isso a gente tem que respeitar o outro, não o discriminar [por sua orientação sexual], não ter preconceito. **C24** – Trabalha com temas sobre valores humanos, solidariedade, respeito. **C25** – Realiza com frequência pesquisa em sites da internet para encontrar materiais para a disciplina. **C26** – A professora questiona por que o ER não é valorizado como as outras disciplinas e por que não existe para ela uma proposta curricular. **C27** – As aulas são bem dinâmicas, e tem alunos TJ, evangélicos etc. Certo dia uma aluna evangélica cantou uma música de sua Igreja na sala e os colegas respeitaram. **C28** – O ER é importante pois é necessário na sociedade em que vivemos, pois se tenta despertar nos alunos para crerem em algo e respeitar a diversidade de crença.	**CDC23** – A professora emite uma opinião pessoal sobre o tema da homoafetividade, sugerindo que esta também é sua postura na sala de aula com os alunos, dada a discussão trazida por ela na aula. **CDC24** – Há uma compreensão da professora de que o ER é uma disciplina para se trabalhar de modo direto valores ético-morais. **CDC25** – Ao afirmar que sua fonte principal de materiais é a internet, a professora sugere que a construção dos conteúdos é um processo improvisado. **CDC26** – Tais indagações revelam a insatisfação da docente com a pouca importância dada ao ER pelos gestores. Ainda revela desconhecimento da proposta existente. **CDC27** – Há uma heterogeneidade religiosa na sala na qual a professora afirma dar espaço de expressão e que os alunos respeitam. **CDC28**– A professora sinaliza que o trabalho na disciplina de ER ajuda a despertar/ fortalecer a fé dos alunos assim como conscientizá-los sobre o respeito à diversidade de crenças.
***Araci*:** A minha primeira experiência como professora de religião foi nos anos 90, [...] Foi um desafio assim, porque é, eu fui convidada, pois como **eu fazia parte dos movimentos da igreja**, catequese, grupo de jovens e… " – Ah, a *Araci* dá pra trabalhar com esses adolescentes" [**8**] e, por sinal, alguns colegas falavam "– Tu vai aceitar isso?! Trabalhar com os alunos da **periferia**?" e eu disse: "–	**A8** – Assumir a disciplina de ER foi um desafio porque ela foi convidada a ministrá-la pelo fato de fazer parte dos movimentos da Igreja. **A9** – Ao ser questionada pelos colegas se iria aceitar trabalhar com alunos da periferia, a	**CDA8** – Assume-se como pré-requisito para o trabalho na disciplina ter algum tipo de envolvimento em trabalhos ligados à Igreja. **CDA9** – A professora instiga a reflexão dos pares sobre sua condição social diante do estigma

(continuação)

Menino, e onde é que a gente convive?! É na periferia, então vamos ter que trabalhar com esse povo, com esses jovens!”.[**9**] E graças a Deus assim, foi uma **experiência excelente**, né? Pra mim não foi frustrante, não, não me veio a… esse medo, essa pergunta “o que é que eu vou fazer? [**10**] // [...]Então como a gente já viu, por sinal, os meninos colocarem aqui a situação, de que **uma aula é muito pouco**, e é muito pouco mesmo. Porque a situação é assim, e eu gosto muito de…de conversar, de indagar com eles, trabalhar um texto, trabalhar uma música, um filme, sendo que, na sequência, você tem que **aprofundar**, né? Você não vai só passar um filme só por passar, você tem que refletir com eles o que tá acontecendo. [**11**] [...] foi, assim, muito **gratificante**, porque os alunos, eles aceitavam muito bem, eles participavam mesmo tendo alunos de religiões diferentes.[**12**] Mas a gente não ia, né, por esse lado aí... Tinha que **respeitar**, ensinar que todo mundo tem que respeitar a religião do outro, né? E colocando não só “– Ah, como sou católica eu vou colocar só a minha visão, o que eu acho”. Tem que ser aberto para todos. [**13**] E todos participavam e realmente, assim, eu me sentia muito **feliz** nesse período porque tinha a **participação** e a gente percebia o **gosto**, né, que eles tinham **de aprender**, de partilhar aquilo que eles conviviam no dia a dia também.[**14**] E claro, é … como a questão da disciplina para **completar a carga horária**, como é o mal de todos nós (riso), nas nossas escolas, e aí nos anos 2010 em diante ficou mais feia ainda a situação, né? Você fica com uma aqui, outra ali, e já é outro professor. [**15**] E quando eu mudei de escola eu já senti assim, o cenário totalmente diferente, né?! A questão de **não aceitação** de alguns alunos, “– Ah, é religião?! Eu não vou assistir!” E alguns saíam mesmo, né? Mas, a gente percebia que os que ficavam em sala eles aproveitavam. [**16**] E assim, foram tantos os momentos gratificantes para mim que eu sempre gostei,	professora se assume da periferia. **A10** – O trabalho com o ER foi uma experiência excelente. Não foi frustrante pois não ficou com medo de não saber o que fazer na disciplina. **A11** – Uma aula é muito pouco porque a professora gosta muito de conversar, refletir, e aprofundar com seus alunos os temas e usar vários recursos (textos, músicas e filmes). E não usar só por usar. **A12** – Atuar na disciplina foi muito gratificante porque os alunos aceitavam bem e participavam muito do trabalho proposto, mesmo tendo alunos de religiões diferentes. **A13** – Nas aulas de ER a professora não impunha a sua visão católica. Tinha que respeitar e ensinar o respeito à religião do outro, sendo aberta a todos. **A14** – Se sentia muito feliz porque os alunos participavam e tinham o gosto de aprender e partilhar aquilo que viviam no seu dia a dia. **A15** – A disciplina como complementação de carga-horária é o mal de todos os professores que lecionam ER, ficando pior a partir de 2010, com o professor com uma ou duas disciplinas. **A16** – Alguns alunos não aceitavam assistir aula de religião, mas os que ficavam aproveitavam as aulas. **A17** – Sempre gostou de refletir com os alunos nas aulas.	que eles atribuem aos alunos de periferia. **CDA10** – A professora, que levou para a roda de conversa uma apostila sobre adolescência e um manual de apoio de educação religiosa, pareceu estar segura ao assumir o ER talvez por ser dos movimentos da Igreja. **CDA11** – O *modus operandi* da disciplina parece estar muito mais relacionado a longos diálogos e reflexões do que a preocupação com a quantidade de conteúdos. **CDA12** – A satisfação com o trabalho na disciplina se relaciona diretamente com o envolvimento e interesse dos alunos nas aulas. **CDA13** – A professora demonstra preocupação em não impor aos alunos sua fé religiosa, mesmo sabendo que seu envolvimento na Igreja tenha sido requisito para sua assunção à disciplina. **CDA14** – A satisfação com a disciplina se dá por causa do interesse dos alunos em participar das aulas e partilhar suas experiências. **CDA15** – A questão da complementação de carga-horária é apresentada como um grande problema para a profissionalidade do professor. O ER é algo acessório e ministrado por muitos professores que possuem apenas uma ou poucas turmas. **CDA16** – A professora não especifica o motivo dos alunos não quererem assistir as aulas de ER e nem o que é feito com estes alunos, dado que a disciplina é facultativa. **CDA17** – Levar os alunos à reflexão sobre suas vidas é uma experiência

(continuação)

sempre me senti f**eliz** dando aula de religião. // Porque assim, eu sempre gostei de **refletir**, de trabalhar com o aluno, [**17**] principalmente na hora que eu entrava pra aula de religião eu já botava as **cadeiras em círculo**, "– Lá vem a roda!" (risos) Porque facilita a questão do entendimento, da conversa com a gente. Eu sempre gostei de fazer isso.[**18**] Então assim, alguns momentos em que a gente leva **textos** pra fazer **reflexão**, fazer um relaxamento como diz o *Tupã*, né, a gente percebe que alguns alunos se emocionam, alguns choram. E é por aí que você vai, né, tentar perceber onde é que está a fraqueza, ou a falta, não sei, daquele aluno. // A **fragilidade** dele. [...] [**19**] // E nesse momento, quando você percebe isso, você vai criando, né, essa... essa **amizade**, esse laço mais próximo deles, em que eles se voltam pra gente pra conversar. [**20**] Eles confiam demais, né?! Quando eles pegam realmente a **confiança** na gente , aí eles se envolvem muito, e passamos por 'psicólogos' [**21**] como disse a Sumá. E eu fiz muito isso, tanto homens quanto mulheres, eles chegavam pra partilhar um pouco do seu sofrimento, às vezes na família, com o namorado, com a namorada, né! [...] Então tudo isso pra mim é muito **gratificante** porque você percebe que você está **ajudando alguém**, e isso é um ponto forte, pra mim, por exemplo, com certeza! [**22**] [...] o Ensino Religioso, como a gente fala sempre, é de suma importância exatamente pra **fortalecer** esses **laços** que as vezes estão... desentrelaçados mesmo, de família né, de todos ao seu redor. Muitos se sentem excluídos e você tem que ajudar também esse jovem, nesse momento, né?![**23**] Então essas aulas são de suma importância, e a gente percebe que como é **apenas uma por semana**, é muito pouco. E o que eu costumava fazer? Como eu tinha aula de Artes, uma semana eu **juntava** duas de Artes, e na outra semana duas de Religião, pra poder, né, **ter um tempo maior** de reflexão e de aprendizagem com eles. [**24**]	**A18** – Quando entrava na aula de religião já colocava as cadeiras em círculo pois facilita a conversa e o entendimento entre os alunos. **A19** – Ao levar textos para reflexão com os alunos, percebe-se que estes se emocionam e alguns choram, possibilitando à professora perceber suas fragilidades. **A20** – Ao perceber as fragilidades dos alunos a professora vai criando uma laço de amizade e proximidade, e eles acabam confiando e procurando-a para conversar. **A21** – Quando eles passam a confiar, se envolvem muito com a professora, fazendo ela se passar como psicóloga deles. **A22** – Isso é gratificante pois a professora percebe que está ajudando alguém. **A23** – O ER é de suma importância porque ajuda os alunos a fortalecer laços afetivos de família que às vezes encontram-se desentrelaçados e os faz sentirem-se excluídos. **A24** – Como o ER é apenas uma aula por semana, a professora junta duas aulas de Artes um uma semana, e duas de Religião na outra para poder ter um tempo maior de reflexão e aprendizagem com os alunos.	gratificante no trabalho com a disciplina de ER. **CDA18** – A professora destaca que a aula de ER permite para ela realizar uma disposição física diferente da sala de aula, no caso em círculo, e com isso, uma experiência mais dialógica com seus alunos. **CDA19** – Destaca o quanto as aulas de ER afetam as disposições emocionais dos alunos, possibilitando-lhes a catarse sobre suas vivências cotidianas, revelando vulnerabilidades. **CDA20** – A empatia da professora com os problemas de seus alunos, estreitam os laços afetivos. **CDA21** – A relação pedagógica entre professor e aluno se torna uma relação terapêutica de escuta e apoio emocional, que extrapola o âmbito da sala de aula. **CDA22** – A gratificação no trabalho se dá não apenas pelas aulas, mas pela percepção de que ajuda os seus alunos em suas questões emocionais. **CDA23** – A professora atribui como finalidade da disciplina e papel do professor fornecer subsídios para o fortalecimento dos laços afetivos dos alunos e sua reintegração a uma situação familiar e social saudável. **CDA24** – A estratégia didática de juntar as aulas para ter um tempo maior visa evita que as reflexões sejam interrompidas de uma semana para outra, melhorando a seu ver as aprendizagens dos alunos.

(continuação)

***Yara*:** [...] Isso no começo das minhas aulas de religião, que foram lá pro ano 2000 por aí assim, que foi o início, meu início mesmo, dos meus primeiros passos na sala de aula. E...eu levei a **bíblia!** [**14**] [...] Coloquei a bíblia sobre a mesa, e eles disseram assim: " – Eita professora, vai ter o quê? A senhora é **crente**?" Porque eles acham que somente os evangélicos que leem a bíblia, né?! (risos) [**15**] // Aí eu já comecei a pensar "– Não é por aqui!" Só que eu, no intuito de levar a bíblia, a gente ia ler um **salmo**, ia conversar, né, não era abrir a bíblia e ler a aula toda. [**16**] [...] Já pensou uma pessoa **sem experiência** ouvir isso numa sala com uma turma de sexto ano, que eles tão ali tudo **aflorado** assim! [17] Aí, tentamos. Hoje, a gente leva um salmo pra sala de aula e eles veem com outros olhos, com uma mente totalmente diferente [...] Hoje eu levo a **bíblia** na sala de aula e é tranquilo, eles **respeitam**, tem uns que até **leem** e tem outros que até **explicam** pra gente.[18] [...] o outro, gente, era assim, porque tinha um tema, a **relação pessoal** e os limites, né, e aí quando eu coloquei assim: "A valorização do **corpo** e a compreensão da **sexualidade**", um olhou para o outro, e sabe o que foi que eles disseram? "– Tia esse daí não sabe não, ele não sabe nem o que é que ele é". [**19**] E aí eu: "– Meu Deus!" [nesse momento os participes ficaram inquietos e começaram a falar todos ao mesmo tempo, impossibilitando a compreensão mais clara do que disseram] // [**referindo-se a aluna que tem uma família homoafetiva, relatada por Caupé]** [...] E hoje a gente leva esses temas pra sala de aula com a maior **tranquilidade**, com muito respeito, eu sento com eles e, no início, eu fiquei com as mãos, assim, atadas, mas graças a Deus assim, que a Joana ... Eu tenho certeza de que ela também conseguiria hoje porque eu hoje, nas disciplinas de Religião, eu não tenho assim muita dificuldade na questão [**20**]. O que é ruim mesmo pra nós professores, é que **está todo mundo solto**, "–	**Y14** – No começo das aulas de ER, que foi também o início de carreira docente, a professora levou uma Bíblia. **Y15** – No primeiro dia de aula colocou a bíblia sobre a mesa e os alunos indagaram surpresos sobre o que iriam estudar e se a professora era crente. **Y16** – A professora pensou que levar a bíblia para aula de ER era para ler alguns salmos e conversar com os alunos e não ler a aula toda. **Y17** – Pensou sobre o quanto é constrangedor para uma professora sem experiência ser interpelada pelos alunos daquele modo (em tom de ironia] em uma turma de sexto ano em que estão todos estão aflorados (na puberdade). **Y18 –** Hoje a professora leva a bíblia para a sala de aula e é tranquilo pois os alunos respeitam, alguns leem e outros até explicam o que leu. **Y19 –** Uma situação desafiadora foi quando ela trabalhava sobre relações pessoais e limites e, ao falar sobre a valorização do corpo e a compreensão da sexualidade, os alunos se entreolhara e disseram-lhe em tom de deboche que havia um colega na sala que não sabia nem o que era, referindo-se à sua orientação sexual. **Y20 –** Nos dias atuais a professora trata da temática da sexualidade e da homoafetividade com muita tranquilidade e respeito, ao contrário do início de sua carreira quando tinha muitas dificuldades. **Y21 –** O que é ruim para os professores de ER é que está todo mundo "solto" (sem orientação alguma) e vai	**CDY14** – Como iniciante na docência, julgou inicialmente a disciplina de ER como sendo semelhante a aula de catequese. **CDY15** – Sugere uma percepção dos alunos de que a professora com a bíblia traz consigo estereótipo de uma pessoa religiosa e da aula como uma espécie de evangelização ou catequese. **CDY16** – A preocupação da professora era com a metodologia a ser empregada e não se deveria ou não usar a bíblia. **CDY17** – A professora revela uma visão pré-concebida de que alunos em fase de puberdade são muito difíceis de lidar, principalmente para professores sem experiência. **CDY18 –** Há aqui um indicativo de que pouca coisa mudou na concepção catequética que possuía sobre o ER de quando começou a trabalhar. **CDY19 –** A professora aborda questões sobre corpo e sexualidade, mas não aponta se esta discussão se dá sob um viés religioso, apesar de que o contexto de sua fala sugere isso. Houve também bastante inquietação dos presentes, sugerindo que a questão do corpo e sexualidade é um tema de muito interesse para os alunos. **CDY20 –** Ela traz a ideia de que a experiência docente adquirida ao longo dos anos a fez sentir-se mais segura de tratar desta temática em sala de aula. **CDY21 –** A professora explicita a queixa de que os professores de ER estão sem apoio e orientação pedagógica da gestão escolar, tendo

(conclusão)

Faça do jeito que você gosta! Faça do jeito que dá certo!" E a gente vai levando, né, o que não é legal. [**21**] // É. [**22**][**respondeu a Jaci que disse haver uma proposta curricular para o Ensino Religioso**] Porque quando eu vi, assim, isso, fiquei: "– Meu Deus do céu! **E tem esse interessado a trabalhar esse tema religião?"** Por que qual é outro professor que vai? Ele diz: "– Não, vou querer outra coisa, vou querer isso não!" [**23**] Ah, eu até queria dizer, professor, [**dirigindo-se ao pesquisador**] muito obrigada pelo convite, e que você está de parabéns em ter pensado nisso, porque **não é fácil** você ir pra uma sala de aula, **pesquisar** uma coisa **sem saber se vai dar certo**. [**24**] E o outro problema é que, quem fica em salas com o sexto, e sexto ao nono, no outro ano você sabe que você não pode trabalhar aqueles conteúdos. [**25**] [...] Nas séries iniciais você ainda tem um pouco de **"religiãozinha**" que você leva, né, de vez em quando. Mas eu levo **música**... eu sou muito de trabalhar hoje é com as **plaquinhas**, com grupos, eu coloco uma música que é a batata quente, e eu enrolo e passo pra um e passo pra outro... E assim minhas aulas vão dando certo! [**26**] // Foi muito **angustiante**, mas agora já está tudo bem, **só falta** mesmo só o **equilíbrio**, entre todos, e que o município ande pra que possamos andar juntos, viu? [27]	levando a disciplina do "jeito que dá certo" (no improviso), o que não é legal. **Y22 –** Existe uma proposta Curricular para o ER no município. **Y23 –** Quando começou a trabalhar**,** indagou a si mesma se tinha algum professor que queria dar aulas de ER, pois a maioria não queria. **Y24 –** Não é fácil pesquisar e organizar materiais sem saber se vai dar certo ao aplicá-los em sala. **Y25 –** Outro problema é a repetição de conteúdos porque se trabalha certos conteúdos no sexto ano, não pode repeti-los nos anos seguintes. **Y26 –** Nas séries iniciais se trabalha sobre religião de vez em quando, é mais de levar música, atividades com plaquinhas, de "batata quente" e assim as aulas vão dando certo. **Y27 –** No começo da carreira docente foi muito angustiante, mas agora já está bem, faltando apenas a colaboração mútua entre todos e parceria da SME com os professores de ER.	que improvisar na construção do trabalho na disciplina. **CDY22 –** Ela revela conhecer a existência de uma proposta curricular para o ER no município, mas não afirma se a usa. [No questionário diz usar parcialmente] **CDY23 –** Afirma haver uma rejeição dos professores em assumir a disciplina de ER, o que se explica pela queixa apontada na fala 21. **CDY24 –** Há uma preocupação da professora se os materiais didáticos que estão construindo por conta própria realmente promoverão aprendizagem, agravado pela falta de conhecimento sobre os objetivos curriculares da disciplina. **CDY25 –** A marca da improvisação e do desconhecimento da proposta curricular fica muito evidente nesta fala. Não há progressão nem sequencialidade nos conteúdos trabalhados em sala. **CDY26 –** Como falar sobre religiões não é a tônica das séries iniciais. em vez disso é possível que se trabalhe temas como fé e valores ético-morais tal como expressos nas asserções Y1 e Y4 **CDY27 –** A professora relata que no começo foi muito angustiante, mas parece que o saber da experiência aprendido ao longo dos anos a deixou mais segura de seu trabalho. E faz um apelo para que haja uma rede de colaboração entre os professores, e entre estes e a secretaria municipal de educação.

Fonte**:** Dados da entrevista.

7.1.3 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 03

O Episódio 03 marca o início da fase de perguntas e esclarecimentos de pontos sobre as histórias narradas pelos partícipes. Extraímos deste momento 28 falas significativas, sendo 06 de Caupé, 12 de Jaci, 05 de Sumá, 04 de Tupã e 01 de Yara. Não houve falas significativas de Araci neste episódio. Este momento foi marcado principalmente pelas questões ético-profissionais que demarcam a profissionalidade e o profissionalismo docente,

em particular as questões dos preconceitos religiosos e da relação entre vida pessoal e vida profissional. O Quadro 11 identifica e analisa tais questões trazidas pelos professores.

Quadro 11 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 03

(continua)

EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 03: Fase de perguntas e esclarecimentos de pontos sobre as histórias narradas pelos partícipes: sobre as implicações entre o pessoal e profissional		
Observação: o pesquisador partilha suas anotações das falas dos professores, destacando alguns pontos para esclarecimento.		
Unidades de sentido (falas significativas) no contexto da narração	**Unidades de significado (Asserções)**	**Compreensão pelo pesquisador do que é dito a partir do contexto do grupo (CD)**
Jaci: Não, às vezes a gente está refletindo um texto, e às vezes a gente vai **falando o que a gente acredita**, entende? Aí a gente se toca, né, aí as vezes o aluno começa " − Você é crente? Você é católica? A senhora vai pra igreja, tia?"[**18**] Aí lá se vai a... // **[nesse momento *Tupã* interfere e menciona a preocupação em não repassar a doutrina] //** É, a **doutrina em si**, né, repassada no geral, não no que eu acredito, no que eles...é formar e ver no que eles acreditam e fazer com que eles tenham mais fé naquilo, né, não no que eu sou, que eu sou católica e acredito em Jesus, e tá repassando "− Não, vocês tem que acreditar em Jesus". // É, não impor o que eu acredito para eles né. É isso. [19] **[nesse momento *Araci* e *Caupé* expressam concordância com sua fala**] // E até assim, eu, não sei vocês, mas eu mesmo assim, não é **preconceito**, mas é tipo um pouco de **medo** de falar assim da umbanda, né? "− Vamos ali em um centro de **macumba**!", daí eu tenho receio de ir, né, eu não vou mentir. Eu não tenho preconceito, mas se minha filha disser assim "− Mãe, vamos num centro de macumba? (risos) "− Eu não!" [**20**] Mas eu acredito que isso é algo **cultural** meu, entendeu? Nasci, né, dentro daquela crença que as pessoas tinham medo porque não conheciam, né, e aí encontravam aquelas coisas na encruzilhada e...[**21**] Hoje a gente sabe, estudando história, ensinando, a gente sabe porque é aquilo, o significado, mas quando a gente nasceu e se criou naquilo dali, às	**J18 –** Ao refletir sobre um texto o professor às vezes vai falando o que acredita, e então se dá conta quando os alunos perguntam se ele é crente, católico ou se vai à Igreja. **J19 –** O que é repassado não é aquilo que o professor ou os alunos acreditam, mas a doutrina em si no geral [sem viés catequético]; é formar os alunos a partir do que eles acreditam e fazer com que eles tenham mais fé, e não impor para eles o que o professor acredita. **J20 –** Não é preconceito, mas tem um certo medo de falar sobre ou de ir a um terreiro de Umbanda. Se a chamasse não iria. **J21 –** Acredita que seu temor pela Umbanda seja algo cultural, pois nasceu em uma tradição religiosa na qual as pessoas tinham medo desta religião porque não a conheciam. **J22 –** Atualmente se sabe estudando história que aquilo [os objetos na encruzilhada] tem um	**CDJ18 –** O professor percebe a interferência de suas crenças religiosas nas aulas quando os alunos o interrogam sobre sua filiação religiosa, e parece haver uma preocupação para que isso não aconteça. **CDJ19 –** A professora justifica a não imposição da sua crença religiosa aos alunos a partir da ideia de que se trabalha a doutrina religiosa (não especifica qual, mas é provável que seja a cristã) "em si" ou seja, dentro de uma suposta neutralidade religiosa. **CDJ20 –** Apesar de afirmar o contrário a professora expressa seu preconceito a partir do temor acerca das religiões de matriz africana. **CDJ21 –** A professora sinaliza que religião à qual nasceu ensinou-lhe a temer a umbanda (e por tabela as demais de matriz africana) pela falta de conhecimento sobre ela. O preconceito se estabelece pelo desconhecimento da religião do outro. **CDJ22 –** A professora revela que o conhecimento histórico ajuda a desmistificar a visão negativa das

(continuação)

vezes a gente **tenta não passar**, né, essa "fama", **não demonstrando** os nossos **medos** também, nesse sentido.[**22**] Mas imagina a aluna dizendo "− Tia vamos tal dia do terreiro de macumba?" (risos) Né? eu não sei se eu tenho coragem de dizer a ela " − Não, eu vou" Não sei te falar não, viu? (risos) // Dizem assim "− Não tia, vai! É vizinho lá de casa, meu centro de macumba, eu vou lá todo dia, a minha mãe é macumbeira, ela faz isso!" Né? Aí, se chegar a me convidar "− Vamos comigo lá!" Aí eu : "− Ai, meu Deus do céu!" [risos].[**23**] Então, às vezes a gente também nesse rojão, nós temos um pouco, nós somos **seres humano**s! Nós **não somo**s **blindados** dos preconceitos também, né, e às vezes dentro da crença como a gente foi criado, nossa cultura, também tá aqui dentro **[põe a mão no coração]** e aí a gente tem esse **preconceit**o muito com a umbanda, nós mesmos temos! Eu não iria para um centro de macumba porque eu tenho **medo**. Eu tenho medo é porque eu **fui criada assim**. [**24**] Mas eu repasso pra eles de uma forma que, a cultura, de onde veio e tudo mais, de uma **forma geral**. Mas se for pra **ir e sentir** aquele cheiro de vela acessa misturado com bebida... [**gesticula negativamente com a cabeça**] [25] Eu já fui, né, na época em que eu estudava na **faculdade**, a gente foi visitar e tal, mas aí a gente fica assim, né, como a gente foi criado naquele sistema na família, a gente já vai meio assim né? (risos) [26] // **[referindo-se à questão trazida por [Caupé] de usar temas livres para evitar a interferência da crença do professor nas aulas de Ensino Religioso]** Mas é bom você lidar com isso aí, porque no programa, tipo, no sexto ano, você vai saber sobre o que é religião, quais são as religiões que existem no mundo, quais os símbolos, né, parte daí o **estudo religioso**. E depois é que se vai para essas **temáticas**, e aí é que surgem as reflexões sobre questionamentos, né, eles vão refletir, vão fazer perguntas... [**27**] [...]porque também a gente não vai falar de religião sem **conhecer a**	significado, mas a professora nasceu e se criou naquela "fama" [visão negativa] da Umbanda, mesmo assim tenta não demonstrar esse medo que tem aos alunos. **J23 –** Se um aluno a convidar para ir a um centro de macumba que frequenta, e cuja mãe é macumbeira, ela dirá "Ai meu Deus do Céu!" **J24 –** Às vezes, em um rojão desses [situação difícil de lidar] tem-se um pouco de preconceito, porque somos humanos! Não somos blindados dos preconceitos e às vezes a crença na qual fomos criados e que está no coração faz a gente ter este preconceito com a Umbanda. Não iria ao Centro de macumba porque tem medo, e tem medo porque foi criada assim. **J25 –** Repassa para os alunos, de uma forma geral, a cultura e as origens das religiões de matriz africana, mas se for pra ir e sentir aquele cheiro de vela acesa misturado com bebida, não iria. **J26 –** Na época em que era estudante na faculdade, visitou um centro de Umbanda, mas como foi criada naquele sistema de crenças religiosas na família, foi meio receosa. **J27 –** É bom saber lidar com isso (temáticas livres) porque, por exemplo, no sexto ano, vai estudar saber o que é religião, quais as religiões e seu símbolos, que é o estudo do religioso. E depois é que vem as temáticas, e surgem reflexões, questionamentos, perguntas. **J28 –** Não se vai falar de religião sem antes conhecer as religiões,	religiões de matriz africana, contudo a força de sua crença dificulta-lhe desenlaçar de seus Preconceitos. Mesmo assim esconde isso de seus alunos como forma de não deixar sua visão pessoal interferir no seu trabalho. **CDJ23 –** A professora expressa uma hesitação e medo muito grande ante a possibilidade de receber um convite para um centro de macumba. Há uma dilema entre suas crenças pessoais e agir de forma profissional com o aluno. **CDJ24 –** O preconceito aqui é revelado abertamente pela professora sob a alegação da fraqueza humana, que tornam as pessoas suscetíveis à discriminação do outro. Ela sugere que o preconceito é algo irracional da ordem da emoção, ao apontar para o coração, assim como a natureza de suas crenças religiosas ("porque fui criada assim") que não a permite libertar-se do medo que sente. **CDJ25 –** A professora ao dizer que trata de forma imparcial sobre o tema das religiões de matriz africana em sala sinaliza que procura não deixar seu preconceito interferir no seu trabalho docente. **CDJ26 –** Mesmo a experiência estética com a Umbanda vivenciada na época da faculdade não foi "forte" o suficiente para minimizar os preconceitos aprendidos na cultura familiar e religiosa. **CDJ27 –** A professora chama atenção para a necessidade de uma sequencialidade e progressão didática dos conteúdos estudados na disciplina que vai do estudo do religioso às temáticas livres. **CDJ28 –** Reitera a necessidade de um roteiro programático para a

(continuação)

religião, sem conhecer Jesus, sem conhecer Maomé, quem foram essas pessoas importantes para cada religião, e aí por diante vai seguindo um **roteiro programático** de temas, mas sem puxar pra lado nenhum, é mais um **conhecimento**.[28] // Pelo tempo que eu trabalho como professora de Religião, eu nunca vi assim um caráter curricular pra Religião. Eu juro por Deus! E eu não sei o que realmente é mandado ensinar nas escolas, de religião, porque dá um nó, a gente trabalha tanta coisa que eu digo pra mim mesma: "− O que é que é o certo? O que realmente é pra ser trabalhado?" Vocês sabem? [risos] [**29**]	sem conhecer Jesus, Maomé, essas pessoas importantes para cada religião, e daí segue-se com um roteiro programático de temas, sem "puxar" (favorecer) para nenhum lado, sendo apenas conhecimento. **J29 –** Pelo tempo em que trabalha como professora de ER, nunca percebeu um caráter curricular na disciplina. Não sabe o que é mandado ensinar nas escolas, e isso dá um nó (confunde a cabeça) pois se trabalha tanta coisa que não se sabe realmente o que é o certo a ser trabalhado.	disciplina que implica conhecer as religiões e seus mestres e líderes espirituais, como sem privilegiar nenhuma delas. aqui aparece pela primeira vez a ideia do "conhecimento do religioso" como um conteúdo escolar. **CDJ29 –** Aqui fica clara a ideia de que o currículo praticado é algo idiossincrático, o que gera confusão sobre a finalidade da disciplina, objetivos e os conteúdos a serem abordados. Sugere que a professora não conheça a proposta curricular existente.
***Yara* [a respeito da fala de *Jaci*]**: Os macumbeiros lá (risos) Eles falam que tem uns filhos lá que rezam, que... Um dia eu tava com uma dor de coluna e ele disse "− Tia tem um senhor aqui que reza" aí eu disse: "− Pois depois vamos lá meu filho." Só que eu não fui, mas ele disse que não era macumba, era só as rezas mesmo. Aquelas rezas que nossos pais e nossas mães faziam. // Mas de macumba lá não tem não. **[...] Graças a Deus!** [28]	**Y28 –** Um dia um aluno indicou a professora, que estava com dor na coluna, um senhor que reza, mas ela não foi mesmo sabendo que era só aquelas rezas que os pais e mães fazem nos filhos. "Graças a Deus" não era macumba, pois lá não tem.	**CDY28 –** A professora **e**xpressa um preconceito explícito com as religiões de matriz africana.
Caupé: É assim, até porque é o Ensino Religioso e nós sabemos que nós vivemos numa **diversidade religiosa** e, na realidade da escola que eu trabalho, a gente não foca...o **Catolicismo** não é focado, não é totalmente direcionado, né? [**29]** São **temas livres**, dependendo das datas das campanhas, então é um tema em que ele **contextualiza** toda a diversidade religiosa, né, porque quando você trabalha, como a colega [Sumá] traz, a campanha do suicídio, isso é contexto de todo o ensino para diversidade religiosa, por isso que não tem essa oposição, esse preconceito, essa divergência.[**30**] // Mas nós **não temos uma proposta curricular** para que as escolas sejam uma unidade, entendeu? Por isso que ela fala de uma maneira, a gente fala de outra **[31];** por exemplo, eu lembro muito bem que esse ano nós tivemos uma palestra [...] o tema é ética. **Ética** é um tema que ele **contextualiza** todas as religiões né [**32**] , e então, por não sermos uma	**C29 –** Até por ser o Ensino Religioso e se viver em uma diversidade religiosa, na escola em que trabalha, o Catolicismo não é focado, nem totalmente direcionado. **C30 –** Se trabalha com temas livres, de acordo com datas de campanhas (sociais), pois estes contextualizam toda a questão da diversidade religiosa, e assim não tem divergências, nem oposições, nem preconceitos. **C31 –** Não se tem uma proposta curricular para o ER de modo que as escolas tenham uma unidade curricular, por isso que uma professora trabalha de uma maneira, outrem de outra. **C32 –** Ética é um tema que contextualiza (perpassa) todas as religiões. **C33 –** Por não se ter uma unidade	**CDC29 –** Há a ideia de que não se deve focar no ER apenas uma religião haja vista o pluralismo religioso na sociedade. Todavia, a ideia "não é totalmente direcionado" gera suspeita de que há uma ênfase no Catolicismo. **CDC30 –** Usa-se temas livres como forma de driblar o confessionalismo implícito. Há uma tentativa de justificar que tais temas são "universais" e não geram nenhum tipo de tensão entre crenças religiosas. **CDC31 –** Explica que a ausência de unidade didático-curricular é por conta da ausência de uma proposta curricular (que na verdade, existe, no entanto, a professora desconhece) **CDC32 –** Considera a ética como algo que se situa dentro do campo do religioso. **CDC33 –** Destaca que cada um

(continuação)

unidade, então ela trabalha de um jeito, ela trabalha de outro, eu trabalho de outro, aqui há uma **diversidade**.[**33**] // Olha, o Estado, no tempo do tele-ensino, [...], a gente tinha uma **pessoa da igreja** que, no planejamento pedagógico, ela dava o conteúdo da gente trabalhar. [34].	no trabalho com o ER, cada um trabalha de um jeito, criando-se uma diversidade (didático-pedagógica) **C34 –** (Na época do tele-ensino, no Estado) havia uma pessoa da Igreja (membro religioso) que no planejamento pedagógico dava o conteúdo para os professores trabalharem.	trabalha a disciplina do modo como a compreende, o que gera uma multiplicidade muito grande de abordagens da disciplina. **CDC34 –** Trouxe a lembrança de uma formação em serviço em Ensino Religioso com uma membro de religião cristã, sugerindo que antigamente o Estado fazia planejamento pedagógico, mas o município não.
***Sumá*:** Sobre essa questão aqui da umbanda, do candomblé... eu trabalhei as grandes religiões, e eles mesmo se interessaram, gostaram, pesquisaram, apresentaram o trabalho, eles fizeram seminário, cada um, cada equipe com uma religião diferente, né, [**25**] e essa daí, eu fui agora no Dia da Consciência Negra, que a gente foi ver a **cultura afro-brasileira**, e tem essa nossa, essa nossa **herança**, né? E eu **falei abertamente**, contei como era, né, eles já sabiam, já haviam pesquisado [**26**] e a pergunta deles pra mim era "− E aí? O que era que eu dizia?" e eu respondi "− Eu **não gosto**, não pratico, mas cada um tem **liberdade de escolher** a religião que quiser, se você tiver ou quiser estar nessa religião, eu vou **respeitar** do mesmo jeito!" E aí alguém disse: " − Tia e se precisar ir pra minha igreja?" E eu disse: " − Vou do mesmo jeito!" [**27**] E eu acho assim, que professor, ele **marca** muito **a vida** do aluno e a gente tem que se preocupar porque essa marca pode ser **positiva** ou **negativa [28]**. E eu me preocupo pra deixar uma **marca boa** nos meus alunos, e participo de muita coisa com eles que não é minha religião, mas eu não estou ali pra demonstrar minha religião, né, então eu estou de boa com eles lá [risos] [**29**]	**S25 –** Trabalhou com as grandes religiões, e os alunos se interessaram muito, gostaram, pesquisaram, apresentaram trabalho, fizeram seminários e cada equipe com uma religião. **S26 –** Essa daí (candomblé, umbanda) foi estudada no Dia da Consciência Negra, pois a cultura afro-brasileira é nossa herança, e falou abertamente pois os alunos já haviam pesquisado. **S27 –** Ao ser indagada pelos alunos respondeu que não gosta, não pratica mas cada um tem a liberdade de escolher a religião que quiser e, se quiser estar nessa religião (candomblé, umbanda) ela respeita, e se precisar ir para uma igreja, irá do mesmo jeito. **S28 –** O professor marca muito a vida de seus alunos e por isso deve se preocupar porque esta marca pode ser positiva ou negativa. **S29 –** Se preocupa em deixar uma marca boa nos seus alunos e participa com eles de coisas distintas de sua religião, pois não está na sala de aula para demonstrá-la (professá-la).	**CDS25 –** Relata haver grande interesse dos alunos em pesquisar e conhecer outras religiões. **CDS26 –** "Essa daí" sugere uma rejeição às religiões de matriz afro-brasileiras, mas compreende que elas fazem parte da cultura brasileira e por isso devem ser abordadas em sala. **CDS27 –** Afirma respeita a liberdade de escolha de cada um, no entanto deixa claro sua aversão pessoal às religiões afro-brasileiras. **CDS28 –** Afirma que o professor tem muita influência na formação do aluno e deve estar atento às suas posturas e atitudes. **CDS29 –** Participa de coisas (vivências?) distintas da sua crença religiosa. Mostra preocupação em não fazer proselitismo de sua crença nas aulas.
Tupã: [...] Então essa relação profissional e pessoal, ela **não entra em conflito** comigo porque eu, nas minhas leituras eu tento conhecê-lo mais, aquele da periferia, e não o Jesus europeu.[**32**] Eu acho que o que faz com que cresça o nosso preconceito, inclusive com as religiões de matriz africana é a	**T32 –** O pessoal e o profissional não entram em conflito em sua vida porque busca ler e conhecer sobre o Jesus da periferia e não o Jesus europeu. **T33 –** Acredita que o que faz crescer o preconceito religioso, principalmente pelas religiões de matriz africana , é a crença no	**CDT32 –** Afirma não haver conflito entre as suas crenças pessoais e o trabalho que realiza na disciplina de Ensino Religioso. **CDT33 –** Expressa a ideia de que há visões distorcidas na Religião que produzem preconceitos, e que a visão de um Jesus desmitificado

(conclusão)

gente acreditar no Jesus Europeu, eu acho que é essa relação. E por isso também, é através dele também que eu procuro.... **respeitar mais**, como eu falei, porque na situação em que ele viveu, constantemente houve preconceitos. [**33**] Então é um exercício, é um exercício diário. Porque você dificilmente, por mais que as pessoas digam que no trabalho você deve deixar os problemas em casa, ninguém consegue ser duas pessoas. É claro que você meio consegue, você controla, você tenta controlar suas emoções, mas **você nunca é duas pessoas, você é sempre a mesma**. [**34**] Então acho que... é claro que, em algumas situações a gente tem as dificuldades, mas a **minha fé** pessoal é o que **me ajuda** a buscar essa diminuição das diferenças. É isso.[**35**]	Jesus europeizado. Mas é através do Jesus (da periferia) que procura respeitar mais, pois ele viveu situações de muito preconceito. **T34 –** É um exercício diário, porque dificilmente, mesmo dizendo que no trabalho se deve deixar os problemas em casa, ninguém consegue ser duas pessoas, mesmo que você mio que consiga controlar suas emoções, você nunca será duas pessoas, será sempre a mesma. **T35 –** Em algumas situações de dificuldades a fé é que ajuda a minimizar as diferenças.	que sofreu preconceitos à sua época, que aprendeu a respeitar o outro e sua fé. **CDT34 –** Por mais que se tente, não dá para ser na vida pessoal uma pessoa, e na vida profissional, outra pessoa. Ele coloca a questão como um dilema profissional. **CDT35 –** Sua fé pessoal o ajuda em sua vida profissional.

Fonte**:** Dados da entrevista.

7.1.4 A análise ideográfica do Episódio Ideográfico 04

O Episódio 04 está demarcado pelo final da fase de perguntas e esclarecimentos de pontos sobre as histórias narradas pelos partícipes e o início da fase conclusiva da entrevista. Extraímos deste momento 18 falas significativas, sendo 03 de Araci, 06 de Caupé, 03 de Sumá, 05 de Tupã e 01 de Yara. Não houve falas significativas de Jaci neste episódio. Neste momento foi discutido brevemente sobre os desafios cotidianos de constituir-se professor de Ensino Religioso e avaliação da roda de conversa. O Quadro 12 identifica e analisa tais questões trazidas pelos professores.

Quadro 12 – Matriz ideográfica do episódio ideográfico 04

(continua)

EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 04: Fase de perguntas e esclarecimentos de pontos sobre as histórias narradas pelos partícipes: sobre os desafios cotidianos de constituir-se professor de Ensino Religioso		
Observação: o pesquisador partilhou suas anotações das falas dos professores, destacando alguns pontos para esclarecimento.		
Unidades de sentido (falas significativas no contexto da narração)	**Unidades de significado (Asserções)**	**Compreensão pelo pesquisador do que é dito a partir do contexto do grupo (CD)**
***Caupé*:** É assim, eu tenho uma formação de Pedagogia, e é um curso que eu admiro muito, a pedagogia, porque ele me dá... suporte, pra você	**C35 –** A formação em Pedagogia dá suporte ao professor para exercer qualquer disciplina.	**CDC35 –** A formação em Pedagogia dá suporte para o professor trabalhar a disciplina de Ensino Religioso ou qualquer

(continuação)

exercer qualquer disciplina, né? [**35**] Então no meu profissionalismo, que eu já disse, há tantos anos, eu tenho desafios, porque o professor tem, né? Mas quando a gente quer, quando a gente busca aprender, e esse lance professor e aluno é uma aprendizagem, [**36**] [...] o que é o Ensino Religioso!? É **formação humana!** Então a gente não foca só a questão 'religião', só as ferramentas da religião, a gente busca **temas livres** que contemplem a diversidade religiosa, certo? [**37**] Por isso que eu não sinto dificuldade, nunca senti. // Porque ser professor já é um **desafio**, né, e aí você não pode ter resistência ao **novo**, você tem que acreditar em você. [**38**] // [...] Porque, por essa roda de conversa e, a convivência na escola e com os colegas, a gente vê que a gente **dá conta**, [**39**] porque a gente busca, entendeu? Que ele [Ensino Religioso] está no **contexto** de outras... ele está contextualizando, né, em História, em Geografia, em Filosofia. Ele está neste contexto de formação. [**40**]	**C36 –** No seu profissionalismo tem um muitos desafios, mas quando se quer e se busca aprender, a relação professor-aluno é uma aprendizagem. **C37 –** O Ensino Religioso é formação humana. Não se foca apenas nas questões sobre religião, mas busca-se temas livres que contemplem a diversidade religiosa. **C38 –** Ser professor é por si um desafio, e ele não pode ter resistência ao novo. **C39 –** A roda de conversa e a convivência diária na escola e com os colegas, possibilita o professor dar conta do seu trabalho. **C40 –** O Ensino Religioso está no contexto de outras disciplinas como História, Geografia, Filosofia.	disciplina. (Atribui caráter secundário ao saber disciplinar?) Pedagogia não tem seu saber disciplinar? **CDC36 –** A experiência na relação de aprendizagem é um importante elemento formador para o docente. **CDC37 –** Há uma equivalência entre Ensino Religioso e Formação Humana, sendo a última inerente à primeira. **CDC38 –** A profissão professor é um desafio posto que marcado por incertezas. **CDC39 –** O professor produz sua profissionalidade a partir das suas experiências cotidianas. **CDC40 –** O Ensino Religioso se intersecciona com outras áreas de conhecimento da formação do aluno.
Tupã: Aí eu vejo o que muita gente falou, que tenta **não trazer a sua religiosidade** pra sala, tentam não trazer, mas a gente só vai passar porque a gente tem ela. A gente leva ela com a gente, no entanto, a gente tenta **filtrar** a partir do que nos vivenciamos na nossa fé. [**36**] Eu acho que é a partir daí, a partir dessas crenças, né, porque você acaba relacionando o Ensino Religioso com a **sua religião**, vai partir daí, é claro, e aí vem os desafios do **respeito** ao próximo! [**37**] Daí é que você deixa a questão do não doutrinar a partir da sua religião, você **deixar** a sua doutrina **de lado**, e tenta fazer essa discussão mais ampla das filosofias que a sua fé traz, mas também vendo qual é a harmonia que ela tem com as outras religiões, né?**[38]** E as questões conflituosas, algumas a gente deixa até de lado, em relação a doutrinas, porque a gente vai saber defender a nossa! Aí mais uma vez a gente deixa algumas questões mais complexas de lado, e **o que é mais comum** entre as religiões, acho que são esses temas que a gente tenta, né, **harmonizar** mais com as outras	**T36 –** Os professores tentam não trazer sua religiosidade para a sala de aula, mas só "vai passar" (conseguir trabalhar) por causa dela, pois a fé está com o professor, que tenta filtrá-la (na sua prática docente). **T37 –** Porque o professor acaba relacionando o ER com sua religião, e isto traz o desafio do respeito ao próximo. **T38 –** O professor deve deixar sua doutrina de lado, fazendo uma discussão mais ampla das filosofias (questões teológicas e ético-morais) de sua fé em harmonia com as outras religiões. **T39 –** O professor deixa algumas questões mais complexas (e conflituosas) de lado para trabalhar temas que são mais em comum nas	**CDT36 –** O trabalho no Ensino Religioso parte do que o professor vivencia em sua fé, mas tem que colocar um filtro na sua crença para trabalhar com o Ensino Religioso. **CDT37 –** O desafio no trabalho com a disciplina está no cuidado do professor em estar atento para não doutrinar e no respeito às outras religiões. **CDT38 –** O cuidado em não doutrinar em sua fé está presente na fala do professor, mas admite a necessidade de fazer uma leitura das outras religiões a partir da sua. **CDT39 –** Evitar as questões doutrinárias, complexas e conflituosas e trabalhar apenas com o que é comum nas religiões.

(continuação)

religiões. [**39**] Eu acho que é mais ou menos nesse sentido. // **[sobre a fala de *Caupé* do desafio de ser professor de Ensino Religioso]** [...] O Ensino Religioso tem duas questões. É a **dificuldade** que muitas vezes nós temos dessa questão de termos temas em comum, mas nós temos a **liberdade** pra que a gente também coloque aquilo que a gente acredita, de forma não doutrinária, né, mas também que seja bom para o coletivo, para melhoria da humanidade. [...] eu acho que é por isso que a gente tem dificuldade, porque nós temos liberdade, apesar das dificuldades de formação.[**40**]	religiões. **T40 –** O Ensino Religioso tem duas questões. Se, por um lado existe uma dificuldade de os professores terem temas em comum (unidade curricular), por outro lado, dá ao professor a liberdade para o professor escolher os temas, inclusive os de sua crença, mas de forma não doutrinária, e que sejam bons para o coletivo, para a humanidade.	**CDT40 –** A falta de uma unidade curricular pode demandar mais esforço para o professor construir sua prática, mas também lhe garante mais liberdade (autonomia) para decidir sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, desde que seja de forma não doutrinária. [Nos questionários Tupã afirma conhecer suficientemente a Proposta Curricular Municipal, mas a aplica parcialmente alegando ter material insuficiente]
***Araci*:** Mesmo com medo, né, a gente tem que lutar... [risos]. **[sobre a fala de *Caupé* do desafio de ser professor de Ensino Religioso] // É a vida**, acho que a própria vida. É, que no dia a dia você vai aprendendo, você vai conhecendo e vai descobrindo os **valores,** que facilita, né, faz com que você mesmo sem ter essa formação religiosa, faz com que você consiga trabalhar o Ensino Religioso nas escolas. [**26**] // Então, é exatamente isso que eu estou dizendo, né, mesmo você não tendo, mas você tem, eu poderia dizer, a **formação humana**, o dia a dia, quer dizer, a escola da vida, é que faz você fazer tudo isso **sem** ter essa **formação continuada.** É claro que seria algo a mais, mas se você não tem, você vai fazer o quê? Você vai parar no tempo?[**27**]	**A25 –** Mesmo com medo (das dificuldades impostas pelo ER) o professor tem que lutar. **A26 –** No cotidiano da vida o professor vai aprendendo, conhecendo e descobrindo os valores (humanos), e isso ajuda a trabalhar com o ER, mesmo sem ter uma formação religiosa (vocacional). **A27 –** Mesmo não tendo (a formação religiosa) o professor tem a formação humana da escola da vida, e isso faz com que ele consiga fazer tudo isso (lecionar) sem ter uma formação continuada.	**CDA25 –** A fala sugere que há um campo de incertezas e inseguranças no trabalho com a disciplina de ER. **CDA26 –** O que faz com que o professor consiga lecionar a disciplina de Ensino Religioso é que os temas abordados dizem respeito à valores da própria vida aprendidos no dia a dia das experiências cotidianas. Afirma também que a formação eclesiástica é uma condição para ser professor de Ensino Religioso. **CDA27 –** Sem formação continuada, os professores têm como fonte de conhecimento para a disciplina os valores humanos construídos nas experiências pessoais de vida. Isto dá a ideia de que o conhecimentos da disciplina ocupam um lugar de senso-comum.
***Yara*: [sobre a fala de *Caupé* do desafio de ser professor de Ensino Religioso]** A gente percebe o **empenho**! E quando a gente vê, os colegas dizem "– Fica professora, fica na aula de religião!" Então isso aí **enaltece**, eu acho, cresce, e é sinal de que a gente **deu conta**! É enriquecedor, a gente cresce!	**Y29 –** Os colegas pedem para a professora continuar na disciplina de ER e isso a enaltece e é sinal de que ela "deu conta" (cumpriu) seu trabalho. É uma experiência enriquecedora e de crescimento.	**CDY29 –** O reconhecimento do pares parece ser um indicativo de que o professor teve êxito no seu trabalho. Apesar da ausência de formação impor um esforço pessoal maior de construção de conhecimento, isto resulta em crescimento e aprendizagem para o professor.
***Sumá*:** Pronto, é isso. [em concordância com a fala anterior de Yara] E pra mim, o fato de a direção e a coordenação **confiar** em mim as aulas de religião, pra mim isso já é	**S30 –** A direção e a coordenação confiarem (em seu trabalho com) as aulas de	**CDS30 –** A confiança da direção e a coordenação em seu trabalho na disciplina de Ensino Religioso

(conclusão)

muito bom! [**30**] E além do que eu já falei, das vantagens de dar aula de religião, tem mais duas que pra mim é muito bom. Uma é por **não ter o livro**, o roteiro, alguma coisa para unificar ou pra gente ir diretamente buscar, como no livro, por exemplo, então eu **me empenho** mais, eu pesquiso mais, eu procuro mais, eu me informo mais, pra eu poder chegar lá e **saber falar** alguma coisa, e, como eu gosto muito de falar, então a aula de Religião pra mim é excelente! **[31]** E a outra vantagem pra mim, é porque o que eu levo para o aluno também serve para mim, **eu aprendo** muito com a aula de religião, então pra mim é gratificante isso.[**32**]	Religião, é muito bom. **S31 –** Uma das vantagens de dar aula de ER é que por não ter o livro, o roteiro, alguma coisa para unificar ou pra ir diretamente buscar, então eu se empenha e se informa mais (sobre os conhecimentos da disciplina) para poder chegar na sala de aula e saber falar alguma coisa. **S32 –** A outra vantagem é que o que é trabalhado com os alunos nas aulas de ER também serve para a professora, e isto é muito gratificante.	gera na professora um sentimento de competência e satisfação com o trabalho. **CDS31 –** A professora sugere que o livro didático apesar de ser orientador da prática, acomoda o professor, e que sem livro e nem proposta curricular o professor é mais proativo na construção dos conhecimentos curriculares, e isso acontece para se sentir mais seguro ao trabalhar a disciplina. **CDS32 –** Aprender com o que se ensina é um elemento de gratificação profissional muito importante para a professora.

