

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO CENTRO DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRENDA EDIANE FONSECA AMORIM

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma reflexão sobre a Legislação Educacional Brasileira.**

São Luís

2019

BRENDA EDIANE FONSECA AMORIM

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma reflexão sobre a Legislação Educacional Brasileira.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho

São Luís

2019

Amorim, Brenda Ediane Fonseca.

A formação de professores para o ensino religioso dos anos iniciais no ensino fundamental: uma reflexão sobre a legislação educacional brasileira / Brenda Ediane Fonseca Amorim. – São Luís, 2019.

64 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho.

1. Ensino religioso. 2. Formação de professores. 3. Legislação educacional brasileira. I. Título

CDU: 377.8: 2(81)

Elaborado por Giselle Frazão Tavares- CRB 13/665

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma reflexão sobre a Legislação Educacional Brasileira.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho

Aprovada em: 16/12/2019

Nota: 10

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a M.^a Terezinha de Jesus Amaral da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra.^a Iva Souza da Silva
Universidade Fernando Pessoa

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos e ao professor João José Mendonça (*in memoriam*).

*“Que nada nos limite...
Que nada nos defina...
Que nada nos sujeite...
Que a liberdade seja a nossa própria substancia,”*

Simone de Beauvoir

AGRADECIMENTOS

A minha família, Dulcilene Veras, Danielle Veras, Danielma Veras e as crianças mais lindas do mundo Ester Veras e Marina Veras, por todo o cuidado, amor, pela dedicação à minha educação, paciência e boa educação que me fazem presenciar diariamente. Obrigada por terem se dedicado e por me ensinarem a buscar dos meus objetivos. Breno Amorim e Edvana Fonseca, obrigada por me buscarem diariamente na parada nos dias em quem eu chegava tarde da UEMA. Vocês são incríveis. Eu amo todos vocês inexplicavelmente.

A Prof.^a Dra Maria Goretti Cavalcante de Carvalho que, sem dúvida alguma, foi extremamente importante neste trabalho, principalmente por acreditar que todo esse processo seria possível. A minha gratidão será eterna. Obrigada por tudo!

As minhas amigas que conquistei no decorrer da minha trajetória acadêmica. Ao trio composto por Karen Rocha, Suzyanne Ferres e Mireya Chaves pela paciência em cada trabalho nesses anos - em especial, Karen Gabrielle. Falar de você não é tão fácil, pois nós duas sabemos o quão árduo foi chegar até aqui. Não tenho palavras para descrever o quanto és importante na minha vida. Como eu poderia explicar? Agradeço, também, Yasmim Marques e Paula Veras por me cobrarem diariamente e com carinho a entrega desse trabalho. Sem vocês isso não seria possível.

A Natália Veiga, Brunna Maciel e Joseane Dutra por todo apoio e pelas mensagens de incentivo: “Você vai conseguir”, “Você é capaz”, “Tu é perfeita” e “Dá tempo”, que tanto me ajudaram. A Valéria Silva por me direcionar em tudo, principalmente de forma emocional neste trabalho. Acreditaram nisso mais que eu mesma. Vocês são mulheres incríveis! Obrigada por não desistirem e eu amo muito vocês. A Mireya Chaves por sorrir e chorar junto comigo em todas as etapas. Sem palavras para descrever o quanto tu é única.

A toda a turma de Pedagogia 2015.1. Vocês são um dos presentes maravilhosos da vida e que eu guardarei, para sempre, em minha memória. Também a Paulo Ricardo pela companhia no processo de construção deste trabalho.

A Aline Teles Maciel, por ser simplesmente perfeita em tudo o que faz e me ensinar, pacientemente, como é educar com amor em meio a tantas dificuldades. Agradeço a Cleonice Lima, Thamiris Abreu, Francisco Lima, Moisés Lopes e Maria Reis pela paciência e por me incentivarem diariamente em a ler os textos da UEMA. Em especial, também, a Robnilson Ferreira por me motivar das melhores formas possíveis. Vocês são especiais demais.

Ao corpo de profissionais do Sistema Educacional Master, onde descobri o quanto amo o curso que escolhi. Eu nem imaginava que poderia gostar tanto de um lugar – em especial a coordenação e professores do Fundamental I (Kids). A Marylena Reis por nunca ter desistido de me ensinar os detalhes do que é educar e demonstrar, diariamente e com criatividade, em meio a sorrisos e choros, as mais variadas formas de ensino-aprendizagem. Você é uma guerreira! A Rosa Martins, Larissa de Oliveira, Maria Luisa Borges, Ana Cristina Aires, Elma Cantanhede, Marjorie Fernandes, Elida Verde, Júlia Santos, Wellington Araújo e Yasmim Marques (outra vez) por serem exemplos de professores e profissionais em que me espelho. Vocês são maravilhosos. Obrigada por cada dia, sentimentos, carinhos, atenção e, principalmente, paciência.

A todos do FRIENDS por serem um apoio em todos os momentos da minha vida, sejam bons ou ruins. Cada um é especial de uma forma e agradeço por permitirem que eu faça parte da vida de vocês. Em especial a Kerllyne Melo por ser a mulher perfeita que me ajudou, de forma maravilhosa e paciente, nas correções deste projeto monográfico.

À Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade e por todos os aprendizados adquiridos. Agradeço, em particular, ao Departamento do Curso de Pedagogia, pelo apoio ao longo de todos os anos de graduação e por darem sempre o máximo para que tudo ocorresse da melhor forma possível. Sentirei saudades.