Fonte**:** Dados da entrevista.

7.1.5 Análise ideográfica das narrativas escritas

A análise ideográfica das narrativas escritas dos partícipes resultou em 27 falas significativas das quais 06 de *Araci*, 06 de *Caupé*, 05 de *Jaci*, 04 de *Sumá* e 07 de *Yara. Tupã* não entregou seu relato escrito. As narrativas não foram consideradas na íntegra em alguns casos, apenas as falas mais relevantes. O quadro 13 apresenta a síntese analítica do processo.

Quadro 13 – Matriz ideográfica das narrativas escritas

(continua)

Narrativas escritas dos partícipes após a entrevista grupal		
Observação: o pesquisador solicitou ao final da roda de conversa que os partícipes fizessem em casa um relato da sua trajetória na disciplina de ensino religioso aprofundando aquilo que foi narrado pelos partícipes na roda de conversas.		
Unidades de sentido (falas significativas no contexto da narração)	**Unidades de significado (Asserções)**	**Compreensão pelo pesquisador do que é dito (CD)**
Araci: No início do ano 2000 fui convocada para lecionar em uma escola periférica da cidade, ensinando a disciplina de ciências, [...] Mas para minha surpresa foi necessário lecionar também o Ensino Religioso. [re01] Apesar de nunca ter trabalhado com essa disciplina e sem nenhuma formação específica para isso, aceitei.	**reA1:** Ao ser convocada para lecionar Ciências em uma escola da periferia, todavia foi surpreendida com a convocação para lecionar na disciplina de Ensino Religioso. **reA2:** Aceitou trabalhar na disciplina, mesmo sem nunca ter trabalhado com ela e sem formação específica (formação inicial)	**CDreA1:** Causou-lhe surpresa a convocação para a disciplina de ER, como forma de complementação de sua lotação, denotando insatisfação de sua parte. **CDreA2:** A professora relata não ter experiência nem formação acadêmica para atuar na disciplina, supondo não existir critérios para admissão

(continuação)

[re02] Procurei fazer um levantamento de temas com os próprios alunos, tentando perceber o que eles gostariam de estudar. A partir daí eu montava meu plano de ação para o ano letivo. [re03] Mesmo sem conhecer realmente o que constava na LDB sobre o Ensino Religioso, buscava trabalhar temas, valores... que considerava importantes para a formação humana de forma geral daqueles jovens.[re04] Em algumas turmas encontrava alunos que eram evangélicos, testemunhas de Jeová, mas nunca costumava discutir religião e sim os ensinamentos éticos e religiosos, sem desrespeitar nenhuma delas. Busco justificar que todas tem o mesmo objetivo " a salvação" só que os caminhos e as formas são diferentes. [re05] Em muitos momentos faço leituras bíblicas, com a reflexão voltada para o chão da escola indagando as ações vivenciadas com os colegas. Independente de religião, o que Jesus nos pede? O que nos ensina? Será que estamos percebendo seus apelos? Essas são algumas das indagações que faço para levar os alunos a pensar sobre seus atos, qual sentido damos a nossa vida, diante dos obstáculos que encontramos pelo caminho.[re06]	**reA3:** Procurou pesquisar temas a partir dos interesses dos alunos para montar se plano de ensino para o ano letivo. **reA4:** Sem o conhecimento da LDB, no que tange ao ER, trabalhava temas e valores [humanos] que julgava importantes para a formação dos alunos **reA5:** Em algumas de suas turmas havia alunos evangélicos, TJ, mas não discutia religião com eles apenas ensinamentos éticos e religiosos. Justifica que todas as religiões buscam a "salvação" apesar dos caminhos serem diferentes. **reA6:** Em muitos momentos faz leituras da bíblia, relacionado as experiências vivenciadas na escola, a partir do questionamento sobre o que Jesus pede e ensina, se estão dando atenção aos seus apelos. Sente que estas questões levam o aluno a pensar sobre seus atos e atribuir sentido à vida,	**CDreA3:** Revela que os conteúdos da disciplina são definidos apenas pelo professor e seus alunos. **CDreA4:** A falta de conhecimento das normativas sobre o ER sugere que levava a professora a formular um juízo pessoal sobre o que era importante para seus alunos. **CDreA5:** A professora alega não discutir religião a sua compreensão de que todas as religiões buscam a salvação parte de uma visão cristianizada das outras religiões. Só consegue olhar para as outras religiões a partir da sua. **CDreA6:** A professora se utiliza da bíblia e do referencial cristão para promover as reflexões sobre as condutas de seus alunos.
***Caupé*:** Quando fui lotada em Ensino Religioso em nenhum momento fiquei angustiada ou assustada. Pois, como já tinha lecionado a disciplina de Filosofia na qual adquiri muitas experiências e aprendi muito e como dizem os filósofos "A filosofia e a religião buscam a resolução do mesmo problema, a questão do SER, do que existe, do homem e seu dilema moral." [re01] Sei que não é fácil lecionar a disciplina de Ensino Religioso, pois enfrento dificuldades como: falta de material didático, proposta curricular (se tem a	**reC1:** A professora não se sentiu angustiada ao assumir a disciplina de ER, pois como já tinha lecionado Filosofia, entende que esta e a Religião buscam a resolução do mesmo problema, que é o do SER, do homem e seu dilema moral. **reC2:** A professora reconhece que é difícil lecionar o ER por conta de muitos problemas como falta de material didático, proposta curricular que a escola	**CDreC1:** A professora equipara a Filosofia e a Religião, acreditando que ambas possuem finalidades semelhantes. **CDreC2:** A professora reconhece que a atuação profissional na disciplina de ER é muito difícil haja vista a falta de apoio institucional e de subsídios didático-pedagógicos.

(continuação)

escola não apresentou), apoio pedagógico, planejamento mensal coletivo, as editoras não ofertam livros. [re02] E como faço as aulas acontecerem com esforço próprio, procuro, pesquiso na internet, textos reflexivos sobre diferentes religiões, valores, costumes e cidadania, dinâmicas, atividades contextualizadas com as datas comemorativas, e assim realizo as aulas. [re03] [...] O planejamento é realizado individualmente sem acompanhamento pedagógico. Cada professor escolhe o conteúdo que mais se adéqua a sua turma. Não tem unidade. Muitas vezes copia do colega. [re04] Sempre me deparo com alunos de religiões diversas. Mas não é problema, pois sei que o Ensino Religioso é uma disciplina plurirreligiosa e tenho sempre o cuidado de planejar as aulas com conteúdos que envolvam todos os alunos tornando-as dinâmicas, com espaços para discussões e trocas de ideias sobre as religiões.[re05] Contudo, sinto que se faz necessário por parte da escola, da Secretaria Municipal de Educação valorizar e respeitar o Ensino Religioso, visto que é componente curricular da BNCC. [re06]	não apresentou, apoio pedagógico, planejamento mensal coletivo, não há oferta de livros. **reC3:** É com esforço próprio que as aulas acontecem, pesquisando na internet e aplicando textos reflexivos de diferentes religiões, valores, costumes, cidadania, datas comemorativas. **reC4:** O planejamento é individual e sem acompanhamento pedagógico e cada professor escolha o conteúdo que melhor se adequa a sua turma. Não tem unidade e se reproduz o trabalho do colega. **reC5:** O fato de ter alunos de religiões diversas não é problema, pois a professora entende que o ER é uma disciplina plurirreligiosa e se preocupa muito em planejar atividades que envolvam todos, com dinâmicas, discussões e troca de ideias sobre religiões. **reC6:**Se faz necessário que a escola e a SME valorizem e respeitem Ensino Religioso, visto que é componente curricular da BNCC	**CDreC3:** A fala revela que todo trabalho de escolha e organização dos conteúdos e dos subsídios pedagógicos se dá de forma solitária pela professora, fazendo-o de acordo com seus interesses e experiências pessoais. **CDreC4:** A ausência de planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico é denunciada pela professora para justificar o individualismo no trabalho do docente de ER. **CDreC5:** A professora tem clareza de que o ER é um espaço para tratar o religioso de forma plural, todavia no sentido de acolher as diferenças e respeitá-las. Não foi possível identificar se esta pluralidade religiosa também se apresenta nos conteúdos abordados. **CDreC6:** A professora se queixa da falta de assistência tanto da escola como da SME no atendimento às demandas dos professores de ER, sentindo-se desvalorizada e desrespeitada.
***Jaci*:** [...] a angústia e os questionamentos me bateu a mente sobre o que fazer nas aulas? Qual seria minha postura profissional e humana perante o que eu poderia repassar para meus alunos? E várias outras preocupações surgiram, pois lecionar religião é um desafio para o professor, na qual se encontra sem livro didático da disciplina e nem tão pouco um roteiro programático para cada série. [re01] As aulas aconteciam uma vez por semana em cada sala, e passaram a ser um momento descontraído onde estava aberto aos relatos pessoais (desabafos) e	**reJ1:** Angústia e questionamentos preocuparam a professora sobre o que fazer nas aulas e qual postura profissional e humana teria para com seus alunos. Muitas outras preocupações surgiram, pois, lecionar ER é um desafio porque não há livro didáticos e nem roteiro programático para cada série. **reJ2:** As aulas aconteciam uma vez por semana, sendo momento prazeroso e de descontração, de desabafos pessoais dos alunos e dinâmicas.	**CDreJ1:** Lecionar em uma disciplina à qual não se tem formação específica e a gestão institucional não disponibiliza material didático e nem um roteiro programático certamente se constitui com grande fonte de angústia, preocupação e estresse para o professor. **CDreJ2:** As aulas têm uma característica diferente pois há descontração e envolvimento do alunos, os quais encontram espaço para falar de suas vidas e experiências.

(continuação)

as dinâmicas, tornado as aulas um momento prazeroso. [re02] No ano seguinte quando peguei as mesmas turmas e com as mesmas disciplinas, inclusive religião, a angústia me voltara a assombrar. E agora? A apostila já tinha sido vista por todo o ano passado, o que irei trabalhar por esse ano letivo? [re03]	**reJ3:** No ano seguinte a professora se deparou com as mesmas turmas e disciplinas, e se angustiou porque a apostila já tinha sido vista por eles no ano passado e neste ano não tinha com o que trabalhar.	**CDreJ3:**O fato de não haver uma progressão de materiais didáticos para cada ano é um problema pois a professora agora tem que elaborar novos materiais.
Essas indagações e a postura que havia assumido perante lecionar a disciplina que era a de trabalhar assuntos relacionados à formação do ser humano e ao caráter além de conscientizá-los sobre as diferentes religiões existentes no mundo e o respeito que devemos ter em relação a elas, resolvi montar meu próprio material didático, na qual montei uma apostila para cada turma do ensino fundamental baseada em propostas do currículo do ensino religioso e nos princípios de formação do caráter humano. [re04]	**reJ4**: A professora havia assumido a postura de trabalhar assuntos sobre formação humana além conscientizá-los sobre as diferentes religiões e o seu respeito. Então resolveu montar por conta própria seu material didático para cada turma do EF, baseando-se na proposta curricular do ER e nos princípios de formação do caráter humano.	**CDreJ4:** A professora denota não procurar apoio da gestão escolar e nem da SEM para resolver o problema, Ao invés disso, passa a produzir seu próprio material a partir das leituras que tem sobre a proposta curricular para o ER, mas também por aquilo que julgava ser importante para a formação de caráter humano, criando uma versão personalizada de roteiro de ensino.
[...] acredito que muito se tem a fazer em relação à disciplina, como, apoio técnico pedagógico, formação continuada, material didático fornecido pela secretaria de educação do município, dentre outros. Só assim a disciplina de religião será tratada com a devida importância cabível. [re05]	**reJ5**: Muito se tem a fazer pelo ER, como apoio técnico-pedagógico, formação continuada, material didático fornecido pela SME para que a disciplina seja tratada com a devida importância que tem.	**CDreJ5**: A professora evidencia a falta de assistência aos professores que ministra a disciplina de ER e cobra ações dos órgãos gestores para que a disciplina seja valorizada. No entanto não especifica se já fez alguma cobrança formal.
Sumá: Minha experiência com Ensino Religioso nunca foi uma opção de escolha, mas sempre um complemento de carga horária. Percebo com tristeza que o município não dá o devido valor a essa disciplina, que, em minha opinião, é riquíssima porque podemos trabalhar assuntos variados para conscientização dos jovens e adolescentes. [re01]	**reS1**: O ER nunca foi uma escolha, mas complemento de carga-horária. Percebe com tristeza a desvalorização da disciplina pela SME.	**CDreS1**: A disciplina se mostra como uma imposição aos professores, o que é um agravante em seu trabalho. Há uma queixa da professora pois considera a disciplina importante para conscientização dos alunos, mas é desvalorizada pela SME.
A primeira vez que fui lotada em aulas de Ensino Religioso, foi um desespero quando percebi que não havia nenhuma formação para trabalhar essa disciplina e que a Secretaria de Educação não fornecia nenhum tipo de material de apoio. Diante disso, resolvi brincar com a situação dizendo	**reS2**: A primeira experiência no ER foi desesperadora ao descobrir que não havia formação e nem material didático para trabalhar da parte da SME. Diante disso concluiu de forma irônica que a disciplina de ER é "TV", ou seja, "te vira" [faça por conta própria] e que o sucesso da disciplina ia depender somente de seu esforço e dedicação. Isso	**CDreS2:** Angústia e desespero assomam os professores ao constatarem que não existe nenhuma forma de apoio institucional para seu trabalho, exigindo-lhes grande esforço para constituírem por conta própria seus materiais didáticos para a disciplina, em evidente situação de desamparo profissional.

(continuação)

que junto a disciplina vinha apenas a sigla TV (Te vira) e entendi que o sucesso das minhas aulas ia depender somente do meu esforço e dedicação. Comecei a pesquisar em livros e revistas (na época não tinha acesso à internet), textos interessantes que pudéssemos refletir e tirar uma mensagem pra vida. [re02]	a fez buscar em livros e revistas, texto para reflexão e que trouxesse mensagens para a vida.	
Hoje, está mais fácil, pois a internet nos dá suporte para pesquisas, então separo tema como por exemplo: drogas, violência (todos os tipos),família, valores (como: amor, perdão, honestidade...), namoro, sexualidade, liberdade x responsabilidade... E dentro desse tema, levo textos, músicas, vídeos, poemas, sempre fazendo o aluno refletir e trazer pra sua realidade. Chamo isso de aula de conscientização. [re03]	**reS3**: Com a internet, ficou mais fácil para pesquisar materiais para a disciplina. Separa temas como drogas, violência, família, valores como amor, perdão, honestidade, namoro sexualidade, liberdade, responsabilidade, trabalhando-os em textos, músicas, vídeos, poemas para a reflexão do aluno sobre a sua realidade. Chama isso de aula de conscientização.	**CDreS3**: A professora, a pretexto de realizar um trabalho de conscientização, elenca uma grande variedade de temáticas que não tem relação alguma com o que se propõe o ER, transformando-o em um espaço onde se conversa sobre quase tudo no que tange às relações interpessoais.
Pensando em melhorar, e me preparar mais para as aulas, fiz o curso de Teologia, mas, entendo que não posso introduzir nenhum tipo de Religião. Respeito a escolha de cada um.[re04]	**reS4**: Em busca de se melhorar profissionalmente fez um curso de Teologia, mas constatou que não pode privilegiar nenhuma religião e respeitar a escolha de cada um	**CDreS4**: Há uma compreensão da professora que não é a formação religiosa que habilita para o ER.
Yara: Sempre que inicia o período, sentamos com o grupo gestor para a pré-lotação, e diante das discussões, sentimos a necessidade de algumas aulas para completar a carga horária.[re01]	**reY1**: Em todo o início do ano letivo, os professores e grupo gestor se reúnem para a pré-lotação e aparece a necessidade e complementar a lotação dos professores com outras disciplinas.	**CDreY1**: A fala da professora sugere que a lotação para complementação de carga-horária em disciplina distintas da formação do professor é prática comum nas escolas do município.
Questionamos sobre as habilidades dos docentes como, o esporte, a dança, e outros, daí surgiu a disciplina de Ensino Religioso na carga horária, e, de imediato, me propus, que ficaria com a disciplina. Naquele momento a imaginação foi bem além do que se espera, pensei firme, vai ser uma das disciplinas que irei me realizar e com muita convicção minha turma terá sucesso. [re02]	**reY2**: Na complementação de carga-horária, as habilidades dos docentes, como esporte, dança entre outros são levantadas, e aí quando surgiu a disciplina de ER, se propôs de imediato, pois se sentirá realizada em trabalhar nela e terá muito sucesso.	**CDreY2**: Outras habilidades distintas da formação do professor são levadas em consideração para preenchimento de lotação. A professora se propôs lecionar o ER haja vista ser uma pessoa ativa nos movimentos da Igreja, mencionado na roda de conversa, o que a levou a crer que teria sucesso e se sentiria realizada pessoalmente.
Eu sou de uma família católica, minha mãe muito religiosa, com suas promessas, uma mulher de muita fé, devoto de Nossa Senhora e meu pai de São Francisco. Estava se	**reY3**: A professora vem de uma família católica, com pais muitos religiosos devotos de Nossa Senhora e São Francisco. Ela acreditava que poderia somar o material da disciplina com o que a sua mãe lhe havia ensinado.	**CDreY3**: Há uma crença da professora de que o ER seria uma continuação da educação religiosa recebida em casa.

(conclusão)

aproximando a semana pedagógica, eu muito ansiosa que naquele encontro eu receberia o material para somar com o que minha mãe havia me ensinado.[re03]		
Só que tudo foi diferente ninguém comentou sobre a disciplina Ensino Religioso ou como costumamos falar (de Religião) O encontro encerrou, fui para casa pensativa, organizei minhas aulas, porém para religião não tinha subsídio, fiquei preocupada, como faria para desempenhar minhas funções? Parei, respirei e começou a fluir como poderia desenvolver minhas aulas. [re04]	**reY4**: Foi tudo diferente [na escola] pois ninguém comentou sobre o ER, o que a fez ir para a sua casa pensativa e organizou as suas aulas, mas sem o subsídio de ER ficou preocupada sobre como faria para desempenhar seu trabalho. Parou, respirou e começou a fluir sobre como desenvolver as suas aulas.	**CDreY4**: Fica evidente o sentimento de desamparo profissional ao ser surpreendida pela ausência de discussão sobre o ER no planejamento pedagógico da escola. Ela se surpreende, fica pensativa, preocupada, respira e tenta construir por conta própria suas aulas.
A minha alternativa foi levar a Bíblia, vou ler um Salmo, conversar com eles, daí consigo despertar no grupo a atenção pela disciplina, tudo, preparado, eu estava me sentindo realizada.[re05]	**reY5**: Sua alternativa foi levar a Bíblia, ler um salmo e conversar com eles para tentar despertar o interesse dos alunos na disciplina. Preparou tudo e estava realizada [satisfeita]	**CDreY5:** A professora se utiliza de suas experiências religiosas para elaborar suas aulas e ficou satisfeita em poder repassá-las aos seus alunos.
Antes de iniciar um aluno falou com jeito estranho, com muita arrogância e disse: professora, agora vamos ser crente! Eu iniciando na educação sem experiência, tudo novo, sem apoio, parei, respirei, perguntei o seu nome, ele respondeu, e eu falei: - Meus alunos, nós não estamos aqui para discutir religião, a palavra de Deus ela pode sim ser transmitida e deve ser respeitada, e sobre o que você falou nós somos todos crentes sim, porque nós cremos em Deus. [re06]	**reY6**: Antes de iniciar [a leitura da bíblia] um aluno a interrogou com arrogância se agora eles iriam se tornar crentes. Em sua inexperiência, e sem apoio, parou, respirou, perguntou o nome do aluno e respondeu que não estavam ali para discutir religião, mas a palavra de Deus de ser transmitida e respeitada, pois somos todos crentes em Deus.	**CDreY6:** Suas primeiras experiências na disciplina são fortemente marcadas pelo teor catequético, oriundo de sua educação religiosa na família. Sem apoio da SME, e sozinha esta era a sua única forma de compreensão da disciplina.
E o tempo foi passando os conhecimentos se aprofundando e hoje sou grata por trabalhar a disciplina. Começamos o ano com a Campanha da Fraternidade, o tema de 2019 foi bastante interessante, depois veio família, páscoa, documentários, vídeos, palestras, e assim mesmo sem um planejamento anual as minhas aulas se tornam agradáveis, participativas e de fé. [er07]	**reY7**: Ao longo do tempo foi se aprofundando e repassando os conhecimentos aprendidos. Em 2019, trabalhou Campanha da Fraternidade, família, páscoa, documentários, vídeos, palestras, mesmo sem planejamento anual, as aulas foram agradáveis participativas e de fé.	**CDreY7:** Mesmo após muitos anos a escola em que a professora trabalha continua sem planejamento pedagógico na área de ER. Evidencia-se também que a professora continua com seu trabalho catequético para o desenvolvimento da fé dos alunos.

Fonte**:** Dados da pesquisa.

As análises ideográficas realizadas das narrativas orais e escritas dos partícipes da pesquisa revelam a multidimensionalidade e as multideterminações das experiências docentes, demarcadas por inúmeras pautas que abrangem o conjunto das dimensões da profissionalização-profissionalidade-profissionalismo, reafirmando a complexidade da condição humana (MORIN, 2015) e sua *mundanidade* (MERLEAU-PONTY, 2011), e mais particularmente, no que se refere à docência, o argumento de Tardif (2014) de que os saberes docentes são sociais, plurais, temporais, compósitos. Encontramos nas narrativas questões da formação profissional, da constituição de saberes, do currículo, do ensino e aprendizagem, da relação professor-aluno, dos aspectos éticos e deontológicos, das condições objetivas de trabalho, e dos processos subjetivos de identificação com o fazer docente.

Revelaram também as peculiaridades de um fazer docente multifacetado, profundamente influenciado pelos valores, crenças, atitudes e visões de mundo dos partícipes, resultando em formas de atuação que, apesar de convergirem em alguns aspectos, tem aspectos *sui generis* a cada professor, e definem práticas pedagógicas diferentes entre si.

No tópico seguinte, procedemos a uma organização analítica destas características identificadas, de modo a evidenciarmos de modo mais claro a sua composição e interrelação entre si nas experiências narradas.

7.2 O percurso de análise nomotética

A análise nomotética é uma continuidade da análise ideográfica, posto que esta tem como ponto de partida as ideias destacadas nas falas significativas (unidades de sentido e unidades de significado) para a construção de um representação gráfica (matriz), de modo a evidenciar as características gerais do fenômeno em zonas de generalização abertas à meta-compreensão.

Estas *Matrizes Nomotéticas*, são quadros que elaboramos a fim de evidenciar a estrutura fenomênica coletiva da experiência dos docentes em sua trajetória na disciplina de ER em uma rede de significados, revelando as suas convergências e idiossincrasias, assim como também as categorias empíricas para nossa análise.

7.2.1 Análise nomotética das narrativas orais

Buscamos inicialmente encontrar as convergências (invariantes) e divergências (idiossincrasias) nas falas dos partícipes traduzidas nas 56 ideias secundárias evidenciadas em

nossa análise do segundo momento em percentuais de ocorrência, o qual pode ser visto na Tabela 09:

Tabela 9 – Frequências (*f*) das ideias secundárias entre os partícipes e suas respectivas convergências na narrativas orais

(continua)

Ideias secundárias identificadas nas narrativas dos partícipes	*f (Araci)*	*f (Caupé)*	*f (Jaci)*	*f (Sumá)*	*f(Tupã)*	*f (Yara)*	Total de respostas	% Convergência entre partícipes
Construção *ad hoc* dos subsídios didático-curriculares	2	3	5	4	3	2	19	100%
Os alunos partilham suas histórias de vida, fragilidades e sentimentos	2	1	2	1	4		10	83%
Falta de materiais didáticos.	1		1	1	1	2	6	83%
Fortalecer a fé religiosa.	1	2	1			2	6	67%
A falta de fé e de valores humanos como causa dos problemas humanos.	1	2	1		1		5	67%
Satisfação com a disciplina.	5	2		6		1	14	67%
Temas sobre valores religiosos e ético-morais.		2		2	1	1	6	67%
Falta de apoio institucional.		2	2	1		1	6	67%
Empatia, respeito e autenticidade		1	1	4	5		11	67%
Preocupação em não privilegiar/impor sua fé	2		3	1	2		8	67%
A desvalorização da disciplina de ER		2		1	1	1	5	67%
Aprender a conviver com as diferenças.		1		1		2	4	50%
Desenvolver valores religiosos e humanos nos alunos.		2	1		1		4	50%
Os alunos confiam no professor	1			2	2		5	50%
Os alunos veem o professor como uma pessoa religiosa			1		2	1	4	50%
O professor-terapeuta	1			2	2		5	50%
Trabalho com a diversidade religiosa.		2	2		1		5	50%
Datas comemorativas.		2		1		1	4	50%
Religiões de matriz africana			1	1	1		3	50%
Temas sobre família e sociedade.		1		1		1	3	50%
Ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço	2		1			1	4	50%
Falta de uma unidade curricular		3	1			1	5	50%
Equivalência curricular com a disciplina de Relações Humanas.	1	2			2		5	50%
Lidar com seus preconceitos			7	1		1	9	50%
A relação tempo-conteúdo.	2	3				1	6	50%
Importância da disciplina para a formação do aluno.	1			1	1		3	50%
Lidar com as incertezas e complexidades	2	1			1		4	50%
Não fazer da aula catequese/ não privilegiar uma religião		1		2	2		5	50%
Inexperiência profissional			1			1	2	33%
Ingresso na disciplina para complementação de carga-horária	1	1					2	33%
Ingresso na disciplina por ser uma pessoa religiosa	1				1		2	33%
Trabalhar com alunos da periferia	1		1				2	33%
Religião como fonte de valores humanos.			1		3		4	33%
Os alunos gostam da disciplina.	2					2	4	33%
Os alunos não se interessam pela disciplina.	2			1			3	33%
Os alunos não têm formação religiosa e nem humana na família.		1	1				2	33%

(conclusão)

Mudanças na organização física da sala	1					1	2	33%
Relação com os demais professores de ER		2		1			3	33%
Sobre o uso da bíblia e materiais religiosos nas aulas				4		3	7	33%
Conhecimento sobre religião e religiões			2	1			3	33%
Ausência de colaboração mútua entre os pares.				1		1	2	33%
Lidar com situação de preconceito e intolerância				1	2		3	33%
A roda de conversa como espaço de apoio para enfrentamento dos desafios		2			1		3	33%
Ingresso na disciplina por ser da área de humanas			1				1	0%
Sentimentos aos assumir a disciplina		1					1	0%
Sobre formação em serviço		1					1	0%
Desenvolver a crítica social					1		1	0%
Trabalhar com a desmistificação e preconceito com as religiões					1		1	0%
ER como espaço de reflexão sobre o religioso e seus desvios.					1		1	0%
Experiências estéticas sobre a religiosidade cristã.						1	1	0%
Interatividade, debate e diálogo						2	2	0%
Progressão didática dos conteúdos			2				2	0%
Relacionar os temas com a realidade dos alunos					1		1	0%
Adolescência e Sexualidade						2	2	0%
A Pedagogia como suporte		1					1	0%
Transposição de saberes disciplinares de outras áreas p/ o ER		2					2	0%
Ideias secundárias: 56	**32**	**46**	**39**	**42**	**44**	**32**	235	100%

Fonte**:** Dados da pesquisa.

A Tabela 09 acima mostra o nível de convergência, em grau decrescente, das 56 ideias secundárias trazidas pelos partícipes, evidenciando aquilo que foi relevante na experiência da maioria e aquelas falas que são idiossincráticas, ou seja, específicas da experiência de um dos partícipes.

Adotamos os critérios de que as ideias expressas por 01 ou 02 partícipes, caracterizam as experiências idiossincráticas (0% e 33%) e as ideias expressas por 03, 04, 05 e 06 partícipes (50%, 67%, 83% e 100% respectivamente) expressam experiências comuns ao grupo. Observamos que todos os partícipes (100% de convergência) mencionaram em suas narrativas as problemáticas advindas da construção dos conteúdos programáticos e atividades pedagógicas, o qual denominamos "construção *ad hoc* dos subsídios didático-curriculares" pelo fato de que é marcada pela improvisação e iniciativa individual do professor.

Na sequência, observou-se grandes convergências sobre o fato de "os alunos partilharem suas experiências de vida em sala de aula" e a "falta de materiais didáticos" (05 partícipes ou 83% de convergência). Ideias como o "ER enquanto espaço para fortalecimento da fé religiosa" , a "falta de fé e de valores humanos como causa dos problemas humanos", a "satisfação com a disciplina", a menção de "temas sobre valores religiosos e ético-morais" que são trabalhados nas aulas, a "falta de apoio institucional" aos professores de ER, a necessidade de "empatia, respeito e autenticidade" no trato das questões sobre religião com os

alunos, a “preocupação em não privilegiar/impor sua fé” no exercício da prática docente e as queixas sobre “a desvalorização da disciplina de ER pela escola e pela SME, foram pautadas por 04 dos 06 partícipes (67% de convergência).

Entre as ideias enunciadas por pelo menos metade dos partícipes (50% de convergência) se encontram: aprender a conviver com as diferenças, desenvolver valores religiosos e humanos nos alunos, confiança dos alunos no professor, os alunos veem o professor como uma pessoa religiosa, o professor visto como psicólogo pelos alunos, o trabalho com a diversidade religiosa, uso de datas comemorativas do calendário anual e temas sobre família e sociedade como conteúdos abordados para a disciplina, a abordagem de religiões de matriz africana, queixas sobre a ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço e falta de uma unidade curricular para a disciplina, equiparação do Ensino Religioso com a disciplina de Relações Humanas, os problemas em ajustar os conteúdos à carga-horária da disciplina, as dificuldades em lidar com seus preconceitos e com as incertezas e complexidades da disciplina, o cuidado em não fazer da aula catequese ou privilegiar alguma religião, assim como afirmação da importância da disciplina para a formação do alunos. As convergências foram mais fortes em 29 das 56 ideias secundárias encontradas. Ideias mais particulares ou menos consensuais totalizaram 17 ocorrências.

O segundo movimento da análise nomotética foi a convergência das 56 ideias secundárias em ideias mais abrangentes, à qual chegamos a um total de 11 ideias nucleares que definiram a macroestrutura da experiência vivida pelos partícipes de atuação na disciplina. Estas ideias foram manifestadas nas 197 falas significativas produzidas na entrevista (27 de Araci, 40 de Caupé, 29 de Jaci, 32 de Sumá, 40 de Tupã e 29 de Yara) em 235 ocorrências, haja vista que 38 delas se repetem em mais de uma ideia (nuclear e/ou secundária). O Quadro 14 apresenta a síntese analítica deste processo, com a matriz nomotética evidenciando as asserções produzidas pelos partícipes em cada uma das ideias apresentadas, no esforço de constituição e mapeamento da rede de significados que tece a experiência coletiva na atuação destes docentes na disciplina.

Quadro 14 – Matriz nomotética de asserções dos partícipes da pesquisa nas narrativas orais, distribuídas de acordo com as ideias nucleares e secundárias

(continua)

Ideias nucleares	Ideias secundárias	REDE DE SIGNIFICADOS das falas dos partícipes	Total de respostas	% Convergência entre partícipes
O ingresso na disciplina	Inexperiência profissional	J7, Y17	**2**	33%
	Ingresso na disciplina para complementação de carga-horária	A15, C18	**2**	33%
	Ingresso na disciplina por ser da área de humanas	J6	**1**	0
	Ingresso na disciplina por ser uma pessoa religiosa	A8, T13	**2**	33%
	Sentimentos aos assumir a disciplina	C19	**1**	0
	Sobre formação em serviço	C34	**1**	0
	Trabalhar com alunos da periferia	A9, J7	**2**	33%
Os sentidos do ER para os professores	Aprender a conviver com as diferenças.	C28, S19, Y11, Y20	**4**	50%
	Desenvolver a crítica social	T16	**1**	0
	Desenvolver valores religiosos e humanos nos alunos.	C1, C3, J1, T1	**4**	50%
	Fortalecer a fé religiosa.	A1, C4, C28, J19, Y1, Y8	**6**	66%
	Trabalhar com a desmistificação e preconceito com as religiões	T15	**1**	0
Justificativas da importância do ER	A falta de fé e de valores humanos como causa dos problemas humanos.	A23, C5, C6, J4, T7	**5**	66%
	ER como espaço de reflexão sobre o religioso e seus desvios.	T4	**1**	0
	Religião como fonte de valores humanos.	J3, T2, T3, T6	**4**	33%
Percepção dos alunos pelos professores.	Os alunos confiam no professor	A20, S12, S14, T19, T24	**5**	50%
	Os alunos gostam da disciplina.	A12, A14, Y2, Y5	**4**	33%
	Os alunos não se interessam pela disciplina.	A2, A16, S18	**3**	33%
	Os alunos não têm formação religiosa e nem humana na família.	C2, J2	**2**	33%
	Os alunos partilham suas histórias de vida, fragilidades e sentimentos	A14, A19, C22, J12, J13, S15, T20, T21, T22, T25	**10**	83%
	Os alunos veem o professor como uma pessoa religiosa	J18, T27, T28, Y15	**4**	50%
	Os alunos veem o professor como um psicólogo	A21, S13, S15, T22, T25	**5**	50%
O trabalho na disciplina	Construção *ad hoc* dos subsídios didático-curriculares	A11, A26, C10, C25, C33, J9, J10, J14, J15, J29, S6, S8, S9, S31, T12, T18, T40, Y24, Y26	**19**	100%
	Experiências estéticas sobre a religiosidade cristã.	Y7	**1**	0
	Interatividade, debate e diálogo	Y9, Y12	**2**	0
	Mudanças na organização física da sala	A18, Y3	**2**	33%

(conclusão)

	Progressão didática dos conteúdos	J27, J28	**2**	0
	Relação com os demais professores de ER	C20, C39, S10	**3**	33%
	Relacionar os temas com a realidade dos alunos	T17	**1**	0
	Relação tempo-conteúdo.	A11, A24, C7, C12, C21, Y25	**6**	50%
	Satisfação com a disciplina.	A10, A12, A14, A17, A22, C15, C36, S1, S12, S14, S15, S30, S32, Y29	**14**	66%
	Sobre o uso da bíblia e materiais religiosos nas aulas	S11, S21, S22, S23, Y14, Y16, Y18	**7**	33%
	Trabalho com a diversidade religiosa.	C27, C28, J5, J17, T5	**5**	50%
Conteúdos abordados na disciplina de ER	Adolescência e Sexualidade	Y19, Y20	**2**	0
	Conhecimento sobre religião e religiões	J27, J28, S25	**3**	33%
	Datas comemorativas.	C17, C30, S9, Y13	**4**	50%
	Religiões de matriz africana	J25, S26, T5	**3**	50%
	Temas sobre família e sociedade.	C22, S7, Y6	**3**	50%
	Temas conteúdos abordados sobre valores religiosos e ético-morais.	C24, C32, S7, S9, T6, Y4	**6**	66%
Desamparo profissional	Ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço	A6, A27, J15, Y21	**4**	50%
	Ausência de colaboração mútua entre os pares.	S3, Y27	**2**	33%
	Falta de apoio institucional.	C11, C16, J8, J15, S4, Y27	**6**	66%
	Falta de materiais didáticos.	A7, J11, S1, T10, Y10, Y12	**6**	83%
	Falta de uma unidade curricular	C13, C20, C31, J29, Y22	**5**	50%
Relação com outras áreas de conhecimento	A Pedagogia como suporte	C35	**1**	0
	Equivalência curricular com a disciplina de Relações Humanas.	A4, C8, C37, T8, T23	**5**	50%
	Transposição de saberes disciplinares de outras áreas para o ER	C19, C40	**2**	0
Relação entre o pessoal e o profissional	Empatia, respeito e autenticidade	C23, J13, S16, S20, S24, S28, T31, T32, T34, T35, T36	**11**	66%
	Lidar com seus preconceitos	J20, J21, J22, J23, J24, J25, J26, S27,Y28	**9**	50%
	Preocupação em não privilegiar/impor sua fé	A5, A13, J16, J18, J19, S29, T29, T38,	**8**	66%
Desafios no trabalho com a disciplina	A desvalorização da disciplina de ER	C9, C26, S2, T9, Y23	**5**	66%
	Importância da disciplina para a formação do aluno.	A3, S5, T26	**3**	50%
	Lidar com as incertezas e complexidades	A25, A27, C38, T39	**4**	50%
	Lidar com situação de preconceito e intolerância	S17, T30, T33	**3**	33%
	Não fazer da aula catequese/ não privilegiar uma religião	C29, S11, S19, T14, T37	**5**	50%
A roda de conversa como espaço formativo	A roda de conversa como espaço de apoio para enfrentamento dos desafios	C14, C39, T11	**3**	33%
Id. nucleares: 11	**Ideias secundárias: 56**		**235**	

Fonte**:** Dados da entrevista.

7.2.2 Análise nomotética das narrativas escritas

Tal qual foi realizado com as narrativas orais, procuramos encontrar as convergências nas falas dos partícipes, traduzidas nas 25 ideias secundárias e 8 ideias nucleares, nas narrativas escritas. Identificamos 28 falas significativas, sendo 6 de Araci, 6 de Caupé, 05 de Sumá e 07 de Yara. Tupã não entregou seu relato escrito. O Quadro 15 abaixo mostra a distribuição das falas de acordo com as ideias, asserções e os percentuais de convergência entre elas, em 45 ocorrências, dado que algumas falas se repetem em mais de uma ideia. Os achados encontrados corroboram com as análises realizadas na seção anterior, posto que as ideias explicitadas nas narrativas orais se repetem no texto escrito.

Quadro 15 – Matriz nomotética de asserções dos partícipes da pesquisa em suas narrativas escritas, distribuídas de acordo com as ideias nucleares e secundárias

(continua)

Ideias nucleares	Ideias secundárias	REDE DE SIGNIFICADOS das falas dos partícipes	Total de respostas	% Convergência entre partícipes
O ingresso na disciplina	Inexperiência profissional	reA2	**1**	0
	Ingresso na disciplina para complementação de carga-horária	reA1, reS1, reY1	**3**	60%
	Sentimentos aos assumir a disciplina	reA1, reC1, reJ1, reS2, reY2	**5**	100%
Os sentidos do ER para os professores	Aprender a respeitar/conviver com as diferenças.	reC5	**1**	0
	Desenvolver valores religiosos e humanos nos alunos.	reY3	**1**	0
	Fortalecer a fé religiosa.	reY7	**1**	0
Percepção dos professores pelos alunos	Os alunos gostam da disciplina.	reJ2	**1**	0
	Os alunos veem o professor como uma pessoa religiosa	reY6	**1**	0
O trabalho na disciplina	Construção *ad hoc* dos subsídios didático-curriculares	reA3, reC3, reS2, reY5	**4**	80%
	Progressão didática dos conteúdos	reJ3	**1**	0
	Sobre o uso da bíblia e materiais religiosos nas aulas	reA6, reY5	**2**	40%
Conteúdos abordados na disciplina de ER	Adolescência e Sexualidade	reS3	**1**	0
	Conhecimento sobre religião e religiões	reJ4	**1**	0
	Datas comemorativas.	reY7	**1**	0
	Temas sobre família e sociedade.	reS3	**1**	0
	Temas sobre valores religiosos e ético-morais.	reA4, reS3	**2**	40%

(conclusão)

Desamparo profissional	Ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço	reC2, reJ5, reS2, reY4	**4**	80%
	Ausência de colaboração mútua entre os pares.	reC2	**1**	0
	Falta de apoio institucional.	reC2, reJ5	**2**	40%
	Falta de materiais didáticos.	reC2, reJ5, reS2	**3**	60%
	Falta de uma unidade curricular	reA5, reC4	**2**	40%
Relação com outras áreas de conhecimento	Equivalência curricular com a disciplina de Relações Humanas.	reJ4	**1**	0
	Transposição de saberes disciplinares de outras áreas para o ER	reC1	**1**	0
Desafios no trabalho com a disciplina	A desvalorização da disciplina	reC6, reJ5, reS1	**3**	60%
	Não fazer da aula catequese/ não privilegiar uma religião	reS4	**1**	0
T. de Ideias nucleares = 8	**Total de Ideias Secundárias = 25**		**45**	

Fonte**:** Dados da pesquisa.

Nas narrativas escritas, entre as experiências mais convergentes entre os partícipes estão “sentimentos aos assumir a disciplina” (100%), “construção ad hoc dos subsídios didático-curriculares” (80%), “ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço” (80%), “ingresso na disciplina para complementação de carga-horária” (60%), “falta de materiais didáticos” (60%) e a “desvalorização da disciplina” (60%) denotando que o que emerge como figura importante na experiência do mundo-da-vida profissional destes partícipes é a precarização do trabalho docente na disciplina.

Para além disso, os dados produzidos até aqui revelam que há muitos outros aspectos comuns nas experiências vivenciadas pelos professores de Ensino Religioso partícipes da pesquisa, ratificando os achados dos questionários aplicados na primeira etapa da pesquisa. Na seção seguinte, buscamos explorar estes pontos a partir dos marcos conceituais que delinearam nosso estudo, referenciadas pelas 11 ideias nucleares identificadas:

- O ingresso na disciplina;
- Os sentidos do ER para os professores;
- Justificativas da importância do ER;
- Percepção dos alunos pelos professores;
- O trabalho na disciplina
- Conteúdos abordados na disciplina de ER;
- Desamparo profissional;
- Relação com outras áreas de conhecimento;

- Relação entre o pessoal e o profissional;
- Desafios no trabalho com a disciplina;
- A roda de conversa como espaço formativo.

8 NO CAMINHO DA META-COMPREENSÃO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO?

Nesta seção, apresentamos a síntese resultante do construto da análise ideográfica e da análise nomotética, na qual buscamos a compreensão do desvelado nas experiências de atuação profissional dos docentes, a partir de sua interrelação dialética com a interrogação da pesquisa, as narrativas dos partícipes, os autores que compõem o referencial teórico e as categorias teóricas da pesquisa (marco conceitual), o contexto histórico, socioeconômico e cultural, no sentido de delinear uma representação desta experiência.

8.1 O ingresso na disciplina

O relato de como se deu o ingresso na disciplina de Ensino Religioso foi apresentado por 05 dos 06 partícipes no momento de suas narrativas centrais (Episódio Ideográfico 02) de onde se constituiu o ponto de partida de suas falas. Apenas *Sumá* não mencionou em sua narrativa o começo de sua trajetória, iniciando-a a partir de seus sentimentos acerca do trabalho na disciplina.

Pelo menos três razões foram atribuídas pelos partícipes para o ingresso na disciplina: para complementação de carga-horária, por ser uma pessoa religiosa, e por lecionar em disciplinas da área de humanas.

O ingresso na disciplina para complementação de carga-horária e preenchimento de lotação foi trazido por *Araci* e *Caupé, Sumá* e *Yara*. A fala da primeira revela o quanto isto se mostra como um grande problema na rede de ensino em que trabalha: “ [...] como a questão da disciplina para completar a carga horária, como é o mal de todos nós (riso), nas nossas escolas, e aí nos anos 2010 em diante ficou mais feia ainda a situação, né? Você fica com uma [turma] aqui, outra ali, e já é outro professor” (Araci, 15).

Tal fato foi constatado também nos questionários em 16 dos 30 professores (53,3%), assim como por *Araci*, *Sumá* e *Yara* nas narrativas escritas, sugerindo que isto é uma prática comum nesta disciplina, justificada muitas vezes pelo fato de que os critérios para admissão na disciplina de Ensino Religioso adotados pela Secretaria Municipal de Educação são muito flexíveis, informais ou mesmo inexistentes, tal como revela a fala de *Caupé*: “Mas assim como a Joana, eu trabalho Português e foi uma complementação de carga horária, o Ensino Religioso (Caupé,18). *Sumá* revela que sua experiência com Ensino Religioso “[...]

nunca foi uma opção de escolha, mas sempre um complemento de carga horária. Percebo com tristeza que o município não dá o devido valor a essa disciplina" (Sumá, re01).

Dois exemplos deste fato ficam evidentes por *Jaci*, *Araci* e *Tupã*. Na fala 06 de *Jaci*, seu ingresso na disciplina de ER, que consta na proposta curricular do município como componente curricular da área de Ciências Humanas, se deu por ser professora de História e de Geografia, também da mesma área. Já na fala 08 de *Araci* e na fala 13 de *Tupã*, o motivo alegado para a admissão na disciplina foi o fato de serem pessoas que são atuantes dentro de suas igrejas:

> Foi um desafio assim, porque é, eu fui convidada, pois como eu fazia parte dos movimentos da igreja, catequese, grupo de jovens e… " – Ah, a Araci dá pra trabalhar com esses adolescentes" (Araci, 08)
>
> Inicialmente, [em 2015] recebi convite pra assumir, né?! Porque como eu já tenho uma caminhada na Igreja Católica, uma certa caminhada, então a gente faz muito essa relação… "– Não, porque tu é religioso, vai para a igreja, tu assume essa daqui". Já vincula… Já vincula à figura da irmãzinha, né?! Por ser da igreja você poderia assumir (Tupã, 13)

Depreendemos, então, que na impossibilidade de se atribuir critérios mais técnicos (ter os saberes curriculares e disciplinares necessários ao exercício da disciplina), critérios mais informais ou pessoais são utilizados para a admissão de forma a suprir a carência de professores habilitados para esta área de conhecimento, motivada pela escassez de cursos de formação inicial e continuada, gerando o "malabarismo legal" mencionado por Cunha (2013) ao criticar as condições estranhas pelas quais os professores vem a assumir estas disciplinas nas escolas públicas brasileiras.

Brandenburg (2017) refere-se haver uma grande problemática nos critérios de admissão dos professores de Ensino Religioso dada a complexidade que envolve a ausência de uma formação específica no campo da Ciência da Religião, aliada à escassez de cursos de licenciatura e de formação continuada para o Ensino Religioso no país, como também

> A pouca clareza quanto à formação e, por isso também, quanto à habilitação para a docência em ER incide sobre a admissão de docentes. Cada Estado ou município interpreta do seu jeito a legislação e emite seus editais conforme as empresas contratadas. Logo, em consequência desse *status* duvidoso que recai sobre o ER, a admissão de docentes sofre uma certa desvantagem quanto a este quesito. (BRANDENBURG, 2017, p. 288)

A própria legislação cearense, representada neste estudo pela Resolução nº 404/2005 do Conselho Estadual de Educação do Ceará, é um exemplo claro desta

problemática, que, já prevendo a ausência de professores habilitados em curso de licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões), admite uma lista diversificada de habilitações que possibilitam, em caráter supletivo, a ministração de aulas no Ensino Religioso.

No caso da rede municipal de Crateús o que vigora é a total informalidade na admissão desses professores, o que potencializa mais ainda a desvalorização da docência enquanto profissão, e do Ensino Religioso enquanto campo epistemológico já muito marginalizado no campo acadêmico (*idem*, p.288).

Ainda sobre esta questão, ideia da "irmãzinha" trazida por *Tupã* remete a uma representação social da figura do professor de ER enquanto uma pessoa de filiação religiosa cristã (padres, freiras, diáconos, pastores etc.), que predominou durante toda a história do ER no Brasil – mesmo após a redação da lei nº 9.475/1997 que define o Ensino Religioso como conhecimento escolar de caráter laico – se mantém forte no imaginário social até os dias atuais, e é ainda legitimado pela legislação cearense, que permite que pessoas religiosas estejam aptas para tal. *Caupé* inclusive, menciona em uma de suas falas que "[…] o Estado, no tempo do tele-ensino [1995-2000], […] a gente tinha uma pessoa da igreja que, no planejamento pedagógico, ela dava o conteúdo para a gente trabalhar " (Caupé, 34) , ficando óbvio o paradigma confessional/ interconfessional na formação de professores desta área, à época.

Cabe ainda ressaltar as questões que cercaram as primeiras experiências na disciplina pelos professores partícipes, como por exemplo, o fato de serem à época professores iniciantes, como no caso de *Araci, Jaci* e *Yara*. A professora *Jaci* trouxe uma visão à época que assumiu estereotipada e negativa de jovens da periferia, tentando barganhar a amizade deles com mimos e um carinho excessivo:

> Daí eu peguei duas escolas na periferia, e eu ficava mais assustada ainda com o que as pessoas contavam dos meninos, né?! "– Ah não sei o que fazer?!", aí eu cheguei lá na escola já abraçando os meninos, né?! Levando pirulito [risos] // " – Leva uns pirulitos pros meninos!" Eu levei uns pirulitos e abracei os meninos, e eles disseram "–Tia a senhora é tão carente!" [risos] // E com medo já desses meninos, [risos]. E Levava pirulito e balinha…(Jaci, 07)

O interessante é que *Jaci* resgata suas memórias de professora inexperiente e assustada, juntamente com a assunção a uma disciplina que não tinha conhecimento algum, situação que foi geradora de muita angústia. O fato de resgatar esta memória implica dizer o quanto foi significativa para a partícipe, gerando marca indelével na constituição da sua identidade docente. Como diz Alarcão e Roldão (2014, p. 111), "a entrada na profissão parece

ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida." , podendo, no caso da professora, ter ocasionado até mesmo o abandono da profissão.

Já *Yara* relata que no primeiro dia de aula colocou a bíblia sobre a mesa e os alunos indagaram-na surpresos sobre o que iriam estudar e se a professora era crente: "Então eu pensei: " – Já não é por aqui! Mas eu vou ver". Já pensou uma pessoa sem experiência ouvir isso numa sala com uma turma de sexto ano, que eles tão ali tudo aflorado assim!"(Yara, 17). Este relato também foi mencionado em sua narrativa escrita na fala significativa 06 (Yara, re06).

A professora além de revelar uma visão pré-concebida de que alunos em fase de puberdade são muito difíceis de lidar, principalmente para professores sem experiência, trouxe também a preocupação em saber se a metodologia com o uso da bíblia deveria ou não ser empregada, admitindo a ideia de que as aulas de ER para ela estão atreladas ao uso da bíblia.

De um modo geral, as narrativas sobre o ingresso na disciplina de ER sugerem uma experiência marcada por inseguranças, falta de aporte teórico-metodológico para lidar com o trabalho na disciplina, e uma visão bastante arraigada de catequese cristã no que se refere a competências e habilidades para o exercício docente. Concordamos com Silva (2018), ao constatar esta situação afirmando que o fato de um paradigma confessional ainda fazer parte do Ensino Religioso em muitas escolas brasileiras se associa a ausência de formação na área específica dos docentes que a ministram, resultando na reprodução de uma ou mais tradições religiosas.

Os sentimentos ao assumirem a disciplina foram ponto de destaque em todas as narrativas escritas, nos quais evidencia-se "surpresa" (Araci, re01), "tranquilidade, mas esforço próprio" (Caupé, re01 e re03), "angústias e preocupações" (Jaci, re01), "tristeza e desespero" (Sumá, re02) e "expectativas frustradas e preocupação" (Yara, re02 e re03). Isto revela um lado desafiador para estes professores que, desde o início da atuação na disciplina, enfrentam dificuldades institucionais e profissionais.

8.2 Os sentidos do Ensino Religioso para os professores

Cabe ao Ensino Religioso, enquanto componente curricular "tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção" (BRASIL, 2019, p. 436). Isto quer dizer que a construção de

valores éticos (respeito à liberdade de consciência e de crença, respeito à pluralidade religiosa e secular, cidadania) e de sentidos pessoais de vida pautados nestes valores por parte dos alunos passam necessariamente pelo aprendizado das culturas e tradições religiosas e filosofias seculares de vida, em suas manifestações estéticas e culturais, percebidas na realidade deles.

Ao observarmos os sentidos emprestados ao Ensino Religioso pelos partícipes, percebemos movimentos ora de distanciamento, ora de aproximação a estas diretrizes. Vale ressaltar que nos questionários, todos os 06 partícipes afirmaram ter pouco conhecimento sobre as normativas que regulam a disciplina (lei nº 9.475/97, Proposta Curricular de ER do município e proposta de ER da BNCC), o que justifica as suas discrepâncias apresentadas tanto na concepção quanto nas práticas em sala de aula.

Os sentidos mais consensuais foram os de que cabe ao Ensino Religioso o "fortalecimento da fé religiosa", manifestado por *Araci*, *Caupé*, *Jaci* e *Yara*, e isso foi a primeira coisa que trouxeram em suas falas ao serem interrogados sobre o que vêm à mente quando pensam em Ensino Religioso:

> É a fé. É a esperança que a gente constrói no dia a dia, que nós precisamos também passar essa esperança, essa fé, essa força que tem dentro da gente para os nossos jovens (Araci, 01).
>
> Então, o ensino religioso a gente tem que contextualizar dentro dessas coisas, do ser, do ter fé, do acreditar que existe um ser supremo, né?! Independente de religião, você tem de acreditar em algo. (Caupé, 04)
>
> É, a doutrina em si, né, repassada no geral, não no que eu acredito, no que eles...é formar e ver no que eles acreditam e fazer com que eles tenham mais fé naquilo, né, não no que eu sou, que eu sou católica e acredito em Jesus, e tá repassando "− Não, vocês tem que acreditar em Jesus". // É, não impor o que eu acredito para eles né. É isso. (Jaci, 19)
>
> Não importa qual a igreja, eu quero que vocês tenham fé, acreditem que exista alguém, um ser, ao qual a gente possa se apegar. (Yara, 08)

Um segundo sentido mais consensual foi "desenvolver valores religiosos e humanos nos alunos" manifestado por *Caupé, Jaci e Tupã* e que de certo modo é um acréscimo em relação ao primeiro, posto que, além dos valores religiosos, têm também os valores humanos:

> Que além da fé, hoje o ensino de religioso ele tá ligado a uma formação humana. (Caupé, 01)

> Da formação humana dos nossos alunos, além de valores que a gente repassa desde a aula de religião, da formação do caráter deles. (Jaci, 01)
>
> Quando se fala do ensino religioso, porque normalmente é quando se coloca uma religião, a intenção é fazer essa mudança humana mesmo. // Humanismo (Tupã, 01)

No relato escrito a fala de Yara chama a atenção pelo fato de que na sua primeira semana pedagógica da escola ela havia criado a expectativa de que "naquele encontro eu receberia o material para somar com o que minha mãe havia me ensinado" [Yara, re03], sugerindo que as experiências familiares vivenciadas na educação religiosa por seus pais seriam agregadas às experiências escolares, como se estas fossem um prolongamento das primeiras.

No entanto ao longo das narrativas a distinção entre os valores religiosos e valores humanos não fica muito clara, passando às vezes a ideia de uma ética cristã secularizada (FERRY, 2012), que se revela como uma espécie de moral cristã disfarçada de laicidade, normatizadora das condutas sociais. Entende-se que estes dois sentidos se distanciam da visão laica de Ensino Religioso ventilado na BNCC.

Por outro lado, os demais sentidos apontam na direção de aproximação. O terceiro sentido se refere ao "aprender a conviver com as diferenças", manifestado por *Caupé*, *Sumá* e *Yara*, expressado mais claramente por *Caupé* quando diz:

> Sempre me deparo com alunos de religiões diversas. Mas não é problema, pois sei que o Ensino Religioso é uma disciplina plurirreligiosa e tenho sempre o cuidado de planejar as aulas com conteúdos que envolvam todos os alunos tornando-as dinâmicas, com espaços para discussões e trocas de ideias sobre as religiões.(Caupé, re05)

A professora tem clareza de que o ER é um espaço para tratar o religioso de forma plural, todavia no sentido de acolher as diferenças e respeitá-las. Este sentido se aproxima de modo intuitivo das competências preconizadas pela BNCC, no que tange à diversidade de crença (competência 03). Todavia, a fala de *Yara* extrapola o currículo de ER e adentra outros campos de conhecimento como, por exemplo, das relações de gênero, o que é algo problemático pois condiciona a concepção de corpo ao um referencial ideológico religioso.

> E hoje a gente leva esses temas [homoafetividade] pra sala de aula com a maior tranquilidade, com muito respeito, eu sento com eles e, no início, eu fiquei com as mãos, assim, atadas, mas graças a Deus assim, como a Joana ... Eu tenho certeza de que ela também conseguiria hoje porque eu hoje, nas disciplinas de Religião, eu não tenho assim muita dificuldade na questão. (Yara, 20)

Dois outros sentidos foram apresentados apenas por *Tupã*, e revelam um direcionamento diferente para o trabalho na disciplina. Em um deles o professor percebe a disciplina como espaço para reflexão sobre o preconceito, autoaceitação e aceitação mútua de suas identidades religiosas (trabalhar com a desmistificação e preconceito com as religiões). O outro revela a sua preocupação em levar seus alunos a pensarem de forma crítica sua realidade e condição social e torná-los mais sensíveis aos problemas humanos (desenvolver a crítica social). As falas 15 e 16 apresentam esta percepção:

> Então, eu sempre tentei trazer essa questão dos temas da relação e da desmistificação do preconceito. Aceitar, se aceitar como é. Identificar também os males que causam a condição em que nós estamos. Vem a crítica da condição social também, aí a gente consegue fazer com os pequenos também. E, o se reconhecer enquanto ser humano. (Tupã, 15 e 16)

Tais sentidos emprestados pelo partícipe ao ER se aproximam da competência 03 que fala de "Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida", e da competência 06 da BNCC do ER à qual apregoa que é objetivo da disciplina "Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz." (BRASIL, 2019, p.437).

Em suma, as falas docentes apontam caminhos diferentes que, todavia, conduzem a uma intencionalidade que é transformar o Ensino Religioso em um espaço em que as crianças e adolescentes possam desenvolver valores morais e éticos que os possibilitem uma atuação mais humanizada na sociedade, ainda que estes valores estejam enviesados por uma visão religiosa predominantemente cristã.

Tal sentido, no entanto não se apresenta como a finalidade primordial do ER. Rodrigues, Elisa (2017), esclarece esta questão ao afirmar que

> Desse modo, a finalidade do ER enquanto componente curricular que atina para a religião como dimensão da vida humana, produzida na relação com a história, sociedade e cultura, basicamente compreende o fato religioso de modo distinto das instituições religiosas e seus interesses clericais. Portanto, sem pretensão de subvenção ou privilégio de uma religião em detrimento de outras, mas preocupa-se com "os conhecimentos religiosos" e as "práticas religiosas". (RODRIGUES, Elisa, 2017, p. 126)

Portanto, se faz necessário a ressignificação por parte desses professores sobre o sentido atribuído à disciplina, de modo que os alunos desenvolvam os aprendizados necessários para uma percepção mais nítida sobre "àquilo em cada religião que orienta seus

adeptos na relação com as alteridades (religiosas e não religiosas), identidades, noções de dignidade, limites éticos, valores e direitos humanos." (*idem*, p. 126)

8.3 Justificativas da importância do ER

Esta categoria se apresenta como uma explicitação pelos partícipes, em particular *Araci, Caupé, Jaci* e *Tupã*, das motivações pelas quais a disciplina de Ensino Religioso é considerada por eles como importante para a formação do aluno. Nas 10 falas significativas sobre o tema, a mais recorrente, com 05 falas, foi a queixa da falta de fé e de valores nas pessoas, a causa dos problemas humanos.

Caupé por exemplo, considera que a ansiedade e o adoecimento das pessoas nos dias atuais são por conta da falta de fé e de ausência de sentido religioso à vida, como também da dificuldade das pessoas de discernimento das informações que têm acesso, causando confusão e distorção de princípios e valores humanos. Observa-se também em 02 deles há uma percepção negativa da instituição familiar, que é vista como incapaz de desenvolver tais valores nas crianças e jovens, cabendo tal responsabilidade à escola e ao professor.

> Você não pode viver num mundo vago, né?! Sem crer... // Sem sentido. Por isso que a gente vê e a gente lê do século XXI como sendo um século de pessoas com muita ansiedade, pessoas com muitos problemas de… // Excesso de informações erradas, que não tem um contexto.// Por que isso acontece?! Excesso de informações! Porque a família não tem foco na religião, não mostra a fé. (Caupé, 05 e 06)

> Hoje na nossa sociedade os valores estão perdidos, né?! A amizade, o amor ao próximo, tudo isso a gente encontra em poucas pessoas, e é isso que a gente tenta repassar na sala de aula, para que não se perca. (Jaci, 04)

> […] o Ensino Religioso, como a gente fala sempre, é de suma importância exatamente pra fortalecer esses laços que às vezes estão... desentrelaçados mesmo, de família né, de todos ao seu redor. Muitos se sentem excluídos e você tem que ajudar também esse jovem, nesse momento, né?! (Araci, 23)

Cabe refletir sobre a necessidade desses professores de trazerem para si a incumbência de cuidar da educação moral e religiosa dos alunos, não de forma complementar, mas para suprir as lacunas deixadas pela família. Há aqui um movimento de culpabilização da família, pois, neste sentido, é vista não como parceira, mas como a causadora dos problemas sociais vivenciados com os alunos na escola.

A este respeito, Oliveira e Marinho-Araújo evidenciam que

> Vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

Outro é que escola e família são instituições sociais com funções distintas, porém complementares, por isso a necessidade de responsabilização compartilhada e não de substituição pelos professores, das atribuições familiares:

> A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão [...]. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22)

Na sequência, observamos em 04 falas significativas trazidas por *Jaci* e *Tupã*, a ideia da religião como fonte de valores humanos e o Ensino Religioso como lugar privilegiado para cultivá-los nos alunos.

> E assim, o ensinamento é, de religião… É… Como é que eu posso falar?! Essencial na formação desses meninos, no intuito de formar eles como cidadãos, para o mundo, como pessoa, como ser humano. (Jaci, 03)

> Porque todas as doutrinas religiosas ou a maioria, pelo menos as que eu tive contato, ela traz essa filosofia que você seria uma pessoa melhor. E a partir do “ser”, que você pode contribuir de alguma forma, né?! (Tupã, 02)

A primeira destaca o sentido doutrinário da fé e valores cristãos, como importante na humanização e cidadania das crianças e jovens, e o segundo a ideia de que a religião, de um modo mais amplo, pode tornar as pessoas seres humanos melhores, levá-los aos valores do “ser” em detrimento do “ter”. Em ambos os casos se justifica a importância da disciplina de Ensino Religioso pela importância central que a religião tem na vida social.

A este respeito Berger (2013) comenta que a religião possui a característica de legitimar a existência, no sentido de que constitui um saber socialmente objetivado que procura explicar e justificar a ordem social. Apesar de sua possibilidade de criar uma falsa consciência da realidade (alienação), particularmente no sentido do moralismo e dos

fanatismos, a religião possui a capacidade única de "situar os fenômenos humanos em um quadro cósmico de referência" além de integrar em um *nomos* compreensível "aquelas situações marginais em que a vida cotidiana é posta em dúvida" (BERGER, 2013, p. 48).

A questão que se coloca é: se a religião é importante na vida das pessoas, cabe as instituições religiosas e não à escola mostrar-lhes esta importância? Os professores ao revestirem-se de um papel missionário/religioso não perdem de vista sua identidade profissional e seu compromisso com a aprendizagem de conhecimentos?

Compreendemos que a docência enquanto uma atividade interativa que se dá "com", "sobre" e "para" os seres humanos (TARDIF; RAYMOND, 2009) tem seu aspecto cognitivo, da construção de conhecimentos e favorecimento da aquisição cultural dos alunos, sujeito às questões relacionais (linguagem, afetividade, personalidades, valores) que permeiam e ressignificam constantemente o trabalho docente. Entretanto, este trabalho nunca prescinde do primeiro aspecto mencionado, pois "a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-los adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade." (VEIGA, 2010, p. 14).

Uma justificativa dissonante das demais, e a única, ao nosso entendimento, que de fato justifica o Ensino Religioso como componente curricular, foi trazida por *Tupã* ao apontar ao ER como espaço de reflexão sobre o religioso e seus desvios, e daí sua importância.

> E aí as discussões giram em torno do charlatanismo das religiões. [...]Ou de cada uma religião, ou a corrente de uma religião, ela pode às vezes até te fazer mal. Então, o esclarecimento para o conhecer mais, né?! (Tupã, 04)

A ideia do "esclarecimento para conhecer mais" aponta uma direção significativa do trabalho da disciplina que, na acepção de Pimentel (2012) visa, por meio do conhecimento religioso, combater a incultura religiosa, fonte da intolerância, preconceitos, distorções e fundamentalismos que assolam o campo da religião.

8.4 Os alunos na percepção dos professores partícipes.

Um fato relevante de nosso estudo foi o olhar dos professores partícipes para com seus alunos, marcado notadamente pela tomada de consciência das suas condições de vulnerabilidades sociais. Isto ficou muito evidente em pelo menos 10 das 28 falas

significativas identificadas nesta categoria, todas elas no momento em que os professores narravam suas histórias de atuação profissional na disciplina (episódio ideográfico 02).

05 dos 06 partícipes (à exceção de *Yara*) trouxeram relatos de experiências vividas em sala de aula nas quais os alunos partilharam suas histórias de vida, fragilidades e sentimentos, algumas vezes sob forte emoção, a partir da mediação pelos temas abordados. Como ilustração, *Araci* nos traz esta questão quando diz que:

> Então assim, alguns momentos em que a gente leva textos pra fazer reflexão, fazer um relaxamento como diz o *Tupã*, né, a gente percebe que alguns alunos se emocionam, alguns choram. E é por aí que você vai, né, tentar perceber onde é que está a fraqueza, ou a falta, não sei, daquele aluno. // A fragilidade dele. [...] (Araci, 19)

A professora destaca o quanto as aulas de Ensino Religioso afetam as disposições emocionais dos alunos, possibilitando-lhes a catarse sobre suas vivências cotidianas e revelando vulnerabilidades. No caso de *Caupé*, relata que ao trabalhar com temas de relações humanas, estas se relacionam mais significativamente com a vida dos alunos, provocando neles a necessidade de contarem suas histórias de vida.

> Eu lembro bem, como eles citaram aí… esse ano nós trabalhamos tipos de família, e uma aluna do oitavo ano - porque a gente diz que não tem mais aquela família, o homem e a mulher, que é a família tradicional. Que hoje a gente vê homem com homem, mulher com mulher E uma aluna, né, ela foi muito autêntica e contou a realidade dela, com muita autenticidade. Ela falou o seguinte, "– Tia, minha mãe é junta com outra mulher. E elas se respeitam e convivem muito bem e eu aceito numa boa." . Isso perante a sala todinha. (*Caupé*, 22)

Para *Jaci*, tais relatos dos alunos geram algumas vezes comoção e a sensação nela de gratificação em poder dar apoio emocional aos alunos que enfrentam problemas afetivos, com o trabalho que realiza em sala, e às vezes fora a dela:

> Então ali é uma maneira de… eles gostam, eles gostam de falar da própria vida, em meio aquelas reflexões, em meio aos textos. Eles se identificam, né? Eles se abrem, eles falam deles, falam da família. E a gente vai descobrindo que os nossos problemas são tão pequenos em meio à vida daquelas pessoas. E a gente sente aquela comoção na vida, aquele abraço fica mais… é… assim, comovente né? De estar ali com eles. (Jaci, 13 e 14)

Caupé e *Tupã* trazem relatos nos quais problemas comportamentais dos alunos (no caso automutilação) são levados para reflexão na disciplina em forma de temas planejados pelos professores a partir destas demandas:

> E nesse mesmo período a gente teve uma situação de mutilação na escola. [pequena pausa] Né? Nesse mesmo…antes da aula. A aula já foi em intenção pelo ocorrido. E tinham alunos, quer dizer, no caso específico não tinham alunos do nono, mas, alunos do nono também faziam isso. Eu lembro que chegaram cinco alunos, e aí, normalmente quando se chega na diretoria a tendência da direção é dar aquela "chamada", né?! E esse aluno que estava sendo chamado a atenção aí, quando o aluno saiu aí, eu pensei " – Não, aqui não é momento para dar a chamada, e sim perguntar o que foi que houve". Aí, eu comecei a perguntar " – O que foi que houve?", daí alguns começaram a se abrir dessa… dessa relação é, conflituosa que tinha em casa, de falta de atenção, ou em várias situações. Por isso estavam fazendo isso, né? (Tupã, 22)

> E esses problemas que ele [Tupã] falou aqui, de mutilação, nós temos. Esse ano a gente teve, é, três casos. E eu ainda estou conversando com a última, ainda tá bem recente. Ainda estou conversando de… de meninos e de meninas que também tem problemas com a família, até pela questão sexual, né? Da sexualidade. E eu sou feliz porque eles acreditam, eles confiam na minha palavra, quando eu falo, quando eu digo, e eles: "– Ô tia, graças a Deus hoje eu vou sair bem melhor". Então isso pra mim é muito gratificante. (Sumá, 15)

Interessante notar aqui que os alunos trazem suas demandas afetivas para a professora, que lhes oferece apoio emocional. E esta relação de ajuda faz a professora sentir que o trabalho é gratificante, do mesmo modo que em *Jaci*.

Um elemento comum a estes professores é que a disciplina parece ser utilizada para dirimir conflitos comportamentais dos alunos, os quais se manifestam também na escola, através de conversas e atividades que realizam em sala, como uma forma compensatória da suposta ineficácia das outras instâncias sociais, em particular à família, no aspecto moralizador e de controle social das crianças e jovens, que na crítica apontada por Cavaliére (2007) se mostra erroneamente como um "recurso para enfrentar os problemas de violência, indisciplina e conflitos na escola, ou seja, como solução emergencial para o clima de desagregação dos princípios de solidariedade e convivência social que é fortemente sentido nas instituições escolares" (CAVALIÈRE, 2007, p. 313).

Um segundo aspecto que deriva do anterior é que esta atitude docente, para os partícipes, desperta nos alunos um sentimento de confiança no professor, não no sentido da competência técnica, todavia no sentido da afetividade, de que os alunos encontram neles um lugar de escuta e apoio psicológico para suas questões emocionais. Esta percepção é trazida por *Araci*, *Sumá* e *Tupã*:

> E nesse momento, quando você percebe isso, você vai criando, né, essa... essa amizade, esse laço mais próximo deles, em que eles se voltam pra gente pra conversar. Eles confiam demais, né?! Quando eles pegam realmente a confiança na gente, aí eles se envolvem muito, e passamos por 'psicólogos' (Araci, 20 e 21)

> Qual é para mim o privilégio de estar com a aula de religião? Porque a reflexão que eu faço com eles é: eu sempre faço no hoje. A gente, eu, você, como é que nós

> estamos? Em que a gente pode melhorar? Então eu vou trazendo para o hoje, e isso me fez ser, é, a pessoa de confiança deles. Então, eu sempre tenho que… "–Tia, hoje eu tô precisando de conversa". Eu já percebo! Eu chego na sala, eu olho, eu já percebo que tem alguém que está precisando, e eu vou lá " – Está triste? Aconteceu alguma coisa? Daqui a pouco a gente conversa." E as meninas, até os meninos, se abrem, choram, contam, né?! E às vezes se eu não vou um dia na escola, no outro dia eu chego, antes de chegar já tem o recado: "– A fulaninha hoje quer falar com a senhora que é de urgência." . Aí eu tenho que tirar tempo, conversar, e eu digo "– Ó, meu senhor, sou até psicóloga né?!". (Sumá, 12 e 13)

> O outro foi uma menina que tava usando drogas, e não queria dizer pra ninguém, ela disse para mim. Ela disse que usava, ela disse que estava com ela dentro da bolsa, disse que usava o isqueiro, disse que usava com o namorado dela a noite toda, mas só disse pra mim, né?! E aí depois…. ela disse " − Ó, o senhor é meu psicólogo!", porque ela confiou né? Isso tudo parte a partir dos diálogos que a gente tem (em sala). (Tupã, 25)

Nas falas acima fica evidente a relação de empatia que se estabelece entre o professor e os seus alunos, estreitando os laços afetivos entre eles, e como a disciplina cria um importante espaço de reflexão pessoal para todos que fortalece a relação de confiança entre aluno e professor.

É evidente que faz parte do trabalho docente construir uma relação de afeto e confiança com seus alunos de modo que a aprendizagem se constitua dentro de um clima de uma amorosidade pedagógica (FREIRE, 1996), que compreende a realidade social dos alunos e o compromisso social de sua transformação.

Entretanto, não devemos supor que a relação professor-aluno deva ser um prolongamento da relação pais-filhos, uma vez que os papéis são bastante distintos. Mas entender que entre estes atores sociais, para além de uma relação de conflito, há uma relação afetiva, que deve ser vivenciada como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem, pois afetividade e inteligência são interdependentes e evoluem conjuntamente no desenvolvimento do sujeito. (DANTAS, 1992). Não se trata apenas uma relação epidérmica, porém, essencialmente, uma relação de conhecer, ouvir, validar as conquistas, admirar o aluno para promover a sua maturação afetiva (ALMEIDA, 1999).

Observamos também que esta relação em alguns momentos assume um caráter que parece mais terapêutico do que de educação escolar, o que leva algumas vezes à percepção do professor pelos alunos, e até eles mesmos se perceberem como uma espécie de terapeutas e/ou psicólogos, como indicam as falas supramencionadas, o que provavelmente valora a sua prática entre os alunos e seus pares, por algo que extrapola suas funções profissionais, contudo agrega *status* e satisfação ao seu trabalho.

Paulo Freire (1996) , no livro "Pedagogia da autonomia", incita o leitor a refletir sobre ideia de que o professor em sua prática deve manter o gosto e a coragem do querer bem

aos seus alunos, todavia sem as interferências que conduzem aos desvios do dever ético do professor em sua atuação profissional, o que se mostra como uma advertência a esta questão. Para ele:

> E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educadores e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser "adocicado" nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 1996, p.89-90)

Para tanto, inferimos que o reconhecimento social e a satisfação com o trabalho devem provir da sua atuação como professor, e não por algo que extrapole sua função social (ser como um “pai/mãe”, ou um “psicólogo(a)”), o que implica uma tomada de consciência contínua da sua real identidade profissional.

Além deste papel, as falas dos partícipes denotam que a figura do professor de Ensino Religioso está carregada do estereótipo da pessoa religiosa, que outrora foi hegemônica na ministração desta disciplina, como visto na seção 03 de nosso estudo, e referendada no item 6.3.1 no critério informal de ser uma pessoa engajada nos movimentos da Igreja como qualificação para o trabalho na disciplina. As falas de *Jaci*, *Tupã* e *Yara* são emblemáticas nesta questão.

> Não, às vezes a gente está refletindo um texto, e às vezes a gente vai falando o que a gente acredita, entende? Aí a gente se toca, né, aí as vezes o aluno começa “ − Você é crente? Você é católica? A senhora vai pra igreja, tia?” (Jaci, 18)

> Hoje eu tive uma experiência que eu levei um livrinho lá sobre Maria, e o menino disse: “ – Ei tu é crente?” e eu disse: “– Não, sou católico” E ele: “ – Não. é porque tu tá com esse livrinho aí”. (risos) // [...] E às vezes nas aulas, os alunos perguntam: “– O senhor é crente?” Daí eu digo: “– Não, sou não, por quê? Mas se fosse tem algum problema?” (Tupã, 27 e 28)

> Coloquei a bíblia sobre a mesa, e eles disseram assim: “ – Eita professora, vai ter o quê? A senhora é crente?” Porque eles acham que somente os evangélicos que leem a bíblia, né?! (risos) (Yara, 15)

Na primeira situação, *Jaci* percebe a interferência de suas crenças religiosas nas aulas quando os alunos a interrogam sobre sua filiação religiosa, e parece haver nela uma preocupação para que isso não aconteça. Já nas falas de *Yara* e *Tupã* fica claro o fato de o professor de Ensino Religioso usar a bíblia e livros sobre religião induzir os alunos a estereotipá-los como uma pessoa religiosa, no caso um "crente". *Tupã* parece aproveitar a oportunidade da situação para iniciar uma reflexão com os alunos sobre julgamentos e estereótipos a respeito de pessoas religiosas, uma forma interessante de levá-los a ressignificarem suas percepções a partir do contexto da experiência vivenciada em sala de aula.

Outros dois pontos merecem destaque neste tópico. Um deles trazido mais especificamente por *Caupé* e *Jaci* retratam os alunos como pessoas que carecem de formação religiosa e humana na família, ratificados por *Araci* e *Tupã*, ao justificarem a importância da disciplina para a formação do aluno, na seção 6.3.2. Em sua fala *Caupé* é enfática ao dizer "[...] a gente percebe que nossos alunos não têm essa formação em casa, essa formação humana, religiosa. (Caupé, 02). E *Jaci* menciona que "[...] muitos deles não participam de cultos na igreja, eles não conhecem muitas vezes, não são batizados, falo do catolicismo, mas também não praticam, não vão para nenhuma outra igreja, né?! Não praticam nenhuma religião." (Jaci, 02)

Mais uma vez aqui se apresenta uma tese de que a escola deve suprir as lacunas deixadas pela família na formação religiosa do aluno, tal qual *Caupé* indaga : "Então, quem hoje vai preparar?! Quem vai plantar essa sementinha de religiosidade, de formação humana? Somos nós, a escola né?!" (Caupé 03), repetindo-se o equívoco de que a disciplina de Ensino Religioso deve cuidar da vivência espiritual e religiosa dos alunos, e não de apresentar-lhes e refletir sobre o religioso e as filosofias de vida enquanto conhecimento sociocultural que orienta a vida em sociedade.

Um último ponto refere-se ao interesse dos alunos pela disciplina, na qual apareceram opiniões divergentes. Para *Yara* os alunos gostam da disciplina e até cobram a produção de textos (Yara, 02). Jaci vai mais além e afirma que as aulas "passaram a ser um momento descontraído onde estava aberto aos relatos pessoais [desabafos] e as dinâmicas, tornando as aulas um momento prazeroso" (Jaci, re02). *Araci* relata que "tinha a participação [dos alunos] e a gente percebia o gosto, né, que eles tinham de aprender, de partilhar aquilo que eles conviviam no dia a dia também." (Araci, 14).

Entretanto, ela faz um contraponto no tocante a não aceitação de alguns alunos em participar das aulas de Ensino Religioso. Em suas palavras ela relata "A questão de não aceitação de alguns alunos, '– Ah, é religião?! Eu não vou assistir!' E alguns saíam mesmo, né? Mas, a gente percebia que os que ficavam em sala eles aproveitavam."(Araci, 16).

Tardif e Lessard (2009, p.35) levantam esta questão ao assinalar que a docência é um trabalho baseado nas relações humanas, e como tal, existem questões éticas e de poder que se estabelecem na relação entre os professores e seus alunos, que resultam na possibilidade de adesão ou resistência dos alunos à ação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter facultativo da disciplina para o alunos, talvez um dos maiores imbróglios da disciplina enquanto componente curricular. *Araci* traz esta "denúncia", contudo sem especificar o motivo dos alunos não quererem assistir as aulas e nem o que é feito com estes, e que outras atividades são realizadas em substituição às aulas de ER. Sobre isto, Cavaliére (2007) denuncia em seu estudo que, às vezes, há um ocultamento intencional ao aluno do caráter facultativo da disciplina, ou quando isto é explicitado, se mostra uma problemática de difícil resolução para a escola e os professores de ER.

8.5 O trabalho na disciplina

Esta ideia nuclear tem uma centralidade enquanto categoria empírica de nosso estudo, dado que nela apresentam-se mais claramente as experiências vivenciadas no cotidiano da atuação profissional dos partícipes, revelando elementos importantes para a compreensão de sua profissionalidade. Nela foi onde se concentrou o maior número de falas significativas (56) e de ideias secundárias (10), no caso das narrativas orais, como se pode observar no Quadro 14 da seção 7.2.1 e que são exploradas nos parágrafos seguintes. Nas narrativas escritas houve um número expressivo de falas (10) das 44 identificadas, como é observado no Quadro 15.

O aspecto mais mencionado e por todos os partícipes, tanto nas narrativas orais como nas narrativas escritas, foi a forma individualizada e improvisada na qual os conteúdos da disciplina são elaborados pelos professores, a qual denominamos de "construção *ad hoc* dos subsídios didático-curriculares", ou seja, sem uma proposta curricular de apoio e de acordo com demandas e necessidades imediatas da escola e dos alunos, assim como também dos interesses pessoais dos docentes. Tais questões foram trazidas várias vezes pelos

partícipes, contudo apresentamos apenas algumas falas ilustrativas de cada um a título de analisar as problemáticas que as envolvem.

Em suas falas *Araci*, por exemplo, assinala que o que faz com que o professor consiga lecionar a disciplina de Ensino Religioso é que os temas abordados dizem respeito à valores da própria vida aprendidos no dia a dia das experiências cotidianas, dando a impressão de que os conhecimentos da disciplina ocupam um lugar de senso-comum, e não de um conhecimento formal. Outra ideia é que o docente se faz professor de ER no cotidiano do seu trabalho aprendendo com o seu próprio fazer. A sua fala sugere também que a formação eclesiástica é uma condição para ser professor de Ensino Religioso, e não uma formação acadêmico-universitária:

> É a vida, acho que a própria vida. É, que no dia a dia você vai aprendendo, você vai conhecendo e vai descobrindo os valores, que facilita, né, faz com que você mesmo sem ter essa formação religiosa, faz com que você consiga trabalhar o Ensino Religioso nas escolas. (Araci, 26)

> Procurei fazer um levantamento de temas com os próprios alunos, tentando perceber o que eles gostariam de estudar. A partir daí eu montava meu plano de ação para o ano letivo. (Araci, re03)

Caupé afirma sobre o trabalho na disciplina que, "por não sermos uma unidade, então ela trabalha de um jeito, ela trabalha de outro, eu trabalho de outro, aqui há uma diversidade" (Caupé, 33) fazendo suas aulas com esforço próprio (Caupé, re03) e assim como os demais, tendo como uma das fontes principais de busca de materiais a internet, na qual "a gente vai pesquisando e vai encontrando" (Caupé, 25), sugerindo que a construção dos conteúdos é um processo improvisado. Deste modo, assinala que cada um trabalha a disciplina do modo como a compreende, o que gera uma multiplicidade muito grande de temas e abordagens da disciplina.

Em sentido semelhante, *Jaci* revela que "[...] antes de começar o ano, lá vou eu, passar horas e horas na *internet* procurando apostilas já prontas, né?!" (Jaci, 09), e continua, em tom de queixa que:

> E aí a gente vai diversificando, mas, sem o roteiro programático trazido do município, sem formação, sem ajuda nem de gestão, nem pra tema, nem pra nada. Então você planeja ali no mês o que vai ser pro sexto ano, pro sétimo, pro oitavo e por nono ano. Então fica a cargo do professor de Ensino Religioso (Jaci, 15)

A professora em suas falas evidencia total ausência de apoio e acompanhamento da SME e da gestão da escola, do trabalho docente na disciplina de ER, ficando a seu cargo

construir uma proposta curricular para a disciplina, questão ratificada pela própria coordenação pedagógica da SME, como já assinalado anteriormente na seção 5.2.

Sumá, ao relatar sobre suas primeiras experiências na disciplina, chegou à conclusão de que " [...] o sucesso das minhas aulas ia depender somente do meu esforço e dedicação. Comecei a pesquisar em livros e revistas (na época não tinha acesso à internet), textos interessantes que pudéssemos refletir e tirar uma mensagem pra vida" (Sumá, re02).

Além de concordar com os demais, *Sumá* assinala ainda duas questões relevantes. Uma delas é a relação entre tempo e conteúdo, também corroborada por *Araci*, *Caupé*, *Jaci*, *Tupã* e *Yara*. Há uma preocupação para não repetir os conteúdos aos seus alunos no ano seguinte, na qual disse "Aí vem 2019 eu dou, de novo, oitavo e nono ano. Pensei: " − Nono ano já viu isso ano passado, eu vou trazer a mesma coisa? Não dá, né?! Não vai chamar atenção!" (Sumá, 08), o que revela uma ausência de progressão didática dos conteúdos de um ano para outro. Vale ressaltar que a mesma relatou no questionário ter um conhecimento "regular" das normativas sobre o Ensino Religioso nas escolas, um conhecimento "insuficiente" da Proposta Curricular de ER do Município e afirmou utilizar "nada" desta última no trabalho com a disciplina.

Esta problemática também é referenciada por Jaci ao assinalar sua experiência de mudança de ano letivo com as mesmas turmas, o qual "No ano seguinte quando peguei as mesmas turmas e com as mesmas disciplinas, inclusive religião, a angústia me voltara a assombrar. E agora? A apostila já tinha sido vista por todo o ano passado, o que irei trabalhar por esse ano letivo?" (Jaci, re03).

Em outro aspecto *Araci* se refere ao uso do tempo em sala. Para ela, assim como para *Caupé*, uma aula por semana é pouco tempo para realizarem uma atividade completa com os alunos, se valendo então de estratégias para solucionar o problema, como a conjugação de aulas de forma quinzenal

> [...] como é apenas uma por semana, é muito pouco. E o que eu costumava fazer? Como eu tinha aula de Artes, uma semana eu juntava duas de Artes, e na outra semana duas de Religião, pra poder, né, ter um tempo maior de reflexão e de aprendizagem com eles. (Araci, 24)

> Eu acho pouca a carga horária, porque como as colegas já falaram, [...] eles conversam tanto quando a gente leva o texto, a gente traz pra realidade deles, né?! A gente vê que o tempo é pouco. E como o colega disse, a gente tem que levar na outra aula, e continuar aquele texto, porque eles vão contando como é a sua vida e tudo. (Caupé, 21)

Em contrapartida, ao mesmo tempo que se queixam do tempo em sala, há também a queixa de haver poucos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, o que os leva a passarem longos períodos abordando um mesmo tema, tal qual relatou *Tupã*: "[...] a gente recebe um tema, um temazinho ali, pra você trabalhar durante um período de tempo, dois meses né?! (Tupã, 11), como também *Caupé* que disse "a gente passa um mês com um tema. (Caupé, 12) e em outro momento "É isso gente, uma aula que muitas vezes a gente até fica preocupada, procurando 'O quê que eu vou levar?', mas a gente vai chegar lá, né?!" (Caupé, 07), o que reforça a tese da falta de plano de ensino e da improvisação dos conteúdos.

A outra questão trazida por *Sumá* é um relato curioso na qual ela atribui como vantajoso, é que, por não ter um livro didático, um roteiro, ou alguma coisa para orientar seu trabalho na disciplina, então ela se mobiliza mais na busca dos conhecimentos da disciplina. Em suas palavras:

> Uma (das vantagens) é por não ter o livro, o roteiro, alguma coisa para unificar ou pra gente ir diretamente buscar, como no livro, por exemplo, então eu me empenho mais, eu pesquiso mais, eu procuro mais, eu me informo mais, pra eu poder chegar lá e saber falar alguma coisa, e, como eu gosto muito de falar, então a aula de Religião pra mim é excelente! (Sumá, 31)

Desta feita, a professora sugere que o livro didático apesar de ser orientador da prática, acomoda o professor e que, sem livro e nem proposta curricular, a professora é mais proativa na construção dos conhecimentos curriculares, e isso acontece para se sentir mais segura ao trabalhar a disciplina.

Em uma de suas falas *Tupã* traz algo semelhante ao mencionar que a falta de uma proposta curricular pode demandar mais esforço para o professor construir sua prática, mas também lhe garante mais liberdade (autonomia) para decidir sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, desde que seja de forma não doutrinária. Lembramos que nos questionários *Tupã* afirmou conhecer suficientemente a Proposta Curricular Municipal, mas a aplica parcialmente alegando ter material insuficiente. Assim ele diz :

> O Ensino Religioso tem duas questões. É a dificuldade que muitas vezes nós temos dessa questão de termos temas em comum, mas nós temos a liberdade pra que a gente também coloque aquilo que a gente acredita, de forma não doutrinária, né, mas também que seja bom para o coletivo, para melhoria da humanidade. (Tupã, 40)

O que nos chama atenção em sua fala é a ideia de "colocar aquilo que ele acredita de forma não doutrinária", em uma tentativa de descolar o estudo formal do conhecimento da sua religião das questões doutrinárias, mas deixando a entender que há mais espaço para

apresentação de sua religião do que para as demais religiões, como fica mais evidente em outras falas suas.

Yara, que também traz a mesma problemática dos demais no que concerne à repetição dos conteúdos, e demonstra uma preocupação se os materiais didáticos que estão construindo por conta própria realmente promoverão aprendizagem, fato este agravado pela falta de conhecimento sobre os objetivos curriculares da disciplina:

> [...] porque não é fácil você ir pra uma sala de aula, pesquisar uma coisa sem saber se vai dar certo. E o outro problema é que, quem fica em salas com o sexto, e sexto ao nono, no outro ano você sabe que você não pode trabalhar aqueles conteúdos. (Yara, 24 e 25)

A marca da improvisação e do desconhecimento da proposta curricular ficam muito realçadas nesta fala, posto que revela, assim como no caso de *Sumá*, que não há progressão nem sequencialidade nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Estas questões apontam para algumas considerações relevantes. Uma delas é: como é possível um professor atuar em uma disciplina de modo satisfatório sem ter os conhecimentos disciplinares necessários e sem um currículo como diretriz para suas ações? Estamos falando de professores experientes em suas áreas de conhecimento (Português, Geografia, História etc.) que assumiram a disciplina de ER, e que acumularam um saber experiencial em suas práticas cotidianas ao longo dos anos.

Este saber enquanto uma ressignificação dos demais saberes docentes, surge da prática cotidiana e são mobilizados para a resolução de problemas dos professores em sua atuação profissional, imprimindo sentido às situações de trabalho vivenciadas por eles (SHULMAN, 1987; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; ALTET, 2000; GAUTHIER *et al* , 2013; TARDIF, 2014).

Sendo assim, sugerimos que há entre os docentes partícipes uma transposição de suas experiências docentes em suas áreas de conhecimento (ou pelo menos dos saberes pedagógicos acumulados) como forma de lidar com as demandas exigidas no exercício da disciplina de ER, mesmo que em muitas situações não sejam exitosas ou sejam enviesadas pela lacuna que se lhes apresenta no que tange aos saberes disciplinares. Assim reforçamos a pressuposição de nossa pesquisa de que este tem sido o principal, às vezes o único meio de constituição de suas práticas docentes, também evidenciada em outros estudos (CARON, 2007; MARTINS FILHO, 2009).

A outra consideração refere-se à qualidade das experiências vivenciadas para a promoção de uma *práxis* do trabalho realizado, que compromete o professor ao movimento dialético e dialógico do fazer e pensar sobre este fazer (FREIRE, 1996). Este é o momento em que a experiência concebida como tempo de vivência justifica o "saber-ensinar" do professor, sobressaindo ao conhecimento teórico adquirido por ele na academia.

Tal ideia nos remete à provocação se em que medida o tempo de exercício profissional nesta disciplina tem conduzido os professores partícipes a uma *práxis* que os torne realmente profissionais experientes. Em outras palavras, a experiência vivenciada na disciplina tem se constituído como "experiência formadora" (BONDIA, 2002; JOSSO, 2004) que gera reflexão e aprendizagens significativas pelas quais auxiliam o professor a situar-se, a saber pensar e a saber-fazer? Estas experiências os têm possibilitado a constituição de valores orientadores de suas ações, de um pensar a si mesmo e sua vida profissional? Ou estas experiências têm sido majoritariamente um repositório de angústias causadoras de sofrimento e inseguranças para estes docentes?

Cabe reiterar que a atuação docente enquanto atividade socioprática, não é apenas algo circunscrito à sala de aula e que se dá de modo unilateral. Constitui também em um conjunto de práticas implicadas por fatores individuais, histórico-culturais, sociais, institucionais e trabalhistas que geram ações docentes adaptativas ou críticas (ROLDÃO, 2007). A falta de conhecimentos disciplinares, ausência de apoio institucional, o desconhecimento curricular da proposta do ER, o individualismo que caracteriza a atuação destes professores e a ausência de espaços colaborativos sugerem que o desenvolvimento da profissionalidade destes professores enquanto professores de ER é severamente comprometido, resultando em uma não-identificação destes como tais, e explica, em certa medida, o porquê de a quase totalidade dos professores nos questionários alegarem estar temporariamente na disciplina, mesmo alguns lecionando-a há muitos anos.

Apesar das dificuldades enfrentadas, outra ideia nuclear muito mencionada entre os partícipes foi a satisfação com o trabalho na disciplina. De um modo geral, a retribuição afetiva e o envolvimento dos alunos foram os motivos principais alegados.

Araci, que um mês antes da entrevista deu entrada em sua aposentadoria, fez uma avaliação positiva do seu trabalho na disciplina. Ela mencionou que "foi, assim, muito gratificante, porque os alunos, eles aceitavam muito bem, eles participavam mesmo tendo alunos de religiões diferentes" (Araci, 12), e complementou "Então tudo isso pra mim é muito gratificante porque você percebe que você está ajudando alguém, e isso é um ponto forte, pra mim, por exemplo, com certeza!" (Araci, 22). Isto reforça o que já foi dito anteriormente, que

a gratificação no trabalho se dá não apenas pelas aulas, mas pela percepção de que ajuda os seus alunos em suas questões emocionais.

Caupé relata que, apesar de suas angústias ante o trabalho, mesmo diante das dificuldades, há um sentimento de satisfação pessoal e profissional pelo cumprimento da disciplina, revelado pela sensação de compromisso, esforço, e trocas com os colegas da escola.

> Não é porque eu não gosto, eu gosto. Tem temas bons pra gente trabalhar, e a gente dá conta e a gente tem compromisso, e a gente termina o ano feliz. Porque a gente buscou, porque a gente pesquisou, né?! E a gente fica um colega para o outro, "− E aí, o que vai dar? E próxima semana?! O que tu vai planejar?" , um trouxe isso, outro trouxe isso, né?! E a gente vai se dando as mãos e vai conseguindo (Caupé, 15)

Revela também que toda esta experiência se constitui um grande aprendizado para ela ao dizer "Mas quando a gente quer, quando a gente busca aprender, esse lance professor e aluno é uma aprendizagem" (Caupé, 36), evidenciando que a experiência na relação de aprendizagem com o aluno é um importante elemento formador para a docente.

Esta mesma ideia é trazida por *Sumá* ao dizer que "o que eu levo para o aluno também serve para mim, eu aprendo muito com a aula de religião, então pra mim é gratificante isso." (Sumá, 32), explicitando que aprender com o que se ensina é um elemento de gratificação profissional muito importante para ela.

Além disso, *Sumá* denota que esta satisfação com a disciplina se dá apesar das grandes dificuldades que ela impõe aos professores que a ministram, apresentada logo em sua primeira fala:

> [...] o Ensino Religioso é… eu me sinto bem, eu gosto. Mas, para mim é um tema mais difícil de trabalhar do que as outras matérias. Para mim é mais difícil trabalhar Religião do que, por exemplo, [...] Geografia e de Ciências. Por quê? Porque Geografia e Ciências, embora você não receba o relatório anual de conteúdo, você tem o livro que você tem uma base do que vai fazer. // [...]Mas a religião… é o meu ponto de vista, tá gente?! É solto, é jogado (Sumá, 01)

Entretanto, ela ressaltou em vários momentos o quanto gosta de trabalhar nesta disciplina, identificada pela importância que atribui a esta enquanto espaço de reflexão pessoal para os alunos e pelo ganho emocional de se estar realizando um trabalho que poderá tornar os alunos pessoas melhores.

> Qual é para mim o privilégio de estar com a aula de religião? Porque a reflexão que eu faço com eles é: eu sempre faço no hoje. A gente, eu, você, como é que nós

> estamos? Em que a gente pode melhorar? Então eu vou trazendo para o hoje, e isso me fez ser, é, a pessoa de confiança deles (Sumá, 12)

Yara verbaliza como elemento de satisfação com a disciplina, além do que já foi referido por seus colegas, o reconhecimento de seus pares e da gestão da escola pela sua atuação na disciplina de ER, o que parece ser um indicativo de que a professora teve êxito no seu trabalho. Em sua fala, *Yara* disse: "A gente percebe o empenho! E quando a gente vê, os colegas dizem "− Fica professora, fica na aula de religião!" Então isso aí enaltece, eu acho, cresce, e é sinal de que a gente deu conta! É enriquecedor, a gente cresce!" (Yara, 29).

Contreras (2002) destaca três dimensões que compõem o fazer profissional: o compromisso ético do professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, a responsabilidade pública do professor na promoção de práticas socialmente significativas, e a competência profissional, ou seja, o manejo instrumental e reflexivo sobre a prática e sobre as questões intra e intersubjetivas da relação pedagógica (cumplicidade, sensibilidade e intuição) imprimindo o sentido e o modo como se vive a profissão.

Neste sentido, observa-se, a despeito das dificuldades de gestão de conteúdo e de classe apresentados pelos partícipes, o nível de satisfação dos professores com o trabalho realizado parece associar-se a estas três dimensões mencionadas pelo autor, proporcionando-lhes a sensação de que seu compromisso social com o processo de humanização dos alunos, tem se concretizado, às vezes de modo mais evidente e mais autônomo do que nas outras disciplinas curriculares.

Na sequência temos a ideia nuclear "trabalho com a diversidade religiosa" manifestada por *Caupé, Jaci* e *Tupã.* De um modo geral, os três sinalizaram que o trabalho na disciplina de ER além de ajudar a despertar/ fortalecer a fé dos alunos, também possibilita conscientizá-los sobre o respeito à diversidade de crenças. Ao descreverem o modo como realizam seu trabalho na disciplina, percebemos que há certa preocupação em que os alunos sejam tolerantes com a fé alheia. No entanto, não há uma abordagem ampla sobre as diversas matrizes religiosas, e muitas vezes o que há é uma quase que exclusividade no estudo das religiões de matriz cristã. Parece haver o aprendizado daquilo que Zabala (1998) denomina de "conhecimento atitudinal" (regido pela moral, valores e normas) do respeito à diversidade, mas pouco aprendizado sobre o "conhecimento conceitual" e "procedimental" do religioso e das religiões.