A todos os meus amigos que estiveram comigo em momentos de choro ou de alegria e que entenderam os meus momentos de ausência e durante a elaboração do presente trabalho.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada se constitui de uma reflexão sobre a legislação educacional brasileira, no que tange a formação de professores para o ensino religioso no âmbito do Ensino Fundamental, e suas implicações no processo dessa formação. Para isso, optou-se por utilizar nesta pesquisa alguns teóricos que instrumentalizaram as discussões, tais quais, Cury (2004) e (2013), Ghiraldelli (2009), Junqueira e Fracaro (2010), Junqueira e Klein (2010), Muniz e Gonçalves (2015), Cardoso (2017), Costa (2009), Romanelli (1993) e outros. O objetivo geral pesquisa pretende analisar como ocorre a formação de professores do Ensino Religioso para os anos iniciais do Ensino Fundamental, construída historicamente, com vista na legislação educacional brasileira. O procedimento metodológico definido neste trabalho se compõe de uma abordagem de cunho qualitativo, estando alicerçada pelo embasamento de referenciais bibliográficos como livros, artigos e outros, assim como os documentos da legislação educacional brasileira.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Formação. Legislação Educacional Brasileira.

ABSTRACT

The research presented here is a reflection on the Brazilian educational legislation, regarding the formation of teachers for religious education in the Elementary School, and its implications in the process of this formation. For this, it was decided to use in this research some theoreticians that instrumentalized the discussions, such as Cury (2004) and (2013), Ghiraldelli (2009), Junqueira and Fracaro (2010), Junqueira and Klein (2010), Muniz and Gonçalves (2015), Cardoso (2017), Costa (2009), Romanelli (1993) and others. The general objective of this research is to analyze how there is the formation of teachers of Religious Education for the early years of Elementary School, historically constructed, with a view to the Brazilian educational legislation. The methodological procedure defined in this paper is composed of a qualitative approach, based on the bibliographic references such as books, articles and others, as well as the documents of the Brazilian educational legislation.

Keywords: Religious Education. Formation. Brazilian Educational Legislation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO RELIGIOSO: história, reflexões e reconhecimento no Brasil	18
2.1 Educação e religião: da catequese ao ensino religioso	18
2.2 O Republicanismo (1889) e as novas configurações entre Estado e Religião	23
2.3 O ensino religioso: os contornos atuais através da legislação educacional	29
3.O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DO ENSINO FUNDAMENTAL: caracterização, formação e reconhecimento legal.	32
3.1 Formações docentes para o ensino religioso: primeiros contornos	32
3.2 A formação do professor de ensino religioso partir do marco da LDB de 1996	36
3.3 A formação do professor de ensino religioso no Maranhão: a Lei 7.715/2001	39
4 A PRÁTICA DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS	43
4.1 A proposição de um ensino religioso e não de religião nas escolas públicas.....	43
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e as proposições para o trabalho docente.....	45
4.3 Base Nacional Curricular Comum e prática do professor de ensino religioso	47
5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO.	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

LISTA DE ABREVIACÕES

LDB – Lei De Diretrizes E Bases Da Educao Nacional

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

MEC – Ministério da Educao.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Censo de 2010 do IBGE, há mais de 40 grupos religiosos no Brasil, tendo com maior número de praticantes o Catolicismo com 64,6% da população. Evangélicos constam em segundo lugar com cerca de 20% contra apenas 8% de brasileiros que não admitem nenhuma crença religiosa. No Espiritismo tem-se 2%, enquanto os Umbandistas e os adeptos do Candomblé representam 0,3%, ainda assim no Judaísmo há cerca de 110 mil pessoas e 65 mil seguem as tradições Indígenas. Trinta e cinco mil seguem o Islamismo e cinco mil o Hinduísmo. Dados como esses confirmam a diversidade religiosa como uma característica marcante da população brasileira e tratar de temas nesse parâmetro, principalmente em sala de aula, traz uma atenção para comportamentos e atitudes tolerantes e respeito às diferenças.

O Ensino Religioso nas escolas brasileiras passou por vários modelos de relações de poder e tinha-se o intuito, desde o começo de sua prática no período colonial, de modificar, de catequizar, doutrinar e conduzir valores de acordo com a mesma fé que estava no poder, como visto com a Companhia de Jesus, e depois com as reformas do Marquês de Pombal. Percebe-se neste período de colonização, a educação à disposição do Estado, onde a religião fazia parte da sociedade, nas constituições e no próprio Estado, tornando-se influente em cada nação de forma cultural.

No Brasil, tal fato aparece ainda de forma mais marcante. É possível encontrar atualmente, por exemplo, muitas vezes ocultamente, referências a crença cristã – característica significativa da colonização portuguesa. Para afirmar tal pensamento, faz-se uso de uma pesquisa onde cerca de dois mil brasileiros foram entrevistados em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em municípios espalhados pelo País, e constatou-se, através de afirmações com em média 79%, ser importante que os candidatos a presidente da república acreditem em Deus.

Entende-se a partir dos dados apresentados até aqui, que há uma grande quantidade da população que adere a uma religião e isso acaba por influenciar, mesmo que de forma indireta, na realidade diária dessas pessoas e no próprio país, seja ela em educação, costumes, comportamentos, legislações e, conseqüentemente, em governos. Neste contexto, a escola tem o papel de possibilitar e contribuir na qualidade de vida de cada um, levando ao conhecimento e à reflexão, por isso é necessária para desenvolver a própria realidade social de cada estudante através de cada potencial.

É possível encontrar autores que exploram e tentam explicar a influência da religião na melhora do desempenho escolar, através da maneira de como a religião transforma as relações sociais, seja na relação dos adolescentes com os amigos ou mesmo com gerações diferentes. Dessa forma, a religião se encontra como um grande fator determinante quando relacionado a comportamentos e atitudes. As relações religiosas acabam por criar um sistema de crenças que produz normas, e isso cria ainda influências na própria sala de aula que os estudantes ou professores frequentam.