Caupé, por exemplo, considera a heterogeneidade religiosa na sala e afirma dar espaço de expressão aos alunos, garantindo-lhes o respeito dos demais:

> [...] a gente encontra muitos alunos, TJ, que é testemunha de Jeová, evangélicos ... e que cada um… Outro dia a aluna evangélica disse "−Tia, eu sou cantora na igreja", e ela cantou na sala de aula. Então, as aulas são bem dinâmicas... // Os meninos respeitam, sabe?! (Caupé, 27)

Jaci traz a ideia do ER como espaço para se falar não somente de religião, mas também de valores éticos e morais que estão presentes em várias religiões, ou seja, "Dentro da diversidade do ensino religioso, que não é só a religião em si, né?! Não é o catolicismo, a umbanda, é tudo isso." (Jaci, 05). Além disso, a professora enfatiza o direito que cada pessoa tem de acreditar em sua fé e o respeito que se deve ter para com a fé do outro, ressaltando que cada religião em si tem um valor intrínseco, porque para ela ,

> [...] cada um deve acreditar nas suas crenças e o outro deve respeitar, é isso que eu falo pra eles. E onde eles falam, normalmente lá na minha região, onde eu ensino tem várias, é… é… Centros de Umbanda onde os pais deles, meninos se identificam, eles falam normalmente. E assim, eu oriento a respeitar, falo sobre isso e sobre o respeito de cada religião em si. // E o valor que cada uma tem. (Jaci, 17)

Sobre esta questão, *Tupã* afirma que trabalhar com a diversidade religiosa é de suma importância para desmistificar as religiões das visões preconceituosas e equivocadas que as pessoas têm delas, particularmente as de matriz africana:

> Então, eu gosto muito de trabalhar pessoalmente as religiões de origem africana, matriz africana, porque tem muito essa mística de que é voltando pro mal, né?! E não é, é uma forma diferente de ver o mundo. // Então eu sempre tento trazer esses termos, essa visão diferente, para tentar mostrar uma visão mais correta do que seria, né?! Não só dessa (de matriz africana) mas de outras. (Tupã, 05)

Outra ideia que veio à tona foi o uso da bíblia e materiais religiosos mencionada por *Sumá* e *Yara* como também por *Araci* em sua narrativa escrita. A primeira apesar de ter curso básico de Teologia, afirmou não trabalhar com teologia nas suas aulas, pois é estudo da bíblia e isto para ela não tem nada a ver com a disciplina. Trabalha temas que envolvam questões interpessoais, "[...] temas que mexam com eles, né, pra eles se soltarem, falarem, chorarem" (Sumá, 21). Todavia em seguida se contradisse ao afirmar que "as minhas últimas aulas, desde novembro foi bíblico, então eu levei uma bíblia, várias vezes, uma pra cada um e não teve sabe (problema), todo mundo lendo, todo mundo buscando responder, né?" (Sumá, 22).

Analisando mais de perto a questão, sugerimos que esta contradição talvez se relacione com a falta de clareza sobre os objetivos da disciplina, pois parece haver de sua parte certa consciência de que o ER não é algo catequético, todavia na prática há um

enviesamento religioso muito claro expresso pelo estudo bíblico, numa perspectiva interconfessional cristã, como também de uma ética cristã no trato das questões interpessoais, além de admitir "doar bíblias" para seus alunos (Sumá, 23). Supomos ainda que o fato de não haver queixa dos alunos talvez se explique por serem todos pertencentes a uma matriz judaico-cristã não lhes causando estranhamento, ou o silenciamento daqueles que tem religiões de matrizes diferentes, pelo receio de expressá-las.

Yara admitiu que desde o início das suas atividades como professora de ER, leva a bíblia para a sala de aula (Yara, 14). Atualmente ela disse que além de trabalhar temas de relações humanas continua levando a bíblia para suas aulas, o qual afirmou que "é tranquilo, eles [os alunos] respeitam, tem uns que até leem e tem outros que até explicam pra gente" (Yara, 18), assumindo que pouca coisa mudou na concepção catequética que possuía sobre o ER de quando começou a trabalhar.

Araci deixa muito claro ao usar a bíblia o uso do referencial cristão para promover as reflexões sobre as condutas de seus alunos:

> Em muitos momentos faço leituras bíblicas, com a reflexão voltada para o chão da escola indagando as ações vivenciadas com os colegas. Independente de religião, o que Jesus nos pede? O que nos ensina? Será que estamos percebendo seus apelos? Essas são algumas das indagações que faço para levar os alunos a pensar sobre seus atos, qual sentido damos a nossa vida, diante dos obstáculos que encontramos pelo caminho (Araci, re06).

Um outro aspecto do trabalho docente na disciplina apresentado pelos partícipes foi a relação com os demais professores de ER. Ficou evidente nas falas dos partícipes que o trabalho na disciplina se mostra um tanto solitário. Contudo, como mencionou *Sumá*, já houve uma partilha de materiais entre os colegas professores em uma situação específica (Sumá, 10), não esclarecendo se isto é prática corrente entre eles. *Caupé*, que afirmou não saber da existência de uma proposta curricular municipal para o ER, foi a única que relatou haver em sua escola um planejamento pedagógico coletivo entre os professores de ER (Caupé, 20). O que se questiona aqui é como é possível haver planejamento pedagógico coletivo formal sem uma diretriz curricular de subsídio.

Por fim, no que tange às ideias mais idiossincráticas destacam-se as de *Yara*, que relata em seu trabalho com a disciplina experiências estéticas sobre a religiosidade cristã, como visitar igrejas, por exemplo (fala 07) , o uso intensivo de atividades que envolvam interatividade, debate e diálogo (falas 09 e 12), e reordenação física da sala de aula, geralmente em formato de roda (fala 03), esta última também relatada por Araci na sua fala

18. Isto é importante pois denota um poder decisório do professor para ordenação pedagógica, na qual o julgamento profissional em função de certas exigências de racionalidade é exercido, para além do ordenamento socioinstitucional já existente no ambiente da escola (TARDIF, 2014, p.221).

Observamos que apenas *Jaci* trouxe mais diretamente uma sequencialidade e progressão didática dos conteúdos estudados na disciplina, que vai do estudo do religioso às temáticas livres, se aproximando do preconizado pela Proposta Curricular Municipal:

> Mas é bom você lidar com isso aí, porque no programa, tipo, no sexto ano, você vai saber sobre o que é religião, quais são as religiões que existem no mundo, quais os símbolos, né, parte daí o estudo religioso. E depois é que se vai para essas temáticas, e aí é que surgem as reflexões sobre questionamentos, né, eles vão refletir, vão fazer perguntas... (Jaci, 28)

E somente Tupã deixou clara a necessidade de relacionar os temas abordados nas aulas com a realidade dos alunos, quando afirmou "Porque você tem um tema geral e você quer trazer para aquela realidade que ele tá vivendo ou naquele momento" (Tupã, 17) como forma de levar o aluno a um olhar mais crítico da sua condição social.

Cabe destacar que para Tardif (2014), a ação profissional docente é constituída a partir de dois condicionantes: a) aqueles ligados à transmissão da matéria ou gestão dos conteúdos (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações, etc.), b) aqueles ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.), sendo que estes "não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão"(TARDIF, 2014, p. 219).

Em nossa análise, percebemos os relatos dos professores partícipes que a convergência entre estes dois condicionantes fica prejudicada e por conseguinte, sua atuação profissional, pelas dificuldades enfrentadas por eles na maneira como lidam com as questões do tempo e da escolha, apresentação e sequencialidade dos conteúdos abordados na disciplina.

8.6 Sobre os conteúdos abordados na disciplina

Mesmo observando que a questão dos conteúdos abordados na disciplina fica evidenciada em muitos momentos nas seções anteriores, decidimos colocá-la como uma ideia nuclear específica para, de forma didática, apresentar em conjunto todo o espectro de

temáticas trabalhadas pelos professores, e o quanto muitas delas extrapolam o que a disciplina se propõe enquanto componente curricular. Pelo menos 06 grandes conjuntos de temáticas foram identificadas nas 21 falas significativas nas narrativas orais e 05 falas significativas nas narrativas escritas dos partícipes neste ponto.

O que foi mais mencionado pelos partícipes foram os temas sobre valores religiosos e ético-morais. Entre eles destacam-se: solidariedade, respeito e ética (Caupé, 24 e 32); perdão, honestidade, amizade, amor, convivência (consigo mesmo, com o outro, com Deus), liberdade, responsabilidade (Sumá, 07, 09 e re03); busca do "ser melhor" (Tupã, 06); amor, amizade, fé e Deus (Yara, 04).

Em seguida aparecem temas relacionados às datas comemorativas do calendário anual, o que inclui: Campanha da Fraternidade, a Páscoa, o dia das mães, as festas juninas, dia do folclore, o dia do estudante (Caupé, 17; Yara, 13, re07), Setembro Amarelo (Caupé 30; Sumá, 25); dia da Consciência Negra (Sumá, 26).

Na pauta ainda são mencionados temas sobre família e sociedade, que incluem: tipos de família, cidadania (Caupé, 22 e 17); violência social, violência da mulher, violência sexual, drogas (Sumá, 07, re03); relação família e comunidade, meio ambiente (Sumá re03; Yara, 06). Também é abordada a questão das religiões de matriz africana (Jaci, 25; Sumá, 26; e Tupã, 05), conhecimento sobre o que é religião, as grandes religiões, os símbolos e ritos religiosos (Jaci, 27 e re04; Sumá, 25), assim como a adolescência, sexualidade e valorização do corpo (Sumá, re03; Yara, 19 e 20).

As falas de *Caupé* e Sumá traduzem de forma límpida a miscelânea de temas abordados, justificada pelo desamparo profissional vivido por estes professores no seu trabalho, tema da seção seguinte de nosso estudo:

> Campanha da fraternidade, a Páscoa, a família na escola, o dia das mães, as festas juninas, agosto é o folclore, vem o dia do estudante, e a gente vai pegando esse contexto, contextualizando sempre. // Ninguém dá tema. // Um dos temas também que a gente trabalha é cidadania. Caupé, 17)

> [...] drogas, violência (todos os tipos), família, valores (como: amor, perdão, honestidade...), namoro, sexualidade, liberdade x responsabilidade... E dentro desse tema, levo textos, músicas, vídeos, poemas, sempre fazendo o aluno refletir e trazer pra sua realidade. Chamo isso de aula de conscientização. (Sumá, re03)

Temos reiterado ao longo desta análise sobre a importância do currículo formal como diretriz para o trabalho docente dos professores de ER que, ante a não apropriação da proposta curricular municipal sobre o ER pelos professores e professoras, seja por desconhecimento ou desinteresse, parecem estar sem uma referência sobre quais conteúdos

devem ministrar e como estes devem ser trabalhados, resultando nestas versões "personalizadas" de conteúdos e planos de ensino, tomadas em grande variedade de temáticas abordadas nas aulas, sem muita clareza dos seus objetivos e finalidades educativas.

Todavia cabe esclarecer que entendemos o currículo como uma construção cultural que emerge da experiência humana e organiza as práticas pedagógicas. Concordamos com a argumentação de Sacristán (2000, p. 17) de que "os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado".

Deste modo, o currículo tem uma dimensão complexa, definindo "o que" e "como" o conhecimento deve ser repassado pela escola, condicionado por questões políticas, econômicas e sociais, que definem as políticas educacionais e curriculares e, por conseguinte, as práticas educativas, resultando em um tensionamento entre o controle da instituição escolar para disseminação da cultura hegemônica e a sua resistência e luta pela autonomia e democratização do conhecimento "como reflexão da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Assim, colocamos a questão do currículo não como algo hermético e prescritivo, mas como espaço de referência e de reflexão aos professores de ER sobre suas práticas, pois o que parece se apresentar na prática desses professores é um currículo oculto que passa a tomar o lugar do currículo formal, cujas temáticas vão respondendo *ad hoc* às demandas que emergem no cotidiano da comunidade escolar e aos valores e interesses dos próprios docentes, naquilo que eles julgam relevantes para a formação do aluno. Ideia similar é partilhada por Prazeres (2016) ao concluir que o professor de ER, na prática, "utiliza-se de um currículo oculto que pode ser utilizado para uma formação proselitista e confessional, algo predominante hoje, podendo contemplar conteúdos que não estão presentes no projeto pedagógico e nos livros didáticos" (PRAZERES, 2016, p.105).

8.7 O desamparo profissional

Se torna claramente dedutível das falas nas seções anteriores o quanto o trabalho do professor de Ensino Religioso se encontra permeado de dificuldades, tanto no âmbito no delineamento epistemológico da disciplina, das políticas de formação, como também nas práticas pedagógicas dos seus docentes, corroborando com as sinalizações apontadas em estudos sobre o tema (CAVALIERE, 2007; OLIVEIRA *et al*, 2007; MARCOS, 2012;

BAPTISTA, 2015; HERNÁNDEZ-DEL CAMPO; QUEZADA-BRAVO; VENEGAS-MEJÍAS, 2016).

A fala mais emblemática, que traduz de modo mais sintético esta questão, foi proferida por Sumá, ao dizer que "Eu até brinco na turma que eu quero dizer que [ensino de] religião é "TV", te vira!" (Sumá, 03 e re02). A expressão "se virar" tem um campo semântico muito amplo na Língua Portuguesa, indicando ações como "fazer por conta própria", "realizar algo sem apoio ou ajuda"; "dar conta de um problema sozinho"; "se desdobrar para realizar algo"; "assumir sozinho a responsabilidade por uma ação ou tarefa", todas estas caracterizando aquilo que os partícipes trouxeram em vários momentos em forma de frustração, descontentamento e/ou angústia, ao tratarem de sua atuação profissional na disciplina.

Em nosso estudo, pelo menos 05 aspectos foram destacados pelos partícipes sobre esta questão. A falta de materiais didáticos para as aulas foi o aspecto mais mencionado, fato que para eles dificulta bastante o trabalho na disciplina, exigindo-lhes mais empenho, criatividade, proatividade para construção dos subsídios didático-pedagógicos, a um custo de tempo, muitas buscas na *internet* e uma dose significativa de angústias e incertezas, aspecto sinalizado em seções anteriores e que retomamos para ampliação da discussão.

Araci, em tom de queixa relatou sua insatisfação ao dizer que "Quando a gente chegava não tinha nem uma simples apostila na escola. E se você quiser trabalhar, tem que se virar mesmo"(Araci, 07)

Caupé relata um conjunto de fatores agregados à falta de materiais didáticos que torna difícil o trabalho do professor:

> Sei que não é fácil lecionar a disciplina de Ensino Religioso, pois enfrento dificuldades como: falta de material didático, proposta curricular (se tem a escola não apresentou), apoio pedagógico, planejamento mensal coletivo, as editoras não ofertam livros. (Caupé, re02)

A fala de *Jaci* denuncia uma problemática mais ampla que é a própria precariedade de sua escola, uma vez que não basta não ter materiais didáticos de ER oferecidos pela SME, ainda ter que lidar com a falta de recursos na escola para elaborar os materiais para a disciplina de ER. Em suas palavras: "A gente não tem outros recursos, pelo menos na minha escola a gente não tem. Poucos alunos têm até livro esse ano, né?! (Jaci, 11)"

Sumá mencionou que acha a disciplina mais difícil de trabalhar, porque não tem o livro didático como as outras disciplinas possuem. Em tom de desabafo, reclama "Mas a [disciplina de] religião… é o meu ponto de vista, tá gente?! É solto, é jogado! (Sumá, 01)

Em concordância à fala de *Sumá*, *Tupã* complementa: "E aí, é igual ao que ela [*Sumá*] falou, a gente recebe um tema, um temazinho ali, pra você trabalhar durante um período de tempo, dois meses né?!(Tupã, 10), dando a impressão de que há certa negligência e improviso no trabalho com a disciplina.

Um ponto chamou à atenção na fala de *Yara* ao relatar que a falta de material didático a leva a ter menos conteúdos para trabalhar e a criar mais espaço para fomentar a discussão em sala, como uma estratégia metodológica para compensar o tempo ocioso. A fala de *Tupã* acima parece denotar a mesma coisa.

Em síntese, as falas acima apontam que, sem materiais didáticos o que resta aos professores é o improviso na constituição dos conteúdos e nas metodologias de trabalho em sala de aula que, como já assinalado anteriormente, vão de acordo com as intencionalidades e preferências pessoais dos docentes, o que acusa a falta de unidade curricular e a falta de apoio institucional a estes professores.

Sobre este aspecto é interessante reiterar que a rede municipal de ensino tem uma proposta curricular para o Ensino Religioso desde o ano de 2012, entretanto fica muito patente nas falas dos partícipes que não a utilizam para a construção dos seu planos de ensino.

Caupé, por exemplo afirmou que "[...] nós não temos uma proposta curricular para que as escolas sejam uma unidade, entendeu? Por isso que ela fala de uma maneira, a gente fala de outra" (Caupé, 31). No entanto no questionário, ela alegou ter um conhecimento "regular" sobre tal proposta, e que a usa parcialmente no trabalho com a disciplina, o que parece uma contradição.

Em sentido semelhante *Jaci*, que revelou nos questionários ter conhecimento "insuficiente" da proposta curricular de ER do município e usá-la parcialmente no seu trabalho com a disciplina, relata seu desconhecimento nos seguintes termos:

> Pelo tempo que eu trabalho como professora de Religião, eu nunca vi assim um caráter curricular pra Religião. Eu juro por Deus! E eu não sei o que realmente é mandado ensinar nas escolas, de religião, porque dá um nó, a gente trabalha tanta coisa que eu digo pra mim mesma: "− O que é que é o certo? O que realmente é pra ser trabalhado?" Vocês sabem? (Jaci, 29)

Entre os 06 partícipes, vale ressaltar que nos questionários, apenas *Araci* afirmou ter nenhum conhecimento da Proposta Curricular de ER do município, e, na entrevista grupal

apenas *Tupã* e *Yara* declararam ter conhecimento desta proposta, o que nos pareceu confuso e deixou algumas dúvidas sobre as informações prestadas nos questionários por *Caupé* e *Jaci* neste ponto.

Prosseguindo a análise, evidenciamos a falta de apoio institucional que foi relatada por 04 dos 06 partícipes e que se expressou pela ausência de acompanhamento dos professores pela Secretaria Municipal de Educação, como também pela ausência de acompanhamento pela própria coordenação e direção da escola em que trabalham. Reiteramos que esta situação foi confirmada pela própria Secretaria Municipal de Educação, como outrora mencionado, sob alegação de que os professores de ER não procuram a coordenação pedagógica da Secretaria para tratar de suas demandas.

Caupé, por exemplo, manifestou sua queixa de que a coordenação escolar, mesmo tentando ajudar, não tinha subsídios para oferecer ao professor. Assim ela relata: "Eu conversando com a coordenadora da escola, aí ela me deu a sugestão, "−Tia, eu já estou aqui sem material", pois ela disse, "Busque aí material na *internet*, o dia nacional da consciência negra" (Caupé, 11). E mencionando a Secretaria de Educação, continua:

> Mas dizer, que a Secretaria se preocupa?! Eu, falo pela minha escola, aliás pela minha escola não, pelo [Nome da escola] que ela não é minha. É nossa, é do público, dos alunos. Então, a gente tem muito apoio da gestão, muito apoio. Quando a gente tá assim, a gente corre lá, nos coordenadores, e eles dão as sugestões e nos ajudam, colaboram, né?! Mas a gente fica angustiada porque, português a gente tem suporte, tem…, Mas, aí religião… (Caupé, 16).

Desse modo, fica claro que a Secretaria de Educação não dá nenhum tipo de suporte aos professores de ER, cabendo a coordenação da escola dar apoio para a resolução das demandas docentes quanto ao currículo da disciplina.

Jaci relatou que até recebeu da escola em que trabalha uma apostila, só que esta era estudada em todas as salas (6º ao 9º), o que a deixou muito angustiada pois nos anos seguintes, a escola não forneceu mais nenhum material, e ela não queria repetir os conteúdos.

> E aí, eu trabalhava essa apostila em todas as salas, o que eu dava no sexto ano, eu dava no nono ano. E aí passa 2015, 2016 eu disse: " − Meu Deus, vou trabalhar a mesma apostila! As pessoas verem as mesmas coisas!" E a escola não forneceu mais nenhum material, e daí eu me vi ainda mais angustiada. (Jaci, 08)

Em situação mais complicada, *Sumá* relatou que nem o apoio da escola ela tinha para lidar com as demandas da disciplina, revelando total situação de desamparo profissional:

> Então nós não temos assim, sabe, esse apoio para dizer "– Você tem que trabalhar isso… ", pelo menos para mim. Eu nunca recebi um roteiro, o que é que tem que trabalhar no sexto ano, ou sétimo, oitavo e nono. [...] //, Mas eu nunca recebi o apoio da coordenação, assim dizendo, "trabalhe isso ou não trabalhe isso", né?! Pra mim é isso, é tipo, te vira e pronto! (Sumá, 04)

Em tom mais ameno, *Yara* cobra da SME uma aproximação maior com os professores que ministram a disciplina de ER no sentido de que possam trabalhar juntos na solução dos problemas, dizendo que o início do seu trabalho na disciplina "foi muito angustiante, mas agora já está tudo bem, só falta mesmo só o equilíbrio, entre todos, e que o município ande pra que possamos andar juntos, viu?" (Yara, 27). Depreendemos que a ideia de que "agora está tudo bem" se relaciona com a sua menção em outros momentos de que o saber da experiência aprendido ao longo dos anos a deixou mais segura de seu trabalho.

Outro aspecto derivativo do anterior foi ausência de acompanhamento e/ ou formação em serviço, mencionado mais claramente por *Araci*, *Jaci* e *Yara*. Araci, ao ratificar a fala de *Caupé* sobre a falta de apoio institucional, especificou a problemática dizendo "Você que se vire mesmo! [...] Mas nunca teve formação"(Araci, 06).

Jaci sintetiza a questão dizendo que

> [...] acredito que muito se tem a fazer em relação à disciplina, como, apoio técnico pedagógico, formação continuada, material didático fornecido pela secretaria de educação do município, dentre outros. Só assim a disciplina de religião será tratada com a devida importância cabível (Jaci, re05).

O resultado disso é que os professores de ER não dispõem de recursos para o aprendizado dos saberes disciplinares e curriculares necessários ao exercício do trabalho na disciplina, como também de espaços colaborativos formais para *feedbacks* e partilhas de experiências, ficando "soltos", ou seja, "desamparados", "sem algo a que possam se ancorar" assumindo a sobrecarga de construírem por conta própria e do "seu jeito" seu conhecimento sobre a disciplina. Assim, de forma autodidática e solitária "vai levando", construindo da forma que lhes é possível, com improvisos e vieses, sua prática docente, como revelam as falas abaixo:

> E aí a gente vai diversificando, mas, sem o roteiro programático trazido do município, sem formação, sem ajuda nem de gestão, nem pra tema, nem pra nada. Então você planeja ali no mês o que vai ser pro sexto ano, pro sétimo, pro oitavo e por nono ano. Então fica a cargo do professor de Ensino Religioso (Jaci, 15).

> O que é ruim mesmo pra nós professores, é que está todo mundo solto, "– Faça do jeito que você gosta! Faça do jeito que dá certo!" E a gente vai levando, né, o que não é legal (Yara, 15).

Agregue-se a isso o fato de também não haver uma colaboração mútua entre os pares, de forma regular e efetiva, como relataram *Sumá* e *Yara*. Caupé, que mencionou trocar materiais com alguns de seus colegas de modo informal, na sua narrativa escrita corrobora que não há "apoio pedagógico, planejamento mensal coletivo"(Caupé, er02).

Sumá relatou que nunca os 04 professores de ER de sua escola sentaram juntos para planejar as atividades da disciplina (Sumá, 03) e *Yara* fez um apelo para que haja uma rede de colaboração entre os professores, e entre estes e a Secretaria Municipal de Educação (Yara, 27).

Oliveira *et al* (2007) fazem uma advertência muito importante sobre as problemáticas enfrentadas pelos docentes de ER no Brasil. Para além das dificuldades de ordem política, epistemológica e pedagógicas para a consolidação do Ensino Religioso enquanto componente curricular com as mesmas características formais e científicas dos demais componentes que constituem o currículo escolar brasileiro, o que implica a necessidade de mudança estrutural na compreensão que se tem sobre o que é a educação e sobre o que é o Ensino Religioso, se faz necessário dar atenção ao trabalho já realizado por estes professores pois, "não bastam leis, portarias, políticas e/ou normatizações se nada ou pouco for realizado a fim de reinstrumentalizar os professores, oferecendo-lhes um suporte teórico bem consolidado para esta prática educativa diferenciada" (OLIVEIRA *et al*, 2007, p. 61).

Acresça-se a isto o fato de que o professor é um profissional do ensino, e, enquanto tal, a profissionalização, enquanto dimensão política e ética do seu trabalho, deve ser condição *sine qua non* do desenvolvimento de sua profissionalidade (atuações, habilidades, conhecimento, atitudes e valores), em que "saber" e "saber ensinar" ocupam dimensões epistemológicas distintas, para a valorização da complexidade do trabalho docente (GARCIA, 1999). Neste ínterim se faz profundamente relevante a adoção de políticas de formação docente contínua pelas instituições à qual trabalham para o desenvolvimento profissional do professor, com vistas à melhoria da qualidade dos serviços prestados por elas à sociedade.

Como isto não ocorre com os professores partícipes de nossa pesquisa, o trabalho do professor se precariza, estabelecendo-se uma espécie de *laissez-faire* no modo como compreende, planeja, executa e avalia a disciplina, criando-se no espaço da escola uma cultura de incompreensão e rejeição sobre sua finalidade e importância na formação dos alunos, além de torná-la suscetível a um discurso catequético cristão e ao personalismo,

baseado em ideias equivocadas sobre o Ensino Religioso, como por exemplo a crença motivada na necessidade de coerência entre discurso e ação, de que testemunho de fé pessoal é fator importante na competência profissional do professor de ER (HERNÁNDEZ-DEL CAMPO; QUEZADA-BRAVO; VENEGAS-MEJÍAS, 2016). Sobre esta questão Baptista (2015), assinala que:

> No campo político, é muito importante articular e mobilizar os docentes para o processo contínuo de formação. Há muitas pesquisas que tratam da solidão do docente do ER nas escolas, geralmente excluídos e tratados como se fossem de segunda categoria. Mais importante ainda é ocupar espaço nas representações junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Além de municiá-las com propostas e projetos para formação docente, há outra grande carência, que é a falta ou o problema da qualidade de material didático. E, ainda, há o grande desafio político-jurídico de provocar o ministério público sobre o descumprimento, pelos sistemas de ensino, da legislação sobre o ER em muitos lugares do país. (BAPTISTA, 2015)

Concordamos com o autor sobre a tese de que os professores de ER se tornam dentro da escola profissionais de "segunda categoria", relegados ao abandono institucional e a solidão profissional. Parece-nos óbvio que esta "dupla semiprofissionalidade", que se instaura a partir da premissa de um professor cuja profissão carrega o fardo social da desvalorização e proletarização, e que busca encontrar o reconhecimento de seu espaço de atuação entre seus pares e na escola como professor de uma disciplina "discutível" no âmbito de sua importância para a formação do aluno, resulta das suas fragilidades e lacunas formativas, como também de uma disciplina que, em muitas situações, não se faz presente nos planejamentos, projetos pedagógicos da escola ou nas relações educativas, ainda que exista enquanto proposta curricular.

8.8 A relação da disciplina de ER com outras áreas de conhecimento

Destacamos este ponto como uma ideia nuclear específica dado que percebemos nas falas docentes uma falta de clareza sobre o que é o Ensino Religioso enquanto uma área de conhecimento com uma epistemologia e identidade curricular próprias, assentadas nas Ciência(s) da(s) Religião(ões). Neste sentido, antes de uma postura interdisciplinar, o que na verdade os professores expressaram foi estarem um tanto confusos a respeito do que se deve trabalhar nesta disciplina, adotando conteúdos e desenvolvendo práticas que extrapolam e às vezes descaracterizam o escopo dessa disciplina, categoricamente expressado por *Jaci* como

algo que “dá um nó” (fala 27) na cabeça dos professores porque muitas vezes não tem clareza do que irão lecionar.

O que se mostrou mais presente foi a relação de equivalência curricular da disciplina de Ensino Religioso com a disciplina de Relações Humanas, em alguns casos quase indistinguíveis. Em uma cena significativa da roda de conversa na qual o diálogo sobre esta questão se estabeleceu, *Araci* mencionou que houve certo período, por volta dos anos 2000, em que o Ensino Religioso na rede municipal foi substituído pela disciplina de Relações Humanas, mas os conteúdos de ambas eram “parecidíssimos” (Araci, 04).

Caupé narrou um fato em que ela recebeu em sua escola alguns alunos da rede privada e ao realizar a transposição das notas da ficha escolar percebeu que não havia no histórico deles a disciplina de Ensino Religioso, decidindo então transpor as notas de uma disciplina denominada de *Formação Humana* para aquela. Em seu julgamento afirmou que “não é ensino religioso na escola privada, é formação humana. // Então, há essas várias denominações, né?! A pública é Ensino Religioso e a escola particular é Formação Humana” (Caupé, 08), em uma suposição de identidade curricular entre as duas.

Em outro momento, já ao final da roda de conversa ela tenta justificar seu posicionamento alegando “[...] o que é o Ensino Religioso!? É formação humana! Então a gente não foca só a questão ‘religião’, só as ferramentas da religião, a gente busca temas livres que contemplem a diversidade religiosa, certo?” (Caupé, 37)

Tupã, sobre a fala de *Araci* acerca da mudança de Ensino Religioso para Relações Humanas em 2000 nas escolas do município, acentuou dizendo que a mudança foi “só de nome” (Tupã, 08), praticamente não implicando em alteração nos conteúdos abordados. Assim como *Caupé*, reitera a ideia de que a disciplina de Ensino Religioso não é somente sobre religião, sobretudo também sobre temas “livres” os quais tratam de questões sobre relações interpessoais. Em suas palavras assim se expressou “Essa internalização de como deve ser a aula de religião, porque a minha aula de religião não é só uma aula de religião, as minhas aulas, elas têm esse tema, né?.”(Tupã, 23).

Jaci reitera a questão ao agregar aos estudos das religiões a formação de caráter humano, criando uma versão personalizada de roteiro de ensino:

> [..] postura que havia assumido perante lecionar a disciplina que era a de trabalhar assuntos relacionados à formação do ser humano e ao caráter além de conscientizá-los sobre as diferentes religiões existentes no mundo e o respeito que devemos ter em relação a elas, resolvi montar meu próprio material didático, na qual montei uma apostila para cada turma do ensino fundamental baseada em propostas do currículo do ensino religioso e nos princípios de formação do caráter humano. (Jaci, re04)

Tal problemática também se apresentou no que concerne à outras áreas de conhecimento. *Caupé* por exemplo, parece estabelecer alguma similaridade entre a disciplina de Filosofia e o Ensino Religioso, dado que a primeira pode dar-lhe subsídios para a segunda. Ela afirmou que ao assumir a disciplina de Ensino Religioso "[...]Não me assustou nem um pouco, porque eu já trabalhei Filosofia no Ensino Médio, né? E a Filosofia enriquece muito na formação da gente" (Caupé, 19). Em outro momento da roda de conversa reforça seu argumento alegando que "Que ele [Ensino Religioso] está no contexto de outras...[disciplinas], ele está contextualizando, né, em História, em Geografia, em Filosofia" (Caupé, 40), a interseccionando com outras áreas de conhecimento da formação do aluno. A professora ainda ressalta a importância da sua formação em Pedagogia pois o curso "ele me dá... suporte, pra você exercer qualquer disciplina, né?" (Caupé, 35).

Sobre esta última fala, reconhecemos a Pedagogia como uma área de conhecimento imprescindível para a formação docente, todavia questionamos se a fala da professora não atribui um caráter secundário ao saber disciplinar do Ensino Religioso, bastando-lhe apenas os saberes pedagógicos e seus saberes experienciais para conseguir dar conta do trabalho na disciplina.

Atualmente, de acordo com as normativas que tratam do assunto, o que define o ER como um componente curricular é justamente o fato de assentar-se, assim como nas demais disciplinas, em pressupostos científicos, emancipando-se definitivamente do ponto de vista epistemológico e teórico-metodológico da Teologia e daquilo se que entende por educação religiosa ou educação da fé. Sua natureza é laica no sentido de que se apresenta como "elemento da cultura e da crítica, com sua dimensão cognitiva e informativa, como as demais ciências, mas também formativa, na perspectiva da fundamentação antropológica, dos valores e dos sentidos da existência, da "cultura das humanidades" (BAPTISTA, 2015, p.117).

O ER nesse sentido assume uma dimensão interdisciplinar, tanto no que se refere ao aspecto epistemológico o qual por assentar-se nas Ciência(s) da(s) Religião(ões), dialoga com a Psicologia, com a Filosofia, com Sociologia entre outras áreas de conhecimento para abarcar os vários olhares sobre a religiosidade, quanto no aspecto curricular, ao estabelecer a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos deste componente curricular, possibilitando o diálogo com o diferente, com as diferentes culturas e tradições religiosas e filosofias que imprimem sentido à existência. Isto a torna um

> [...] espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2018, p.437)

Todavia, interdisciplinaridade não pode ser confundida com a tentativa de se constituir uma miscelânia de temáticas "livres" que emergem de esforços de "enxertia" didática de conhecimentos oriundos de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais em outras áreas de conhecimento para o ER, fazendo com que cada docente realize o trabalho na disciplina do modo como a compreende, sem compromisso com um projeto coletivo e nem com uma proposta curricular.

8.9 A relação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional no trabalho docente.

A nona ideia nuclear objeto de nossa análise, apresentada em 28 falas significativas, nos remete a questão de quanto as crenças e valores pessoais dos docentes se fazem presentes na sua prática profissional. Cabe lembrar que a identidade profissional docente deriva de múltiplas fontes, sendo ao mesmo tempo construção pessoal (história de vida) e construção social, constituída e validada pelos diversos grupos sociais conferindo ao professor um papel e um *status* social. (BREZEZINSKI, 2002). Compreende a dimensão formal e deontológica do fazer docente, não obstante também incorpora uma singularidade no modo particular como ele (re)significa sua atividade laboral a partir de seu modo de ser-no-mundo, sua historicidade, seus sentimentos, crenças e valores.

O aspecto mais mencionado pelos professores partícipes, sobretudo por *Sumá* e *Tupã*, com 04 e 05 falas, respectivamente, foi a questão da relação de empatia, respeito e autenticidade na relação professor-alunos. Haja vista a disciplina de Ensino Religioso ser vista pelos professores como diferente das demais por produzir espaços de catarse e reflexão dos alunos acerca das suas experiências da vida, eles se atribuem uma responsabilidade maior de manter uma relação transparente, sincera e de cuidado com seus alunos, de modo a obter-lhes sua confiança e envolvimento.

Em alguns momentos reconhecem sentirem-se comovidos diante da situação de vulnerabilidade narrada por seus alunos, conectando-as muitas vezes com suas experiências pessoais. *Jaci* mostrou-se muito sensibilizada diante dos problemas que os alunos vivem em

suas vidas pessoais, relatando que "[...] a gente vai descobrindo que os nossos problemas são tão pequenos em meio à vida daquelas pessoas. E a gente sente aquela comoção na vida, aquele abraço fica mais… é… assim, comovente né? De estar ali com eles" (Jaci, 13).

Um elemento consensual entre os partícipes foi a ideia de que o espaço da disciplina deve ser utilizado para desenvolver nos alunos (e neles mesmos) o respeito à liberdade de crença e de sua manifestação, apesar de nenhum deles usar a expressão "tolerância religiosa" para designar essa ação. Sobre isso, *Sumá* relatou que

> Quer dizer não tem... quando você começa a questão do respeito, a começar por você, é claro, né, então a gente vai dar oportunidade de trabalhar com todo mundo, independente da religião de cada um. (Sumá, 24)

Araci destaca que um dos aspectos da dimensão do respeito também se apresenta no cuidado em não privilegiar, nem impor sua fé que, de certo modo tem sido o ponto mais contraditório nas narrativas docentes, dado que muitos de seus relatos denotam o contrário. Assim se coloca dizendo:

> Você tem que ter um cuidado especial para você não estar aqui, por exemplo, falando da religião católica, né? Você tem que fazer essa diferença, mostrar para eles o que o *Tupã* falou né?! Cada um tem a sua forma de ver, de sentir [...] Mas a gente não ia, né, por esse lado aí...[da catequese] Tinha que respeitar, ensinar que todo mundo tem que respeitar a religião do outro, né? E colocando não só "– Ah, como sou católica eu vou colocar só a minha visão, o que eu acho". Tem que ser aberto para todos" (Araci, 5;13).

A fala de *Jaci* ilustra claramente essa dificuldade encontrada pelos professores em não deixar sua fé interferir no trabalho na disciplina ao mencionar que em suas aulas fala de religião

> [...] mas dentro do medo de não trabalhar, de passar os meus ideais de formação religiosa, que eu acredito, né? Eu não costumo passar essa prática, né? Eu falo assim, de coisas boas, da vida de Jesus porque eu acho que veio ao mundo e tal… Eu falo assim, né? Eu acho que ele veio pra passar coisas boas, a gente deve seguir os caminhos dele… Mas não de repassar o que eu acredito (Jaci, 16).

Interessante notar na fala acima é que a professora revela ter "medo", e não apenas uma preocupação, em não doutrinar os alunos em sua fé, como se denotasse certa insegurança. Entretanto, a professora cita apenas Jesus como uma referência a ser seguida, sem exemplificar com personalidades de outras religiões. Na fala seguinte enfatiza sua postura de cuidado justificando que o estudo na disciplina

> É, a doutrina em si, né, repassada no geral, não no que eu acredito, no que eles...é formar e ver no que eles acreditam e fazer com que eles tenham mais fé naquilo, né, não no que eu sou, que eu sou católica e acredito em Jesus, e tá repassando "− Não, vocês tem que acreditar em Jesus". // É, não impor o que eu acredito para eles né. É isso.(Jaci, 19)

A professora parece justificar a não imposição da sua crença religiosa aos alunos a partir da ideia de que se trabalha a doutrina religiosa "em si" (não especifica qual, mas é provável que seja a cristã), ou seja, dentro de uma suposta neutralidade religiosa. Todavia não fica claro se a abordagem seria de fato tratar a tradição católica como um conhecimento escolar e de forma equânime com as demais matrizes religiosas.

Tupã, faz um contraponto a esta questão de uma neutralidade como condição de profissionalismo, evidenciado a ideia de autenticidade. Para ele ser autêntico é uma forma de respeito a si mesmo e o professor deve exercitá-la para ter uma boa atitude profissional. Ele disse: "O que eu não posso levar pra sala é o que eu não sou. Primeiro essa internalização com você, é se respeitar e ter uma postura de um profissional na sala." (Tupã, 31). E complementa acentuando a impossibilidade de separar as dimensões do pessoal e do profissional, e que o profissionalismo reside em assumir uma *práxis* em que a humanização do outro e de si mesmo é parte do processo educativo:

> Então é um exercício, é um exercício diário. Porque você dificilmente, por mais que as pessoas digam que no trabalho você deve deixar os problemas em casa, ninguém consegue ser duas pessoas. É claro que você meio consegue, você controla, você tenta controlar suas emoções, mas você nunca é duas pessoas, você é sempre a mesma. Então acho que... é claro que, em algumas situações a gente tem as dificuldades, mas a minha fé pessoal é o que me ajuda a buscar essa diminuição das diferenças. É isso. Aí eu vejo o que muita gente falou, que tenta não trazer a sua religiosidade pra sala, tentam não trazer, mas a gente só vai passar porque a gente tem ela. A gente leva ela com a gente, no entanto, a gente tenta filtrar a partir do que nos vivenciamos na nossa fé. (Tupã, 34,35 e 36)

O último aspecto digno de nota é o reconhecimento da parte dos partícipes de que é necessário lidar com seus próprios preconceitos, dado que o trabalho nesta disciplina os traz a possibilidade de lidar com uma diversidade religiosa muito grande em sala de aula, desafiando suas percepções e crenças. Este ponto de tensionamento e angústia ficou bastante explícito na fala de *Sumá,* quando relatou que:

> Sobre essa questão aqui da umbanda, do candomblé... eu trabalhei as grandes religiões, e eles mesmo se interessaram, gostaram, pesquisaram, apresentaram o trabalho, eles fizeram seminário, cada um, cada equipe com uma religião diferente, né, e essa daí, eu fui agora no Dia da Consciência Negra, que a gente foi ver a

> cultura afro-brasileira, e tem essa nossa, essa nossa herança, né? E eu falei abertamente, contei como era, né, eles já sabiam, já haviam pesquisado e a pergunta deles pra mim era "− E aí? O que era que eu dizia?" e eu respondi "− Eu não gosto, não pratico, mas cada um tem liberdade de escolher a religião que quiser, se você tiver ou quiser estar nessa religião, eu vou respeitar do mesmo jeito!" E aí alguém disse: " − Tia e se precisar ir pra minha igreja?" E eu disse: " − Vou do mesmo jeito!" E eu acho assim, que professor, ele marca muito a vida do aluno e a gente tem que se preocupar porque essa marca pode ser positiva ou negativa. E eu me preocupo pra deixar uma marca boa nos meus alunos, e participo de muita coisa com eles que não é minha religião, mas eu não estou ali pra demonstrar minha religião, né, então eu estou de boa com eles lá [risos] (Sumá, 25 a 29)

Muitos elementos podem ser destacados nestas falas. Um deles se refere a uma aversão pessoal explícita às religiões de matriz afro-brasileiras, a partir de expressões como "Essa daí" e " não gosto". Todavia ela procura realizar um distanciamento de juízo de valor ao dizer compreender que elas fazem parte da cultura brasileira e por isso devem ser abordadas em sala, assim como assume o respeito a liberdade de escolha de cada um.

Em outro, traz a consciência de que o professor tem muita influência na formação do aluno e deve estar atento às suas posturas e atitudes, reiterando a preocupação em não fazer proselitismo de sua fé. Em sentido semelhante, *Jaci* apesar de afirmar o contrário, expressa seu preconceito a partir do temor acerca das religiões de matriz africana:

> E até assim, eu, não sei vocês, mas eu mesmo assim, não é preconceito, mas é tipo um pouco de medo de falar assim da umbanda, né? "− Vamos ali em um centro de macumba!", daí eu tenho receio de ir, né, eu não vou mentir. Eu não tenho preconceito, mas se minha filha disser assim "− Mãe, vamos num centro de macumba? (risos) "− Eu não!" (Jaci, 20)

Salientamos aqui que não existe uma religião chamada "macumba", ou um "centro de macumba". Esta palavra, cuja etimologia está provavelmente associada palavra da língua banta *ma'kôba* , que significa "dança" ou "instrumento de percussão", foi adotada na linguagem coloquial brasileira para designar pejorativamente as religiões de matriz africana e indígena, como claro indicativo de uma visão preconceituosa destas. O medo relatado pela professora ratifica o preconceito.

Apesar disso *Jaci* admite que é algo cultural, a religião à qual nasceu ensinou-lhe a temer a umbanda (e por tabela as demais de matriz africana) pela falta de conhecimento sobre ela, o que denota o quanto o preconceito se estabelece pelo desconhecimento da religião do outro. Assim ela diz que:

> Mas eu acredito que isso é algo cultural meu, entendeu? Nasci, né, dentro daquela crença que as pessoas tinham medo porque não conheciam, né, e aí encontravam aquelas coisas na encruzilhada e... Hoje a gente sabe, estudando história, ensinando,

> a gente sabe porque é aquilo, o significado, mas quando a gente nasceu e se criou naquilo dali, às vezes a gente tenta não passar, né, essa "fama", não demonstrando os nossos medos também, nesse sentido (Jaci, 21 e 22)

Neste momento a professora revela que o conhecimento histórico ajuda a desmistificar a visão negativa das religiões de matriz africana, contudo a força de sua crença dificulta-lhe desenlaçar de seus preconceitos. Em outro momento, ela admite seu preconceito mais abertamente sob a alegação da fraqueza humana, que tornam as pessoas suscetíveis à discriminação do outro.

> Então, às vezes a gente também nesse rojão, nós temos um pouco, nós somos seres humanos! Nós não somos blindados dos preconceitos também, né, e às vezes dentro da crença como a gente foi criado, nossa cultura, também tá aqui dentro [põe a mão no coração] e aí a gente tem esse preconceito muito com a umbanda, nós mesmos temos! Eu não iria para um centro de macumba porque eu tenho medo. Eu tenho medo é porque eu fui criada assim. Mas eu repasso pra eles de uma forma que, a cultura, de onde veio e tudo mais, de uma forma geral. Mas se for pra ir e sentir aquele cheiro de vela acessa misturado com bebida... [gesticula negativamente com a cabeça] (Jaci, 24 e 25)

Aqui também ela sugere que o preconceito é algo irracional, da ordem da emoção, ao apontar para o coração, assim como a natureza de suas crenças religiosas ("porque fui criada assim") que não a permite libertar-se do medo que sente. Mesmo assim esconde isso de seus alunos como forma de não deixar sua visão pessoal interferir no seu trabalho.

Já *Yara* foi mais explícita sobre seu preconceito, sem esboçar, diferente dos(as) demais professores(as) nenhuma reflexão sobre o tema. Narrou que um dia estava com dor na coluna e um aluno a indicou um senhor que reza, mas ela não foi, mesmo sabendo que era só aquelas rezas que os pais e mães fazem nos filhos, e no final exclama "Mas de macumba lá não tem não, Graças a Deus!" (Yara, 28).

As falas significativas desta ideia nuclear traduzem as muitas dificuldades dos(as) professores(as) partícipes em lidar com seus preconceitos, valores, crenças e atitudes pessoais no exercício de sua atuação profissional docente. Isto denota que o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o meio físico e social, pelas inúmeras e diversas experiências da vida pessoal e profissional, interações materiais e simbólicas que constituem sua identidade, aqui compreendida como um "processo sócio-histórico vinculado à humanização do homem" (FARIAS *et al*, 2014, p. 56).

Ou seja, tais relatos revelam também a humanidade destes, na figura de um ser sócio-historicamente situado e que carrega esta identidade cultural para dentro de suas práticas profissionais, entre tensionamentos e angústias, um ser ideologicamente forjado no

seio de sua cultura, e que precisa tomar consciência crítica desta sua condição para a construção de uma *práxis* educativa que implique na transformação de si e de seus alunos, superando a intolerância religiosa e possibilitando o desenvolvimento das alteridades.

Imbernón (2011) assevera que para o exercício consciente de sua profissionalidade, o professor precisa se colocar em uma atitude permanente de análise, reflexão e intervenção intersubjetiva nas situações concretas de ensino que se lhe apresentam no cotidiano da prática escolar. A reflexão ainda embrionária trazida pelos partícipes na roda de conversa sobre respeito, autenticidade, preconceitos, sobre a preocupação (ainda que não se consiga a efetivação) em não doutrinar os alunos em sua fé, sinaliza um movimento significativo nesta direção.

Ao nosso ver, a escuta compartilhada e a percepção das contradições de suas falas e de seus pares na roda de conversa apontam um movimento importante nessa direção de compreender o jogo de forças que se estabelece nas interações humanas entre as concepções, crenças e valores do outro e as minhas, e como isto cria um campo de tensões e conflitos no exercício do profissionalismo docente, urgindo a *práxis* sobre o respeito, a tolerância e os direitos democráticos no fazer destes docentes.

8.10 Desafios no trabalho com a disciplina

Iniciamos esta seção a partir da articulação da discussão anterior, uma vez que lidar com situação de preconceito e intolerância foi mencionado por *Sumá* e *Tupã* como grandes desafios a serem superados no trabalho com a disciplina, tanto no que se refere ao supracitado, quanto nas matizes diferentes que eles trouxeram em suas falas. *Sumá*, por exemplo, identificou como desafio o trabalho com valores humanos no Ensino Religioso para criar um clima de tolerância religiosa entre os alunos entre si e com o professor, em particular os evangélicos, pois, segundo ela, houve um tempo em que eram muito “perseguidos e xingados” (*Sumá,*17).

Sumá ainda admitiu ter feito um curso de Teologia para melhorar o trabalho na disciplina, todavia ao concluir percebeu que esta formação, por ser exclusivamente de estudo bíblico, não era adequada para o ER. Em suas palavras assim se expressou: “Pensando em melhorar, e me preparar mais para as aulas, fiz o curso de Teologia, mas, entendo que não posso introduzir nenhum tipo de Religião. Respeito a escolha de cada um” (Sumá, re04).

Tupã em outro sentido, expressa que o grande desafio reside em o professor saber trabalhar com a desconstrução de ideias extremistas e fanáticas, respeitando aqueles que as tem. Ao relatar uma experiência vivida com uma aluna ele se expressou:

> Não estou criticando a religião não, só a atitude que ela tomou uma vez, que eu achei um pouco exagerada, mas eu não quis confrontar, né? E aí eu acho que é quando vem o respeito, de você entender o porquê que ela está tomando aquela atitude. De que forma aquela atitude vai me fazer crescer dentro de sala de aula, de que forma que eu vou fazer com que eu não ultrapasse os limites que eu é... confronte aquela aluna, e que ela não se sinta excluída, entende? Eu acho que essa situação veio pra mim não pra eu entender que é, porque fosse protestante, se é exagerado! Muito pelo contrário, veio foi me trazer um aprendizado, do respeito que eu como pessoa deveria ter naquela determinada situação. Pensei assim: "– Se ela age daquela forma, então de que forma eu vou entender aquilo ali?" Porque era aquela pessoa ali, mas e se fosse uma outra religião que não fosse cristã, se fosse um outro comportamento, como é que eu iria agir diante disso tudo? Então, são muitos desafios que surgem no dia a dia, gente, de como eu vou exercitar o meu respeito com ele, com o erro dele, como pessoa. (Tupã, 30).

Estas duas falas trazem em seu bojo o desafio da alteridade, ou seja, o de reconhecer e aceitar o outro como diferente, respeitá-lo enquanto ser singular. Sobre esta questão Paulo Freire (2014) remete ao conceito de tolerância como uma das qualidades fundantes da vida democrática, todavia não no sentido de uma condescendência ou indulgência para com o outro, que no fundo se revela como atitude de superioridade (de classe, de raça, de gênero, de saber) ao tolerado, no qual o autor denuncia como uma compreensão alienada e alienante de tolerância que desqualifica e inferioriza o outro. Assim ele nos diz:

> Não é desta tolerância nem deste tolerante que falo. Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isto mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o *diferente*, não com o *inferior*. [...] Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é tolerá-lo, aguentá-lo. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero e também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* seus sonhos suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (FREIRE, 2014, p.25-26). [grifos do autor]

Esta questão ética nos parece crucial nas falas dos partícipes, da necessidade de se refletir por parte dos alunos e deles mesmos sobre o respeito às crenças e manifestações religiosas do outro, de se estabelecer juntamente com a alteridade a empatia nas relações com os alunos, de confrontar os fanatismos e extremismos sem discriminar ou excluir aqueles que os professam, de refletir sobre a suposta "irracionalidade" ou ideia de que "fui criado assim"

como forma de justificar os preconceitos e sobre que tipo de tolerância religiosa se impõe nos seus discursos e nos discursos dentro e fora da escola, de modo que se possa aprender com o diferente.