A partir do surgimento da Lei n. 9.475/97, que disponibilizou uma nova redação ao artigo sobre Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e da configuração feita no Artigo 33, que estabelece além da matrícula facultativa, define ainda que a disciplina é parte integrante da formação básica do estudante. Nesse sentido, o Ensino Religioso deixou de ser confessional, passou-se a exigir uma transformação no modo de pensar e entender a disciplina, que agora passa a ser considerada como área do conhecimento: necessitando de metodologia específica e com horários específicos na sala de aula, conteúdos, avaliações, objeto de investigação e professores especializados.

A partir dos dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, em 2017, cerca de 48% das escolas brasileiras, menos da metade do total, trataram na sala de aula sobre temas destinados à diversidade religiosa, ou seja, não desenvolvem projetos ou atividades pelo viés da pluralidade, segundo respostas dadas por gestores escolares em todo o País, a partir da pesquisa. Trata-se ainda dos desafios que o educador encontra em sala de aula ao abordar temas relacionados à disciplina, já que cada turma possui conceitos vindos da sociedade que fazem parte.

Para que o educador chegue a um nível de autonomia em trabalhar o Ensino Religioso na sala de aula, é necessário que ele tenha a oportunidades de orientação e formação, para efetuar um trabalho de qualidade junto aos alunos, criando um espaço de respeito às diferenças.

Sendo assim, busca-se, primordialmente, entender como ocorre a formação de professores para o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E para que o objetivo seja alcançado se faz necessário adotar algumas medidas, como analisar os diferentes momentos históricos dos conteúdos para o ensino religioso, os quais foram autorizados nos currículos escolares para o ensino religioso, de acordo com a legislação educacional brasileira vigente.

Outra ação é identificar a instrumentalização da formação dos professores do ensino religioso para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das Diretrizes Nacionais dos

cursos de Pedagogia, assim como verificar outros tipos de formação de professores para o ensino religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E por fim, coube gerar uma reflexão sobre a configuração das formações de professores da rede pública para o Ensino Religioso, baseada em tudo o que foi pesquisado. Como fonte, utilizam-se alguns teóricos, tais quais, Curry (2004) e (2013), Ghiraldelli (2009), Junqueira e Fracaro (2010), Junqueira e Klein (2010), Muniz e Gonçalves (2015), Cardoso (2017), Costa (2007), Romanelli (1993) e outros, além de alguns documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, a Lei n. 9.475/97, que disponibilizou uma nova redação ao artigo sobre Ensino Religioso na LDB; o Parecer n.097/99 do Conselho Nacional de Educação, que definiu sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas; e a Base Nacional Curricular Comum de 2016.

Com base no referencial teórico e sua reflexão sobre os documentos referentes à legislação educacional brasileira, pretende-se responder a questionamentos importantes para essa temática, como: como ocorre a formação de professores para o ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, e em que medida essa formação docente está orientada pela legislação da educação básica?

O interesse por essa pesquisa, em tratar da formação de professores e o ensino religioso, surgiu a partir de situações vivenciadas pela pesquisadora durante o seu período de estágio obrigatório da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de São Luís. Sabe-se que a escola, sendo pública, não poderia privilegiar uma crença religiosa em detrimento de outras, pois compromete o caráter de Estado laico, segundo o direcionamento do Art. 5º da Constituição. (BRASIL, 1988). Observando a metodologia utilizada pela docente regente na sala de aula da escola, e em como tratou temas e conteúdos da disciplina com os estudantes, acabou por despertar questionamentos e indagações sobre como ocorre à formação de professores para essa área.

Contrariando o princípio constitucional da laicidade, foi possível observar que não se via a exposição de doutrinas, histórias e características sociais das diferentes religiões existentes, bem como de posições não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo. Notou-se que a escola não tem conduzido práticas efetivas para inclusão do ensino de forma laica e privilegia apenas um credo.

Ainda nos estudos da graduação, outra vivência importante para escolha do tema se deu durante as disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e Metodologia de Ensino da História.

Partindo desses momentos na universidade, fomentaram-se questionamentos sobre como ocorrem as formações de professores na área, e como as escolas incluem e desenvolvem a temática “religião” em seu currículo, já que existe um direcionamento Nacional, desde o Parecer CNE/CP nº 5, aprovado em 11 de março de 1997, que trata sobre a interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Decreto 7.107/2010 que torna o Ensino Religioso componente curricular. No censo de 2018, feito pelo Ministério da Educação, na categoria de Ensino Religioso, a mesma aparece como disciplina comum e aparece também como um curso de formação superior.

Portanto, a finalidade dessa pesquisa monográfica será de identificar e refletir, com apoio da história da legislação educacional brasileira, a formação de professores na área de Ensino Religioso. Tal análise acrescenta significativamente no meio acadêmico, profissional e contribui para se pensar esse tipo de formação e suas implicações nas práticas educativas na escola.

O conhecimento científico tem uma característica marcante que é a de verificar, através de métodos organizados, aquilo que instiga o ser humano. Por esse motivo é que esta pesquisa procura analisar acerca da formação de professores da rede pública municipal de São Luís do Maranhão, na área do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de uma metodologia qualitativa na leitura do material bibliográfico e documental para a compreensão da temática em várias perspectivas disponíveis do estudo de uma legislação que orienta as práticas educacionais brasileiras,

Busca-se investigar respostas para os questionamentos, sejam encontrados em material gráfico ou digital. Sempre tendo em vista o exercício de, durante a pesquisa, reanalisar, reinterpretar ou criticar o tema pesquisado. A pesquisa é uma “investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” (STAKE, pág. 23, 2011). A partir dessa ideia, percebe-se que esse tipo de abordagem de pesquisa traz fortes ligações com o conhecimento científico, o coletivo e com a generalização.

Para orientação, fez-se uso de alguns documentos oficiais brasileiros como a Constituição Brasileira (1988), suas emendas e leis que abrangem o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, principalmente a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Utilizou-se ainda Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e, atualmente, as orientações da BNCC (2016).

Atividades de leitura, fichamento de livros e trabalhos acadêmicos e de legislações foram feitas para iniciar a coleta de dados para a pesquisa bibliográfica do projeto. Livros,

artigos e documentos foram ferramentas que compuseram a realização dessas atividades de leitura e fichamento. Pode-se citar “Ensino Religioso: história de sua constituição como disciplina escolar” de Muniz e Gonçalves (2015).

Buscando identificar a temática proposta, utiliza-se ainda Godoy (2005), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Nesse sentido, entende-se o ambiente natural como a própria sala de aula e seus acontecimentos rotineiros durante a disciplina. Nesse sentido, Lima; Miotto (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica precisa ter um sentido em sua ordem de materiais, não sendo aleatório, para que gere:

(...) um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (p.43).

A importância de utilizar um método tal qual o citado, é que através dele é possível visualizar uma relação entre teoria e prática, podendo ainda ter, segundo Rodrigues (2007), uma atribuição de significados através das interpretações de um determinado fenômeno. Dessa forma, fica mais próximo de perceber o funcionamento das formações de professores e como as metodologias utilizadas em sala de aula tem relação uma com a outra.

2 ENSINO RELIGIOSO: história, reflexões e reconhecimento no Brasil

Este capítulo aborda o Ensino Religioso em sua perspectiva histórica. Para uma melhor pormenorização da temática, é necessário vislumbrar a mesma sobre os moldes da relação Estado-Igreja. Logo após, delinear os contornos da separação entre ambas as instituições e os contornos assumidos pela disciplina nas escolas durante todo esse processo histórico da educação no Brasil, assim como a mesma a partir da década de 30 com as novas configurações educacionais, e por fim, o caráter assumido pela disciplina de religião nas escolas a datar da literatura educacional mais recente. Observa-se que a influência cultural da religião católica nos primeiros modelos educativos brasileiros deu-se de maneira bem intensa. Essa constatação possibilita verificar alguns entraves até os dias atuais quando tratado sobre o ensino da disciplina nas escolas, sendo que ao dimensionar o ensino religioso distante de uma perspectiva de proselitismo religioso, se constitui ainda como um tabu em diversas instituições, tais quais, públicas e particulares.

2.1 Educação e religião: da catequese ao ensino religioso

A educação e a religião no Brasil confundem-se com o próprio processo histórico do país, haja vista que os primeiros sinais educacionais derivam das intencionalidades catequizadoras dos jesuítas (pertencentes à Igreja Católica Apostólica Romana) sobre os povos que já habitavam o território brasileiro (colonos e nativos). Os primeiros moldes educativos se estabelecem com a vinda de Tomé de Souza (Governador Geral da Colônia) e Manoel da Nóbrega (padre jesuíta) ao Brasil. As respectivas figuras delineiam uma relação que consiste em uma harmônica união do governo português com a Igreja católica romana. Sendo assim, a relação estabelecida neste processo constitui algumas características específicas que foram se estabelecendo e dando origem para a própria criação de um ensino religioso ao decorrer do tempo.

Em um recorte temporal da época, onde se busca os motivos para o processo de expansão religiosa católica de Portugal, observa-se a Igreja se sentindo ameaçada pelo movimento de reforma protestante, que defendia ideias divergentes das que vigoravam no catolicismo europeu, até aquele momento (1517-1648). Romanelli (1993) descreve que este movimento foi uma busca da superação das formas de estruturação do pensamento da época, ultrapassando uma visão meramente religiosa. Desta forma, o que estava em consideração não era somente a religião em si, mas tudo ao que ela estava ligada: o Estado.

Considerando que este movimento teve implicações no contexto europeu, no Brasil há, pelo menos, 200 anos de atuação efetiva dos jesuítas sobre o sistema estrutural e educativo da época. Para Ghiraldelli (2009), a educação escolar no período colonial se divide em três fases: a de predomínio dos jesuítas, a das reformas de pombal e a expulsão dos jesuítas e, por último, a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Utilizando-se dos contornos do teórico, podem-se verificar algumas especificidades de cada fase e como foi a ruptura entre cada uma delas.

Relativo à primeira fase verificam-se algumas características bem expressivas e delineadas das ações educativas dos jesuítas, focadas na propagação da fé cristã, e no ensino da leitura e escrita. Segundo Romanelli (1993, p.34), esta premissa focada na leitura e da escrita advinda das próprias aproximações dos jesuítas com as letras e a figura do homem culto, que não pressupunha de um entendimento do saber científico, mas sim de um bom entendimento literário das escrituras religiosas. A autora expressa essa visão da seguinte forma:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação.

Cardoso (2017, p.226) nos mostra o contexto e coloca esse entendimento em dois pontos importantes, onde o primeiro deles é a visão catequética, que alicerçada sobre os interesses particulares, tinha o objetivo de domesticação e aceitação do trabalho escravo. Ao lado, no outro ponto, a verificação pelo autor de que Espanha e Portugal se isolavam do movimento do humanismo renascentista que surgia na Europa com o desenvolvimento das ciências positivas. Essas questões, apresentadas pelo autor, delineiam de uma maneira efetiva o contexto social da época e o propósito educativo da religião condicionada ao ensino, que seria de manutenção do *status quo* vigente, reforçando um poderio do Estado sobre a população escrava e indígena, e da Igreja, que conseguindo mais fiéis da sua crença, conseguia ao mesmo tempo um movimento de contra reforma.