Pari passu, reiterando o já abordado em seções anteriores, "não fazer da aula catequese", ou "não privilegiar uma religião em detrimento de outras" tem sido outro grande desafio no trabalho com a disciplina. Percebe-se o quanto é notória esta dificuldade o que traz a urgência de que estes professores possam ser assistidos em sua deficiência teórico-conceitual sobre o tema, de modo que ressignifiquem a ideia equivocada que possuem acerca do trabalho com a disciplina, em formações em serviço, tutoria e em redes colaborativas de formação subsidiadas por um estudo crítico-reflexivo da proposta curricular já existente, e das normativas que regulamentam o ER enquanto componente curricular.

Por exemplo, ao analisarmos a fala de *Caupé* ao dizer que "É assim, até porque é o Ensino Religioso e nós sabemos que nós vivemos numa diversidade religiosa e, na realidade da escola que eu trabalho, a gente não foca...o Catolicismo não é focado, não é totalmente direcionado, né?" (Caupé, 29), percebemos há uma ideia de que não se deve focar no ER apenas uma religião haja vista o pluralismo religioso na sociedade. Todavia, a ideia "não é totalmente direcionado" gera suspeita de que há uma ênfase no Catolicismo.

Ou, então, na fala de *Sumá* que revelou ter terminado o ano letivo trabalhando a bíblia, depois de abordar ao longo do ano uma série de temas livres, mas ao final da fala, como se quisesse escapar de ser julgada de fazer catequese, conclui "E assim, a minha preocupação é não chamar pra nenhuma religião." (Sumá, 11). Ao dizer que não chama para nenhuma religião será que se refere apenas às denominações cristãs, não trazendo outras matrizes?

Eis a questão, na qual *Tupã* aponta com mais clareza: "Uma das questões que me vinha na cabeça era exatamente não agir como a irmãzinha [freira], né? Então, não fazer a aula uma aula catequética, vamos dizer assim, cristã." (Tupã, 11) E complementa seu posicionamento refletindo que:

> porque você acaba relacionando o Ensino Religioso com a sua religião, vai partir daí, é claro, e aí vem os desafios do respeito ao próximo! Daí é que você deixa a questão do não doutrinar a partir da sua religião, você deixar a sua doutrina de lado, e tenta fazer essa discussão mais ampla das filosofias que a sua fé traz, mas também vendo qual é a harmonia que ela tem com as outras religiões, né? (Tupã, 37 e 38).

É perceptível o esforço que o professor faz para não doutrinar em sua fé, mas ainda admite a necessidade de fazer uma leitura das outras religiões a partir da sua, o que

demostra o tamanho do desafio a ser empreendido por eles de se emanciparem de uma perspectiva confessional/ interconfessional hegemônica e internalizarem uma concepção laica de Ensino Religioso.

Ao analisarmos tais falas percebemos uma tomada de consciência e, por que não dizer, esforços de evitarem uma prática confessional, ainda que na prática isto se apresente em certa medida, e depreendemos disto que, antes de serem meros agentes ideológicos, os professores são protagonistas de sua trajetória profissional, no sentido da capacidade de que "cada um de nós compõe a sua história" para ir "tocando em frente" como diz a canção, concordando com a ideia de que a partir de sua experiência pessoal os professores constroem uma cultura coletiva da profissão. Ao se debruçarem permanentemente na reflexão e na atribuição de sentido ao ato educativo em suas práticas cotidianas, revelam em seu fazer docente um grande poder de alteridade e uma racionalidade que não é apenas técnica e instrumental, sobretudo fundamentalmente comunicativa (HABERMAS, 2004).

Há uma complexidade e um campo de incertezas que se põem à frente da atuação profissional destes docentes, não apenas na disciplina como também em sua profissão como um todo. A este respeito *Caupé* avaliou sobre os desafios de ser professor de Ensino Religioso "Porque ser professor já é um desafio, né, e aí você não pode ter resistência ao novo, você tem que acreditar em você"(Caupé, 38), revelando o lugar de incertezas da prática docente, duplamente potencializado no exercício da docência no Ensino Religioso, pelas suas precariedades. Ou mesmo na fala de *Araci* que, ao comentar a fala de *Caupé* acima, desabafa: "Mesmo com medo, né, a gente tem que lutar..."(Araci, 25).

E este esforço se justifica pela importância que os partícipes atribuíram à disciplina para a formação do aluno, se desdobrando em elaborar atividades que possam contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo, como também para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Para *Sumá*, o que a preocupa mais nesta disciplina do que em outras disciplinas é porque "eu quero levar o melhor e seja de uma forma que chame atenção e que faça com que o aluno pense, faça com que ele reflita na vida dele, como é que está" (Sumá, 05), demonstrando que a disciplina de Ensino Religioso na sua percepção traz um componente diferencial em relação às outras matérias escolares, que é a possibilidade mais direta de reflexão pelo aluno sobre sua vida.

Esta visão é reiterada por *Tupã* ao refletir que :

> Então, apesar da angústia que às vezes a gente tem, porque a gente quer levar o melhor pra eles, a gente quer levar um tema que possa fazer com que aquilo faça a diferença na vida deles. Apesar de que, às vezes, a gente acha que sente uma

> frustração por não chegar ao objetivo que a gente quer, eu acho que é isso o que você quis dizer naquele momento [aponta para Yara]. A gente quer dar o melhor (Tupã, 26)

A aposta do professor é que mesmo diante das frustrações pelo o que não dá certo, acredita que a disciplina possa provocar mudanças significativas no comportamento dos alunos. E parte destas frustrações reside na desvalorização da disciplina no meio escolar pelos gestores**,** aspecto mencionado por todos os partícipes, que envidam esforços para a sua valorização. Lidar com a desvalorização da disciplina e do trabalho de seus docentes parece ser o desafio maior que conjuga todos os demais.

Sobre isso *Tupã* denuncia quando disse que

> A dificuldade também é porque o que se prioriza é Português e Matemática, a realidade é essa. Em algumas escolas nesses últimos meses, se abriu mão de todas as avaliações em função destas. // Então o grande problema é esse, né?! Se você tem, por exemplo, História e Geografia e Ciências, e tem o conteúdo que não é dado valor, imagine o Ensino Religioso…(Tupã, 09)

Fica evidente que por não fazer parte das avaliações externas, o Ensino Religioso não é valorizado, muito menos ainda que outras disciplinas como História, Geografia e Ciências, por exemplo. A desvalorização se torna mais gritante ainda na sua função de complementação de carga-horária dos professores. A fala de *Sumá* é representativa do coletivo ao dizer que a disciplina de Ensino Religioso:

> [...] já é mal usado na hora da lotação, porque o Ensino Religioso nas escolas, até onde eu sei, é pra preencher carga horária, completar carga horária. Você tem 26 horas?! Ah, bota Religião. Entendeu? Por exemplo, na minha escola tem seis turmas, eu tenho religião em três e as outras três tem cada uma um professor diferente (Sumá, 02).

Yara trouxe outro desafio que é assumir a disciplina sem ter habilitação para tal, o que, obviamente, gera grande rejeição por parte dos professores de outras áreas de ministrá-la, narrando sua própria experiência: "Porque quando eu vi, assim, isso, fiquei: "– Meu Deus do céu! E tem esse interessado a trabalhar esse tema religião?" Por que qual é outro professor que vai? Ele diz: "– Não, vou querer outra coisa, vou querer isso não!" (Yara, 21).

A trajetória profissional dos professores partícipes expostos nestas linhas através de suas narrativas revela de forma muito clara, o caráter complexo, heterogêneo, fluido, indeterminado, contextual, concreto e contingencialmente situado do trabalho docente, apresentado por Tardif e Lessard (2009).

Em seus relatos há um aspecto não codificado, ou seja, não estruturado da atuação docente, na qual emergem incertezas, ambiguidades e imprevisibilidades, que se sobressai à dimensão normativa, instrumental e deontológica do trabalho na disciplina. Isto logicamente superlativiza o processo de negociações cotidianas desses professores com as instâncias educacionais aos quais são funcionários e com os atores sociais que compõem à comunidade escolar, acirrando tensões e desvalorizando seu trabalho, sob um desamparo profissional que é confundido com autonomia, com uma "liberdade" de atuação na qual não estão preparados para enfrentar, gerando angústias, inseguranças e medo.

8.11 A roda de conversa como espaço formativo

Concluímos nossa análise levando em consideração a importância da roda de conversa como espaço de apoio para enfrentamento dos desafios dos professores e professoras partícipes. Diante de tamanhas dificuldades e precariedades enfrentadas no exercício de sua atuação profissional, os partícipes avaliaram a entrevista grupal em forma de roda de conversa temática como algo bastante contributivo para reflexão de suas práticas.

Caupé, já no início da atividade, expressou este sentimento dizendo: "Eu acho que essa nossa roda de conversa [...]veio até assim, pra nos encorajar. Eu até disse: "− Tem um colega fazendo doutorado que tá vendo né?! Que vai conversar com a gente pra saber das nossas dificuldades, das nossas angústias" (Caupé, 14)

Para ela o fato de um professor-pesquisador estar estudando a atuação profissional dos professores e professoras que ministram a disciplina de Ensino Religioso valora o seu trabalho, demonstra que existe alguém que está preocupado e dando visibilidade às suas necessidades laborais. Ao final da atividade ela expressou que a roda de conversa se mostrou como uma ferramenta que, junto com convivência diária na escola e com os colegas, possibilita o professor dar conta do seu trabalho (Caupé, 39).

Em concordância, *Tupã* refere-se à roda de conversa como um espaço "pra desabafar" (Tupã, 11), um espaço de fala, de catarse e de partilha de dificuldades, experiências e reflexões que eles não têm no trabalho, cuja fala foi corroborada por todos os partícipes.

Ao longo de nosso estudo vimos afirmando insistentemente sobre a necessidade de se pensar espaços de formação para os professores e professoras desta pesquisa, de modo que eles(as) possam suprir suas necessidades de aquisição de conhecimentos, planejamento, execução e reflexão sobre o trabalho que realizam na disciplina. Não se trata, no entanto,

apenas de um modelo meramente normativo, prescritivo e aplicacionista de formação, mediado por especialistas, ainda que a ausência de conhecimentos disciplinares requeira em certa medida isto.

Estamos falando fundamentalmente, da necessidade de se criar espaços coletivos de modo que os(as) professores(as) possam, a partir do intercâmbio de suas experiências, discutir sobre as problemáticas que emergem no cotidiano de suas práticas e construir linhas de atuação profissional mais efetivas e que os possibilitem a construção de novas ferramentas, de novos conhecimentos, e de valoração de seu trabalho na escola.

Urge em seu cotidiano, a necessidade do desenvolvimento de um modelo mais colaborativo e regulativo de formação, na direção apontada por Imbernón (2011) em que se pensa o desenvolvimento profissional docente como algo permanente e para além da mera atualização científica e pedagógica, que perpasse as dimensões da profissionalização e do profissionalismo docente, e que objetive "situar o professor em situações de pesquisa-ação, suscitando a criatividade didática e a capacidade de regulá-la segundo seus efeitos" (IMBERNÓN, 2011, p. 57), ressignificando constantemente a sua profissionalidade.

Deste modo, concluímos que a roda de conversa se enquadra nessa proposição, por ter se mostrado como um momento formativo importante para eles pensarem sobre suas experiências profissionais na disciplina, orientando-lhes no caminho de uma possível *práxis* educativa. Sendo assim consideramos que este tipo de experiência formadora de problematização do trabalho na escola precisaria ser replicada de forma regular no cotidiano da vida profissional destes docentes, de modo a lhes favorecer de uma maneira mais abrangente, seu desenvolvimento profissional tanto quanto docentes de ER como na sua profissão professor.

CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA INACABADA

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser Feliz

A disciplina de Ensino Religioso é uma das mais antigas na história do Brasil, cuja trajetória tem sido marcada por inúmeros reveses, exclusões e reviravoltas envoltas por uma aura de debates de ordem social, política, jurídica, curricular e pedagógica sobre as questões ideológicas e de controle social, de um lado, e a possibilidade de a constituir cientificamente como elemento importante na formação escolar e cultural das pessoas.

Em suas transições (e sobreposições) epistemológicas de um conteúdo meramente confessional unirreligioso, preocupado mais com a formatação dos valores de uma tradição religiosa para, em um segundo momento, buscar a partir da teologia do pluralismo a formação religiosa do cidadão e, por fim, encontrar na(s) Ciências da Religião(ões), ainda sob fortes críticas de alguns setores laicistas, o aporte necessário para a formação integral do cidadão fora dos padrões da vivência e experiência de fé religiosa de responsabilidade das igrejas e se consolidar como conhecimento científico tal qual os demais componentes escolares, os embates são muitos e acalorados, como já apresentados em nosso estudo.

No centro destes debates estão os professores e professoras de Ensino Religioso das escolas públicas brasileiras, que hoje não sendo mais oriundos de instituições religiosas, mas das universidades, enfrentam o desafio de trabalhar nas escolas o conhecimento religioso, assim como também outras formas de conceber o sentido da existência, de forma plural, laica e científica, dentro de um aparato formal de conhecimento assim como exige a escola em sua função social de difusão dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

E foi neste sentido que realizamos este estudo. Muito antes de se fazer qualquer defesa em favor da presença do Ensino Religioso nas escolas públicas, nossa preocupação primordial dentro deste quadro histórico, social e cultural em que vivemos, objetivou compreender os processos de construção de saberes, práticas e significados sobre o Ensino Religioso que os professores que a lecionam constituíram ao longo de sua trajetória profissional neste espaço escolar, evidenciando o mundo-da-vida em suas dificuldades, seus desafios e suas esperanças, e apontar caminhos para a melhoria de suas condições de trabalho.

Nos interrogamos sobre suas motivações, sentimentos, percepções, concepções, saberes, sentidos e práticas acerca do que é trabalhar na disciplina de Ensino Religioso nos dias atuais, sem abrir mão das preocupações que caracterizam este contexto social em que vivemos em nosso país, de uma política fundamentalista, ultraconservadora, neoliberal, belicosa e desumana, na qual a questão religiosa se enlaçou de forma quase simbiótica nas políticas governamentais, adquirindo contornos exclusivistas e segregadores.

Neste sentido, empreendemos aqui uma síntese inacabada e provisória de nossos achados, posta a necessidade de que outros pesquisadores possam somar-se no sentido de ampliar, ressignificar ou mesmo refutar as nossas argumentações, métodos e análises realizadas no mesmo contexto, ou em outros contextos de interrogação de pesquisa. É assim que funciona a ciência, cujo progressismo nunca deve dar lugar aos dogmatismos científicos e filosóficos que, tal qual as seitas religiosas, tem perspectivas totalizantes e impermeáveis aos questionamentos.

Ao nos debruçarmos sobre o tema encontramos inicialmente no Estado da Questão que o Ensino Religioso é um campo de visões em disputa. A partir do levantamento de artigos, dissertações e teses nas bases de dados utilizadas em nosso trabalho, identificamos que nas discussões sobre o Ensino Religioso há diversas matizes que a permeiam, de pluralidades de concepções e práticas definidas por políticas estaduais e municipais que dificultam o consenso sobre uma unidade curricular para a disciplina. Apesar das normativas existentes, muitas decisões políticas e jurídicas têm caminhado na contramão destes dispositivos, legitimando regras anômalas para o caso. O Estado da questão também nos permitiu identificar os avanços e as possíveis lacunas deixadas pelos pesquisadores, as quais apontam para possibilidades de novas investigações.

Entre os principais destaques encontramos, de um lado, uma insuficiência de discussões sobre o Ensino Religioso na área da Educação, e quando há são trabalhos que desvelam as problemáticas da disciplina e advogam sua exclusão do sistema escolar brasileiro, sob a alegação de contradições jurídicas, sua inoperância e de lugar para igrejas ideologicamente ocuparem o espaço público e laico das escolas (sem falar que o capitalismo já faz muito eficazmente isso e com maiores danos como no caso da BNCC gestada no contexto de crise do modelo de acumulação de capital e que difunde uma cultura burguesa, hegemônica e colonial). O mesmo foi evidenciado nos eventos científicos na área de educação, como a ANPED, com poucas exceções.

Interessante abrir um parêntese para pensar que com o Iluminismo pretendia-se separar Estado e Religião, relegando à primeira ao foro público e a segunda ao foro íntimo. A

ideia agostiniana de que "Deus está dentro de mim" revela este aspecto. No entanto o movimento neopentecostal baseado na Teologia da prosperidade coloca Deus no templo, fora das pessoas e como articulador de suas necessidades materiais e, com isso, funda uma ideia de projeto de poder para governar a sociedade sob as mãos de Deus, muito mais fortemente hoje com o governo Bolsonaro onde encontram legitimação. O receio que se teve (e ainda se tem até hoje por alguns setores da Educação dada nossa conjuntura política atual) é que o Ensino Religioso na escola pública se ponha a serviço desse poder, como, outrora já fez atendendo interesses da Igreja Católica.

Entendemos que a Religião é algo de foro íntimo e sua vivência não deve se misturar aos projetos de governabilidade do Estado, o qual deve reger-se por imperativos éticos civis dos direitos humanos e da convivência em sociedade (democracia. equidade, solidariedade, respeito, tolerância etc.) e não sob princípios morais religiosos que, por vezes, entram em dissonância com os primeiros, como no caso muito veiculado na imprensa brasileira em agosto de 2020, da criança de 10 anos, estuprada desde os 06 anos pelo tio e que de dele engravidou, a qual tinha assegurada por lei o aborto, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) seu anonimato, mas que, por conta de movimentos pró-vida de grupos religiosos conservadores teve sua vida devassada, exposta e acusada de assassina por fanáticos religiosos, apoiados por certos políticos da bancada da Bíblia e até membros do governo[96].

Por este motivo que o ER enquanto disciplina escolar deve descolar-se das vivências, dogmas, práticas religiosas e fazer-se como campo de conhecimento sobre o religioso enquanto manifestação humana de interpretação da realidade. Como nos diz Silva (2018, p. 63), “O educador tem o desafio de erradicar relações de poder, dominação e de práticas de homogeneização cultural. Um profissional habilitado em ER tem a competência para instigar o seu aluno a pensar criticamente a sociedade e o mundo em que vive, com suas contradições”.

E é neste último sentido que evidenciamos também em nosso estudo uma discussão ainda embrionária e emergente no campo da(s) Ciências da(s) Religião(ões) e da Teologia, para se constituir um arcabouço teórico-metodológico para o Ensino Religioso e, desse modo justificá-la como componente curricular importante para a formação social e

---

[96]Ver artigo completo em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-18/menina-estuprada-sofreu-acosso-de-ultraconservadores-ate-dentro-de-hospital.html

cidadã do aluno. Esta construção é sustentada, em sua maioria, por IES particulares religiosas e algumas poucas IES públicas, em cursos de graduação, e mais proficuamente em Programas de Pós-graduação, inclusive com linhas de pesquisas específicas sobre Religião e Educação entre outras, trabalhando temas como formação inicial e continuada para professores de ER, e sobre aspectos epistemológicos, legais e curriculares para a disciplina, ainda com escassos estudos sobre a atuação profissional desses professores.

Observamos, também, como ressalta Baptista (2015) que desde a nova LDB, muitas outras iniciativas foram tomadas para oferecer subsídios à disciplina, diante das grandes carências de referências de apoio para os professores de ER, desamparados pelos órgãos federais de ensino e por muitos sistemas estaduais e municipais, como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), cursos, seminários, congressos, comissões e fóruns permanentes de ER (CONER) e FONAPER, e mais recentemente (e com as devidas ressalvas do ponto de vista político já destacadas anteriormente) a BNCC, para a produção de aportes curriculares baseados em pressupostos pedagógicos para a disciplina.

Em uma discussão diferente todavia complementar, ampliamos nosso estudo para o mundo das experiências vividas no cotidiano escolar do trabalho dos professores de ER na rede municipal de ensino de Crateús, para entender o enredo dos dramas, das intrigas e os desfechos em suas histórias nos seus papéis assumidos/impostos de docentes nesta disciplina e seu movimento existencial de tentarem compreender e vivenciar o sentido de “ser professor de Ensino Religioso”, em sua busca de constituírem uma profissionalidade que se faz imperativa no seu trabalho.

Os achados tanto nos questionários, na roda de conversa e narrativas escritas convergiram na direção de uma atuação profissional destes(as) professores(as) que não é fácil. Apresenta-se como um campo minado composto de lacunas formativas, precarização, frágil conhecimento da legislação sobre o tema, falta de materiais didáticos, ausência de apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação em algumas situações da própria gestão escolar e ausência de trabalhos colaborativos entre os pares.

Isto acaba resultando sentimentos explícitos de medos, angústias, inseguranças, desamparo profissional e solidão intelectual. Também geram atitudes personalistas e diversificadas de atuação profissional, em que se apresentam ora uma espécie de catequese disfarçada de formação humana e de valores (amor, respeito, solidariedade, fé etc.), ora um tratamento de questões sociais polêmicas que se interseccionam e muitas vezes extrapolam o âmbito curricular da disciplina, como a diversidade sexual, adolescência, sexualidade,

homoafetividade, misoginia, racismo, classismo, violência social, bullying, automutilação, transtornos de conduta, suicídio, meio ambiente, entre outras. Enfim, uma miscelânea que realmente "dá um nó" na cabeça do professor, como bem desabafou *Jaci*, e que impõe a estes docentes a atitude de "Te vira!" desabafada por *Sumá*, os quais ilustram bem uma discrepância escancarada entre o referenciado nos documentos oficiais e o praticado em sala.

Apesar da vaga diretriz que os professores e professoras partícipes desta pesquisa tem de que, nos dias atuais, o Ensino Religioso visa à pluralidade religiosa, suas dificuldades de efetivação desse direito são hercúleas e quase sempre mal sucedidas em proporcionar uma equanimidade no estudo das religiões, pelo incipiente exercício da alteridade, de modo a distanciarem-se de enxergar o mundo a partir de suas crenças e valores religiosos para acolher a diversidade religiosa na dimensão da tolerância enquanto instância da existência humana, no sentido emprestado por Paulo Freire, aquela que "termina por me ensinar é que na sua experiência, aprendo com o diferente" (FREIRE, 2014, p. 26).

E o que fazer, então? Nesse sentido, adotando a reiteração de ideias como uma estratégia retórica de fixação na memória daquilo que se faz necessário dar ênfase, reflexionamos algumas das principais proposições no trato do enfrentamento dos desafios presentes na atuação profissional dos professores e professoras partícipes de nossa pesquisa, e como não dizer, certos de que isto não é uma singularidade, todavia de muitos que vivenciam situações semelhantes no contexto de suas experiências docentes pelo país, pelos estudos mencionados ao longo deste texto.

Retomamos Tardif e Lessard (2014) ao definirem que a docência é, antes de tudo, uma atividade laboral que requer um conhecimento profissional. Se define como um trabalho e uma *práxis* social, que ao fazer aprender algo a alguém, transforma o objeto ou situação de sua ação, mas também transforma o professor "no" e "pelo" trabalho, imprimindo e em sua identidade os registros de sua atuação profissional, e consequentemente, modificando a sua identidade (cultura, *ethos*, funções, interesses etc.). É no trabalho que sua atividade é posta em desenvolvimento e desse modo aprende a trabalhar. O trabalho cotidiano exige do professor um processo interativo contínuo com seu produto, com seus objetivos, com seus recursos, com os resultados deste trabalho, e com a instituição escolar que normatiza a sua atividade docente, cujas ações resultam em adaptação ou transformação dos espaços, modos e tempos escolares.

Diante destas pressuposições entendemos que a atividade exercida pelos partícipes no contexto de seu trabalho requer muita adaptação e criatividade frente ao cenário de precarização e incertezas ao qual se encontram para desenvolverem seu modo próprio de

ser e atuar, para construírem uma possível identidade profissional enquanto professores(as) de ER, desenvolverem competências e habilidades próprias para que o ato de ensinar-aprender se concretize de fato.

Enxergamos que esta atuação se constitui como uma "profissionalidade de sobrevivência", todavia é preciso avançar para uma atuação profissional que os conduza para uma "profissionalidade de crescimento e autorrealização", que não prescinde da atenção básica à sua profissionalização, ou seja, às suas condições concretas de trabalho (estrutura, materiais, remuneração, apoio institucional, formação contínua, redes colaborativas de aprendizagem, proposta curricular etc.) e da valorização do seu ensino e do papel de professor nesta disciplina pelo próprio sistema escolar e pela sociedade.

É preciso que a *práxis* enquanto prática transformadora (que se distancia de uma ação meramente adaptativa) possa se fortalecer na atuação destes, e isto requer uma atitude de denúncia e problematização coletiva das suas condições de trabalho. As muitas referências de que o trabalho na disciplina se dá de modo solitário e individual trazido pelos professores e professoras partícipes se põem na contramão desse processo de transformação. Cerceados em seus medos, inseguranças e solidão não conseguem dar passos significativos na melhoria das condições de sua profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

Como o caminhar se faz caminhando, por isso se faz necessário, assim como aconteceu na roda de conversa, a problematização coletiva e permanente da vida profissional destes docentes entre si, em redes colaborativas de aprendizagem e de pesquisa *in loco*, com a gestão e a com a comunidade escolar, como caminho de construção de uma *práxis* emancipatória.

Se faz imprescindível dialogar e se indagar continuamente sobre suas concepções e percepções acerca do trabalho desenvolvido na escola a partir de questionamentos tais quais: sentimos que o que fazemos é importante para os alunos, para a escola e para a sociedade? Nos sentimos valorizados pelo trabalho realizado? Em que medida temos liberdade para trabalhar de acordo com as nossas próprias convicções? Quais nossas possibilidades de aprimoramento pessoal e profissional? Qual apoio material, tecnológico e social temos para realizar as tarefas? É justa remuneração que recebemos pelo trabalho realizado? Temos uma satisfação pessoal por fazer parte desta escola e de sua equipe? Nossa relação com a comunidade escolar se dá de modo construtivo? Nossos saberes e práticas nas aulas de ER reproduzem uma tradição hegemônica e uma racionalidade instrumental, ou conduzem a nós e aos nossos alunos a uma atitude emancipatória, crítica, humanizadora e de valorização das alteridades?

Este é o caminho da denúncia, construído a partir de tais problematizações, condição essencial desse processo, e implica o compromisso fundamental e solidário com a mudança das condições humanas e estruturais aos quais exercem seu ato educativo, aprendendo a "distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação" (FREIRE, 1979, p. 19). Indo além do fazer, se faz necessário criar, dialogar e tomar decisões, autoavaliando-se continuamente em sua prática político-pedagógica.

Em se tratando de professores de Ensino Religioso, principalmente, como também nos docentes em geral, se faz necessário entender como assinala Copatti (2016, *online*) que "escola é o território de produção cultural, de luta contra a dominação de uma cultura hegemônica, lutando contra a força político-econômica hegemônica daqueles que impõem ao mundo a sua cultura" e que

> Na escola a interculturalidade requer um projeto contínuo e bem estruturado, indo além da tolerância entre diferentes culturas, criando a possibilidade de ampliar as relações de diálogo e respeito entre os educandos. Nesse contexto, o professor não se reduz simplesmente à transmissão de informações específicas, tem o papel de repensar e ressignificar o contexto educativo, contribuindo para uma educação intercultural, onde seja promovido o respeito, a solidariedade e a igualdade de todos. (*idem*, *online*)

O outro passo nessa caminhada é a construção de possibilidades de melhoria das condições de trabalho e do exercício docente, e no caso dos partícipes de nossa pesquisa, de superação das precarizações que os deixam confusos e desamparados na realização de seu trabalho. São as utopias referidas por Paulo Freire para a construção do "inédito viável" e do "ser mais", o chamado ontológico, como diz Calado (2001), onde as possibilidades e dificuldades que o contexto histórico nos impõe à nossa ação nos convocam a desenvolver nossas potencialidades materiais e espirituais, e encontrar nosso protagonismo nas múltiplas relações às quais a vida-no-mundo-e-com-o-mundo nos desafia.

Assim Paulo Freire expressa que "o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico" (FREIRE, 1980, p. 27).

É evidente que os desafios estão postos a estes professores e seria mais cômodo advogar pela exclusão desta disciplina de ER do sistema escolar, dados todos os achados encontrados nesta pesquisa. Entretanto, furtamo-nos da cultura do cancelamento e da descartabilidade para se pensar, juntamente como muitos autores já o estão fazendo, em

repensar o Ensino Religioso, no contexto histórico de sua ressignificação epistemológica e pedagógica, garantindo uma transposição didática de saberes que sejam acessíveis aos alunos e os conduzam ao conhecimento e à reflexão sobre os significados do religioso na sociedade de modo que também reflitam sobre os sentidos de suas vivências pessoais.

Para isto se faz mister a adoção de políticas no sentido de "consertar" o Ensino Religioso de seus desvios, e "concertar" um conjunto de reflexões e proposições que a auxiliem a se desvencilhar dos atavismos confessionais do passado, e das celeumas jurídicas do presente, e possa encontrar a sua valorização no sistema escolar enquanto componente curricular que possibilite a minoração da precária ou mesmo ausente compreensão do conhecimento sobre a religião e filosofia de vida do outro, e da nossa também, em suas simbologias, mitos, ritos e práticas, do seu lugar e papel na sociedade, e da reflexão crítica sobre as distorções, intolerâncias, preconceitos e fanatismos gerados pela incultura religiosa que assoma o campo do religioso.

Um grande desafio, uma grande utopia, mas também uma possibilidade, pois parafraseando o poeta e cantor Almir Sater e seu amigo Renato Teixeira que deram o tom poético de nosso estudo, somos os boiadeiros e não a boiada, somos lutadores na estrada da vida, precisamos sorrir porque já choramos demais as amarguras do trabalho e das lutas da vida, e precisamos nos encontrar na abertura e no inacabamento, para sermos fortes e felizes, porque muito pouco sabemos, ou quase nada sabemos, na verdade, sobre a vida e suas incertezas e complexidades. Precisamos conhecer as manhas, sentir, apreciar os cheiros e sabores do fazer docente. Precisamos de amor e paz para podermos pulsar e impulsionar nosso trabalho e fazê-lo significativo, assim como as flores precisam da chuva para florir e mostrar à vida o que tem de mais belo e melhor.

A vida é uma longa marcha que deve ser compreendida, refletida, questionada, pois não estamos em uma estrada que determina para onde devemos ir, mas somos a própria estrada e autores de nossa existência e resistência, para decidirmos juntos aonde ir enquanto pessoas, enquanto profissionais docentes, enquanto coletividade. A vida passa, estamos temporariamente nela e, por este motivo, devemos impregná-la de sentido, para não agirmos como autômatos, mas para fazer do mundo um lugar mais democrático, equânime, humano, solidário. Na dialogicidade, no compromisso ético e social na luta pelo bem comum e a cultura de paz, podemos ser protagonistas pois "cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, e ser feliz!"

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108. Acesso em: 20 abr. 2020.

ALMEIDA, Ana Rita Silva de. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

AMARAL, Daniela Patti do; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Formação docente para o ensino religioso: análise retórica sobre o projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB. *In*: **Reunião Nacional da ANPEd**, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais** [...] Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4144.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976. Acesso em: 12 mar. 2020.

ANDRADE, Fernanda Batista Moreira de. **A disciplina Ensino Religioso na escola pública**: uma análise sobre o debate entre as pesquisas em Educação a partir da noção de regimes de verdade em Michel Foucault. 2017. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8820. Acesso em: 13 abr. 2019.

ANDRADE JUNIOR, Péricles Morais de. Formação acadêmica do Ensino Religioso nas instituições de nível superior: de representante religioso a licenciado. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs) **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 290-297.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007. Disponível em: http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765. Acesso em: 15 nov. 2019.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Base Nacional Comum**: currículo para a educação básica em disputa. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa. Acesso em: 14 nov. 2018.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

ARAÚJO, Narjara Lins de. **O ciclo de vida da carreira profissional do docente de ensino religioso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba - UFRN, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4242. Acesso em 15 abr. 2018.

BALEEIRO, Aliomar. **1891** (Coleção Constituições brasileiras ; v. 2) 3. ed., Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER** · Ano 15, nº 02 p. 107-125, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26189/18851. Acesso em: 04 nov. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGER, Peter Ludwig. **Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. (organização Luiz Roberto Benedetti; tradução José Carlos Barcelos) São Paulo: Paulus, 1985.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BONDÍA Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online].** n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. pp.11-19

BORGES, Yara. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Admissão e habilitação de professor e professora. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs) **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.p. 286-289.

BRASIL. Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931. **Diário Oficial da União -** Seção 1 - 6/5/1931, Página 7191. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. *In*: POLETTI, Ronaldo. **1934**. (Coleção Constituições brasileiras ; v. 3). Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 3. ed. , 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137602. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. *In*: PORTO, Walter Costa. **1937**. (Coleção Constituições brasileiras; v. 4) Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas. 3. ed. 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137571. Acesso em: 07 out. 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. *In*: BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. **1946.** (Coleção Constituições brasileiras; v. 5), Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 3. ed. 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/139953. Acesso em: 07 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. Constituição do Brasil de 1967. *In*: CAVALCANTI, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de; BALEEIRO, Aliomar. **1967**. (Coleção Constituições brasileiras ; v. 6) Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 3ª ed., 2012. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137603. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/7/1997, Página 15824] Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 698, de 2009**. Aprova o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2009/decretolegislativo-698-7-outubro-2009-591628-publicacaooriginal-116679-pl.html. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BREZEZINSKI, Iria (Org.) **Profissão Professor**: Identidades profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan./jun. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515. Acesso em: 20 set. 2018.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares**: formação de professores de Ensino Religioso. 2007. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2007.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pensamentos fundadores na educação Religiosa do Brasil Colônia **HISTEDBR Agenda 20 anos,** 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html. Acesso em: 20 set. 2018.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **História e memórias do ensino religioso na escola pública**: lembranças de tempos discentes e docentes. 2013. Tese (Doutorado em Educação)

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2013. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4300. Acesso em: 15 set. 2018.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **REVER** · São Paulo, v. 15 · n. 02 · jul./dez, p. 67-79, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26185. Acesso em: 19 set. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do Ensino Religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em:19 set. 2017.

CEARÁ, Conselho de Educação. **Resolução nº 404 de 17 de setembro de 2005.** Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza – CE, 2005. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0404-2005.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, apr./june, 2016. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26790/pdf_96. Acesso em: 19 set. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Maria Eunice Rodrigues. **Artigos científicos sobre o ensino religioso**: uma produção de conhecimento no período de 1995-2010. 2012. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/19/TDE-2013-12-18T164219Z-2427/Publico/Maria%20Eunice.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COPATTI, Carina. Desafios da formação de professores para o atendimento à diversidade. *In:* Jornada de Pesquisa do Salão do conhecimento: ciência alimentando o Brasil, 21, Ijuí, RS, 2015. **Anais eletrônicos [**...] Rio Grande do Sul: Unijuí, 2016. Disponível em: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7026/5792. Acesso em: 04 set. 2020.

CRATEÚS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal de Crateús.** Crateús, CE, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 137, maio/ago. 2009b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan./mar., 2016a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transverso de FHC à LDB**:** o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, jul./set. 2016b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0681.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 849-864, out./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2017.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Ives de la, OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p.85-100.

DE SOUZA, Ney. Disputas e tensões entre a instituição católica em São Paulo e a ditadura militar. **Franciscanum [online]**, Bogotá , v. 58, n. 166, p. 375-405, jul./dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682016000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 ago. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. De Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2020.

DETONI, A. R.; PAULO, Rosa Monteiro. A organização dos dados da pesquisa em cena. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 141- 167.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos psicológicos**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, Julho 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. (tradução de Gilvan César Cardoso de Souza) 21ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*.: NÒVOA, Antônio (org.) **Profissão professor**. Porto-Portugal: Editora Porto, 1995, p. 93-124.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C..; BRAGA, M. M. S.; FRANÇA, M. S. L. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica: Reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123 - 140, set./dez. 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7524. Acesso em: 20 jun. 2020.

FÁVERO, O. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3.ed.(Coleção memória da educação). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 241-253.

FERRY, Luc. **A revolução do amor** − Por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FISHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 nov. 2017.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Carta de Princípios**. 1995. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php. Acesso em: 10 out. 2018.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 3.ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1997

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso. Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola.** Caderno Temático Número 1. 2000.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Apresentação**. 2018a. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php. Acesso em: 10 out. 2018.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Concepção de ensino religioso no FONAPER**: Trajetórias de um conceito em construção. 2018b. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php. Acesso em: 10 out. 2018.

FORGHIERI, Yolanda. **Psicologia Fenomenológica**. Fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. *In*: FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e formação docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 19-36.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Trabalho, comentário e reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves . **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Colecção ciências da educação para o século XXI. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. vol.47, n.166, 2017, pp.1396-1413.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUEN, Wolgang. Ciências da Religião numa sociedade multicultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 15-26, 1º sem. 2005. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/544/580. Acesso em: 27 nov. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. (parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ-DEL CAMPO, M. P., QUEZADA-BRAVO, A. C., VENEGAS-MEJÍAS, M. P. Análisis de la práctica docente em la formación inicial de profesores de religión. **Educación y Educadores**, vol.19, n.3, p.357-369, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00357.pdf. Acesso em: 28 jan. 2018.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, nº.8, p.102-125, jan./abr./2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050. Acesso em: 21 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez. 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibpex, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. *In*: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. O ensino religioso no contexto escolar. *In*: INCONTRI, Dora (Org.). **Educação Espiritualidade**: interfaces e perspectivas. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2010. p.137-146.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. *In*: DENZIN, Norman, K.; LINCOLN; Yvonna S. (Org.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kate S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a narrativa e a identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. **Psicologia. Ciência e profissão.** [online], vol.9, n.3, p.17-19. 1989. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300007 . Acesso em: 13 mar. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em revista**. [online], vol.32, n.2, p.45-68, 2016. Disponível em: http://ref.scielo.org/k8dghg. Acesso em: 14 out. 2018.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. *In*: BICUDO, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: UNIMEP, 1994. p.35-46.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.8, 2009, p.7-22. Disponível em http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

MARCOS, Willian Ramos. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1435-1457, out./dez. 2012. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n28p1435/4731. Acesso em: 21 nov. 2017.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511

out./dez. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904004.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?:** ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC. 2009. Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-graduação, São Leopoldo, 2009. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SlFE/127/1/martinsfilho_lj_td85.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: Centauro, 1989.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 133-173.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MELO, Arthur Felipe Moreira de. **Ensino Religioso Escolar**: ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos. 2013. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SlFE/441. Acesso em: 13 abr. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/. Acesso em: 08 out. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Maria Yara de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/906/881. Acesso em: 14 out. 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física Escolar**: uma abordagem fenomenológica. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.

19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Método 6**. Ética. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. CORDEIRO, Sônia V. Aparecida Lima. **Instituições escolares no Brasil Colonial e Imperial**. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso em: 22 set. 2018.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199. Acesso em: 12 out. 2018.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. O grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. (Orgs.**) Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 142-167.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824.** (Coleção Constituições brasileiras ; v. 1) Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

NÓVOA, Antônio (Org) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA (Instituto de Educação da universidade de Lisboa), 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O ‘Estado da questão’: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*; FARIAS, Isabel Maria Sabino de, NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Org). **Pesquisa Científica para iniciantes**: caminhos do labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010, v.1, 37-50.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Grupo de Pesquisa DIAFHNA – Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. *In* SOUZA, Eliseu C.; PASSEGI, Maria da Conceição de.; ABRAHÃO, Maria H. M. Barreto (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDURN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 247-263.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. O Círculo Reflexivo Biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do fazer**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 53-79.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas),** Campinas**,** n.27, v.1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Roberto Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Morais Borges. Curso de formação de professores. *In*: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 91-109.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de ; JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. Coleção docência e formação. Série ensino fundamental). São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo de. **Tópicos sobre Dialética**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1987.

PASINATO, Darciel. Educação no Período Populista Brasileiro (1945-1964). **Semina -** Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF. Passo Fundo**,** v. 12, n. 1, p. 1-13, out./dez., 2013. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/ph/article/view/3647. Acesso em: 09 out. 2018.

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. São Paulo: Paulinas, 2ª ed., 2007a. p.21-46.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007b.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.) **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-139.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTEL, Cláudio Santana. O Ensino Religioso em Portugal e França: contribuições à reflexão e prática brasileira. **Revista Pistis & Praxis**: Teologia e Pastoral. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 277-295, jan./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/12863. Acesso em: 21 ago. 2017.

PONTUAL, Helena Daltro. **Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal. 2018 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras. Acesso em: 30 set. 2018.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. Ensino Religioso: a base nacional comum curricular. **Rev. Teologia & Ciências da Religião**, Recife, v. 6, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2016. Disponível em: http://www.unicap.br/ojs/index.php/theo/article/view/744. Acesso em: 21 ago. 2017.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635/3568. Acesso em: 21 ago. 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** – Tomo I. Campinas: Papirus 1994.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do ensino religioso no Brasil. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.) **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-49.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs) **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 117-130.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, o homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Revista Discursos [Em linha]:** perspectivas em educação. n. 2, p. 95-120, dez. 2004. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/160. Acesso em: 20 out. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Presidente Prudente, Ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez, 2005. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692. Acesso em: 20 out. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução Dayse Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES C.; MEIRELES M.; DE SORDI J. O. Análise qualitativa por meio da lógica paraconsciente: método de interpretação e síntese de informação obtida por escalas *likert.* Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**,** 3, João Pessoa, 2011**. Anais** [...] João Pessoa, PB: ANPAD, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

SATER, Almir. Tocando em frente. **Almir Sater ao vivo**. Columbia/Sony Music. 1992.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Histedbr,** Faculdade de Educação da Unicamp**,** Campinas, 2012.

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 28 set. 2018.

SERBIN, Kenneth, **Diálogos na Sombra**. Bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHULMAN. Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, p. 1-23. febr.1987. Disponível em: https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411. Acesso em: 12 maio 2018.

SILVA, Yask Gondim da. Fenômeno Religioso, uma busca pela verdade. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 22, n. 4, p. 345-353, out./dez. 2012. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2550. Acesso em: 22 jun. 2018.

SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai./ago. 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4441. Acesso em: 12 maio 2018.

STIGAR, Robson. A construção do ensino religioso na atual LDB. **Último andar**: Cadernos de Pesquisa em Ciências da Religião da PUC-SP. São Paulo, vol. 01, nº 18, p. 3-10, jan./mai., 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/13289/9797. Acesso em: 08 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 73, p. 209-244. dez., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 15 de out. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, v.12, n.48, p.7-36, 1997. Disponível em: http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber-da-Experi%C3%AAncia-Como-os-Docentes-Produzem-sua-Profiss.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano 22, nº 74, abril. 2001. p. 143-160. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

THERRIEN Jacques.; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. Maria. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**. v. 15, n.30, p, 5-16. jul./dez., 2004. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de.; AMARAL, T. C. I. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-18, jul., 2005. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248. Acesso em: 14 jul. 2017.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; FRISANCO Fátima Aparecida. O ensino religioso na escola pública brasileira. **Acta Scientiarum** n.22, v. 1, p.113-118, jul. 2000. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4119. Acesso em: 14 jul. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso. uma herança do autoritarismo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, p. 407-411, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a07v2876.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Traduzido por Maria Encarnación Moya. 2ª Edição. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma P. de A. e D'ÁVILA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2ª ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2010.

VICENTINI, Paula Perin; LUIGI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, Yara. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Tradução de Daniel Grassi, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, Urbano. A Fenomenologia husserliana como método radical. *In*: HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia.** Introdução e tradução de Urbano Zilles. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 8-42, 2002.

APÊNDICE A – DADOS BÁSICOS DOS ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE O TEMA EM PERIÓDICOS

Autor(es)	Título	Revista/ano	Qualis
ALVES, Vicente Paulo	Pesquisa sobre o currículo do Ensino Religioso no Distrito Federal	REVER 2015	C
AMARAL, Daniela Patti do	Ética, moral e civismo: difícil consenso.	Cadernos de Pesquisa 2007	A1
AQUINO, Maurício de	O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural	Revista Brasileira de História das Religiões. 2013	C
BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira	Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área desconhecimento	REVER 2015	C
CASIMIRO, Ana Palmira Bittecourt Santos	Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica	Acta Scientiarum. Education 2010	A2
CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria	O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado.	REVER 2015	C
CAVALIÉRE, Ana Maria	O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas	Cadernos de Pesquisa 2007	A1
CECCHETTI, Élcio; SANTOS, Aldemir Valdir	O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas	Acta Scientiarum. Education 2016	B2
COSTA, Wander Moreira da	O Ensino Religioso nas fronteiras do diálogo inter-religioso	Horizonte 2003	B1
CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia	Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB	Educação e Pesquisa 2012	A1
CUNHA, Luiz Antônio.	A Educação na *Concordata* Brasil-Vaticano	Educação e Sociedade, 2009	A1
CUNHA, Luiz Antônio.	Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997	Cadernos de Pesquisa 2007	A1
CUNHA, Luiz Antônio.	A entronização do Ensino religioso na	Educação e Sociedade, 2016	A1

	Base Nacional Curricular Comum		
CUNHA, Luiz Antônio.	Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional	Educação e Sociedade, 2006	A1
CUNHA, Luiz Antônio.	O sistema nacional de educação e o Ensino religioso nas escolas públicas	Educação e Sociedade, 2013	A1
CUNHA, Luiz Antônio.	O veto transverso de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas	Educação e Pesquisa 2016	A1
DANTAS, Douglas Cabral	O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã	Horizonte 2004	B2
DICKIE ,Maria Amélia Schmidt ; LUI, Janayna de Alencar.	O Ensino Religioso e a interpretação da lei.	Horizontes Antropológicos 2007	A2
FISCHMANN, Roseli.	A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal	Educação e Sociedade 2009	A1
GARRIDO, Bruno Sampaio.	Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polêmica no discurso da mídia	Acta Scientiarum. Language and Culture 2012	B2
GIELOW, Taciane Cleire	A LAICIDADE NA EDUCAÇÃO: conhecendo a história da educação laica no Brasil e observando o pensamento de um professor de Sinop.	Revista Eventos Pedagógicos. 2015	-
GIUMBELLI, Emerson.	Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios.	Estudos Avançados 2004	A2
GOMES, Eunice Simões Lins; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando COSTA, Claudiana Soares da	As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula	Horizonte 2012	B1
GOMES, Suzana dos Santos.	A avaliação no ensino religioso escolar; perspectiva processual	Horizonte 2003	B1
GONÇALVES NETO, Wenceslau.	Igreja, política e educação no Brasil republicano: a criação do Colégio D. Bosco, de Cachoeira do Campo, Minas Gerais (1893-1897)	Acta Scientiarum. Education 2013	A2

GRUEN, Wolfgang	Ciências da Religião numa sociedade multicultural.	Horizonte 2005	B1
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Afonso: articulador de uma nova perspectiva para o Ensino Religioso.	REVER 2016	C
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Ensino Religioso: espaço dos catecismos.	Horizonte 2014	B1
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Objeto do ensino religioso: uma identidade	REVER 2012	C
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso.	REVER 2015	C
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lídia.	Uma experiência de formação inicial de professores a partir da perspectiva da diversidade cultural.	Horizonte 2011	B1
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; TEÒFILO, Débora Nascimento.	Secularização e sua relação com o Ensino Religioso	Teocomunicação 2012	-
JUNQUEIRA , Sérgio Rogério Azevedo; DISSENHA, Isabel Cristina Piccinelli; RODRIGUES; Sérgio Barbosa	A identidade do Ensino Religioso a partir dos livros.	Horizonte 2010	B1
JUNQUEIRA , Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Fracaro.	A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade.	Horizonte 2010	B1
LUCENA, Cidéli Dias	A influência da religião na educação escolar	Eventos Pedagógicos 2015	-
LUI, Janayna de Alencar	Entre crentes e pagãos: Ensino Religioso em São Paulo	Cadernos de Pesquisa 2007	A1
MARCOS, Willian Ramos	Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente	Horizonte 2012	B1
OLIVEIRA, Amurabi	“Estado Laico não é Estado Ateu”: algumas reflexões sobre Religião, Estado e Educação a partir da “lei da Bíblia” em Florianópolis/SC	Política e Sociedade 2017	B2
OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.	Diferença sexual e religiosa no currículo de ensino religioso em escolas de Recife	Revista Eletrônica de Educação 2016	B1

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.	Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife	Horizonte 2015	B1
PINHO, Leandro Garcia; VARGAS, Evandro Francisco Marques	Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações.	Educação Temática Digital 2015	A1
REDYSON, Deyve; SANTOS, Mirinalda.	Base Nacional Comum Curricular: Desafios e implicações para o Ensino Religioso	Revista Espaço do Currículo 2015	B2
ROCHA, Maria Zélia Borba	Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?	Acta Scientiarum. Education 2016	A2
RODRIGUES, Elisa	A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública.	Horizonte 2013	B1
RODRIGUES, Elisa	Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos	REVER 2015	C
RUSSO, Kelly; ALMEIDA Alessandra.	Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas.	Cadernos de Pesquisa 2016	A1
SEPÚLVEDA, Denize; SEPÚLVEDA, José Antônio	A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas	Educação [Santa Maria] 2017	A1
SOARES, Afonso Ligório.	A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes para o Ensino Religioso.	REVER 2015	C
SOUZA, Rodrigo Augusto.	Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz	Revista Reflexão e Ação 2013	B1
TEIXEIRA, Faustino	O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião	Horizonte 2011	B1
VAIDERGORN, José.	Ensino religioso, uma herança do autoritarismo.	Cadernos CEDES 2008	A1

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – DADOS BÁSICOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADOS SOBRE O TEMA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE SE RELACIONAM COM NOSSA PESQUISA, NO PERÍODO DE OUTUBRO DE 2017 A FEVEREIRO DE 2018

Autor	Título	Programa	IES	Ano	tipo
AMARAL, Vera Lúcia do	Formação continuada nos cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu de ensino religioso no cenário Brasileiro	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2010	dissertação
ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues	Ensino Religioso e Formação Docente: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012	Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	tese
ARAÚJO, Narjara Lins de	O ciclo de vida da carreira profissional docente do ensino religioso	Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2014	dissertação
BECKER, Michael Reinhard Maia	Ensino religioso entre catequese e ciências da religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores do ensino religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Ceará	2010	Tese
BERTONI, José Carlos	Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos	Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2009	dissertação
BRAGA, Ederlaine Fernandes	Ensino religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental	Programa de Pós Graduação em Ciências da Religião	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2001	dissertação

CARON, Lurdes	Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007	Tese
CASTRO, Evanor Daniel de	Uma educação para altertranscender-se: a Empatia como Fundamento Pedagógico para o Ensino Religioso	Programa de Pós-Graduação em Teologia	Faculdades EST	2011	dissertação
CASTRO, Raimundo Márcio Mota de	Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Uberaba	2009	dissertação
CASTRO, Raimundo Márcio Mota de	HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: lembranças de tempos discentes e docentes.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2013	Tese
CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez	Concepções dos professores sobre o sagrado : implicações para a formação docente.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2006	dissertação
DAMASCENO, Sidney Allessandro da Cunha	Formação continuada de professores de ensino religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ER	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2016	dissertação
DAMASCENO, Sunamita Araújo Pereira.	Formação inicial e continuada de docentes de Ensino Religioso: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam no Ensino Fundamental	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2015	dissertação
ELEUTÉRIO, Sidney Cristóvão	Coerências e ambivalências no ensino religioso escolar: Um estudo do lugar do ensino religioso no projeto pedagógico de duas escolas distintas: Colégio Municipal Ana Elisa Lisboa Gregori e Colégio Franciscano São Miguel	Programa de Pós-Graduação em Ciência das Religiões	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012	dissertação

FARIA, Vera Regina Aparecida	O ensino religioso na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras de escolas públicas estaduais de ensino fundamental ciclo II da cidade de São Paulo: um estudo exploratório	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006	dissertação
FORTES, Gianice Stabile Fortes	O(a) professor(a) de ensino religioso e os(as) alunos(as) de 4 e 5 série do ensino fundamental : as relações de troca de saberes e de confiança no espaço educativo da sala de aula	Programa de Pós-Graduação em Teologia	Faculdades EST	2008	dissertação
GUEDES, Márcia Lustosa Felix	Projeto Político-Pedagógico: construção e implicações a partir dos enunciados dos docentes de Ensino Religioso das escolas municipais de João Pessoa-PB	Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2012	dissertação
HONORATO, Elaine Costa	Ensino religioso: concepções e práticas pedagógicas no contexto da escola pública de Rio Branco	Programa de Pós-Graduação em LETRAS	Universidade Federal do Acre	2015	dissertação
IACZINSKI, Irma.	Ensino religioso: entre o prescrito e as práticas docentes	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2013	dissertação
LACERDA, Thalisson Pinto Trindade de	Concepção dos professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões sobre formação de professores de ensino religioso: educação e currículo	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2016	dissertação
LEAO, Francisco Daniel Pereira.	O diálogo inter-religioso na prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Fortaleza.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Ceará	2016	dissertação
LIMA, Wellcherline Miranda	(Im)passes do ensino religioso em Pernambuco : história, formação e perfil do docente da rede pública estadual no Recife	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião	Universidade Católica de Pernambuco	2013	dissertação

MACHADO, Leo Marcelo Plantes	A cidadania na formação de professores para o ensino religioso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2006	dissertação
MAGRI, Vanessa Carneiro Bonina Lima	O ensino religioso na escola pública: um estudo sobre a experiência da rede estadual de Minas Gerais.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2010	dissertação
MARTINS FILHO, Lourival José	Tem azeite na botija?: ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC	Programa de Pós-Graduação em Teologia	Faculdades EST	2009	Tese
NASCIMENTO, Fernanda Santos do.	Diversidade religiosa e ensino religioso: relações possíveis? Um olhar a partir de alunos e professores de escolas municipais de João Pessoa/PB	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2016	dissertação
OLIVEIRA, Tania Alice de	O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa	Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2017	dissertação
PACHECO, Terezinha de Souza	A visão dos professores sobre o ensino religioso : diversidade e interdisciplinaridade	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Católica de Santos	2012	dissertação
PENTEADO, Luiz Gonzaga Moura	Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo ensino religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 à 2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pernambuco	2015	dissertação
RODRIGUES, Edile Maria Fracaro	Em riscos e rabiscos : concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do Estado do Paraná - possibilidade para uma formação de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2008	dissertação
ROIF, Patrícia de Oliveira	Narrativas de uma professora de Ensino Religioso Afro em uma escola do município do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	dissertação

SANTOS, Renan Bulsing dos	Religião é igual, religião é diferente : reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	dissertação
SANTOS, Romilda Soares dos	Discurso improvisado e a prática dos eixos curriculares do ensino religioso em escolas públicas do Recife - PE	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião	Universidade Católica de Pernambuco	2014	dissertação
SANTOS, Vicentina Mendes da Silva	A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2005	dissertação
SAUCEDO, Kellys Regina Rodio	A formação do professor de Ensino Religioso dos anos iniciais: conversas sobre o ântropos, thréskeia e epistême'	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	dissertação
SCUSSEL, Marcos André	Religiosidade humana e fazer educativo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2007	dissertação
SEEHABER, Liliana Cláudia	Cultura: lente pela qual se vê o mundo : o universo cultural do professor de ensino religioso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2006	dissertação
SILVA, Ailton Trindade da	O ensino religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2008	dissertação
SILVA, Eronides Rodrigues de Freitas	Ensino Religioso: um olhar sobre as escolas estaduais de Salgado de São Félix-PB	Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2012	dissertação
SOUSA, Elaine Freitas	Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Ceará	2011	dissertação

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de	Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2013	dissertação
SOUZA, Evelin Christine Fonseca de	Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciência da Religião na UFPB, UFJF e UFS'	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016	dissertação
STÜRMER, Rosângela.	Religiosidade popular: uma análise dos PCNs do Ensino Religioso em confronto com a práxis pedagógica	Programa de Pós-Graduação em Teologia	Faculdades EST	2008	dissertação
VIEIRA, Wellida Karla Bezerra Alves	Jurema Sagrada: desafios à prática docente no ensino fundamental	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba	2015	dissertação
ZEFERINO, Joycimar Lemos Barcellos.	Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?'	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016	dissertação
40 Dissertações; 05 Teses					

Fonte**:** Elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – OFÍCIO ENVIADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE O ER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - PPGE
Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Doutorado em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
ppge uece
Universidade Estadual do Ceará

Of. 001/2017

Crateús, 23 de novembro de 2017.