Entretanto, vale ressaltar que as propostas do período jesuíta não foram uniformes em todo o tempo que estiveram no Brasil. Com a ampliação da demanda escolar, a visão de Manoel da Nóbrega foi sendo aprimorada, dando lugar ao sistema de *Ratio Studiorum*. Em Ghiraldelli (2009), vemos que o plano de estudo consistia em um curso básico de

humanidades, sendo regido por uma primeira parte focada em estudos filosóficos e uma segunda parte de estudos teológicos, que se finalizava na Europa.

Essas mudanças não aconteceram em um campo somente que objetivava maior sistematização do ensino, contudo se efetiva pelo caráter social que exigia novas propostas de ensino para atender aos anseios das famílias mais ricas da época, que buscaram pagar um preceptor, ou parente mais letrado, para ensinar as crianças, e posteriormente complementar esse estudo em ambientes jesuíticos. Ou seja, percebe-se que a partir daqui, há uma nova configuração importante nessa formalização que antes se dava através do ensino das “primeiras letras”, e passam a concentrar seus esforços na formação dos jovens que já tinham uma instrução básica consolidada, e que buscavam efetivar conhecimentos para além da simples leitura e escrita.

Romanelli (1993, p. 35), fazendo uma análise específica do período comentado, descreve que:

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite.

O embasamento das ações realizadas pelos jesuítas a partir do *Ratio Studiorum* detém-se sobre o prisma de uma aplicação da cultura europeia no ensino dos jovens, filhos da aristocracia brasileira, buscando-se uma cultura intelectual transplantada. Essa perspectiva, apesar de suas limitações evidentes atualmente, fez-se de grande valia para a expansão das escolas, missões, seminários e vários outros conjuntos de ações jesuíticas da época, que contavam com um apoio dos aristocratas brasileiros.

A segunda fase, elencada por Ghiraldelli (2009), versa-se sobre as reformas do marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Esses novos delineamentos foram efetivados sobre o prisma de influência europeia, que aconteceram em Portugal, com o Iluminismo e a razão de Estado, novas visões sociais, políticas e econômicas que questionam diretamente a religião, a Igreja e o Estado, sempre visando novas formulações teóricas para atender as mudanças decorridas no contexto social europeu.

Ainda na fase citada, Boto (2012) afirma que com o controle do Estado sobre a educação, os primeiros moldes de um ensino público começam a ser estruturados (mesmo que rústicamente). Nessa estrutura proposta no período pombalino, os controles da jurisdição e dos assuntos educacionais ficam a cargo de Portugal. Essa mudança de paradigma não visou a universalização do ensino, como pensado atualmente, e sim, o

controle sobre esse processo, visto que os jesuítas estavam diretamente subordinados ao papado e não à realeza.

Neste recorte temporal do período imperial, existiam duas questões sociais que facilitam o entendimento sobre o rumo que a educação tomou no período: o primeiro é relativo ao poder paralelo ao que a Companhia de Jesus já detinha situação essa que não agradava a corte portuguesa, pois configurava um risco em que uma instituição tivesse tanto poder político em mãos, e o segundo ponto seria a concepção na visão de muitos autores sociais da época, e principalmente do próprio Pombal, que é pautada em entender que a educação dos jesuítas fez com que a educação portuguesa não tivesse avanços.

Segundo Maciel e Neto (2006, p.470):

Tal espírito antijesuítico está expresso, em última análise, na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia brasileira, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa.

Uma mudança tão abrupta em um sistema de ensino, teve condicionantes bem expressivos em torno da educação, Romanelli (1993, p.36) afirma que:

{...} as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional, da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos.

Na visão da autora, essa mudança brusca de uma organização de ensino para a outra, constituiu diversas dificuldades para o próprio ensino, a uniformidade da ação educativa foi perdida, leigos adentraram ao ensino, ocorreu a falta de um sistema de ensino bem estabelecido, houve a substituição de uma transição organizada de graduação (mudança de um nível para outro), em detrimento de um novo formato de disciplinas ministradas isoladamente, por exemplo.

Maciel e Neto (2006, p. 470) colocam que as principais medidas tomadas por Pombal foram:

total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Nas análises de Ghiraldelli (2009), sobre esse período pombalino, verificam-se duas situações distintas, onde a primeira delas está posta no entendimento que a mudança de uma perspectiva de ensino para outra não foi efetivamente plena, pois, mesmo que as novas formas estivessem condicionadas a movimentos educacionais novos, e que traziam em seu bojo rupturas educativas importantes, um período de 200 anos não conseguiria se exaurir, apenas através das intenções do governo português. A segunda situação, segundo o autor, é a verificação que, apesar das lacunas educativas deixadas no período, verificou-se de forma surpreendente, que houve a formação intelectual de figuras importantes do país nesse período.

Em última análise, Romanelli (1993) finda as discussões do período pombalino afirmando que a formação de professores do período continuou altamente condicionada aos preceitos dos jesuítas, visto que a formação dos mesmos foi realizada ainda nos moldes do *Ratio Studiorum*. Além disso, apesar da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, as bases educacionais relacionadas a ela ainda estavam em grande número estabelecidas no país.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil possibilitou que alguns novos contornos dentro do período da transição proposta por Pombal fossem realizados, com a necessidade de um ambiente propício para a corte, a educação brasileira começou a tecer um grau de exigência em termos científico maior, ultrapassando uma visão básica de leitura e escrita e de formação cultural, para um contexto de aplicação prática e científica dos conhecimentos.

Ghiraldelli (2009, p. 28) afirma que:

{...} uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com que teria de ser a Corte.

Todo esse movimento foi provocado visando que a colônia brasileira pudesse estar apta ao recebimento de uma corte, e que a construção de um quadro de serviços públicos tivesse êxito em sua implementação. Essa preocupação começa a ser notada com a maior visibilidade do ensino superior, por parte do Estado. Juntamente a isso, verifica-se com a chegada do Príncipe D. João VI a criação de cursos superiores nas áreas de medicina, direito, agricultura, carreira militar, artes e entre outros temas que versavam consolidar um ambiente mais próximo do vivido em Portugal.

Romanelli (1993), interpretando os delineamentos desse período, afirma que ao passo que se observa uma expansão do ensino superior, verifica-se o declínio do

comprometimento com a educação primária e secundária na concepção teórica. Essa situação se expressa principalmente pela divisão aristocrática que naquele momento ainda era bem perceptível.

Costa (2009) verifica que o ensino religioso, ou mais precisamente a religião e suas nuances nesse período após a expulsão jesuíta, reformas de pombal, e chegada da corte, constituiu uma relação direta de subordinação aos desígnios da administração portuguesa. Apesar de verificar que o ensino dos jesuítas não conseguia mais atender as demandas sociais que iam se constituindo naquele tempo, visto que a educação necessitava de um contexto voltado para uma visão mais técnica, ou com um grau de conhecimento científico maior que o ofertado, a religião sob a perspectiva estatal ainda se nutria dessa estrutura, apenas fazendo pequenas alterações.

O que em tese poderia ser descrito como um movimento em busca de uma educação pública laica, ainda era possível perceber que o Estado se nutria do ensino como forma de manutenção do poder. Cardoso (2017), sobre o período, coloca que a religião se tornou um aparelho ideológico que estava submetido as intempéries da metrópole. Para o autor, somente se constatou um distanciamento efetivo do Estado e da Igreja a partir das novas configurações políticas estabelecidas com a derrubada da monarquia e o estabelecimento do regime de republicanismo, iniciado no período de 1889.

2.2 O Republicanismo (1889) e as novas configurações entre Estado e Religião

O período republicano ficou marcado como um período de uma ruptura política brusca, com os moldes antes praticados no contexto brasileiro, pois vindo de uma posição da autoridade voltada à figura de um imperador, que era aconselhado por pessoas da sua confiança, emerge em meio a isso um sistema que tinha como finalidade a troca do poder político através de mandatos.

Com as mudanças sociais decorridas de um contexto filosófico, social, político e econômico, o regime imperial não consegue atender aos anseios sociais de novos atores políticos que imergem na sociedade brasileira, inclui-se aqui, principalmente, a educação escolar. Romanelli (1993) afirma que novas demandas vão se instalando com o avanço do capitalismo, das ideias liberais, e de uma nova divisão de classe que se configurava entre os escravos e os aristocratas da época. As necessidades sociais que antes eram fortes em meio ao povo e ao governo deixam de existir para dar voz a outras questões.

Queiroz (2012, p.264), em uma análise sobre este período, verifica a seguinte premissa: “o desenvolvimento material seria acompanhado pelo crescimento das populações citadinas. Em consequência, surgem novas categorias sociais, entre elas, as chamadas camadas médias urbanas”. Em torno desta classe, termos como: abolicionismo, liberal-democracia, república, ou seja, propostas que demandavam novas formas de organização social para além do processo monarquismo ganham prestígio. Dessa forma, passa-se a considerá-las como as novas possibilidades de estruturação social.

Apesar desta consideração, em outra passagem da sua análise, o autor verifica que mudança tão radical somente foi possível pelo ajuste de outros fatores e sujeitos que se tornaram afeitos à causa de uma busca mais efetiva de poder político. A exemplo verifica-se que o exército da época se demonstra descontente com a falta de prestígio do império sobre os seus feitos, principalmente após a guerra do Paraguai, aliado a eles, haviam os fazendeiros que gozavam de um grande poderio econômico, mas que até o momento não tinha a mesma autoafirmação em termos políticos e, por fim, a classe média urbana, antes posta.

No campo educacional alguns autores tecem diferentes visões sobre as principais mudanças decorridas, a exemplo, Romanelli (1993), que tece sua análise sobre a forma do sistema de ensino, que segundo a autora, tem o caráter dual em sua constituição. Essa proposta dual estaria expressa em um modelo baseado na divisão de competência sobre as modalidades do ensino. Para a mesma, a União focou expressamente no ensino superior, que detinha um maior status de significância, delegando em cada Estado a educação primária.

Em síntese Romanelli (1993, p. 41) coloca que:

à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

O federalismo educacional imaginado não se efetivou em um contexto prático. Sendo assim, as ações educativas presentes até o momento tinham uma relação direta de seu êxito ou de seu fracasso atrelado aos contextos regionais de sua aplicação. Em suma, cada região, pelo seu processo de avanço econômico e político, influenciaria como a educação fosse mais bem trabalhada. Ghiraldelli (2009), em contrapartida, foca sua análise sobre dois prismas: o do entusiasmo pela educação, que versava sobre a necessidade da

abertura de escolas e, o segundo, relativo ao otimismo pedagógico, voltado para um caráter de preocupação com o processo de ensino – métodos e conteúdos estabelecidos por cada instituição.