À Ilmª Srª
Professora Luiza Aurélia dos Santos Costa Teixeira
Secretária
Secretaria Municipal de Educação
Crateús – CE

Prezada Senhora,

Sou aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, sob o número de matrícula 0117DE. Estou em fase inicial de realização minha pesquisa de Doutoramento ao qual trata sobre o tema do Ensino Religioso e a formação docente, cujo título provisório é " Narrativas de trajetórias profissionais de docentes de Ensino Religioso no município de Crateús-CE"

Nesse sentido, gostaria de solicitar a Vossa Senhoria algumas informações como o Plano Municipal de Educação, documentos que historicizem sobre como vem sendo realizado o trabalho com o Ensino Religioso no município, e dados relativos ao quantitativo e lotação por escola de professores que ministram o Ensino Religioso, incluindo, se possível, dados como graduação do professor, titulação, tempo de serviço, tipo de vínculo empregatício, e e-mail ou telefone para que possamos posteriormente contatá-los para participarem deste estudo. Sua contribuição servirá de suporte para a nossa aprendizagem e será de extrema relevância para o nosso estudo. Desde já agradecemos a preciosa colaboração e reiteramos nossos votos de estima e apreço.

Atenciosamente,

Prof. Me. Alexsandro Macêdo Saraiva
Prof. Assistente da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC
Doutorando em Educação – PPGE
Universidade Estadual do Ceará
alex.saraiva@uece.br/(85)999774413

Recebido em 02/11/17 Sylvonio

1

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS ON LINE (*GOOGLE FORMS*)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para o questionário)

Eu, Alexsandro Macêdo Saraiva, sou aluno, matriculado sob o número 0117DE e gostaria de convidá-lo(a) a participar, como colaborador (a), em minha pesquisa de Doutoramento provisoriamente intitulada TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Sua participação consistirá em responder ao questionário em anexo composto de perguntas relativas ao seu perfil socioprofissional. Gostaríamos que ele fosse respondido com o máximo de franqueza e sinceridade. Sua contribuição servirá de suporte para a nossa aprendizagem e será de extrema relevância para o nosso estudo. Tal material poderá ser divulgado em artigos, mas garantiremos que a sua identidade será preservada em sigilo e que esse material será descartado adequadamente após a sua utilização. Estaremos à disposição para sanar eventuais dúvidas.

Eu_____ aceito responder o questionário para o pesquisador Alexsandro Macêdo Saraiva.

_____

Assinatura do pesquisador
alex.saraiva@uece.br

_____

Assinatura do colaborador

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA GRUPAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para entrevista grupal)

Eu, Alexsandro Macêdo Saraiva, sou aluno, matriculado sob o número 0117DE e gostaria de convidá-lo(a) a participar, como colaborador (a), em minha pesquisa de Doutoramento provisoriamente intitulada TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Sua participação consistirá em participar de uma roda de conversa que tratará sobre suas experiências de formação e de atuação profissional na disciplina de Ensino Religioso. Enfatizamos que sua contribuição servirá de suporte para a nossa aprendizagem e será de extrema relevância para o nosso estudo. Tal material poderá ser divulgado em artigos, mas garantiremos que a sua identidade será preservada em sigilo e que esse material será descartado adequadamente após a sua utilização. Estaremos à disposição para sanar eventuais dúvidas.

Eu, _____ aceito responder o questionário para o pesquisador Alexsandro Macêdo Saraiva.

_____

Assinatura do pesquisador
alex.saraiva@uece.br

_____

Assinatura do colaborador

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Questionário sobre perfil de professores de Ensino Religioso

PROJETO: Narrativas de professores do Ensino Religioso: trajetórias de formação e atuação profissional.
PESQUISADOR: Alexsandro Macêdo Saraiva. (Doutorando em Educação – PPGE/UECE)
alex.saraiva@uece.br (85) 99977-4413.

Caro(a) partícipe colaborador, solicitamos que responda a este questionário com sinceridade e não realize nenhum tipo de consulta para responder as questões, uma vez que isto é muito importante para compreendermos o perfil dos(as) professores(as) de Ensino Religioso (também chamado Ensino de Religião) no município de Crateús. Ressaltamos que sua identidade pessoal será resguardada e estará sob sigilo acadêmico. Sendo assim, seu nome e a escola onde trabalha não serão revelados em hipótese alguma. Segue abaixo o termo da pesquisa. Desde já agradecemos sua colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Alexsandro Macêdo Saraiva, sou aluno, matriculado sob o número 933171DT000 e gostaria de convidá-lo(a) a participar, como colaborador (a), em minha pesquisa de Doutoramento intitulada TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Sua participação consistirá em responder ao questionário em anexo composto de perguntas relativas ao seu perfil sócio-profissional. Gostaríamos que ele fosse respondido com o máximo de franqueza e sinceridade. Sua contribuição servirá de suporte para a nossa aprendizagem e será de extrema relevância para o nosso estudo. Tal material poderá ser divulgado em artigos, mas garantiremos que a sua identidade será preservada em sigilo e que esse material será descartado adequadamente após a sua utilização. Estaremos à disposição para sanar eventuais dúvidas.

*Obrigatório

1. **Você concorda com o TLCE e em participar da pesquisa ?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário*

1. Dados Pessoais

(Dados como nome e e-mail não serão divulgados)

2. **Nome** *

3. **E-mail** *

4. **Idade** *

5. **Estado civil** *

Marcar apenas uma oval.

- solteiro(a)
- casado(a)
- união estável
- divorciado(a)
- viúvo(a)

6. **Raça/cor** *

Marcar apenas uma oval.

- branca
- negra
- amarela
- parda

7. **Etnia** *

Marcar apenas uma oval.

- indígena
- quilombola
- cigana
- não me identifico com etnia alguma
- Outro: _____

8. **Sexo** *

Marcar apenas uma oval.

- masculino
- feminino

9. **Você se define como LGBTQI+?** *

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não

10. **Se sua opção acima foi "sim" indique em qual grupo pertence. Se foi "não" pule para o item seguinte**
Marque todas que se aplicam.

- [ ] lésbica
- [ ] gay
- [ ] bissexual
- [ ] travesti
- [ ] transsexual
- [ ] intersexual
- [ ] Outro: _____

11. **Religião** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) ateu (não acredito em Deus)
- ( ) creio em Deus mas não tenho religião
- ( ) tenho religião

12. **Se tem religião, qual?**

_____

13. **Caso você seja membro de uma religião, o quanto você pratica/frequenta sua religião?**
Marcar apenas uma oval.

- ( ) nada
- ( ) pouco
- ( ) mais ou menos
- ( ) muito
- ( ) bastante

14. **Caso você tenha uma religião, o quanto você se considera uma pessoa religiosa?**
Marcar apenas uma oval.

- ( ) nada
- ( ) pouco
- ( ) mais ou menos
- ( ) muito
- ( ) bastante

15. **O quanto você se considera uma pessoa espiritualizada?**
Marcar apenas uma oval.

- nada
- pouco
- mais ou menos
- muito
- bastante

2. Formação Acadêmica

16. **Escolaridade** *
Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Pós-doutor

2.1 No Ensino Médio

17. **Qual modalidade você cursou? (se for o caso marque mais de uma opção)** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] científico
- [ ] profissionalizante
- [ ] pedagógico (Normal)

2.2 No Ensino Superior

18. **Qual(is) curso(s) de GRADUAÇÃO você fez e em que ano concluiu? Caso negativo, especifique "nenhum".** *

_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Na pós-graduação

19. **Qual(is) curso(s) de ESPECIALIZAÇÃO você fez e em que ano concluiu (ou se está em andamento quando concluirá)? Caso negativo, especifique "nenhum".** *

20. **Qual(is) curso(s) de MESTRADO você fez e em que ano concluiu (ou se está em andamento quando concluirá)? Caso negativo, especifique "nenhum".** *

21. **Qual(is) curso(s) de DOUTORADO você fez e em que ano concluiu (ou se está em andamento quando concluirá)? Caso negativo, especifique "nenhum".** *

3. Cursos e capacitações

22. **Para lecionar a disciplina de Ensino Religioso você:** *

Marcar apenas uma oval.

- Já fez um curso específico da área
- Está fazendo um curso específico da área
- Nunca fez um curso
- Não pretende fazer

23. **Se já fez ou está fazendo algum curso de formação em Ensino Religioso, qual(is)? (Especifique o nome do curso, a carga-horária e o ano de conclusão de cada um deles)**

24. **Se você respondeu que nunca fez ou não pretende fazer um curso, qual (is) o(s) motivo(s)? (caso queira marque mais de uma opção)**
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Estou na disciplina temporariamente
- [ ] Não tenho disponibilidade de tempo para fazer
- [ ] Pretendo deixar de lecionar a disciplina
- [ ] Não acho necessário
- [ ] Outro: _____

25. **Se você respondeu "Pretendo deixar de lecionar a disciplina", qual (is) o(s) motivo(s)?**

_____
_____
_____
_____
_____

26. **Se você respondeu "Não acho necessário", qual (is) a(s) razão(ões)?**

_____
_____
_____
_____
_____

4. Atuação profissional

27. **Situação ocupacional** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) professor concursado
- ( ) professor temporário

28. **Há quanto tempo você trabalha como professor? (apenas tempo em que atua/atuou na docência)** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Menos de um ano
- ( ) De 01 a 03 anos
- ( ) De 04 a 06 anos
- ( ) De 07 a 25 anos
- ( ) 26 anos ou mais.

29. **Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de atuação como professor? (Se for o caso marque mais de uma opção)** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Língua Portuguesa
- [ ] Arte
- [ ] Educação Física
- [ ] Língua Inglesa
- [ ] Matemática
- [ ] Ciências
- [ ] Geografia
- [ ] História
- [ ] Ensino Religioso

30. **Há quanto tempo você leciona a disciplina de Ensino Religioso?** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Menos de um ano
- ( ) De 01 a 03 anos
- ( ) De 04 a 06 anos
- ( ) De 07 a 25 anos
- ( ) 26 anos ou mais.

31. **Em quantas turmas de Ensino Religioso você leciona atualmente?** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) 01 turma
- ( ) 02 a 04 turmas
- ( ) 05 a 10 turmas
- ( ) 11 a 20 turmas
- ( ) mais de 20 turmas
- ( ) Leciono exclusivamente a disciplina de Ensino Religioso

32. **Em qual(is) turma(s) você leciona a disciplina de Ensino Religioso?** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] 1º ano
- [ ] 2º ano
- [ ] 3º ano
- [ ] 4º ano
- [ ] 5º ano
- [ ] 6º ano
- [ ] 7º ano
- [ ] 8º ano
- [ ] 9º ano

33. **Em quantas escolas você leciona o Ensino Religioso?** *

Marcar apenas uma oval.

- 01 escola
- 02 escolas
- 03 ou mais

34. **Como foi que você passou a dar aulas de Ensino Religioso?** *

35. **Você se acha preparado(a) para lecionar a disciplina de Ensino Religioso? Por quê?** *

36. **Qual seu conhecimento sobre: (favor responder sem consultar)** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	nenhum	insuficiente	regular	suficiente	muito
O Art. 33 da LDB nº 9.394/96, alterada pela lei nº 9.475/97 que trata sobre o Ensino Religioso?					
A Proposta Curricular para o Ensino Religioso da atual BNCC?					
A Proposta Curricular para o Ensino Religioso da Secretaria de Educação Municipal de Crateús?					

37. **O quanto você consegue implementar da Proposta Curricular do Município nas suas aulas de Ensino Religioso?** *

Marcar apenas uma oval.

- nada
- apenas parcialmente
- toda a proposta

38. **Se sua opção foi "nada" ou "apenas parcialmente", qual(is) o(s) motivo(s)?**

39. **Quais os conteúdos que você mais gosta de trabalhar nesta disciplina? Cite pelo menos três.** *

40. **Que livros e materiais didáticos você usa nas suas aulas de Ensino Religioso?** *

41. **Quais as dificuldades que você tem com o Ensino Religioso? Como lida com elas?** *

42. **Se você fosse participar de uma formação em Ensino Religioso, o que você gostaria que ela contemplasse?** *

43. **Você acha que sua fé religiosa (ou filosofia de vida) se mostra presente no modo como você conduz as aulas de ER?** *

Marcar apenas uma oval.

- De forma nenhuma
- Em algumas situações
- não sei dizer
- Em muitas situações
- Sempre

44. **Você acha esta disciplina importante enquanto componente curricular para a formação do aluno?** *

Marcar apenas uma oval.

- é desnecessária
- é pouco importante
- não faz diferença
- é importante
- é muito necessária

45. **Se você respondeu "é importante" ou " é muito necessária", de que modo?**

46. **Se você respondeu "não faz diferença" ou " é pouco importante" ou " é desnecessária", por qual(is) razão (ões)?**

47. Assinale seu grau de concordância com as afirmações abaixo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo, nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
As pessoas mais competentes para ministrar a disciplina de Ensino Religioso são membros religiosos (padres, freiras, pastores, rabinos etc)					
A definição dos conteúdos de Ensino Religioso deve ser feita pelo Sistema de Ensino, cabendo as denominações religiosas apenas opinar.					
O Ensino Religioso deve garantir que os alunos conheçam as diversas religiões, sem valorizar uma mais do que as outras.					
É possível lecionar o Ensino Religioso sem fazer proselitismo de minhas crenças religiosas.					
O ensino Religioso deve estudar prioritariamente as Religiões Cristãs porque o Brasil é de maioria cristã.					
O objetivo do Ensino Religioso é o fortalecimento da fé religiosa dos alunos.					
Cada professor deveria ensinar apenas sobre sua religião.					
Ensina-se religião para que o aluno tenha mais consciência de seu significado na vida pessoal dele e na sociedade.					

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo, nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A escola deve ensinar Religião assim como se ensina os outros conhecimentos (História, Geografia, Ciências etc)					

Agradecemos por sua colaboração e nos empenharemos para dar-lhe o devido retorno sobre a pesquisa.

Powered by
Google Forms

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista	Orientação para a roda de conversa
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões *exmanentes*.	Questões *exmanentes*: 1- Quais as concepções de ER? 2. Como estão constituindo os saberes sobre a disciplina? 3. Quais as dificuldades curriculares e pedagógicas? 4. Quais as estratégias para lidar com as dificuldades apontadas? 5. Qual a importância da disciplina para a formação do aluno.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional)	Religiosidade, espiritualidade, Ensino Religioso. O que estas palavras evocam em você? Uso de objetos religiosos
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).	Uso do caso de Ensino “a professora Joana” como disparador do processo de narração.
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para Imanentes.	1. Perguntar aos professores se querem complementar sua história a partir de algo que ouviram da história do colega; 2. Esclarecimentos sobre as histórias contadas (o “como”); 3. A partir das narrativas explorar as concepções de ER, as dificuldades curriculares e pedagógicas e suas estratégias de enfrentamento, e a importância da disciplina para a formação do aluno.
Fala conclusiva	Caso necessário, parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.	1. Explorar contradições e atitudes dos participantes. 2. Discutir sobre possibilidades de atuação. 3. Avaliar a roda de conversa 4. Solicitar e orientar os partícipes a produzirem uma narrativa escrita de suas experiências oralmente narradas.

Fonte**:** Adaptado de Jovchelovich e Bauer (2002).

APÊNDICE H – CASO DE ENSINO PARA A PESQUISA[97]

Alexsandro Macêdo Saraiva

PROFESSORA JOANA

Joana é uma professora que trabalha em uma escola municipal da zona urbana de uma cidade do interior cearense de médio porte que já sente gradativamente os efeitos negativos dos processos de urbanização de grandes cidades. Dada sua formação acadêmica e experiência adquirida ao longo dos anos, conseguia em muitas situações lidar com os desafios que se lhe impunham no exercício da docência no Ensino Fundamental.

Entretanto, em certo dia, no início do período letivo, foi "surpreendida" pelo convite da direção da escola a assumir algumas disciplinas de Ensino Religioso, sob a alegação de que precisava complementar sua carga-horária na escola. Joana ficou bastante receosa e, se pudesse, teria declinado com prontidão desse convite, pois não possuía nenhuma formação sequer para trabalhar este tipo de conteúdo. O fato que é ela não tinha opção, e acabou recebendo duas turmas, o que a deixou contrariada e insegura.

Muitas questões pairaram em sua mente naquele momento. Como lecionar um conteúdo da qual não tinha formação alguma? Que conteúdos trabalhar? Onde encontrar materiais didáticos? É preciso ser religioso ou professar uma fé para trabalhar esta disciplina? Joana não tinha conhecimento claro dos dispositivos legais que regem esta disciplina, a não ser vagas lembranças em que ocasionalmente este tema foi mencionado na sua graduação. Procurou a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do Município e de lá só obteve negativas quanto a materiais didáticos e formação em serviço. Apenas lhe foi entregue uma proposta curricular antiga, sem maiores explicações.

Descobriu também que havia muitos colegas na mesma situação, e que se sentiam solitários e um tanto perdidos no exercício desta disciplina, lecionando-a das formas mais variadas e até estranhas, algumas vezes. Muitos lhe disseram que implementavam pouco ou nada da proposta curricular para o ER do município em suas aulas, e os motivos eram os mais diversos. Na primeira reunião do ano de planejamento dos professores, percebeu que não havia planejamento pedagógico algum na escola para esta disciplina, o que potencializou sua angústia.

---

[97] Caso de ensino elaborado a partir dos dados dos questionários para discussão em roda de conversa com os professores de minha pesquisa, com o intuito de despertar neles questões referentes à sua trajetória profissional na disciplina de Ensino Religioso.

A alternativa encontrada por Joana foi aprender por conta própria sobre o que realmente se ensina no Ensino Religioso e assim o fez. Algumas memórias do seu tempo de estudante saltaram-lhe a mente no sentido de encontrar respostas, e, em uma delas veio a de quando era estudante do 6º ano de uma escola pública de sua cidade. Lembrou que naquele tempo uma freira baixinha na qual chamava de "irmãzinha" voluntariamente dava aulas de Religião na escola. Rezava o Pai Nosso em sala, falava de Deus, dos mandamentos da Bíblia, da necessidade de sermos bons cristãos para sermos bons cidadãos.

Todavia, ela pensou que, por mais que se considerasse uma pessoa espiritualizada e cristã, os tempos de hoje são outros e ela não era freira. A LDB falava de "assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". — Mas como fazer isso se eu mal sei sobre minha própria religião!? Indagou-se Joana, que se sentia cada vez mais perdida. Pensou em buscar um curso breve de formação, mas não encontrou nenhum em sua cidade. Também não cogitava "gastar dinheiro" com isso, posto que essa não era sua área de interesse profissional e por acreditar ser essa apenas uma situação temporária em sua carreira docente.

Os primeiros dias de aula de Joana na disciplina foram bem desafiadores, até porque ela ainda não entendia direito qual a importância desta disciplina para a formação do aluno. Ao longo do tempo, procurou trabalhar temas relacionados com valores humanos (amor, respeito, solidariedade etc.), por meio de dinâmicas e de pequenos textos extraídos de *sites* na *internet*, pois acreditava que, pelos comportamentos apresentados por muitos de seus alunos, a família não estava fazendo o seu papel de educar. Questionava-se sempre se era por isso que a disciplina existia.

Algumas vezes arriscava falar de religião, mas sempre guardava o receio de agir igual a "irmãzinha", posto que em sua sala havia alunos que não eram católicos e que nem tinham religião. Tentava falar de outras religiões. As cristãs eram mais tranquilas de abordar, todavia, as não-cristãs, em especial a religião afro-brasileira, era algo meio complicado, pois até mesmo para ela parecia ser difícil tratar de coisas que acreditava serem "heréticas" ou "satânicas" aos olhos de sua fé.

Um dia descobriu que tinha um aluno seu que era umbandista, mas que mantinha isto em segredo. A sós com a professora Joana, ele contou que tinha medo de perder seus amigos na escola por conta da sua religião e também de sofrer *bullying* na escola. Este fato mexeu muito com Joana posto que ela mesma guardava certos preconceitos contudo entendia o direito de seu aluno ter sua fé respeitada. A questão que se impunha a Joana era muito desafiadora: como garantir este direito no espaço de suas aulas? Como abordar o

conhecimento religioso respeitando a diversidade religiosa (e não religiosa)? Como lidar com o preconceito e a intolerância religiosa manifesta nas ações cotidianas em sala e na escola? Como possibilitar nos seus alunos a compreensão e o respeito pela fé do outro? Se houver algum conflito entre os alunos por conta de questões religiosas, como iria lidar com isso? Joana tinha mais perguntas que respostas. E agora, o que fazer?

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA (ENTREVISTA NARRATIVA GRUPAL)

Data: 09/12/2019
Hora: 19 horas
Local: Sala de Reuniões da Faculdade de Educação de Crateús
Professores presentes: 06 dos 10 convidados.
Duração: 2 horas e 11 minutos

PRIMEIRO MOMENTO: INICIAÇÃO COM EXPLORAÇÃO DO TEMA GERADOR DA NARRAÇÃO.

Já com a filmagem em andamento, o pesquisador deu as boas-vindas aos presentes e, em seguida, as explicações iniciais sobre a pesquisa, sobre as etapas da roda de conversa, e sobre o processo de gravação audiovisual. Na sequência, o pesquisador inicia a gravação do áudio da entrevista.

Pesquisador: Vou deixar aqui [O GRAVADOR] para que possa pegar todo mundo. (Pequena pausa).
Caupé: Me dê a caneta…[momento de preenchimento do TCLE]
Pesquisador: Então vamos lá gente… Como a gente vai falar de ensino religioso, de modo geral, a gente vai meio que passear por aquelas questões que vocês responderam no questionário online, né? Então eu resolvi montar este círculo aí com alguns materiais tanto de livros, de formação docente, livros que falam sobre religião… Vou até colocar o celular em cima de um deles… Livros de religião, livros de filosofia, existencialismo. E alguns objetos que fazem referência a religiões. Imagens de santo, um terço. Ali é um filtro dos ventos, ali no meio tem a imagem de um anjo, a vela. Tudo isso faz parte de referenciais simbólicos de religião. Então, eu trouxe isso aí para que vocês pudessem dar uma olhada e a gente começar a resgatar as memórias, lembranças de tudo o que vocês viveram nessa experiência com a disciplina. E aí, assim, a minha primeira questão, primeira colocação para vocês é assim, ao olhar para esse material, inclusive esses cartazes, essas fotos que eu coloquei, e lançar como tema: "Ensino religioso", o que vem à mente de vocês?
Yara: Fé. Nossa fé.
Pesquisador: Fé. Uhum.

Jaci: Não sei nem o que falar…

Pesquisador: Fala *Jaci*. O que essas…

Araci: E a fé… E… A esperança que a gente constrói no dia a dia, que nós precisamos também passar essa esperança, essa fé, essa força que tem dentro da gente para os nossos jovens.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: E aí, assim, acrescentando o que as colegas falaram… Que além da fé, hoje o ensino de religioso ele tá ligado a uma formação humana. Já que a gente percebe que nossos alunos não têm essa formação em casa, essa formação humana, religiosa. A gente percebe a carência, né?! Porque quando a estuda, quando a gente vê, até nós mesmos da nossa geração, os nossos pais eles passavam pra gente a questão da fé, da religião, de todos aqueles hábitos religiosos. E a gente observa que não tem mais isso. Então, quem hoje vai preparar?! Quem vai plantar essa sementinha de religiosidade, de formação humana? Somos nós, a escola né?!

Pesquisador: Uhum. Tá ok, obrigado.

[5:13]Jaci: Complementando o que a Caupé estava falando, que era o que eu ia falar… Da formação humana dos nossos alunos, além de valores que a gente repassa desde a aula de religião, da formação do caráter deles. E também a gente indaga, muitos deles não participam de cultos na igreja, eles não conhecem muitas vezes, não são batizados, falo do catolicismo, mas também não praticam, não vão para nenhuma outra igreja, né?! Não praticam nenhuma religião. E assim, o ensinamento é, de religião… É… Como é que eu posso falar?! Essencial na formação desses meninos, no intuito de formar eles como cidadãos, para o mundo, como pessoa, como ser humano.

Pesquisador: Como ser humano.

Jaci: Os valores estão... Hoje na nossa sociedade os valores estão perdidos, né?! A amizade, o amor ao próximo, tudo isso a gente encontra em poucas pessoas, e é isso que a gente tenta repassar na sala de aula, para que não se perca. Dentro da diversidade do ensino religioso, que não é só a religião em si, né?! Não é o catolicismo, a umbanda, é tudo isso...

Pesquisador: Uhum. Obrigado.

[06:40] Tupã: Quando se fala do ensino religioso, porque normalmente é quando se coloca uma religião, a intenção é fazer essa mudança humana mesmo...

Caupé: Humanismo, né?

Tupã: Humanismo. Porque todas as doutrinas religiosas ou a maioria, pelo menos as que eu tive contato, ela traz essa filosofia que você seria uma pessoa melhor. E a partir do "ser", que você pode contribuir de alguma forma, né?! E eu acho que essa minha busca, tentativa, é o

que faz que muitos façam com que os alunos percebam dessa forma. De forma que uma religião possa fazer uma pessoa melhor. E aí as discussões giram em torno dos charlatanismo das religiões.

Pesquisador: Uhum.

Tupã: Ou de cada uma religião, ou a corrente de uma religião, ela pode às vezes até te fazer mal. Então, o esclarecimento para o conhecer mais, né?! Então, eu gosto muito de trabalhar pessoalmente as religiões de origem africana, matriz africana, porque tem muito essa mística de que é voltando pro mal, né?! E não é, é uma forma diferente de ver o mundo.

Pesquisador: Uhum.

Tupã: Então eu sempre tento trazer esses termos, essa visão diferente, para tentar mostrar uma visão mais correta do que seria, né?! Não só dessa [de matriz africana] mas de outras. E trazer essa questão da formação humana, porque não tem como você não trabalhar. A procura da religião é uma procura do melhor enquanto pessoa. Então não tem como você não trabalhar isso na sala de aula.

Alguém: Uhum…

Jaci: Verdade.

Tupã: … Os valores humanos estão interligados, não tem como.

Caupé: Que a essência mesmo é você querer SER, né?! Porque hoje a gente foca muito no TER, e a gente tem que mostrar pra eles que antes de TER você tem que SER alguém, você tem que acreditar, você tem que ter fé. Então, o ensino religioso a gente tem que contextualizar dentro dessas coisas, do ser, do ter fé, do acreditar que existe um ser supremo, né?! Independente de religião, você tem de acreditar em algo.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Você não pode viver num mundo vago, né?! Sem crer...

Araci: ...Sem sentido.

Caupé: Sem sentido. Por isso que a gente vê e a gente lê do século XXI sendo um século de pessoas com muita ansiedade, pessoas com muitos problemas de…

Tupã: … Excesso de informação.

Alguém: Com certeza.

Caupé: Mas excesso de informações erradas.

Tupã: Sim.

Caupé: … Excesso de informações erradas, que não tem um contexto. Por que isso acontece?! Excesso de informações?! Porque a família não tem foco na religião, não mostra a

fé. E o pouco que é uma aula de religião por semana, que é pouco, pra gente querer colher alguma coisa.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Não é verdade colegas?

Yara: Sim.

Caupé: É isso gente, uma aula… Uma aula… Que muitas vezes a gente até fica preocupada, procurando "O quê que eu vou levar?", mas a gente vai chegar lá, né?!

Pesquisador: Chega lá.

Todos: Risos.

Pesquisador: Você ia falar…

[10:29]Araci: Isso, queria complementar um pouquinho. Porque eu acredito que ... assim, eu percebo que é grande desafio para nós do ensino religioso.

Caupé: Sim…

Araci: Porque… Porque a maioria [dos alunos], eles não aceitam, não gostam, na maioria das vezes existem alunos na sala de aula que não gostam, a aula de religião é como se fosse um "nada". Então é um desafio para a gente tentar buscar uma forma em que eles percebam isso, que eles descubram que… Que é valoroso.

Pesquisador: Que é valoroso.

Araci: Uma aula de religião. É tanto que teve um período que não era ensino religioso que se usava, era relações humanas, né?!

Pesquisador: Uhum.

Araci: As questões das relações, né?! Pra que a gente pudesse trabalhar melhor.

Pesquisador: Aqui mesmo em Crateús?!

Araci: Sim.

Pesquisador: Teve uma época?! Tu lembras dessa época?!

Araci: 2000 , 2001… Aí nesse período… Pelo menos lá na minha escola...

Pesquisador: houve essas mudanças de novo....

Araci: … Relações humanas.

Pesquisador: … De nomes, né?!

Araci: Exatamente. Em vez de ensino religioso era relações humanas.

Caupé: E enfatizando o que você falou, é… Eu trabalhava na escola [omitido], a gente recebeu alunos de outras escolas e quando a gente pegou a ficha escolar desse aluno com as notas, não é ensino religioso na escola privada, é formação humana.

Pesquisador: Uhum.

(Nesta hora a professora Sumá, que havia justificado pelo WhatsApp seu atraso, chega na roda de conversa)

Caupé: Então, há essas várias denominações, né?! A pública é ensino religioso e a escola particular é formação humana. Esse ano, bem recentemente, a gente recebeu o aluno do Rio de Janeiro, São Paulo e até mesmo de escolas particulares de Crateús que… É formação humana. Não é ensino religioso.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Né, porque já foi relações humanas…

Yara: Exatamente.

Caupé: ... Voltou a ser ensino religioso, né, porque na nossa época era religião…

Araci: Isso.

Caupé: … Há essa diferença na denominação, né?! Ensino religioso e formação humana.

Pesquisador: Mas vocês percebiam se os conteúdos eram semelhantes ou…

Araci: Parecidíssimos.

Pesquisador: … Ou houve a mudança no conteúdo?! …

Tupã: Só de nome

[12:46] (FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Caupé: Eu concordo com o colega, até porque eu não… Tive acesso ao conteúdo, né?! Das escolas particulares, né?! Não tive acesso. Mas eu concordo com o colega Tupã quando ele diz que é um dilema, que é um desafio para nós, professores do ensino religioso. Porque eu acho que já começa do próprio sistema… "Vamos dar aqui a disciplina do ensino religioso para complementar a carga horária". Então, o sistema já… né?!

[13:30] Yara: Assim, a Araci falou que se sente assim, meio constrangida na questão da aula de religião… E eu me sinto privilegiada na minha sala. Eles gostam – é uma aula só por semana - eles até me cobram a produção de texto " — Tia…, é um pouco hoje, ou a gente deixa as duas pra outra semana?" Logo que eu cheguei, eu sentei eu vi assim… Meus olhos ficaram… Eu sou de uma família de mãe muito religiosa, era muito religiosa. Logo que eu dei essa arrumada aqui na sala, eu achei tão interessante, porque a gente não pode fazer isso na sala. Mas, a gente pode fazer de outra forma. Como eu faço? Eu sempre levo um texto com o tema, amor, amizade… Aí depois eu vou levando assim, "— Como você pode ter amor, se você não tem fé? Você acredita no amor? Você acredita que existe um Deus pra ter isso dentro de você?!". Essas questões assim, depois eles… " — Deixa a gente escrever tia, vamos escrever". E, a questão logo dos livros…

Caupé: Qual a série que você trabalha?

Yara: Sexto ano. Eu ministro sexto e sétimo. Assim, é um amor… Eu gosto, mesmo nas aulas de religião… Não tenho nenhum trabalho com eles, não me dão trabalho em nada…

Araci: Sexto é mais leve…

Yara: Hã?!

Araci: Sexto é mais leve, eles gostam mais.

Yara: E… Eu trabalho muito a questão da família com eles, a relação família- comunidade. A gente tem a igreja ali perto da escola, a gente sempre faz as apresentações, é numa igreja e quando a gente volta… "— Olha, você não precisa ficar correndo na igreja, fique um pouquinho aqui na escola… A gente já faz tanto isso.". Eles tão elétricos demais, né?! "— Fique um pouco calmo…". A gente volta. "— Vamos conversar aqui. O que você sentiu lá? É um prédio normal, igual a esse que a gente senta todos os dias?! Só pra dizer… O que vocês acham?". E eles vão conversando, eles mudam, eles vão entrar de outra forma. Eu pergunto "— Vocês já entraram em outra igreja assim? O que você…Os pais de vocês frequentam a igreja? Qual a igreja? Não importa qual a igreja, eu quero que vocês tenham fé, acreditem que exista alguém, um ser, ao qual a gente possa se apegar. Porque sem ele…" E aí gente, nas nossas… Nas minhas aulas, é mais de conversa. Eu leio texto, dou textos que eles vão ler… E tem uns alunos que gostam de conversar, de ir pra frente e falar… E eu vou aproveitando, até por conta que nós não temos o material o suficiente.

Pesquisador: Uhum.

Yara: E dentro destas a gente estimula sempre eles, até as questões das diferenças. Devido aos alunos, eles terem muito isso, né?! Acha que é se fulano é A ou B não pode tá perto, não pode… E a gente sente que tem alunos que frequentam outra igreja e não tem essa diferença na sala. Muito legal. Eu me sinto muito bem com a minha sala de religião. Quando você falou professora [Araci]: "— Ô meu Deus, é mais um conteúdo que eu não quero!" É tão bom a gente fomentar, porque a gente precisa por conta do material didático que nós não temos.

Pesquisador: Aham.

Yara: Mas eu me sinto bem, na minha sala de religião.

Pesquisador: Obrigado.

Araci: Assim, não é justificando o que eu não gosto… Porque eu não sinto constrangida de jeito nenhum, eu amo as aulas de religião. Agora você tem que perceber a aceitação de muitos alunos. Você tem que ter um cuidado especial para você não…tá aqui por exemplo, falando da religião católica, né? Você tem que fazer essa diferença, mostrar para eles o que o Tupã, falou né?! Cada um tem a sua forma de ver, de sentir…

Pesquisador: Uhum.

[17:21]Araci: Então, acho que isso é importante.

Pesquisador: Sumá, é… Você chegou depois, a gente tá falando um pouquinho sobre esse painel aí, que foi montado com livros, alguns que remetem a questão da religiosidade… Alguns, cartazes… Eu pedi que o pessoal desse uma olhada e trouxesse a questão, do que vem a memória, quando vocês olham esse material. O pessoal começou a falar aqui… E eu gostaria de te ouvir um pouquinho. A gente começou assim; o tema é "ensino religioso, o que isso evoca em você".

Sumá: Só pra justificar aqui, eu cheguei atrasada, mas eu já havia falado com você sobre o fato de que eu só poderia chegar às 07 horas, né? E assim, quando ele começou a falar comigo sobre esse assunto, o ensino religioso , é… Eu me sinto bem, eu gosto. Mas, para mim é um tema mais difícil de trabalhar do que as outras matérias, pra mim é mais difícil trabalhar religião do que, por exemplo, esse ano eu tendo aulas de história… Aliás, de geografia e de ciências. Por quê? Porque geografia e ciências você, embora você não receba o relatório anual de conteúdo, você tem o livro que você tem uma base do que vai fazer.

Jaci: Tem o apoio.

Sumá: Tem o apoio. Mas o religião… É o meu ponto de vista, tá gente?! É solto, é jogado, primeiro…

Tupã: Um tema para dois meses.

Sumá: Primeiro. Primeiro ele é…

Araci: … Se joga.

Sumá: Ele é para mim, ele já é mal usado na hora da lotação, porque o ensino religioso nas escolas, até onde eu sei, é pra preencher carga horária, completar carga horária. Você tem 26 horas?! Ah, bota religião. Entendeu? Por exemplo, na minha escola tem seis turmas, eu tenho religião em três e as outras três tem cada uma um professor diferente. Nós nunca até hoje nos sentamos os quatro, para dizer assim: " – Vamos combinar o que é que a gente vai trabalhar?". Eu até brinco na turma que eu quero dizer que religião é "TV", te vira. Então nós não temos assim, sabe, esse apoio para dizer "– Você tem que trabalhar isso… ", pelo menos para mim. Eu nunca recebi um roteiro, o que é que tem que trabalhar no sexto ano, ou sétimo, oitavo e nono. Não importa. Eu este ano, estou no oitavo e nono.

Pesquisador: Uhum.

Sumá: Mas eu nunca recebi o apoio da coordenação, assim dizendo, "trabalhe isso ou não trabalhe isso", né?! Pra mim é isso, é tipo, te vira e pronto.

Yara: Sumá…

Tupã: Até porque...a dificuldade também é porque o que se prioriza é português e matemática, a realidade é essa. Em algumas escolas nesses últimos meses, se abriu mão de todas as avaliações em função destas.

Caupé: Até porque é cobrado em avaliações externas.

Tupã: Então o grande problema é esse, né?! Se você tem, por exemplo, história e geografia e ciências, e tem o conteúdo que não é dado valor, imagine o ensino religioso…

E aí, é igual ao que ela [Sumá] falou, a gente recebe um tema, um temazinho ali, pra você trabalhar durante um período de tempo, dois meses né?

Araci: … Ou nem recebe. Você se vire mesmo.

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

[21:15] Caupé: Tupã, é… Eu lembro, eu trabalho… Tenho três turmas com ensino religioso, sétimo e dois oitavos. E eu lembro que a gente começou, e teve a semana da família na escola. Então a gente começou com o tema "A família". Então, a gente vai aproveitando geralmente essas datas, né?! Essas datas comemorativas, e fechamos agora novembro com o Dia da Consciência Negra. Eu conversando com a coordenadora da escola, aí ela me deu a sugestão, "−Tia, eu já estou aqui sem material", pois ela disse, "Busque aí material na internet, o dia nacional da consciência negra". Foi o que você disse, aí a gente passa um mês com um tema…

Yara: Nós iniciamos o ano, e lá, nós temos de Religião só eu como professora.… E início do ano perguntei: "− A gente pode trabalhar o tema da campanha da fraternidade?" Ela [coordenadora] disse, "− Pode."

Caupé: Nós trabalhamos também.

Yara: Aí a gente começa, né?! Nós trabalhamos a campanha da fraternidade. Trabalhamos família, é… Aí vem páscoa, aí a gente vai fazendo a junção e vai dando certo.

Pesquisador: Uhum.

Araci: É isso mesmo.

Caupé: Mas assim, o que eu quero reforçar aqui…

Yara: … Trabalha meio ambiente.

Caupé: … Com os demais colegas, é que não é unidade, o ensino religioso não é unidade. Ela trabalha lá na dela, você na sua, eu na minha… Né? É como bem Tupã frisou, é a gente que vai buscar alguma coisa, porque português e matemática é unidade, entendeu? Tem um plano estruturante, que a gente recebe da secretaria do município…

Tupã: Do estado também.

Caupé: ... Do estado também, tudo tem. Mas até porque o estado ele é ensino re… Ensino médio…

Tupã: … A questão da idade né?!

Caupé: O ensino religioso só faz parte até o fundamental, até o nono ano. O ensino médio já não tem o ensino religioso.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Então, a religião não tem esse plano estruturante. Não tem essa unidade das escolas, tá?! Então, o que a gente sente, o que nos deixa angustiados é isso, né, é isso. Cada um ficando por si. Eu acho que essa nossa roda de conversa, e parabenizo aí o trabalho do Alex, pela iniciativa...

Tupã: … Pra desabafar.

Todos: (risos).

Caupé: Durante o… Muito corajoso viu?! Parabéns.

Todos: (risos).

Caupé: E parabéns pelo tema, viu?! E… Assim, que veio até assim, pra nos encorajar. Eu até disse: "− Tem um colega fazendo doutorado que tá vendo né?! Que vai conversar com a gente pra saber das nossas dificuldades, das nossas angústias. Eu gosto. Não é porque eu não gosto, eu gosto. Tem temas bons pra gente trabalhar, e a gente dá conta e a gente tem compromisso, e a gente termina o ano feliz. Porque a gente buscou, porque a gente pesquisou, né?! E a gente fica um colega para o outro, "− E aí, o que vai dar? E próxima semana?! O que tu vai planejar?" , um trouxe isso, outro trouxe isso, né?! E a gente vai se dando as mãos e vai conseguindo. Mas dizer, que a secretaria se preocupa! Eu, falo pela minha escola, aliás pela minha escola não, pelo [Nome da escola] que ela não é minha. É nossa, é do público, dos alunos. Então, a gente tem muito apoio da gestão, muito apoio. Quando a gente tá assim, a gente corre lá, nos coordenadores, e eles dão as sugestões e nos ajudam, colaboram, né?! Mas a gente fica [angustiada] porque, português a gente tem suporte, tem…, Mas, aí religião… Como ela disse (aponta para Yara), campanha da fraternidade, a Páscoa, a família na escola, o dia das mães, as festas juninas, agosto é o folclore, vem o dia do estudante, e a gente vai pegando esse contexto, contextualizando sempre.

[25:45] Pesquisador: Então assim…

Caupé: Ei, pode me parar porque eu gosto muito do assunto...

Pesquisador: Uma questão de esclarecimento. Quem dá o tema para vocês é a coordenação pedagógica?

Caupé: Ninguém dá tema.

Algumas: Ninguém.

Pesquisador: Ninguém dá? É porque você falou “a gente recebe um tema…”.

Tupã: Até bem pouco tempo a gente tinha um plano municipal, né…E era a única coisa que se tinha. Ele trazia um tema por período, um tema, assim….

Caupé: Quando isso? Eu não alcancei.

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Araci: Mas nunca teve formação…Quando a gente chegava não tinha nem uma simples apostila na escola. E se você quiser trabalhar, tem que se virar mesmo como diz Sumá.

Pesquisador: Existe realmente uma proposta curricular de 2012, é de…

Tupã: Essa né?

Algumas: Essa.

Caupé: Essa aí de 2012.

Pesquisador: 2012, que foi inclusive uma das pessoas que elaborou foi a professora [nome omitido]em parceria com outra professora, que agora não me recordo o nome. Que realmente vai trazer a distribuição dos temas...

Araci: Eu acho que foi a [nome omitido]se não me engano.

Caupé: Um dos temas também que a gente trabalha é cidadania, né?!Cidadania.

Pesquisador: Uhum.

Yara: Mas ainda temos alguns temas lá na escola que a gente trabalha…

Caupé: Qual é a sua escola?

Yara: Na [nome da escola omitido], a gente senta.

Pesquisador: Todos sabem onde cada um trabalha? Não?

Yara: professor?

Pesquisador: Vocês sabem onde cada um trabalha?

Caupé: Não, não.

Pesquisador: Yara você trabalha?

Yara: Na Lagoa das Pedras, [nome da escola omitido].

Pesquisador: [nome da escola omitido], né!

Caupé: [nome da escola omitido],

Pesquisador: Você…

Jaci: [nome da escola omitido],

Pesquisador: [nome da escola omitido]. Você?

Sumá: [nome da escola omitido], [distrito de Crateús omitido].

Pesquisador: [nome da escola omitido], …

Tupã: [nome da escola omitido], Queimadas.

Araci: E eu é na [nome da escola omitido], agora por último…

Pesquisador: [nome da escola omitido], … Tá bem diversificado, né?

Yara: Tá.

Alguns: (risos).

[27:47] Caupé: Zona rural e zona urbana.

[SEGUNDO MOMENTO: NARRATIVAS CENTRAIS DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES]

Pesquisador: Bem diversificado, né. Bem gente, então assim, eu queria, nesse primeiro momento, era realmente para a gente ir provocando as questões… pra gente se sentir mobilizado a ir colocando mais, mais coisas para gente conversar… Aí eu queria agora, no segundo momento que a gente pudesse, é… Fazer assim, a complementação do que foi discutido, né?! A partir das histórias de vocês. Então assim, eu queria que cada um pudesse contar a sua história. Como é que foi, como está sendo… sua história, sua experiência, dentro dessa disciplina. E aí, para facilitar a organização de vocês, de como vocês vão fazer isso, né?! Eu elaborei aqui uma história de uma professora fictícia, chamada "Joana", e aí isso é o que a gente chama de "caso de ensino". É a história de uma professora que, assume a disciplina de ensino religioso, e aí ela vai narrar as questões que vieram à tona, a partir das angústias, das preocupações… Então a gente vai fazer uma leitura desse texto, da professora Joana e aí depois a gente vai tentar falar, cada um falar da sua história. O que é que a história da Joana, diz também da sua história, da sua trajetória nessa disciplina. Esse primeiro momento a gente trouxe ideias mais genéricas, né? Questões mais abertas, sobre conteúdos, sobre temas, sobre a importância do ensino religioso, agora eu queria ouvir a história de cada um de vocês. Eu vou passar aqui o texto, e a gente vai fazer uma leitura parágrafo, por parágrafo, cada um vai lendo um parágrafo e passa pro outro… Então vamos lá, eu vou começar a ler a história e depois cada um em seguida vai lendo um parágrafo. [início do texto] Professora Joana. Joana é uma professora que trabalha em uma escola municipal da zona urbana de uma cidade, no interior cearense de médio porte que já sente gradativamente os efeitos conotativos dos processos de urbanização de grandes cidades. Dada sua formação acadêmica, experiência adquirida ao longo dos anos, conseguia em muitas situações lidar com desafios que se impunha, exercício da docência no ensino fundamental.

Tupã: Certo dia, entretanto, no início do período letivo, foi surpreendida pelo convite da direção da escola a assumir algumas disciplinas de ensino religioso. Sob a alegação de que precisava complementar sua carga horária na escola. Joana ficou bastante receosa, e se pudesse teria declinado com prontidão esse convite, pois, não possuía nenhuma formação para trabalhar esse tipo de conteúdo. O fato é que ela não tinha opção, e acabou recebendo duas turmas, o que a deixou contrariada e insegura.

Sumá: Muitas questões pairavam em sua mente naquele momento. Como lecionar um conteúdo da qual não tinha formação alguma? Que conteúdos trabalhar? Onde encontrar materiais didáticos? É preciso ser religioso ou professar uma fé para trabalhar essa disciplina? Joana não tinha conhecimento claro dos dispositivos legais que regem essa disciplina, a não ser, vagas lembranças de que ocasionalmente este tema foi mencionado na sua graduação. Procurou a coordenação pedagógica da secretaria de educação do município, e de lá só teve negativas enquanto a materiais didáticos, informações e serviços. Apenas lhe foi entregue uma proposta curricular antiga, sem maiores explicações.

Jaci: Nesse momento também havia muitos colegas na mesma situação, que se sentiam solidários…

Pesquisador: Solitários...

Jaci: Solitários, um tanto perdidos no exercício desta, lecionando das formas mais variadas e até estranhas algumas vezes. Muitos lhe disseram que implementavam um pouco, ou nada na proposta curricular para o ensino religioso do município em suas aulas e os motivos, eram os mais diversos. Na primeira reunião do ano e planejamento dos professores, percebeu que não havia planejamento pedagógico algum na escola para essa disciplina, o que potencializou sua angústia.

Caupé: A alternativa encontrada por Joana foi aprender por conta própria sobre o que realmente se ensina, no ensino religioso e assim o fez. Algumas memórias de seu tempo de estudante saltaram-lhe a mente no sentido de encontrar respostas e em uma delas, a de quando era estudante do sexto ano de uma escola pública de sua cidade. Lembrou, que naquele tempo uma freira baixinha, ao qual chamava de irmãzinha, voluntariamente dava aula de religião na escola. Rezava o pai nosso em sala, falava de Deus, dos mandamentos da bíblia, da necessidade de sermos bons cristãos para sermos bons cidadãos.

Araci: Ela pensou, tu devia… Por mais que se considere... Considerasse uma pessoa espiritualizada e cristã, os tempos de hoje são outros. E ela, não era freira. A LDB falava de assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, verdade qualquer forma de proselitismo. Mas, como fazer isso se eu mal sei sobre a minha própria religião? Indagou-se

Joana, que se sentia cada vez mais perdida. Pensou em buscar um curso breve e formação, mas não encontrou nenhum em sua cidade. Também não cogitava gastar dinheiro com isso, posto que, essa não era sua área de interesse profissional, e por acreditar ser essa apenas uma situação temporária em sua carreira docente.

Yara: Os primeiros dias de aula de Joana na disciplina foram bem desafiadores, até porque ela ainda não entendia direito qual era a importância dessa disciplina para a formação do aluno. Ao longo do tempo procurou trabalhar temas relacionados com os valores humanos, amor, respeito, solidariedade e etc. Por meio de dinâmicas e de pequenos textos, extraídos dos sites, da internet. Pois, acreditava que pelos comportamentos apresentados por muitos de seus alunos, a família não estava fazendo o seu papel de educar. Questionava se sempre, é… Se era por isso que a disciplina existia.

Pesquisador: Algumas vezes, arriscava falar de religião, mas sempre guardava o receio de agir igual a irmãzinha, posto em sua sala havia alunos que não eram católicos e nem tinham religião. Tentava falar de outras religiões, as cristãs eram mais tranquilas de abordar. Todavia as não cristãs, em especial a religião afro brasileira era algo meio complicado, pois até mesmo para ela parecia ser difícil tratar coisas que acreditava ser heréticas ou satânicas, aos olhos de sua fé.

Tupã: Um dia descobriu que tinha o aluno seu que era umbandista, mas, que mantinha isso em segredo. As sós com a professora Joana, ele contou que tinha medo de perder os seus amigos da escola por conta de sua religião e também de sofrer bullying na escola. Este fato mexeu muito com Joana, posto que ela mesmo guardava certos preconceitos. Com tudo, entendia o direito de seu aluno ter sua fé respeitada. A questão que se opunha a Joana era muito desafiadora, com garantia esse direito no espaço de suas aulas? Como abordar o conhecimento religioso respeitando a diversidade religiosa e não religiosa? Como lidar com o preconceito e a intolerância religiosa manifestadas nas ações cotidianas em sala e na escola? Como possibilitar aos seus alunos a compreensão e o respeito pela fé do outro? Se houve, algum conflito entre os alunos por conta de questões religiosas, como iria lidar com isso? Joana tinha mais perguntas do que respostas, e agora? O que fazer?

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Araci: E agora José?

Pesquisador: E agora José, né?! Bem, gente, o que vocês acharam dessa história?

Yara: Muito parecida…

[38:57] Araci: Parece com a nossa.

Sumá: Se identifica com a Joana, hein?! (risos)

Pesquisador: Eu queria que vocês pudessem, agora nesse momento, que cada um, né?! Pode começar pelo Tupã ou pela Yara, ou pode ser livre, tá bom?! É que vocês procurassem falar um pouquinho da história de vocês, na disciplina de ensino religioso, a partir desse caso aqui, que foi trazido, da professora Joana. Como foi a sua história no ensino religioso? Que tipo de coisas você vivenciou, o que você passou, desafio, dificuldades…. Queria que vocês me contassem isso, e a gente vai ouvir a história de cada um, né?! E depois a gente pode em outro momento a gente abre o espaço para estarmos conversando sobre o que cada um trouxe, certo?! Pode ser? Quem gostaria de começar a contar a sua história?

Tupã: Eu começo. Pronto, tá aqui a minha (apontando para o papel). (Risos)

Alguns: (Risos).

Araci: Verdade. A minha já está contada também (risos).

Caupé: A de todos. (Risos)

Todos: (Risos)

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Tupã: É… Hum… Eu estou em sala a cinco anos, né. Comecei em 2015, e na época a gente ficou com o quinto ano, e em 2016 a gente entrou com a turma do ensino fundamental II. Inicialmente, recebi convite pra assumir, né?! Porque como eu já tenho uma caminhada na Igreja Católica, uma certa caminhada, então a gente faz muito essa relação… "– Não porque tu é religioso, vai para a igreja, tu assume essa daqui". Já vincula… Já vincula à figura da irmãzinha, né?! Por ser da igreja você poderia assumir. Uma das questões que me vinha na cabeça era exatamente não agir como a irmãzinha, né? Então, não fazer a aula, uma aula catequética, vamos dizer assim, cristã. Então, eu sempre tentei trazer essa questão dos temas da relação e da desmistificação do preconceito. Aceitar, se aceitar como é… Identificar também os males que causam a condição em que nós estamos. Vem a crítica da condição social também, aí a gente consegue fazer com os pequenos também. E, o se reconhecer enquanto ser humano. É… e aí a questão dos temas também, nessas dificuldades, né?! Porque você tem um tema geral e você quer trazer para aquela realidade que ele tá vivendo ou naquele momento. Então, como a gente acaba pesquisando muito, a gente acaba encontrando alguns subsídios na internet e daí a gente vai selecionando uns textos. Eu queria falar de duas experiências que eu tive, que uma foi de um aluno que ele era um pouco rebelde em sala, no primeiro contato que nós tivemos, nós não nos demos muito bem. A verdade é essa. Eu também dava história. Nós fizemos um acordo, e aí a gente começou a se respeitar. E em uma determinada aula eu estava falando sobre a amizade e… quem são aquelas pessoas que você tem como inspiração. Ele era aquele tipo de aluno que não ficava quieto em momento algum,

mas durante o ano a gente foi crescendo a amizade, né?! E uma hora eu pedi para ele descrevesse quais são aquelas pessoas que ele tinha algum tipo de inspiração, ou quem se decepcionou ou que foi superado. Ele citou… Eu sei que ele escreveu três pontos, três páginas. Enquanto os outros diziam: "– Tio, tá bom dez linhas?". Ele escreveu três páginas, e uma delas ele dizia exatamente que no início do ano ele não gostava de mim, mas, que tinha encontrado um grande amigo. Nessas… Discussões, né?! E outra foi, eu tentei fazer experiência de meditação, e a gente colocou música ambiente. Isso no quarto ano, ano passado isso. E uma das alunas, ela do nada começou a chorar, (NÃO IDENTIFICADO), chorou, chorou, chorou. Porque naquele momento ela estava passando por uma experiência que… Como nossos alunos do interior muitos pais têm que viajar para o Sul, né?! Então elas passam muito tempo, assim, sem ter contato com os pais, né?! E ela como teve contato com pai, durante muito tempo, tinha essa expectativa que quando tivesse com o pai iria aproveitar muito aquele momento, né?! E nesse retorno do pai, não deu todo retorno que ela esperava. Todo aquele momento de reflexão, a gente tava falando exatamente do respeito aos pais, de escutar aos pais, né?! De não esconder da gente, nesse sentido, né? Do respeito. Só que aquele momento ela não estava recebendo o cuidado que ela queria do pai, e eu só percebi o choro, né? Depois que eu conversei com a mãe, e disse "olha, aconteceu isso… ", e ela me relatou o que tinha ocorrido. E vamos, para uma terceira situação... Em uma determinada aula, essa aula eu não ministrei a aula, mas eu dei o roteiro, planejamento da aula, era exatamente ver o autoconhecimento, se autoconhecer, e o que é que estava causando alguma dor. Isso no nono ano. E a pessoa que foi, como ela era muito habilidosa, e nessa aula, nesse dia, metade da sala chorou. Porque as angústias que os alunos às vezes têm, e foi muito relatado essa questão não diálogo com os pais.

Pesquisador: Uhum. Sei...

Tupã: E nesse mesmo período a gente teve uma situação de mutilação na escola. (Pequena Pausa) Né? Nesse mesmo…Antes da aula. A aula já foi em intenção pelo ocorrido. E tinham alunos…No caso específico não tinham alunos do nono, mas, alunos do nono também faziam isso. Eu lembro que chegaram cinco alunos, e aí, normalmente quando se chega na diretoria a tendência da direção é dar aquela "chamada", né?! E esse aluno que estava sendo chamado a atenção aí… Quando o aluno saiu aí, eu [pensei] "– não, aqui não é momento para dar a chamada, e sim perguntar o que foi que houve". Aí, eu comecei a perguntar " – O que foi que houve?", daí alguns começaram a se abrir dessa… Dessa relação é… Conflituosa que tinha em casa, de falta de atenção, ou… E várias situações… Por isso estavam fazendo isso, né?

Pesquisador: Sei, sei.

Tupã: Mas assim, mesmo sendo dentro da aula de religião… Mais esse contato se deu exatamente por essa…Como é que eu posso dizer? Essa internalização de como deve ser a aula de religião, porque a minha aula de religião não é só uma aula de religião, as minhas aulas elas tem esse tema, né. Então o que eu achei muito interessante foi a forma porque eles confiaram em mim e se abriram. Porque os temas que a gente aborda, eles trazem isso, de ter uma pessoa pra confiar, ter pra desabafar. E aí a gente acaba ganhando a confiança de muitos pra acontecer isso. O outro foi uma menina que tava usando drogas, não queria dizer pra ninguém, ela disse para mim. Ela disse que usava, ela disse que tava com ela dentro da bolsa, disse que usava o isqueiro, disse que usava com o namorado dela a noite toda, mas só disse pra mim. Né?! E aí depois…. Aí ela disse depois "Ó, o senhor é meu psicólogo", porque ela confiou né? Isso tudo parte a partir dos diálogos que a gente tem. Então, apesar da angústia que às vezes a gente tem, porque a gente quer levar o melhor pra eles. A gente que levar um tema que possa fazer com que aquilo faça a diferença na vida deles. Apesar de que às vezes a gente acha que sente uma frustração por não chegar ao objetivo que a gente quer, eu acho que é isso o que você quis dizer aquele momento (aponta para Yara). A gente quer dar o melhor, apesar disso, a gente percebe que em algumas situações conflituosas eles acabam confiando na gente, porque a gente tentou fazer aquilo na aula de Religião

Pesquisador: Uhum.

Tupã: Mais ou menos isso…

Pesquisador: Em resumo…

Tupã: É só o resumo, pra não contar a história toda…

Araci: É o resumo da Joana(risos).

Tupã: ... Falo demais.

[48:07] Pesquisador: A gente faz um por vez pra depois em um outro momento a gente voltar e retomar estas falas. Por enquanto queria mesmo era fazer o exercício de vocês narrarem e a gente fazer a escuta…

(CONVERSAS PARALELAS)

Pesquisador: Quer falar Araci?

Araci: Sim. Quer falar primeiro?

Yara: Podemos falar assim…

Pesquisador: Narrar a sua história, ok?

Tupã: Quem não for falar pode vir lanchar.

Pesquisador: Vocês querem na sequência ou querem...[Tupã, Sumá, Jaci, Caupé, Araci e Yara]

Yara: É bom, pelo menos você organiza o processo melhor, né!?

Pesquisador: Pode ser?

Sumá: Pode. Bom, a minha experiência nas aulas de religião… Quase todos os anos eu tenho aula de religião, e a minha preocupação quando eu sentei aqui no começo, o que me preocupa mais do que outros conteúdos é porque, como o colega disse, eu quero levar o melhor e seja de uma forma que chame atenção e que faça com que o aluno pense, faça com que ele reflita na vida dele, como é que está. Então, eu busco muita coisa na internet, né? Temas diversificados, como por exemplo, 2018 eu fiquei em oitavo e nono ano, aí eu fico assim trabalhando por períodos. Por exemplo, o primeiro período é… 2018, eu trabalhei violência, que era o tema da campanha da fraternidade. E cada aula eu levo um… Violência da mulher, violência sexual, aí eu vou levando, né? Aí eu passei para virtudes, valores, cada um, uma aula... Perdão, honestidade, amizade, amor, é… Passei pra drogas, terceiro período inteiro trabalhei sobre drogas. E o perigo das drogas, porque lá já tem também, né? No interior também já tem.

Pesquisador: Uhum.

Sumá: E terminou 2018 família. Aí vem 2019 eu dou de novo oitavo e nono ano, pensei, nono ano já viu isso ano passado, eu vou trazer a mesma coisa? Não dá né?! Não vai chamar atenção. Aí comecei o primeiro período, convivência. Convivência consigo mesma, convivência com o outro, convivência na família, convivência com Deus, né? E… Passei para liberdade, responsabilidade. Aí falei, "agora vamos falar de adolescência", o que é que adolescente gosta? Namoro, sexo, beijo… Então vamos falar sobre isso. Pense em uma aula que todo mundo queria falar…

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Sumá: ...que todo mundo tinha uma coisa pra dizer, né!?

(ALGUNS CONFIRMAM QUE SIM)

Sumá: Aí, lembrei de… passar para as campanhas, por exemplo, setembro, né? Suicídio. Isso foi tão legal, fiquei tão feliz porque… É…. Nós terminamos o mês inteiro nas três turmas que eu estava, todo mundo com o lacinho amarelo. Mas eles passaram o mês inteiro ninguém faltava o seu lacinho amarelo. E aí as outras turmas, das outras colegas vinham atrás de mim "– Por que não deixa a gente usar o lacinho amarelo? Traz o lacinho pra gente"! Aí, nesse tema, eu chamei as colegas, trouxe textos, trouxe vídeos, trouxe filme, pras colegas trabalharem também. Aí setembro, passou outubro, passou novembro, né? Fui trabalhando a…isso, e terminei agora trabalhando bíblia, trazia uma pergunta e eles iam procurar no livro, mais… pra entender um pouco né?! E assim, a minha preocupação é não chamar pra nenhuma

religião. Então, nisso, eu fico procurando de acordo com o tema, eu procuro um texto, um vídeo, um filme, uma música… De acordo com o texto eu vou buscando alguma coisa que chame à atenção. Qual é para mim o privilégio de estar com a aula de religião? Porque a reflexão que eu faço com eles é, eu sempre faço no hoje. A gente, eu, você, como é que nós estamos? Em que a gente pode melhorar? Então eu vou trazendo para hoje, e isso me fez ser, é… a pessoa de confiança deles. Então, eu sempre tenho que… "–Tia, hoje eu tô precisando de conversa". Eu já percebo! Eu chego na sala, eu olho, eu já percebo que tem alguém que está precisando, e eu vou lá "– Está triste? Aconteceu alguma coisa? Daqui a pouco a gente conversa." E as meninas, até os meninos, se abrem, choram, contam, né?! E às vezes se eu não vou um dia na escola, no outro dia eu chego, antes deu chegar já tem o recado "– A fulaninha hoje quer falar com a senhora que é de urgência." . Aí eu tenho que tirar, conversar, aí eu digo "– Ó, meu senhor, sou até psicóloga né?".

Alguns: (risos).

Sumá: Quê que foi legal isso pra mim? O que é pra mim? Eu sou muito, mais muito feliz porque eu tenho a confiança deles. E esses problemas que ele falou aqui, de mutilação, nós temos. Esse ano a gente teve é… Três casos, né? E eu ainda estou conversando com a última, ainda tá bem recente. Ainda estou conversando de… De meninos e de meninas que também tem problemas com a família, até pela questão sexual, né? Da sexualidade. E eu sou feliz porque eles acreditam, eles confiam na minha palavra, quando eu falo, quando eu digo, né, e eles "– Ó tia, graças a Deus hoje eu vou sair bem melhor". então isso pra mim é muito gratificante.

Jaci: Então, assim como o Tupã, eu também cheguei nas escolas do município em 2015, e como fui lotada na ciências humanas, eu tive que pegar geografia, história e todas as religiões do sexto ao nono ano. Então, assim como a história da Joana, né, eu também me identifiquei com ela com aquele susto, né? Daí eu pego duas escolas na periferia, aí eu ficava com mais assustada ainda com o que as pessoas contavam dos meninos, né?! "– Ah não sei o que fazer…", aí eu chegava lá na escola e já abraçando os meninos, né? Levando pirulito…

Alguns: (risos).

Jaci: "–Leva uns pirulitos pros meninos!" Eu levei um pirulito e abracei os meninos, e eles disseram "–Tia a senhora é tão carente!"

Todos: (risos).

Jaci: E com medo já desses meninos, (risos). E Levava pirulito e balinha…, Mas, enfim! Recebi uma apostila, né?! Já toda pra trabalhar na religião pela escola. E aí, eu trabalhava essa apostila em todas as salas, o que eu dava no sexto ano, eu dava no nono ano. E aí passa 2015,

2016 eu disse “meu deus, vou trabalhar a mesma apostila as pessoas verem as mesmas coisas, né?!”. E a escola não forneceu mais nenhum material, aí eu me vi ainda mais angustiada. Aí antes de começar ano lá vou eu, passar horas e horas na internet procurando apostilas já prontas, né? Então foi quando eu encontrei uma apostila que trabalha temas diferenciados, numa escola eu acho que era no Rio Grande do Sul, e baixei uma apostila pra cada série, né? Uma pro sexto ano tem uns temas, pro sétimo tem outro, pro oitavo é outro, e pro nono é outro. E aí, pra gente ganhar confiança deles a gente vai fazendo, né, eu fui trabalhando dinâmicas, músicas né, e aí fui ganhando as aulas de religião, e elas ficaram bem mais dinamizadas de forma que eles… Eles gostam das aulas, de religião, não é uma aula chata onde a pessoa fica só escrevendo... Porque sai um pouco da rotina daquele dia a dia do livro didático, do qual a gente tem… nas nossas escolas do município…

Pesquisador: Sim.

[55:48] Jaci: A gente não tem outros recursos, pelo menos na minha escola a gente não tem… Poucos alunos tem até livro esse ano, né?! Então ali é uma maneira de… Eles gostam, eles gostam de falar da própria vida, em meio aquelas reflexões, em meio aos textos. Eles se identificam, né? Eles se abrem, eles falam deles, falam da família. E a gente vai descobrindo que os nossos problemas são tão pequenos em meio à vida daquelas pessoas. E a gente sente aquela comoção a vida, aquele abraço fica mais… É… Assim, comovente né? De estar ali com eles. E assim, o ensino religioso lá na minha escola onde eu leciono é assim. E com o tempo a gente vai se aprimorando, né? Pra não ficar na mesmice, ainda mais quando a gente passa muito tempo numa escola só, aí você… A gente pega o sexto, aí no próximo o sétimo, no próximo ano é o oitavo…

Pesquisador: Uhum.

Jaci: Próximo ano é o nono e não vai dar a mesma coisa né?! E aí a gente vai diversificando. Mas, sem o roteiro programático trazido do município, sem formação, sem ajuda nem de gestão, nem pra tema, nem pra nada. Então você planeja ali no mês o que vai ser pro sexto ano, pro sétimo, pro oitavo e por nono ano. então fica a cargo do professor de ensino religioso.

Pesquisador: Uhum.

Jaci: Mas dentro do medo de não trabalhar, de passar os meus ideais de formação religiosa, que eu acredito, né? Eu não costumo passar essa prática, né? Eu falo assim, de coisas boas, da vida de Jesus porque eu acho que veio ao mundo e tal… Eu falo assim, né? Eu acho que ele veio pra passar coisas boas, a gente deve seguir os caminhos dele…, Mas não de repassar o que eu acredito. Porque eu acho que cada um deve acreditar nas suas crenças e o outro deve

respeitar, é isso que eu falo pra eles. E onde eles falam, normalmente lá na minha região, onde eu ensino tem várias, é… é… Centros de Umbanda onde os pais deles, meninos se identificam, eles falam normalmente. E assim, eu oriento a respeitar, falo sobre isso e sobre o respeito de cada religião em si.

Pesquisador: Uhum.

Jaci: E o valor que cada uma tem.

Pesquisador: Tá ótimo. Mais alguma coisa?

Jaci: Só isso mesmo.

Pesquisador: Obrigado. Então, e a sua história?

Caupé: A minha história… Professora que trabalha na escola Municipal, Estadual, da zona urbana e… trinta anos viu?! De profissão.

Alguns: (risos).

Jaci: Né brinquedo não, viu?!

Caupé: Né brinquedo não, muitos cabelos brancos. Mas assim como a Joana, eu trabalho português e foi uma complementação de carga horária, o ensino religioso. Então, as séries que eu trabalho com português e produção textual, eu trabalho com religião, sétimos e oitavos.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: E… Eu não fiquei assustada, por quê? Não me assustou nem um pouco, porque eu já trabalhei filosofia no Ensino Médio, né? E a filosofia enriquece muito na formação da gente. Principalmente nesse item professor aluno, aluno professor. Então, aceitei numa boa. Mas, foi como a Joana, foi para complementar a carga horária, como nesse ano e provavelmente os anos que virão. E, a Joana disse aqui, e que eu vou dizer, nós não temos proposta curricular de ensino religioso. Nós não temos, mas nós temos planejamento pedagógico. Na escola em que eu trabalho a gente tem planejamento pedagógico. E como eu já falei anteriormente, a gente também dar-se as mãos, né?! Há uma troca de textos, há sugestões das colegas de como trabalhar. Eu não fiquei em momento algum como a Joana. No psicológico não. Aceitei, numa boa, e, eu gosto. Eu acho pouca a carga horária, porque como as colegas já falaram, os colegas, a gente… Eles… Conversam tanto quando a gente leva o texto, a gente traz pra realidade deles, né?! A gente vê que o tempo é pouco. E como o colega disse, a gente tem que levar na outra aula, e continuar aquele texto, porque eles vão contando como é a sua vida e tudo. Eu lembro bem, como eles citaram aí… esse ano nós trabalhamos tipos de família, e uma aluna do oitavo ano - Porque a gente diz que não tem mais aquela família, o homem e a mulher, que é a família tradicional. Que hoje a gente vê homem com homem, mulher com mulher - E uma aluna, né, ela foi muito autêntica e contou a realidade dela, com muita

autenticidade. Ela falou o seguinte, "–Tia, minha mãe é junta com outra mulher. E elas se respeitam e convivem muito bem e eu aceito numa boa." . Isso perante a sala todinha.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Então, são esses depoimentos, esses testemunhos que enriquecem o trabalho da gente. Que a gente vê que hoje o mundo é outro, né? Não é do tempo da nossa formação religiosa, que é bem diferente. E a gente tem que respeitar, e dizer que a gente não discrimina, que a gente tem que respeitar, que a gente não pode ter preconceito. Se hoje você não tem alguém na sua família, quem sabe um dia você pode ter, que o mundo é esse. Eu achei bem interessante, né, esse testemunho, dessa aluna, bem autêntica.

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Certo. Então, nós temos planejamento pedagógico. E a Joana ficou muito assustada, e eu não. A gente trabalha como a Joana, os valores humanos, a solidariedade, o respeito. O que é bem semelhante aqui ao da Jaci. Pesquisa em sites da internet, e então, a gente vai pesquisando e vai encontrando. Mas, é aquela coisa, como a gente já falou: por que que o ensino religioso não é valorizado como as outras disciplinas? A pergunta fica aí, só isso, né? Que a gente se pergunta, por quê? Por que que não tem uma proposta curricular? E outra coisa, a gente encontra muitos alunos, TJ, que é testemunha de Jeová, evangélicos ... e que cada um… Outro dia a aluna evangélica disse "–Tia, eu sou cantora na igreja", e ela cantou na sala de aula. Então, as aulas são bem dinâmicas...

Pesquisador: Uhum.

Caupé: Os meninos respeitam, sabe?! Então, o ensino religioso para mim, é importante, né, é necessário nessa sociedade em que nós vivemos, é necessário. A gente tenta, né, despertar eles pra crerem em alguma coisa, respeitando a diversidade da crença.

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO)

Araci: Bom, eu sou Araci, é… A minha primeira experiência como professora de religião foi nos anos 90, né, na escola [omitido], que era uma escola modelo. Foi um desafio assim, porque é… Eu fui convidada por… como eu fazia parte, dos movimentos da igreja, catequese, grupo de jovens e… " – Ah, a Araci dá pra trabalhar com esses adolescentes" e, por sinal, alguns colegas falavam "– Tu vai aceitar isso?! Trabalhar com os alunos da periferia?" e eu disse: "– Menino, e onde é que a gente convive?! É na periferia, então vamos ter que trabalhar com esse povo, com esses jovens!". E graças a Deus assim, foi uma experiência excelente, né? Pra mim não foi frustrante, não, não me veio a… esse medo, essa pergunta "o que é que eu vou fazer?"...

Caupé: Esse medo da Joana...

Araci: …Esse medo da Joana, graças a Deus eu também não tive (riso), né?! E na sequência quando eu fui chamada no município em 2000, eu assumi um cargo na [nome da escola omitido], e lá era do sexto ao nono ano, todas as disciplinas de religião eram comigo, né, Religião e Artes. Então como a gente já viu, por sinal, os meninos colocarem aqui a situação, de que uma aula é muito pouco, e é muito pouco mesmo. Porque a situação é assim, e eu gosto muito de… de conversar, de indagar com eles, trabalhar um texto, trabalhar uma música, um filme, sendo que, na sequência, você tem que aprofundar, né? Você não vai só passar um filme só por passar, você tem que refletir com eles o que tá acontecendo. Então, eu gostava muito de fazer isso, e lá no [nome da escola omitido], durante sete anos que eu trabalhei lá, é… foi assim muito gratificante, porque os alunos eles aceitavam muito bem, eles participavam mesmo tendo alunos de religiões diferentes. Mas a gente não ia, né, por esse lado aí... Tinha que respeitar, ensinar que todo mundo tem que respeitar a religião do outro, né? E colocando não só "– Ah, como sou católica eu vou colocar só a minha visão, o que eu acho". Tem que ser aberto para todos. E todos participavam e realmente, assim, eu me sentia muito feliz nesse período porque tinha a participação e a gente percebia o gosto, né, que eles tinham de aprender, de partilhar aquilo que eles conviviam no dia a dia também. E claro, é … como a questão da disciplina pra completar a carga horária, como é o mal de todos nós (riso), nas nossas escolas, e aí nos anos 2010 em diante ficou mais feia ainda a situação, né? Você fica com uma aqui, outra ali, e já é outro professor. E quando eu mudei de escola eu já senti assim, o cenário totalmente diferente, né?! A questão de não aceitação de alguns alunos, "– Ah, é religião?! Eu não vou assistir!" E alguns saíam mesmo, né? Mas, é…a gente percebia que os que ficavam em sala eles aproveitavam. E assim, foram tantos os momentos gratificantes para mim que eu sempre gostei, sempre me senti feliz dando aula de religião.

Jaci: O problema era o monte de diários, minha amiga! (risos)

Araci: Não, não, os diários eram (risos) …

Alguns: (risos**)** .

Araci: Porque assim, eu sempre gostei de refletir, de trabalhar com o aluno, principalmente na hora que eu entrava pra aula de religião eu já botava as cadeiras em círculo, "– Lá vem a roda!" (riso) Porque facilita a questão do entendimento, da conversa com a gente. Eu sempre gostei de fazer isso. Então assim, alguns momentos em que a gente leva textos pra fazer reflexão, fazer um relaxamento como diz o Tupã, né, a gente percebe que alguns alunos se emocionam, alguns choram. E é por aí que você vai, né, tentar perceber onde é que está a… a fraqueza, ou a falta, não sei, daquele aluno.

Jaci: A fragilidade.

Araci: A fragilidade dele. E aí que eu… eu…

Caupé: A vulnerabilidade, né?

Araci: Pois é mulher! E nesse momento, quando você percebe isso, você vai criando, né, essa... essa amizade, esse laço mais próximo deles, em que eles se voltam pra gente pra conversar. Eles confiam demais, né?! Quando eles pegam realmente a confiança na gente , aí eles se envolvem muito, e passamos por psicólogos como disse a Sumá. E eu fiz muito isso, tanto homens quanto mulheres, eles chegavam pra partilhar um pouco do seu sofrimento, às vezes na família, com o namorado, com a namorada, né! Quantas vezes eu fiquei horas e horas no recreio... "– Professora, quero falar com você!" E vai e vem, ó, muito tempo! Então tudo isso pra mim é muito gratificante porque você percebe que você está ajudando alguém, e isso é um ponto forte, pra mim, por exemplo, com certeza! Então assim, a aula de religião é... o ensino religioso, como a gente fala sempre, é de suma importância exatamente pra fortalecer esses laços que as vezes estão... desentrelaçados mesmo, de família né, de todos ao seu redor. Muitos se sentem excluídos e você tem que ajudar também esse jovem, nesse momento, né! Então essas aulas são de suma importância, e a gente percebe que como é apenas uma por semana, é muito pouco. E o que eu costumava fazer? Como eu tinha aula de artes, uma semana eu juntava duas de artes, e na outra semana duas de religião, pra poder, né, ter um tempo maior de reflexão e de aprendizagem com eles.

Caupé: Pra ser satisfatório.

Araci: Exatamente, e eu me sinto muito feliz por ter contribuído na vida de muitos jovens, né, no crescimento de muitos jovens, nesse nosso Crateús, nessas nossas escolas do município. É isso.

[01:10:30] Pesquisador: Então ok, obrigado. Yara?

Yara: Bom, a minha história, a forma como eu já disse mais ou menos como são minhas aulas, mas a minha é muito parecida com a da Joana. Isso no começo das minhas aulas de religião, que foram lá pro ano 2000 (dois mil) por aí assim, que foi o início, meu início mesmo, dos meus primeiros passos na sala de aula. E... eu levei a bíblia! Olha como é parecida com a história da Joana! Coloquei a bíblia sobre a mesa, e eles disseram assim: " – Eita professora, vai ter o quê? A senhora é crente?" Porque eles acham que somente os evangélicos que leem a bíblia, né?!

Todos: (Risos).

Yara: Aí eu já comecei a pensar "– Não é por aqui!" Só que eu, no intuito de levar a Bíblia, a gente ia ler um salmo, ia conversar, né, não era abrir a bíblia e ler a aula toda. Então eu pensei: " – Já não é por aqui! Mas eu vou ver". Já pensou uma pessoa sem experiência ouvir

isso numa sala com uma turma de sexto ano, que eles tão ali tudo aflorado assim! Aí, tentamos. Hoje, a gente leva um salmo pra sala de aula e eles veem com outros olhos, com uma mente totalmente diferente. Isso é a minha história, e eu consegui tirar isso deles. Hoje eu levo a bíblia na sala de aula e é tranquilo, eles respeitam, tem uns que até leem e tem outros que até explicam pra gente. Isso foi o segundo ponto que eu comparei a história da Joana, e o outro gente era assim, porque tinha um tema, a relação pessoal e os limites, né, e aí quando eu coloquei assim: "A valorização do corpo e a compreensão da sexualidade", um olhou para o outro, e sabe o que foi que eles disseram? "– Tia esse daí não sabe não, ele não sabe nem o que é que ele é".

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO, O RELATO CAUSOU INQUIETAÇÃO NOS PRESENTES)

Yara: E aí eu "– Meu Deus!" Outra coisa que me veio, assim, quando li o texto da Joana, E isso daí hoje ela [referindo-se ao relato da Caupé] acabou de dar um testemunho de que a filha né, "minha mãe tem um relacionamento com outra mulher, e a gente vive bem". E hoje a gente leva esses temas pra sala de aula com a maior tranquilidade, com muito respeito, eu sentei com eles... E no início eu fiquei com as mãos, assim, atadas, mas graças a Deus assim, que a Joana me... Eu tenho certeza de que ela também conseguiria hoje porque eu hoje, nas disciplinas de religião e eu não tenho assim muita dificuldade na questão... O que é ruim mesmo pra nós professores, é que está todo mundo solto, "– Faça do jeito que você gosta! Faça do jeito que dá certo!" E a gente vai levando, né, o que não é legal.

Jaci: Até porque tem a Proposta Curricular, né?

Yara: É. Porque quando eu vi, assim, isso, fiquei "– Meu Deus do céu, tem esse interessado a trabalhar esse tema religião", por que qual é outro professor que vai? Ele diz: "– Não, vou querer outra coisa, vou querer isso não!" Aí eu até, eu queria dizer, professor, [dirigindo-se ao pesquisador] muito obrigada pelo convite, e que você está de parabéns em ter pensado nisso, porque não é fácil você ir pra uma sala de aula, pesquisar uma coisa sem saber se vai dar certo. E o outro problema é que, quem fica em salas com o sexto, e sexto ao nono, no outro ano você sabe que você não pode trabalhar aqueles conteúdos. Eu pelo menos ainda tenho este privilégio porque eu só trabalho no sexto e no sétimo, mas quem trabalha do sexto ao nono é um pouquinho complicado. Nas séries iniciais você ainda tem um pouco de "religiãozinha" que você leva, né, de vez em quando. Mas eu levo música... Eu sou muito de trabalhar hoje é com as plaquinhas, com grupos, eu coloco uma música que é a batata quente, e eu enrolo e passo pra um e passo pra outro... E assim minhas aulas vão dando certo! Hoje eu

tô... eu melhorei muito, eu acredito que a Joana também melhorou. mas, motiva esta história, viu?

Jaci: Acho que a necessidade faz a gente ser criativa né? (risos)

Araci: (risos) Com certeza.

Yara: Foi muito angustiante, mas agora já está tudo bem, só falta mesmo só o equilíbrio, entre todos, e que o município ande pra que possamos andar juntos, viu?

Caupé: Que a gente tenha unidade, né?

Araci: Que tenha formação, como tem para as outras disciplinas.

Yara: Sim. Mas o resto está tudo bem.

Pesquisador: Ok, Yara, muito obrigado.

Yara: Por nada.

TERCEIRO MOMENTO: FASE DE PERGUNTAS

[01:15:13] Pesquisador: Gente, alguém tem... Alguém quer complementar sua história com alguma coisa? Vocês sentem necessidade de falar algo de si a partir do que seus colegas falaram? Porque você falou, e depois você escutou a história do outro. Daí, quando você escutou a história do outro, você sentiu necessidade de que tinha mais algo a dizer da história de vocês?

Sumá: Eu posso?

Pesquisador: Pode sim.

Sumá: É, eu acho que eu sou uma das poucas professoras de religião que sou evangélica. Sou evangélica e... a minha preocupação sempre é respeito. A primeira coisa que eu digo "respeito". Então lá na escola que eu trabalho se tem alguém de umbanda, essas coisas eu nunca identifiquei não. É muito evangélico, é quase que meio a meio, né, evangélicos e católicos, mas é devido a formação que a gente trabalha todo mundo já se respeita, porque nós já passamos por um período aí, você sabe disso, Yara, que os evangélicos eram muito... espremidos, assim, muito xingados na sala né, mas também eu já passei por uma experiencia de uma colega professora que era católica, então ela só pegava o lado católico, queria que os alunos fossem pra novena e tudo, e eu também percebi que eles não gostavam, mesmo eles sendo da religião católica. Então quando eu fiquei com as aulas de religião a minha preocupação já foi isso, falava " - Olha eu sou evangélica, vocês sabem né porque eu nasci lá, me criei lá, e quem é evangélico, ou quem é católico, não importa, todo mundo se respeite; o importante é que você tenha uma religião ou não, depende de cada um, mas todo mundo aqui vai se respeitar". E uma vez eu até cheguei pra coordenadora e falei assim: " – Por que que é que você me escolhe pras aulas de religião? Por que você não coloca alguém católico aí?" Aí ela: " – Não, porque você sabe é... a questão do respeito, né?". Então é legal assim dessa parte; eu tenho o curso básico de Teologia, mas eu não trabalho nas minhas aulas a teologia, porque o meu curso de teologia é bíblia, é bíblia mesmo, história da bíblia, então eu não vou chegar e trabalhar com eles isso, não tem nada a ver. Então eu procuro mais isso, temas que mexam com eles, né, pra eles se soltarem, falarem, chorarem.

Alguns: (risos).

Sumá: E às vezes através das nossas aulas, é como as colegas já falaram aqui, todo mundo; às vezes eles se sentem mexidos pra uma mudança, melhor, né. É isso.

Pesquisador: Ok.

Tupã: Eu gostei quando você fala assim da questão de não direcionar pra uma religião, entendeu? Hoje eu tive uma experiência que eu levei um livrinho lá sobre Maria, e o menino disse: " – Ei tu é crente?" e eu disse: "– Não, sou católico" E ele: " – Não. é porque tu tá com esse livrinho aí". (risos)

Pesquisador: Um livro sobre?

Tupã: Sobre Maria. E às vezes nas aulas, os alunos perguntam: "– O senhor é crente?" Daí eu digo: "– Não, sou não, por quê? Mas se fosse tem algum problema?" Então assim, eu sempre tomo o cuidado de não direcionar, e tem casos também até porque realmente hoje tem essa diversidade, você sabe, né? A maioria é cristã, e tem casos também de alguns pais que chegam a ser até mais... rígidos... Não é criticando a religião, não, mas você sabe que tem [incompreensível] não é o teu caso, *Sumá*, que é evangélica. Não estou criticando a religião não, só a atitude que ela tomou uma vez, que eu achei um pouco exagerada, mas eu não quis confrontar, né? E aí eu acho que é quando vem o respeito, de você entender o porquê que ela está tomando aquela atitude. De que forma aquela atitude vai me fazer crescer dentro de sala de aula, de que forma que eu vou fazer com que eu não ultrapasse os limites que eu é... confronte aquela aluna, e que ela não se sinta excluída, entende? Eu acho que essa situação veio pra mim não pra eu, pra eu entender que é porque fosse protestante, que é exagerado, muito pelo contrário, veio foi me trazer um aprendizado... Do respeito que eu como pessoa deveria ter naquela determinada situação. Pensei assim, se age daquela forma, então de que forma eu vou entender aquilo ali, porque era aquela pessoa ali, mas e se fosse uma outra religião que não fosse cristã, que fosse um outro comportamento, como é que eu iria agir diante disso tudo? Então são muitos desafios que surgem no dia a dia de gente de como eu vou exercitar o meu respeito com ele, com o erro dele, como pessoa. O que eu não posso levar pra sala eu não sou. Primeiro essa internalização com você, é se respeitar e ter uma postura de um profissional na sala.

Sumá: E quando não há respeito, por exemplo as minhas últimas aulas, desde novembro foi bíblico, então eu levei uma bíblia, várias vezes, uma pra cada um e não teve sabe, todo mundo lendo, todo mundo buscando respostar; né, eu fazia uma pergunta e todo mundo buscando uma resposta naquele interesse de descobrir, e não teve problema nenhum, né? Por exemplo, muitos meninos e meninas vieram falar pra mim "− Tia, dá pra arrumar uma bíblia pra mim, porque lá em casa não tem bíblia. A senhora me dá uma bíblia?" e eu disse "− Vou trazer uma bíblia pra você". Quer dizer não tem... Quando você começa a questão do respeito, a começar por você, é claro, né, então a gente vai dar oportunidade de trabalhar com todo mundo, independente da religião de cada um.

Pesquisador: Ok, mais alguém quer complementar sua história? A partir do que foi dito da história do colega? [pausa] Não? Tá ok? [silêncio]

[os presentes acenam com a cabeça que estão satisfeitos com sua narrativa olhando uns para os outros]

Sumá: Sim

Caupé Satisfatório (risos)

Pesquisador: Satisfatório. (risos) Bem gente então assim, eu queria abrir agora um terceiro momento. A gente ouviu as histórias, né, e aí assim, é claro que nas histórias talvez tenham coisas que chamaram a atenção do colega ou tenha me chamado atenção algumas coisas que eu quero até perguntar, então assim... Queria que a gente fizesse agora uma rodada assim, de algumas perguntas de esclarecimento, digamos, de algumas coisas na fala de vocês que me chamaram a atenção, e também deixo livre para que vocês também possam perguntar para um colega ou outro, né, o que é que ele quis dizer com isso. Pode ser?

Todos fazem sinal que sim com a cabeça, concordando com a fala do pesquisador.

Pesquisador: Então assim, eu achei muito interessante os relatos de vocês, porque eu percebi que em todos há uma preocupação de não... de não, meio que impor a religião, né?! Trabalham mais o respeito, coisas mais amplas. Mas assim, vocês passaram por alguma situação que pra vocês foi difícil, trabalhar isso, na sala de aula? Uma situação em que houve um confronto de pessoas com religiões diferentes? Se houve algum, se criou algum desconforto? E se aconteceu, como foi, né? Como vocês tentaram resolver o problema? Estou lançando a questão pra todo mundo, quem tiver passado pode contar um pouquinho sobre isso. E aí, assim, eu queria perguntar a Jaci, porque a Jaci na fala dela ela disse assim, eu anotei aqui até a expressão: "Preocupação em não repassar as minhas crenças" Você falou isso, né, e assim, explica melhor como é essa preocupação?

Jaci: Não, às vezes a gente está refletindo um texto, e às vezes a gente vai falando o que a gente acredita, entende? Aí a gente se toca, né, aí as vezes o aluno começa " − Você é crente? Você é católica? A senhora vai pra igreja, tia?" Aí lá se vai a...

Tupã: A preocupação de passar a doutrina, né, acho que é isso...

Jaci: É, a doutrina em si, né, repassada no geral, não no que eu acredito, no que eles...é formar e ver no que eles acreditam e fazer com que eles tenham mais fé naquilo, né, não no que eu sou, que eu sou católica e acredito em Jesus, e tá repassando "− Não, vocês tem que acreditar em Jesus".

Caupé: Não impor, não impor...

Araci: Ser uma decisão né...

Jaci: É, não impor o que eu acredito para eles né. É isso.

Tupã: Não estar se impondo

Pesquisador: Uhum, e assim, os seus alunos sabem a religião de vocês?

Yara: Sabem.

Jaci: É, sabem

Tupã: Sim,

Sumá: Sabem.

Araci: Sabem, porque eles perguntam né?

Caupé: Eu, eu não, eu já digo, né, que sou da religião católica, que frequento a missa. "−Tia eu te vi na missa" sempre tem, chego lá na sala "− Tia tu tava na missa" e eu digo "É realmente eu frequento aos domingos, e nas festas religiosas também, e sou católica".

Jaci: E até assim, eu, não sei vocês, mas eu mesmo assim, não é preconceito, mas é tipo um pouco de medo de falar assim da umbanda, né? "− Vamos ali em um centro de macumba!", daí eu tenho receio de ir, né, eu não vou mentir. Eu não tenho preconceito, mas se minha filha disser assim "− Mãe, vamos num centro de macumba? (risos) "− Eu não!" Mas eu acredito que isso é algo cultural meu, entendeu? Nasci, né, dentro daquela crença que as pessoas tinham medo porque não conheciam, né, e aí encontravam aquelas coisas na encruzilhada e... Hoje a gente sabe, estudando história, ensinando, a gente sabe porque é aquilo, o significado, mas quando a gente nasceu e se criou naquilo dali, às vezes a gente tenta não passar, né, essa "fama", não demonstrando os nossos medos também, nesse sentido. Mas imagina a aluna dizendo "− Tia vamos tal dia do terreiro de macumba?" (risos) Né? eu não sei se eu tenho coragem de dizer a ela " − Não, eu vou" Não sei te falar, não viu? (risos)

Araci: Eles te convidam, é? (risos)

Tupã: Você recebeu um convite? (risos)

Jaci: Dizem assim "− Não tia, vai! É vizinho lá de casa, meu centro de macumba, eu vou lá todo dia, a minha mãe é macumbeira, ela faz isso" Né? Aí, se chegar a me convidar "− Vamos comigo lá!" Aí eu digo "− Ai, meu Deus do céu!" (risos). Então, às vezes a gente também nesse rojão, nós temos um pouco, nós somos seres humanos! Nós não somos blindados dos preconceitos também, né, e às vezes dentro da crença como a gente foi criado, nossa cultura, também tá aqui dentro [aponta para o coração] e aí a gente tem esse preconceito muito com a umbanda, nós mesmos temos! Eu não para um centro de macumba porque eu tenho medo. Eu

tenho medo é porque eu fui criada assim. Mas eu repasso pra eles de uma forma que, a cultura, de onde veio e tudo mais, de uma forma geral. Mas se for pra ir e sentir aquele cheiro de vela acessa misturado com bebida... Eu já fui, né, na época em que eu estudava na faculdade, a gente foi visitar e tal, mas aí a gente fica assim, né, como a gente foi criado naquele sistema na família, a gente já vai meio assim né? (risos)

Araci: É de arrepiar (risos)

[01:27:44] Pesquisador: E vocês, assim, como é que vocês percebem a fala da Jaci, vocês também partilham disso? Como é isso?

[TRECHO NÃO COMPREENSÍVEL]

Caupé: É depois que...

Yara: Os macumbeiro lá (risos)... Eles falam que tem uns filhos lá que rezam, que... Um dia eu tava com uma dor de coluna e ele "− Tia tem um senhor aqui que reza" aí eu disse: "− Pois depois vamos lá meu filho." Só que eu não fui, mas ele disse que não era macumba, só as rezas mesmo... Aquelas rezas que nossos pais e nossas mães faziam.

Jaci: Não, rezador é normal.

Yara: Mas de macumba lá não tem não.

Araci: Tem não.

Yara: Graças a Deus!

Pesquisador: A Jaci trouxe uma questão que é assim... a questão do preconceito né, dos preconceitos que nós temos e então ela trouxe uma questão do pessoal e profissional...

Jaci: É, o paralelo.

Pesquisador: Como é essa questão? Como a gente está falando de religiosidade, então, a religião é muito de foro íntimo, de foro pessoal. Mas aí você está na escola para trabalhar o Ensino Religioso. Como é essa questão entre o profissional e o pessoal? Como é que vocês lidam com isso?

Yara: Como desse tipo? Da questão da macumba, da umbanda, que você diz?

Pesquisador: Podem ser outras questões também assim...

Yara: Ah sim...

Caupé: É assim, até porque é ensino religioso e nós sabemos que nós vivemos numa diversidade religiosa e, na realidade da escola que eu trabalho, a gente não foca... no Catolicismo, não é focado, não é totalmente direcionado, né? São temas livres, dependendo das datas, das campanhas, então é um tema em que ele, ele contextualiza toda a diversidade religiosa, né, porque quando você trabalha, como a colega Sumá traz, a campanha, do

suicídio, isso é contexto de todo o ensino para diversidade religiosa, por isso que não tem essa oposição, esse preconceito, essa divergência...

Jaci: Mas é bom você lidar com isso aí, porque no programa, tipo, no sexto ano, você vai saber sobre o que é religião, quais são as religiões que existem no mundo, quais os símbolos, né, parte daí o estudo religioso. E depois é que se vai para essas temáticas, e aí é que surgem as reflexões sobre questionamentos, né, eles vão refletir, vão fazer perguntas... "− E a senhora, tia, é o quê? É Católica? Vai pra igreja?" "− Eu não fui pra igreja nenhuma, eu não fui batizado" entende? "− E os islâmicos como são? E a macumba?" Então, há os questionamentos! No sexto ano a gente começa assim, né, abrindo... porque também a gente não vai falar de religião sem conhecer a religião, sem conhecer Jesus, sem conhecer Maomé, quem foram essas pessoas importantes para cada religião, e aí por diante vai seguindo um roteiro programático de temas, mas sem puxar pra lado nenhum, é mais um conhecimento.