Segundo o autor, o primeiro movimento não se consubstanciou por muito tempo e logo no início da República declinou. Entretanto, o segundo movimento, que buscava uma prospecção baseada na alteração de métodos, teve inúmeras ações consequentes. Para o autor, a literatura menos ligada ao passado clerical, ou a linha de Herbart (governo, instrução e disciplina), influenciou as bases do movimento do otimismo pedagógico que fuge de uma visão apenas infraestrutura da educação e se atenta a uma literatura muito mais voltada as alterações escolares internas. No ano de 1920, alguns entusiastas da educação começaram a produzir suas ideias nessas linhas, a exemplo tem-se Anísio Teixeira (1925), Fernando de Azevedo (1928), Lourenço Filho (1930) e uma série de outros autores que influenciaram os seus respectivos contextos locais.

Em torno da atuação do governo federal, na visão de Ghiraldelli (2009), houve inúmeras propostas de caráter pontual, na qual tiveram como respectivas ações, a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico para um de caráter enciclopédico, disciplinas científicas atreladas a uma visão positivista, a criação do centro de aperfeiçoamento do magistério, a divisão por idade das escolas primárias de 7 a 13 anos e de 13 a 15 anos, e a exigência de diploma da escola normal para o exercício do magistério no ensino público. Atenta-se que nas escolas particulares tal exigência não foi proposta.

O cenário das mudanças educacionais veio atrelado na primeira constituição do Brasil, que separou as prerrogativas do Estado e da Igreja em termos educacionais. O texto constitucional de 1891 trouxe em seu 6º parágrafo a seguinte premissa: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

Cury (2004, p. 186) fazendo uma análise dessa modificação afirma que:

De um país oficialmente católico pela Constituição Imperial, nos fizemos laicos pela Carta Magna de 1891 com o reconhecimento da liberdade de religião e de expressão religiosa, vedando-se ao Estado o estabelecimento de cultos, sua subvenção ou formas de aliança.

Nesse contexto, o autor evidencia que houve uma prescrição de proibição da ministração do ensino religioso nas escolas públicas, ou seja, essa prerrogativa modificada toda a estrutura até então delimitada nesse período. Entretanto, garante-se, em

contrapartida, que existam escolas particulares que manifestem a sua proposta educativa, se caso for.

Essa ruptura permeia pouco tempo, visto que Cardoso (2017) afirma que na constituição de 1934 o ensino religioso é reintroduzido, tendo um caráter facultativo e também multiconfessional.

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

Para Cury (2004), esta reinserção do ensino religioso na legislação teve uma influência direta da igreja, que apesar dos enfraquecimentos obtidos desde a expulsão dos jesuítas e a reforma protestante, ainda gozava de prestígio perante pessoas imponentes da época. Para o autor, a mobilização da igreja foi decisiva para que o texto constitucional reinserisse o ensino religioso em seu decurso. Mesmo separados, Igreja e Estado ainda continham pequenos rastros das relações estabelecidas nos anos passados.

Tomaz e Tomaz (2016) descrevem um contexto de mobilização anterior, já datando do ano de 1920. Na visão das autoras, essa intensificação de reafirmar o seu espaço no campo educativo por parte da instituição já se torna evidente com o maior engajamento da mesma na participação de eventos ocorridos no período, a criação da revista *Ordem* (1921), a inauguração da confederação católica, entre outras ações que foram realizadas pela Igreja para que o tema “religião” se tornasse importante, definitivo e significativo para o país.

Com a ruptura do período republicano em 1930, pode-se observar uma presença expressiva nas constituições posteriores sobre o ensino religioso, que em todas as constituições até a atual (1988) se faz presente. O debate a priori configura-se bem mais no âmbito dos anseios que tal ensino poderia trazer ou as possibilidades que devem ser exploradas nessa temática.

Dessa forma, percebe-se que qualquer passo dado pelo ensino religioso durante a história do Brasil foi acompanhado diretamente tanto pela Igreja como pelo Estado. Todos reforçando o caráter proposto de poder e controle inseridos desde a chegada dos jesuítas, mesmo depois de mais de 400 anos passados divididos entre necessidades, discussões e mudanças metodológicas. No entanto, com um ponto em comum: poder político.

Sobre o recorte temporal até os anos de 1930, observa-se um processo histórico bem linear, pelo qual, as transições de um governo para outro, se dão de maneira bem

progressiva e objetiva, configurando-se até este período três fases bem definidas, a colônia, o império e a república.

Esta característica muda a partir dos anos de 1930, com transições de governos e formas de governar diversificadas. Um exemplo disso é o primeiro período de Getúlio Vargas no poder, que em uma divisão de 15 anos, teve três formas de governar, ou duas formas, dependendo diretamente da divisão estabelecida pelo referencial histórico adotado.

Este percurso tão diversificado tem uma explicação. Para Romanelli (1993), a chegada de Getúlio Vargas foi a culminância de uma série de revoluções armadas que se efetivaram, desde os anos de 1920, e que foram responsáveis por várias rupturas políticas entre os anos de 1920 a 1964.

Na visão da autora, a proposição mais abrangente, por detrás desses embates, era a gestação de uma demanda pelo capitalismo, que vinha de demandas internas de forças sociais do Brasil, aliado a uma perspectiva externa de influência de grandes nações econômicas.

Lewandowski (1998) faz uma análise sobre o período populista brasileiro, que se inicia com Getúlio Vargas. Na visão do autor, esse período do Brasil consegue subsistir através de uma condição econômica estável, ou seja, o crescimento econômico verificado no país produz um efeito expressivo na população, que usufrui diretamente de uma política distributivista, que até o momento produz um efeito de estabilidade.