Caupé: Mas nós não temos uma proposta curricular para que as escolas sejam uma unidade, entendeu? Por isso que ela fala de uma maneira, a gente fala de outra; por exemplo, eu lembro muito bem que esse ano nós tivemos uma palestra no auditório no Teatro Rosa Morais com um padre da Imaculada, ele falando sobre ética. Maravi... assim muito importante a palestra que ele deu lá no Teatro Rosa Morais, e aí ele abriu aquele espaço, né? Então o tema é ética. Ética é um tema que ele contextualiza todas as religiões né, e então, por não sermos uma unidade, então ela trabalha de um jeito, ela trabalha de outro, eu trabalho de outro, aqui há uma diversidade.

Jaci: Pelo tempo que eu trabalho como professora de religião, eu nunca vi assim um caráter curricular pra Religião. Eu juro por Deus! E eu não sei o que realmente é mandado ensinar nas escolas, de religião, porque dá um nó, a gente trabalha tanta coisa que eu digo pra mim mesma: "− O que é que é o certo? O que realmente é pra ser trabalhado?" Vocês sabem? (risos)

Caupé: Olha, o Estado, no tempo do tele-ensino, que é aquele o livro que a colega trouxe ali [aponta para o livro], me veio assim um filme, em que a gente era polivalente e trabalhava com todas as disciplinas, e no fundamental 2 (dois) lá no colégio Regina Pacis, a gente tinha uma pessoa da igreja que, no planejamento pedagógico, ela dava o conteúdo da gente trabalhar. Às vezes na CREDE, às vezes no auditório do Regina Pacis. Então, né, me veio essa lembrança, de que ela preparava a gente como trabalhar por bimestre, por bimestre. Isso quando o Estado assumia o Fundamental 2 (dois), porque hoje não assume mais.

Sumá: Sobre essa questão aqui da umbanda, do candomblé... eu trabalhei as grandes religiões, e eles mesmo se interessaram, gostaram, pesquisaram, apresentaram o trabalho, eles

fizeram seminário, cada um, cada equipe com uma religião diferente, né, e essa daí, eu fui agora no Dia da Consciência Negra, que a gente foi ver a cultura afro-brasileira, e tem essa nossa, essa nossa herança, né? E eu falei abertamente, contei como era, né, eles já sabiam, já haviam pesquisado e a pergunta deles pra mim era "− E aí? O que era que eu dizia?" e eu respondi "− Eu não gosto, não pratico, mas cada um tem liberdade de escolher a religião que quiser, se você tiver ou quiser estar nessa religião, eu vou respeitar do mesmo jeito!" E aí alguém disse: " − Tia e se precisar ir pra minha igreja?" E eu disse: " − Vou do mesmo jeito!" E eu acho assim, que professor ele, ele marca muito a vida do aluno e a gente tem que se preocupar porque essa marca pode ser positiva ou negativa. E eu me preocupo pra deixar uma marca boa nos meus alunos, e participo de muita coisa com eles que não é minha religião, mas eu não estou ali pra demonstrar minha religião, né, então eu estou de boa com eles lá (risos).

Pesquisador: Verdade.

Tupã: Bem, em relação e essa relação do pessoal e o profissional, né...

Sumá: É, é bem difícil.

Tupã: O Alex [pesquisador] pediu pra gente trazer um livro, né, um que a gente usasse de apoio e que servisse pra ele, e um livro que me ajudou muito a conhecer Cristo é aquele livro da capa vermelha "Com Jesus na contra mão" ele é de autoria do Frei Carlos Mesters. Ele é bem idoso, ele era correspondente do Padre Alfredinho. Ele participava de um centro de Estudos, o CEBIC que era um centro de estudos ecumênicos. Então era um centro ecumênico que envolve várias religiões e eles trabalham várias dessas temáticas e... Ele, aquilo livro fez eu conhecer um Jesus que veio de uma região que tinha contato com o paganismo, que havia uma mistura muito grande de religiões e que morava numa periferia do Império. Então ele me mostrou ali um Jesus que eu já conhecia, mas ele me revelou um que é o que eu amo de verdade, que é aquele que, não é aquele que tava no meio dos iluminados, é aquele que tá no meio do povo, né. Então essa relação profissional e pessoal, ela não entra em conflito comigo porque eu, nas minhas leituras eu tento conhecê-lo mais aquele da periferia, e não o Jesus europeu, eu acho que o que faz com o que cresça o nosso preconceito, inclusive com as religiões de matriz africana é a gente acreditar no Jesus Europeu, eu acho que é essa relação. E por isso também, e através dele também que eu procuro.... respeitar mais, como eu falei, porque na situação que ele viveu constantemente houve preconceitos. Então é um exercício, é um exercício diário. Porque você dificilmente, por mais que as pessoas digam que no trabalho você deve deixar os problemas em casa, ninguém consegue ser duas pessoas. É claro que você consegue, você controla, você tenta controlar suas emoções, mas você nunca é duas pessoas, você é sempre a mesma. Então acho que... é claro que, em algumas situações a gente tem as

dificuldades, mas a minha fé pessoal é o que me ajuda a buscar essa diminuição das diferenças. É isso.

[01:38:03] Pesquisador: Ok. Alguém mais quer falar? Tem uma outra coisa gente que me chamou a atenção na fala de vocês que... Eu percebi assim, em vocês, as queixas, as dificuldades em relação a material, a ter planejamento né, ao que devemos trabalhar... Isso é muito presente no que vocês disseram e aí me fez pensar, assim, me deixou curioso em saber, como é pra vocês construir, constituir um conhecimento na área do conhecimento religioso sem ter formação? Sem ter a formação inicial, né, que é a graduação, e sem ter essa formação em serviço, essa formação continuada. Como é que tem sido pra vocês esse desafio?

Tupã: Aí eu vejo o que muita gente falou, que tenta não trazer a sua religiosidade pra sala, tentam não trazer, mas a gente só vai passar porque a gente tem ela. A gente leva ela com a gente, no entanto a gente tenta filtrar a partir do que nos vivenciamos na nossa fé. Eu acho que é a partir daí, a partir dessas crenças, né, porque você acaba relacionando o ensino religioso com a sua religião, vai partir daí, é claro, e aí vem os desafios do respeito ao próximo! Daí é que você deixa a questão do não doutrinar a partir da sua religião, você deixar a sua doutrina de lado, e tenta fazer essa, essa discussão mais ampla das filosofias que a sua fé traz, mas também vendo qual é a harmonia que ela tem com as outras religiões, né? E as questões conflituosas, algumas a gente deixa até de lado, em relação a doutrinas, porque a gente vai saber defender a nossa! Aí mais uma vez a gente deixa algumas questões mais complexas de lado, e o que é mais comum entre as religiões, acho que são esses temas que a gente tenta, né, harmonizar mais com as outras religiões. Eu acho que é mais ou menos nesse sentido.

Caupé: É assim, eu tenho uma formação de Pedagogia, e é um curso que eu admiro muito, a pedagogia, porque ele me dá... suporte, pra você exercer qualquer disciplina, né? Então no meu profissionalismo, que eu já disse, há tantos anos, eu tenho desafios, porque o professor tem né? Mas quando a gente quer, quando a gente busca aprender, e esse... Professor e aluno é uma aprendizagem, então eu nunca tive medo e nem me assustei justamente pela minha... formação, certo, que é a Pedagogia, que foi aqui [aponta para o espaço da sala] Eu sou daqui, fruto da UECE, e nós no início dessa roda de conversa, a gente, você perguntou o que é o ensino religioso!? É formação humana! Então a gente não foca só a questão ‘religião’, só as ferramentas da religião, a gente busca temas livres que contemplem a diversidade religiosa, certo? Por isso que eu não sinto dificuldade, nunca senti.

Pesquisador: E os demais, como é que se sentem nesse movimento de construir...

Caupé: Porque ser professor já é um desafio, né, e aí você não pode ter resistência ao novo, você tem que acreditar em você. "− Eu sou capaz, eu quero, eu vou buscar!".

Araci: Mesmo com medo, né, a gente tem que lutar... (risos).

Caupé: Não eu não tive, nem fiquei assustada, né, a gravação está aí. eu não fiquei assustada .... (Risos)

Pesquisador: Está registrado. (risos)

Tupã: O desafio, da sua parte, né, antes de começar a trabalhar! (risos) O Ensino Religioso tem duas questões. É a dificuldade que muitas vezes nós temos dessa questão de termos temas em comum, mas nós temos a liberdade pra que a gente também coloque aquilo que a gente acredita, de forma não doutrinária, né, mas também que seja bom para o coletivo, para melhoria da humanidade. Eu acho que assim, há, existe essa dificuldade, mas também ele nos dá essa liberdade, eu acho que é por isso que a gente tem dificuldade, porque nós temos liberdade, apesar das dificuldades de formação.

Caupé: De buscar textos informativos, atualizarmos, de acompanhar o mundo, esse mundo em que nós estamos, tecnológico. Como ele bem falou, é coisa livre, deixa essa liberdade de a gente atender aquela necessidade, aquele problema do momento, deixa a gente assim, né, mas que como a gente sempre, professor é sempre cheio de trabalho, se a gente tivesse aquele programa a gente já ia lá diretamente no livro, né, não sei porque não tem um livro, como em Artes que já tem, né? Eu já ensinei Artes e não tinha livro de artes, agora já tem de artes, já tem de espanhol, já tem de inglês, né, e religião ainda está... ficando para trás.

Araci: É a vida, acho que a própria vida é... que no dia a dia você vai aprendendo, você vai conhecendo e vai descobrindo os valores, que facilita, né, faz com que você mesmo sem ter essa formação religiosa, faz com que você consiga trabalhar o ensino religioso nas escolas.

[01:45:08] Caupé: Mas eu acho que você não precisa ter a formação específica em ensino religioso não.

Araci: Então, exatamente isso que eu estou dizendo, né, mesmo você não tendo, mas você tem, eu poderia dizer, a formação humana, o dia a dia, quer dizer, a escola da vida, é que faz você fazer tudo isso sem ter essa formação continuada. É claro que seria algo a mais, mas se você não tem, você vai fazer o quê? Você vai parar no tempo? Não, então acho que é isso que a gente consegue e por isso que a gente consegue fazer.

Pesquisador: Assim, uma pergunta de esclarecimento. Quando você fala assim: "− Não é preciso ter a formação religiosa", você está falando de formação religiosa no sentido.... Que sentido é esse da formação religiosa?

Caupé: Por exemplo, teologia , né?

Pesquisador: No sentido, das freiras, dos padres, dos pastores?

Araci: Uhumm. É.

Caupé: Na teologia, porque, por essa roda de conversa e, a convivência na escola com os colegas, a gente vê que a gente dá conta, porque a gente busca, entendeu? Que ele está no contexto de outras... ele está contextualizando, né, em História, em Geografia, em Filosofia. Ele está neste contexto de formação E que pesquisando a gente consegue, chegar ao final do ano, né...

Yara: A gente percebe o empenho! E quando a gente vê, os colegas dizem "− Fica professora, fica na aula de religião!" Então isso aí enaltece, eu acho, cresce, e é sinal de que a gente deu conta! É enriquecedor, a gente cresce!

Caupé: É enriquecedor!

Yara: Se a gente fosse ruim a escola nem aceitaria!

Pesquisador: Sim, sim!

Sumá: Pronto, é isso. E pra mim, o fato de a direção e a coordenação confiar em mim as aulas de religião, pra mim isso já é muito bom! E além do que eu já falei, das vantagens de dar aula de religião, tem mais duas que pra mim é muito bom. Uma é por não ter o livro, o roteiro, alguma coisa para unificar ou pra gente ir diretamente buscar, como no livro, por exemplo, então eu me empenho mais, eu pesquiso mais, eu procuro mais, eu me informo mais, pra eu poder chegar lá e saber falar alguma coisa, e, como eu gosto muito de falar, então a aula de religião pra mim é excelente! E a outra vantagem pra mim, é porque o que eu levo para o aluno também serve para mim, eu aprendo muito com a aula de religião, então pra mim é gratificante isso.

Pesquisador: Então, a gente já está caminhando para o final, acho que já foi bem produtivo, né?

Tupã: ahhhhh [lamentando que esteja acabando] (riso)

Pesquisador: Mas eu queria respeitar a questão do tempo, pra também não estender demais, vocês têm outros compromissos, né? Mas por mim eu ficava bastante tempo aqui, viu?

Caupé: Tô vendo (risos) Marque outro. Quando é o próximo?

Alguns: (risos)

Pesquisador: Mas eu fico com a promessa de que a gente pode fazer outros momentos como esse, pra gente estar explorando mais. E assim, já encaminhando para final, eu quero tocar em mais duas coisinhas. Uma é que vocês falaram que sentem dificuldades, né e eu senti muito na fala de vocês a questão de que não se dá muita atenção à disciplina.

Caupé: Não é valorizada.

[01:48:52] Pesquisador: Não é valorizada né? E aí assim, quando a gente fala de ser professor de Ensino Religioso, como é que vocês se sentem, levando em consideração essa perspectiva de que parece que não há uma valorização da gestão, uma valorização do sistema escolar em relação a essa disciplina, né? Como é essa questão de ser professor de ensino religioso? Como é que vocês se sentem, em questão de status mesmo, e em relação aos outros professores?

Yara: Eu procuro pensar dessa forma, senão a gente não trabalha. Então, eu não penso que "– Ah, se estou com Religião, e a prioridade é Português e Matemática, que eu estou jogada!" Não! Eu não estou jogada coisa nenhuma! Eu estou fazendo meu papel bem direitinho diante da minha disciplina e preocupada com os meus alunos! Então não me sinto pequena diante de nenhuma das disciplinas e nem com os professores, até porque eu acho que eu, na sala de aula, os meus alunos gostam, então... Beleza.

Caupé: É assim, porque nós não somos professores específicos de Religião, nós somos conscientes de que é uma disciplina para complementação de carga horária, nós somos bem cientes né? Então eu sou de português, de produção textual, você é de?

Jaci: História e geografia

Caupé: Então, nós não somos específicos, então a gente não se sente menor, né? A questão é...

Yara: O descaso com o conteúdo.

Caupé: O descaso com o conteúdo, com a disciplina 'Ensino Religioso'.

Yara: Falha das escolas!

Caupé: É tanto que... prova final é trabalho de religião, não conta como prova, ela não entra no calendário de provas. E isso é ruim? Não!

Jaci: E é facultativo também se os alunos souberem nem assistem.

Caupé: É... Entendeu? Mas a gente passa o trabalho, a gente aproveita pra que eles é... se interajam melhor, tenham uma interação melhor, sabe? Então é só esse descaso mesmo.

Yara: A questão do acompanhamento, que a gente não tem.

Caupé: Por isso que a gente não se sente tão... pequeno, porque nós não somos da disciplina específica.

Pesquisador: Mais alguém?

Tupã: Só para complementar, eu acho que é essa questão do descaso, acho que a palavra foi muito bem colocada, e que a gente acaba se sentindo um pouco desvalorizado por não ter essa atenção. Mas só que a gente faz com o que talvez essa seja uma das disciplinas mais bem trabalhadas, um desafio que se é.

Caupé: Porque nós temos compromisso.

Tupã: Exato, por conta do compromisso que se tem. Então eu acho que a mágoa que se tem, é da gente achar que é importante, e ela é realmente importante para essas relações, mas não é dada esta importância. Porque se você for se atentar, talvez ela que dê a sustentação psicológica para que os alunos até possam receber as outras disciplinas. Porque é lá muitas vezes que eles desabafam, que eles têm essa liberdade. Então, assim, se você está em um ambiente em que você não tem nenhum espaço pra que ocorra esse desabafo ou pra você relaxar ou você ver algum tema que lhe interessa mais, se você não fortalece esse espaço, você tende a fortalecer outros espaços, que é o que a gente está lutando diariamente nas nossas escolas, que são as automutilações, que são problemas com depressão, envolvimento com drogas, né, então você tem uma série de problemas que acontecem na escola, que estão acontecendo, o que é uma realidade; e você tem às vezes uma disciplina, que é excluída, que é isolada, que às vezes é a única que ainda dialoga com os alunos que passam por situações como essa. Então eu acho que é assim, muitas vezes a gente grita para ser ouvido, né? Aí você não é prioridade... Isso aconteceu só uma vez comigo, não aconteceu mais porque eu me irritei muito. Mas uma vez precisava comprar um material e a prioridade era Português! e eu tive que usar as cotas de Português. Então, só para deixar claro o compromisso que a gente tem quanto à disciplina, porque não é uma disciplina que vai fazer com que o aluno seja nota 10(dez), minha intenção lá não é que ele seja nota 10(dez). Muito pelo contrário, é que ele interiormente se sinta nota 10 (dez) Eu acho que esse é o grande desafio, que a gente deve colocar em prática durante o processo de ensino. Não sendo romântico, né, mas na minha fala é assim (riso)

Caupé: Você está falando a nota 10 (dez), mas a nota 10 (dez) não engrandece aluno nenhum, a gente sabe, né... é outra lógica. (risos)

Tupã: Pois é, ele é que tem que se sentir assim!

Caupé: E eu não vou falar porque se não a crítica vai longe (risos).

Pesquisador: Já é outra (risos) já são outras questões.

Todos: (risos)

Yara: É uma coisa que sempre falo para o meu filho: "− Você não precisa ser 10 (dez) em tudo. Mas tem uma coisa que você pode ser 10 (dez), nas suas atitudes, nas suas ações...

(FALAM JUNTOS DIFÍCIL COMPREENSÃO).

Pesquisador: Ok, gente, eu acho que é isso. Alguém quer fazer uma avaliação, dizer o que gostou, as palavras finais para o nosso fechamento?

Tupã: Eu acho que vou falar por todos, eu acho que o Alex nos agradece pela contribuição no trabalho dele, né, mas eu acho que nós é que temos que agradecer por esse momento de terapia, de desabafo (risos)

Todos: (risos)

Tupã: Isso aqui são os espaços que a gente está reclamando, que não temos. Nem espaço de formação e nem espaço de desabafo, para você ver como a situação está crítica, né? E a gente é agradece pela sua iniciativa E eu acredito que vá nos ajudar também nessas nossas angústias que vivemos. Agradecemos pela oportunidade e dizer que estamos disponíveis para o que precisares. Obrigado.

Caupé: Eu quero agradecer, e parabenizar por este trabalho que é enriquecedor pra nós e também que o ajude e enriqueça também o seu trabalho. Nós nunca tivemos, assim, um momento desse, né, em que você foi, tipo um confessionário e um psicólogo (risos). Já é psicólogo, né?

Todos: (risos)

Caupé: Então esperamos que você promova outros encontros como esse , que eu gostei muito.

Araci: com certeza! Eu também gostaria de agradecer, né, pela oportunidade. eu fiquei surpresa quando ele ligou e me convidando pelo tempo de serviço que eu tenho na área, né? Estou muito feliz pela oportunidade e pela partilha dos colegas, porque você partilha, mas você também leva muito do que é partilhado pelos colegas. E agradecer por tudo, viu, gente?

Pesquisador: Alguém mais?

Yara: Só agradecer e que a gente torce para que isso contribua no seu trabalho, porque eu acredito que a gente possa contribuir, mesmo com as nossas angústias. A gente agradecer porque não é todo professor que pensa dessa forma, porque é tão importante essa disciplina de religião, e que as pessoas pensam totalmente ao contrário, né? eu acho que o senhor já viu o quanto ela é importante na sala de aula, principalmente na questão da importância da presença da família, do amor, porque isso pra eles às vezes tá muito distante, e são nas nossas aulas que a gente consegue fazê-los refletirem sobre isso.

[1:58:53] Sumá: como a colega falou, eu acho que a aula de religião é a que dá sustentação psicológica para eles suportarem as outras, né, e é nessas horas que a gente descobre o que eles estão passando também, as angústias. Do jeito que a gente está passando aqui as nossas angústias, na aula de religião eles também nos passam, e a gente acaba ajudando. Então eu queria agradecer por esse momento, pela oportunidade de ter desabafado aqui as nossas

angústias (risos). Mas agradecer, porque acho que a partir deste momento nós vamos ter mais força, mais coragem pra continuar essas aulas, né, colegas? (risos).

Todos: (risos)

Caupé: Ei Alex, depois tu podes me passar esse vídeo, pra gente assistir, eu quero me ouvir (risos).

Pesquisador: Quem quiser eu passo sim esse vídeo. Jaci?

Jaci: Só agradecer mesmo, dizer que foi muito bom, muito produtivo, creio que para os dois lados. Tanto pra você como para nós também. A gente nunca teve esse momento de encontro de professores de religião, para debater alguma coisa e discutir, nem nada. E você proporcionou isso pra gente e, eu agradeço demais, e acredito que os colegas também, e que seja muito... Como é, me faltam palavras (risos). É, que tenhamos contribuído para o seu trabalho, eu espero que a gente tenha ajudado.

Pesquisador: Obrigado, ajudou muito. Gente, eu fico muito feliz da disponibilidade de vocês, eu confesso que, nesse clima todo de final de ano, no início eu fiquei angustiado também em vocês conseguirem achar uma agenda, né? Eu fiquei muito feliz com as falas de vocês, com as questões que vocês trouxeram. E assim, a minha pesquisa inicialmente era pra ser uma pesquisa de intervenção, ou seja, eu ia fazer realmente o trabalho de formação com os professores, mas aí minha orientadora me indagou se eu iria ter tempo pra isso...

Caupé: Ei Alex, mas é porque ela não sabe o quanto nós somos tão necessitados de uma formação (risos)

Pesquisador: Pois é, mas eu já vislumbrava que seria assim, que teria uma demanda muito grande e eu assumi esse compromisso com a pesquisa, para ela me dar elementos pelo menos para que estar diagnosticando a situação e para que eu possa futuramente pensar em um trabalho mais organizado, uma parceria junto com a secretaria de Educação, ser um trabalho de extensão da UECE, e realmente fazer esse trabalho de formação acadêmica com os professores do ensino religioso, para trabalhar tanto a dimensão pedagógica, com o a dimensão dos conhecimentos que o professor de Ensino Religioso deve trabalhar. Existe a demanda da LDB e de vários outros documentos que o ensino religioso tem esse foco, de se trabalhar a diversidade religiosa sem fazer proselitismo, com o objetivo de, conhecendo a religião do outro eu seja mais tolerante, porque a gente sabe que, qual o objetivo da escola? Pegar o conhecimento do senso comum, informal, e transformar em conhecimento formal, seja na ciência, seja ... Então assim, é sempre isso, na escola você trabalha o conhecimento empírico, mais informal, que às vezes tem os equívocos, e na escola você irá trabalhar o conhecimento formal que retira estes equívocos. E aí quando a gente fala de trabalhar o

ensino religioso dentro dessa perspectiva, a gente fala exatamente disso, das compreensões que as pessoas, no caso, as crianças tem do senso comum sobre religião e sobre outras religiões, que muitas vezes são visões deturpadas, são visões distorcidas e aí gente eleva isso para o conhecimento formal pra que elas compreenderem o que realmente se constituem essas religiosidades, estas manifestações que também são manifestações da a cultura, a manifestação religiosa é patrimônio cultural da humanidade, pra que o aluno possa ter uma visão mais tolerante, mais respeitosa, mais correta da religião do outro. Esse é o grande desafio. E ficaria muito feliz de trabalhar isso posteriormente como formação com vocês, e se Deus quiser vai dar certo. Eu já tenho muitos elementos para que isso possa ser construído. E agradecer a vocês, muito obrigado mesmo de coração. Desejo a vocês boas festas, um feliz natal, um ano repleto de coisas boas, muitas chuvas pro nosso sertão e muitas alegrias aqui pra gente e que nossos corações possam ficar cheios que nem os nossos açudes, cheio de água que é vida e vida que é abundância.

Alguém: E o doutor no nosso meio. (risos)

Pesquisador: E aí, contem comigo, quando precisar eu estou aqui, esse espaço é um espaço de formação também e não só de desabafo, onde a gente pode contar nossa história e ouvir a história do outro, e a gente criar novas possibilidades de atuação. eu acho que o encaminhamento importante, já que são todos de escolas diferentes, é que se há algum sentimento de solidão, de que é muito, só eu, então se há uma dificuldade de ver uma temática ou ideias, então porque não juntar e ajudar e trocar ideias uns aos outros, criar um grupo colaborativo, virtual, não necessariamente presencial, pra que vocês possam melhorar e fortalecer o trabalho nessa disciplina que é de suma importância pra formação do aluno. Sem mais palavras, tudo de bom para vocês!

Todos batem palmas e se levantam pra tirar a foto.

APÊNDICE J – NARRATIVAS ESCRITAS DOS PARTÍCIPES SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO ENSINO RELIGIOSO

NARRATIVA 01: ARACI

Sou professora de uma escola pública municipal na zona urbana na cidade de Crateús, Ceará.

No início do ano 2000 fui convocada para lecionar em uma escola periférica da cidade, ensinando a disciplina de ciências, por ter a formação específica em Biologia. Fiquei muito feliz, pois gostava de trabalhar com essa disciplina. Mas para minha surpresa foi necessário lecionar também o Ensino Religioso.

Apesar de nunca ter trabalhado com essa disciplina e sem nenhuma formação específica para isso, aceitei. Procurei fazer um levantamento de temas com os próprios alunos, tentando perceber o que eles gostariam de estudar. A partir daí eu montava meu plano de ação para o ano letivo.

Mesmo sem conhecer realmente o que constava na LDB sobre o Ensino Religioso, buscava trabalhar temas, valores... que considerava importantes para a formação humana de forma geral daqueles jovens.

Em algumas turmas encontrava alunos que eram evangélicos, testemunhas de Jeová, mas nunca costumava discutir religião e sim os ensinamentos éticos e religiosos, sem desrespeitar nenhuma delas. Busco justificar que todas tem o mesmo objetivo " a salvação" só que os caminhos e as formas são diferentes.

Em muitos momentos faço leituras bíblicas, com a reflexão voltada para o chão da escola indagando as ações vivenciadas com os colegas. Independente de religião, o que Jesus nos pede? O que nos ensina? Será que estamos percebendo seus apelos?

Essas são algumas das indagações que faço para levar os alunos a pensar sobre seus atos, qual sentido damos a nossa vida, diante dos obstáculos que encontramos pelos caminho.

NARRATIVA 02: CAUPÉ

Sou professora efetiva da Rede Estadual e Municipal de Educação na cidade de Crateús-CE. Na Rede Estadual lecionei por quase 30 (trinta) anos em Colégio de Centro. Neste colégio iniciei lecionando no Ensino Fundamental II nas disciplinas de Português. Depois fui convidada a lecionar no Ensino Médio na mesma escola as disciplinas de Português e Filosofia. Aceitei porque minha formação acadêmica em Pedagogia e Letras

permite e dá subsídios para tanto. A disciplina de Filosofia complementava minha carga horária.

Estou aposentada da rede estadual. Mas continuo em sala de aula na rede municipal também escola localizada no centro. Esta escola abrange alunos do centro e periferia de cidade de Crateús-CE. Na referida escola leciono as disciplinas de Português, Produção Textual e Ensino Religioso nas séries de Fundamental II 7 e 8 anos. É bom frisar que o Ensino Religioso também complementa minha carga horária.

Quando fui lotada em Ensino Religioso em nenhum momento fiquei angustiada ou assustada. Pois, como já tinha lecionado a disciplina de Filosofia na qual adquiri muitas experiências e aprendi muito e como dizem os filósofos " A filosofia e a religião buscam a resolução do mesmo problema, a questão do SER, do que existe, do homem e seu dilema moral."

Sei que não é fácil lecionar a disciplina de Ensino Religioso, pois enfrento dificuldades como: falta de material didático, proposta curricular (se tem a escola não apresentou), apoio pedagógico, planejamento mensal coletivo, as editoras não ofertam livros.

E como faço as aulas acontecerem com esforço próprio, procuro, pesquiso na internet, textos reflexivos sobre diferentes religiões, valores, costumes e cidadania, dinâmicas, atividades contextualizadas com as datas comemorativas, e assim realizo as aulas.

Como é o planejamento? O planejamento é realizado individualmente sem acompanhamento pedagógico. Cada professor escolhe o conteúdo que mais se adéqua a sua turma. Não tem unidade. Muitas vezes copia do colega.

Sempre me deparo com alunos de religiões diversas. Mas não é problema, pois sei que o Ensino Religioso é uma disciplina plurirreligiosa e tenho sempre o cuidado de planejar as aulas com conteúdos que envolvam todos os alunos tornando-as dinâmicas, com espaços para discussões e trocas de ideias sobre as religiões.

Lembro que em uma das aulas de Ensino Religioso na 8ª série uma aluna falou que é evangélica e faz parte do coral da igreja ou melhor, canta, e veio bem próximo de mim e cantou baixinho. Gostei. Então perguntei se era possível ela cantar na sala de aula na próxima aula de Ensino Religioso. Ela respondeu que sim.

E, assim aconteceu. Os colegas aplaudiram e gostaram. E aula foi prazerosa e dinâmica.

São momentos assim que os alunos gostam, exercem e assumem sua fé e religião.

Contudo, sinto que se faz necessário por parte da escola, da Secretaria Municipal de Educação Valorizar e respeitar o Ensino Religioso, visto que é componente curricular da BNCC.

NARRATIVA 05: JACI

Olá, me chamo *Jaci*, sou professora da área de ciências humanas e leciono em uma escola do município da cidade onde moro, Crateús. Minha trajetória como profissional dessa área começou há sete anos, quando comecei a lecionar as disciplinas de história, geografia e religião, mas foi na disciplina de religião que encontrei minha maior dificuldade.

Tudo começou quando fui lotada na escola e recebi turmas a lecionar a disciplina de religião do sexto ao nono ano do ensino fundamental dois, a angústia e os questionamentos me bateu a mente sobre o que fazer nas aulas? Qual seria minha postura profissional e humana perante o que eu poderia repassar para meus alunos? E várias outras preocupações surgiram, pois lecionar religião é um desafio para o professor, na qual se encontra sem livro didático da disciplina e nem tão pouco um roteiro programático para cada série.

Foi quando recebi da escola uma apostila na qual estava direcionado ao ensino religioso, nela continha textos e atividades relacionadas à formação do caráter humano, e essas atividades estavam direcionadas as todas as turmas, e, portanto, por esse ano eu estava salva de material pedagógico. As aulas aconteciam uma vez por semana em cada sala, e passaram a ser um momento descontraído onde estava aberto aos relatos pessoais (desabafos) e as dinâmicas, tornado as aulas um momento prazeroso.

No ano seguinte quando peguei as mesmas turmas e com as mesmas disciplinas, inclusive religião, a angústia me voltara a assombrar. E agora? A apostila já tinha sido vista por todo o ano passado, o que irei trabalhar por esse ano letivo? Essas indagações e a postura que havia assumido perante lecionar a disciplina que era a de trabalhar assuntos relacionados à formação do ser humano e ao caráter além de conscientizá-los sobre as diferentes religiões existentes no mundo e o respeito que devemos ter em relação a elas, resolvi montar meu próprio material didático, na qual montei uma apostila para cada turma do ensino fundamental baseada em propostas do currículo do ensino religioso e nos princípios de formação do caráter humano.

Contudo, por uma parte, penso que resolvi meu problema em relação ao material didático para a disciplina do ensino religioso, mas acredito que muito se tem a fazer em relação à disciplina, como, apoio técnico pedagógico, formação continuada, material didático

fornecido pela secretaria de educação do município, dentre outros. Só assim a disciplina de religião será tratada com a devida importância cabível.

NARRATIVA 04: SUMÁ

Meu nome é *Sumá*, sou graduada em Pedagogia, pós graduada em Psicopedagoga, sou professora municipal há 32 anos e trabalho na escola [omitido] com aulas de Ciências e Geografia do 6º ao 9º ano.

Minha experiência com Ensino Religioso nunca foi uma opção de escolha, mas sempre um complemento de carga horária. Percebo com tristeza que o município não dá o devido valor a essa disciplina, que, em minha opinião, é riquíssima porque podemos trabalhar assuntos variados para conscientização dos jovens e adolescentes. Sendo assim, no ano de 2019 fiquei com Ensino Religioso em três turmas, já agora em 2020 apenas com uma turma de 9º ano.

A primeira vez que fui lotada em aulas de Ensino Religioso, foi um desespero quando percebi que não havia nenhuma formação para trabalhar essa disciplina e que a Secretaria de Educação não fornecia nenhum tipo de material de apoio. Diante disso, resolvi brincar com a situação dizendo que junto a disciplina vinha apenas a sigla TV (Te vira) e entendi que o sucesso das minhas aulas ia depender somente do meu esforço e dedicação. Comecei a pesquisar em livros e revistas (na época não tinha acesso à internet), textos interessantes que pudéssemos refletir e tirar uma mensagem pra vida.

Hoje, está mais fácil, pois a internet nos dá suporte para pesquisas, então separo tema como por exemplo: drogas, violência(todos os tipos),família, valores(como: amor, perdão, honestidade...),namoro, sexualidade, liberdade x responsabilidade... E dentro desse tema, levo textos, músicas, vídeos, poemas, sempre fazendo o aluno refletir e trazer pra sua realidade. Chamo isso de aula de conscientização.

Hoje, estou bem tranquila com relação a essas aulas, sinto-me super segura e amo essas aulas! Gosto de fazer meu próprio roteiro de acordo com o tema que achar necessário levar para turma. Pensado em melhorar, e me preparar mais para as aulas, fiz o curso de Teologia, mas, entendo que não posso introduzir nenhum tipo de Religião. Respeito a escolha de cada um.

É isso!

NARRATIVA 05: YARA

Eu, professora *Yara*, da rede municipal, leciono na zona rural do município de Crateús, com as turmas de 6º e 7º anos.

Sempre que inicia o período, sentamos com o grupo gestor para a pré-lotação, e diante das discussões, sentimos a necessidade de algumas aulas para completar a carga horária.

Questionamos sobre as habilidades dos docentes como, o esporte, a dança, e outros, daí surgiu a disciplina de Ensino Religioso na carga horária, e, de imediato, me propus, que ficaria com a disciplina.

Naquele momento a imaginação foi bem além do que se espera, pensei firme, vai ser uma das disciplinas que irei me realizar e com muita convicção minha turma terá sucesso.

Eu sou de uma família católica, minha mãe muito religiosa, com suas promessas, uma mulher de muita fé, devoto de Nossa Senhora e meu pai de São Francisco.

E assim a nossa família cresceu e continuamos com os ensinamentos que recebemos de nossos pais.

Estava se aproximando a semana pedagógica, eu muito ansiosa que naquele encontro eu receberia o material para somar com o que minha mãe havia me ensinado.

Só que tudo foi diferente ninguém comentou sobre a disciplina Ensino Religioso ou como costumamos fala (de Religião)

O encontro encerrou, fui para casa pensativa, organizei minhas aulas, porém para religião não tinha subsídio, fiquei preocupada, como faria para desempenhar minhas funções? Parei, respirei e começou a fluir como poderia desenvolver minhas aulas.

A minha alternativa foi levar a Bíblia, vou ler um Salmo, conversar com eles, daí consigo despertar no grupo a atenção pela disciplina, tudo, preparado, eu estava me sentindo realizada.

Mas meu primeiro dia de aula foi desafiador, sempre na sala tem aqueles engraçadinhos que estão afiados para tirar o professor do foco.

Iniciei minha aula com algumas tarjetas como: amor, solidariedade, paz, respeito e fé.

Começamos a conversar, estava tudo indo muito bem, participação boa, e para finalizar peguei a bíblia para leitura do Salmo.

Antes de iniciar um aluno falou com jeito estranho, com muita arrogância e disse: professora, agora vamos ser crente! Eu iniciando na educação sem experiência, tudo novo, sem apoio, parei, respirei, perguntei o seu nome, ele respondeu, e eu falei: - Meus alunos, nós

não estamos aqui para discutir religião, a palavra de Deus ela pode sim ser transmitida e deve ser respeitada, e sobre o que você falou nós somos todos crentes sim, porque nós cremos em Deus.

E o tempo foi passando os conhecimentos se aprofundando e hoje sou grata por trabalhar a disciplina.

Começamos o ano com a Campanha da Fraternidade, o tema de 2019 foi bastante interessante, depois veio família, páscoa, documentários, vídeos, palestras, e assim mesmo sem um planejamento anual as minhas aulas se tornam agradáveis, participativas e de fé.

APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA PESQUISA

Ano 2017	Cumprimento da maioria da disciplinas obrigatórias e optativas do curso e primeiros ajustes no projeto inicial de pesquisa

Ano 2018	**jan**	**fev**	**mar**	**abr**	**mai**	**jun**	**jul**	**ago**	**set**	**out**	**nov**	**dez**	**2020**
Escrita da Introdução		X	X										X
Escrita da seção sobre o Estado da Questão				X	X	X	X						
Escrita da seção sobre a Contextualização do Ens. Religioso					X	X	X	X	X				
Escrita da seção sobre Referencial Teórico						X	X	X	X	X			
Escrita da seção sobre a Metodologia							X	X	X	X			
Aplicação, análise do pré-teste do questionário								X	X	X			
Revisão do texto para a qualificação								X	X	X			
Exame de qualificação												X	

Ano 2019	**fev**	**mar**	**abr**	**mai**	**jun**	**jul**	**ago**	**set**	**out**	**nov**	**dez**
Correções do projeto de Pesquisa	X	X	X								
Produção do artigo do EQ				X	X	X					
Aplicação dos questionários							X				
Análise dos questionários							X	X	X	X	
Elaboração do Caso de Ensino										X	
Entrevista grupal com Caso de Ensino											X

Ano 2020	**jan**	**fev**	**mar**	**abr**	**mai**	**jun**	**jul**	**ago**	**set**	**out**	**nov**	**dez**
Recebimento das narrativas escritas dos partícipes	X											
Transcrição da entrevista grupal		X	X									
Produção do artigo sobre o perfil docente			X	X								
Análise dos dados da entrevista grupal			X	X	X	X						
Análise das narrativas escritas						X	X					
Elaboração do texto final da Tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Correção do texto final da Tese										X	X	
Prazo previsto para a Defesa												X

ANEXO A – PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE CRATEÚS (2012)

O ENSINO RELIGIOSO : RESPEITANDO A DIVERSIDADE (p. 176-178)

Ana Lúcia Ferreira
Maria da Conceição Rodrigues Martins

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".

Nelson Mandela

O termo Religião vem do verbo latino religare (religare). Religar pode ser compreendido como nova ligação, ligar novamente. Uma nova junção entre um sujeito e um objeto ou mesmo o sujeito e outro sujeito, como também entre um objeto e outro objeto (CURY 2004, 187). Como vivemos em sociedade nos encontramos unidos ou ligados ao que se encontra para além de nossas subjetividades. Na vida estamos ligados a pessoas, objetos, natureza, cultura, valores, crenças etc. Deste modo, alcançamos a compreensão de que precisamos de meios que possibilitem reflexões sobre nossa condição existencial, sobre o modo em nos encontramos ligados a outros sujeitos que pensam e agem de maneira diversificada no modo de ser, falar, se vestir, agir e demonstrar sua fé. Assim torna-se inegável que os movimentos religiosos são patrimônio da humanidade. Assim estudar, conhecer as variadas manifestações de credo e seus fundamentos, fortalecendo a liberdade e o respeito à pluralidade cultural de nossa gente. Tais discussões devem integrar a vida escolar de forma ética, histórica dentro dos aspectos legais.

Nas discussões realizadas para a estruturação da presente proposta não deixamos consultar e considerar o que traz a Declaração universal dos direitos Humanos que no seu Art. 18 assevera:

> Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Assim consideramos que nossos alunos devem ser orientados a respeitar o outro no seu direito e liberdade de crença, bem como no seu desejo de manifestar essa crença. Liberdade assegurada na Constituição Federal Brasileira e na Nova LDB que asseguram respectivamente.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

> 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 (Art. 5º, inciso VI).

LEI N. 9.475,QUE DÁ NOVA REDAÇÃO AO ART. 33,DA LDB ENN.O 9.394/96

> "O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo".

Seguidas as orientações legais e a crença nos valores democráticos , a proposta que ora apresentamos intenciona subsidiar o trabalho do professor numa perspectiva da laicidade, do pluralismo cultural e do respeito por si , pelo outro, pela meio ambiente e pelo sagrado que se manifesta nas mais variadas formas e espaços, conforme estabelece diretrizes legais do estado brasileiro, bem como atender as necessidades contemporâneas de nossas crianças e adolescentes. Numa visão humanista propomos estudos sobre a auto estima, família, solidariedade, amizade, separação, perdas, vida e morte. Também propomos estudos sobreas variadas formas de relacionamento: com o outro, com o corpo e com o meio ambiente; prendendo a conhecer e respeitar as diversidades culturais, religiosas, raciais, sexuais, sociais e políticas. Conteúdos distribuídos ao longo de todo ensino fundamental considerando e respeitando a idade de nossas crianças e adolescentes. Assim, os conteúdos propostos apresentam como foco central a formação humana pautada na ética, no respeito e na solidariedade humana, algo que transcorrerá todo o currículo da disciplina de Ensino Religioso, desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Neste propósito, ressalta-se que os referidos conteúdos foram estruturados com a pretensão de estudar a pluralidade das tradições religiosas que compõem o universo e que conforme afirmamos no início desse texto fazem parte da patrimônio histórico da humanidade. Por fim, somos cientes do movimento histórico

dialético que envolve a educação formal e por isso compreendemos que a referida proposta pode ser futuramente reelaborada atendendo as necessidades humanas e legais do tempo presente.

REFERÊNCIAS

BIACA , Valmir *et all* **O sagrado no ensino religioso.** Curitiba : SEED Pr., 2006. - p. 136 (Cadernos pedagógicos do ensino fundamental, v.8).

BRASIL, (1988).Constituição : República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico., (1996). Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional . Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997).Lei nº 9.475/ 97,dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho e 1997, seção I.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAl. Ensino religioso na escola pública. Revista Brasileira de Educação 191

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente** Revista Brasileira de Educação. ISSN 1413-2478 Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde27/rbde27.pdf Acesso em : 02 de janeiro de 2012

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf . Acesso em : 2 de janeiro de 201

MATRIZ CURRICULAR 1º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento: Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Reconhecimento do eu, dos membros da família, dos amigos , membros da escola e comunidade.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
Quem sou eu	Meu nome, a história do meu nome;
Minha família e a nossa fé	Eu e minha família,
Minha escola	A religião de minha família
Minha rua, minha comunidade.	Parentescos
	Minha escola
	Minha rua (movimentos culturais, religiosos)
	Minhas brincadeiras prediletas

MATRIZ CURRICULAR 2º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento: Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Reconhecer e respeitar as diversas manifestações de fé
Respeitar pais, familiares, amigos, membros da escola, comunidade e meio ambiente.
Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
Quem sou eu	Os meus amigos e minhas amigas Os amigos da família Os amigos na minha escola
Partilhando a vida	Os amigos na minha rua
Solidariedade e respeito	Como estudamos Como nos divertimos
Solidariedade e respeito	Como demonstramos nossa fé Solidariedade e respeito aos pais Aos mais velhos Aos profissionais da escola
	Ao meio ambiente

MATRIZ CURRICULAR 3º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento: Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Reconhecer e respeitar as diversas manifestações de fé; Respeitar pais, familiares, amigos, membros da escola e comunidade; Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente à vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
Demonstração de fé	As demonstrações de fé na minha família Demonstração de fé na comunidade Respeitando a fé do outro
Amizade Solidariedade e respeito Fé vivências	Os amigos da minha escola Os amigos da minha rua Como estudamos Como nos divertimos
Cuidado com o outro	
Eu, meus sentimentos e relações.	Solidariedade Respeitando a fé do outro Aprendendo com o outro Separação, saudade, perdas e dor.

MATRIZ CURRICULAR 4º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento: Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Reconhecer e respeitar as diversas manifestações de fé
Respeitar pais, familiares, amigos, membros da escola e comunidade.
Compreender a separação, a saudade, a fé , a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
Demonstração de fé	Demonstração de fé na minha cidade As várias formas de rezar ou orar
Solidariedade e respeito	Respeito e solidariedade na minha escola Brincar e respeitar (bulling)
Cuidado com o outro	Solidariedade (estudo fábulas e parábolas) Respeitando a fé do outro
Eu, meus sentimentos e relações.	Conhecendo e respeitando as diferenças raciais, físicas e de gênero. Separação, saudade, perdas e dor.

MATRIZ CURRICULAR 5º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento : Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Reconhecer e respeitar as diversas manifestações de fé
Respeitar pais, familiares, amigos, membros da escola e comunidade.
Reconhecer e valorizar as diferenças de crença, gênero, física e racial.
Compreender a separação, a saudade, a fé , a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
1º Demonstração de fé Vários caminhos da fé	Demonstrações de fé no meu país Religiões, seitas e doutrinas Grande lidere religioso
2º Solidariedade e respeito	Identificar e respeitar as diferenças – crença, gênero, física, racial.
3º Cuidado com o outro	Meio ambiente- Nossa relação com o semiárido Brincar e respeitar (bulling
4º Eu, meus sentimentos e relações.	Amizade, respeito, carinho... Separação, saudade, perdas e dor – (nascer, viver e morrer).

MATRIZ CURRICULAR 6º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Área de Conhecimento : Ciências Humanas **Disciplina:** Ensino Religioso

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Reconhecer que fazemos parte de um todo social
- Compreender a dimensão ética das relações humanas
- Respeitar e preservar o meio ambiente
- Respeitar as diferenças de credo, de raça, de gênero, fisicas, econômicas e sociais
- Estabelecer valores que possibilite o bom relacionamento com pais, familiares e amigos.
- Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
• 1º Relação pessoal e social • 2º Interação com o outro e o meio ambiente • 3º Ética e fé • 4º Eu, meus sentimentos e relações.	• Transformação e valorização do corpo • Relação familiar • Referenciam pessoais e sociais: ídolos, moda, consumo, mídia. • Redes sociais – amizade e companheirismo e afeto. • Respeito e preservação o meio ambiente, educação ambiental x consumismo. • Identificar e respeitar as diferenças – crença, gênero, fisica, racial, social. • Separação, saudade, perdas e dor – (nascer, viver e morrer); • Recomeços: novas formações familiares; conviver com a saudade.

Área de Conhecimento **Disciplina:** Ensino Religioso

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Conhecer, valorizar e respeitar o próprio corpo e o corpo do outro.
- Reconhecer que fazemos parte de um todo social
- Compreender a dimensão ética das relações humanas
- Respeitar e preservar o meio ambiente
- Respeitar as diferenças de credo, de raça, de gênero, físicas, econômicas e sociais.
- Estabelecer valores que possibilite o bom relacionamento com pais, familiares e amigos.
- Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
• 1º Relação pessoal e social e limites éticos • 2º Interação com o outro e o meio ambiente • 3º Manifestação de fé • 4º Eu, meus sentimentos e relações.	• Valorização do corpo e compreensão da sexualidade • Honestidade, respeito, família, amizade, hierarquia, solidariedade, companheirismo, fé, paz, união. • Referencias pessoais e sociais: ídolos , moda, consumo, mídia • Redes sociais – amizade e companheirismo, manifestações de afeto. • Respeito e preservação o meio ambiente, educação ambiental x consumismo; • Identificar e respeitar as diferenças – crença, gênero, física, racial, social e ideológica. • Separação, saudade, perdas e dor – (nascer, viver e morrer); • Recomeços: novas formações familiares; conviver com a saudade.

Área de Conhecimento **Disciplina:** Ensino Religioso

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Conhecer, valorizar e respeitar o próprio corpo e o corpo do outro.
- Reconhecer que fazemos parte de um todo social
- Compreender a dimensão ética das relações humanas
- Respeitar e preservar o meio ambiente
- Respeitar as diferenças de credo, de raça, de gênero, físicas, econômicas e sociais.
- Estabelecer valores que possibilite o bom relacionamento com pais, familiares, amigos e membros da escola.
- Reconhecer e respeitar as diversas manifestações da fé humana
- Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
1º Relação pessoal e social e limites éticos	Valorização do corpo e compreensão da sexualidade Convivência familiar Gravidez, DSTs, AIDS e Drogadição; Honestidade, respeito, amizade, hierarquia, solidariedade, companheirismo, namoro.
2º Interação com o outro e o meio ambiente	Referenciam pessoais e sociais: idolos, moda, consumo, mídia. Pluralidade estética: diferentes tipos de beleza em um país miscigenado
3º Manifestação de fé	Redes sociais – amizade e companheirismo, manifestações de afeto. O bom senso no uso das redes sociais
4º Eu, meus sentimentos e relações.	Respeito e preservação o meio ambiente, educação ambiental x consumismo; Pluralidade cultural religiosa Pessoas que nos orientam na fé. (lideres pacifista) Identificar e respeitar as diferenças – crença, gênero, fisica, racial, social, ideológica e politica. Separação, saudade, perdas e dor – (nascer, viver e morrer); Recomeços: novas formações familiares; conviver com a saudade.

Área de Conhecimento	**Disciplina:** Ensino Religioso

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Conhecer, valorizar e respeitar o próprio corpo e o corpo do outro.
- Reconhecer que fazemos parte de um todo social
- Compreender a dimensão ética das relações humanas
- Respeitar e preservar o meio ambiente
- Respeitar as diferenças de credo, de raça, de gênero, físicas, econômicas e sociais.
- Reconhecer e respeitar as diversas manifestações da fé humana
- Estabelecer valores que possibilite o bom relacionamento com pais, familiares e amigos e membros da escola.
- Compreender a separação, a saudade, a fé, a dor como algo inerente a vida humana.

CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO
1º Relação pessoal e social e limites éticos	Valorização do corpo e compreensão da sexualidade O diálogo com a família e a escola Gravidez, DSTs, AIDS e Drogadição;
2º Interação com o outro e o meio ambiente	Honestidade, respeito, amizade, solidariedade, companheirismo, namoro, fidelidade e lealdade. Referenciam pessoais e sociais: idolos, moda, consumo, mídia. Meu corpo e a moda – (exposição do corpo) Pluralidade cultural brasileira (influencia de outros povos e culturas)
3º Manifestação de fé	Manifestações de fé na cultura pós-moderna Redes sociais – amizade e companheirismo, manifestações de afeto. O bom senso no uso das redes sociais A mídia e a fé. Respeito e preservação o meio ambiente, educação ambiental x consumismo; Pessoas que nos orientam na fé. (lideres pacifista)
4º Eu, meus sentimentos e relações.	Identificar e respeitar as diferenças – crença, gênero, física, racial, social e ideológica. Separação, saudade, perdas e dor – (nascer, viver e morrer); Recomeços: novas formações familiares; conviver com a saudade.