Para o autor, a constatação de um enfraquecimento econômico, a partir dos anos de 1950, produz um efeito penoso ao populismo, que terá uma ruptura efetiva mais a frente em 1964, com o golpe militar e a instalação da ditadura no Brasil, que se nutre desse processo.

O clima político-econômico brasileiro produz substratos também na educação, traçados bem claros nos períodos anteriores, em termos educacionais, são bem mais difíceis de construir. Ghiraldelli (2009) evidencia isso, afirmando que na década de 30 observam-se quatro projetos educacionais (ideias defendidas para com a educação), liberal, católico, integralista e comunista.

Essa pulverização de ideias pedagógicas possibilita novas visões sobre a educação brasileira, sendo bem extenso discorrer sobre cada uma delas de maneira bem específica. Entretanto, é válido ressaltar que o ideário católico consolida um movimento da igreja em direção de uma afirmação literária de suas ideias educacionais. Esse movimento foi representado por alguns intelectuais católicos da época: Jônathas Serrano, Everardo Backheuser, entre outros.

Na ruptura de 1930 com a chegada de Vargas ao poder, é válido ressaltar a atuação do Padre Leonel França ajudou na institucionalização do ensino religioso de matrícula facultativa na rede escolar pública, uma vitória para a igreja na época.

O ensino religioso, nesse hiato de tempo do período de 30 até os anos 70 (começo da discussão em torno de mudanças expressivas nesta disciplina), passa por algumas modificações. Entretanto, diversas outras demandas educacionais ganham mais ênfase no debate público sobre a educação, sendo que nesse período apesar das novas redações para tal disciplina, ela não se configura como protagonista dos debates, como em épocas anteriores, nas quais esse ensino era a própria discussão educacional em si.

No período Vargas as três redações recebidas das constituições respectivamente sobre o ensino religioso foram:

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Art. 168 Parágrafo V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Conforme as redações apresentadas observa-se que o ensino religioso se assegura no ensino das escolas públicas, tecendo somente modificações em relação a quais modalidades de ensino irão abranger essa matéria, e o caráter confessional estabelecido ainda até o momento.

Já na constituição da ditadura militar de 1964, que perdurou até 1988, a redação construída torna-se mais sintética, excluindo as proposições em torno da confessionalidade do aluno, contendo o seguinte texto “Art. 167 Parágrafo IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967).

Esse texto se mantém inalterado, apesar da emenda constitucional nº 1 de 1971, que alterou algumas disposições na área da educação como um todo no país. Então, o ensino religioso facultativo se mantém nessa literatura, sendo regido nas escolas públicas de grau primário e médio, e retirando a perspectiva confessional da redação.

2.3 O ensino religioso: os contornos atuais através da legislação educacional

O governo ditatorial de 1964 foi abastecido de um enorme temor contra o comunismo, tendo apoio em sua instalação de diversos agentes sociais. Porém, com o passar do tempo, esse apoio foi sendo perdido. Pessoas que imaginavam que seriam favorecidas pelo regime na área política e econômica começaram a se desiludir por conta da cassação de mandatos, da derrocada da narrativa do “milagre econômico”, da narrativa econômica, que perduraram no regime militar de melhoria da economia brasileira, e o gradativo aumento do conhecimento em torno das ações repressivas que eram adotadas pelo regime.

A gradativa desigualdade na concentração do capital, onde alguns grupos se beneficiavam em detrimento de outros, de forma conjunta ao conhecimento público a respeito da manipulação inflacionária, que na época era uma das premissas para efetivação de um arrocho salarial dos trabalhadores, fez com que os sindicatos fossem sendo fortalecidos. Essas situações proporcionaram três momentos que foram marcos no retorno à democracia.

O primeiro deles foram as greves de 1978, que começaram em maio do corrente ano na Scania, e se espalharam depois por outras cidades de São Paulo. Tais greves foram importantes para um recomeço de protagonismo dos sindicatos, além de fortalecer indiretamente outros movimentos sociais que estavam atrelados indiretamente aos mesmos.

O segundo foi a luta pela lei de anistia, que juntou diferentes grupos em prol de uma causa comum. Napolitano (2012), afirma que o dia 28 de agosto de 1979 não tem um significado efetivo para as forças militares, porém, para os movimentos democráticos, este dia foi decisivo na luta pela democracia.

A concepção do autor se nutre pela ideia que a movimentação social em torno de palavras tão expressivas como direitos humanos e democracia voltava à tona após um longo período em que as mesmas não figuravam em quase nenhuma instância brasileira, seja ela social ou política. Para o autor, essa vitória parcial (visto que os clamores populares eram por uma anistia completa de exilados políticos e atores que lutaram contra o regime), ao mesmo tempo em que tinha um limitante em torno da sua comemoração, configurava um novo panorama para o Brasil, que era bem mais otimista em torno de uma sociedade civil mais atuante.

O último ponto data da época de 1980, pois alguns ganhos eleitorais foram sendo fornecidos com esse engajamento da sociedade. O bipartidarismo, pluripartidarismo,

eleições diretas para governador são alguns exemplos dessa movimentação social. Porém, a falta de protagonismo da sociedade civil em torno do cargo de maior expressão do Brasil, a Presidência da República ainda incomodava. Surge dessa maneira um movimento em torno das diretas já, que foi um conjunto de ações articuladas em prol dessa demanda.

As diretas marcaram a associação de políticos, estudantes, sindicatos e outras entidades em prol da abertura democrática e o direito ao voto da população para escolha de representantes, tendo bastante adesão social da classe média. Seus comícios tiveram grande sucesso em várias capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Brasília, Minas Gerais e outras.

Apesar de toda movimentação e adesão do movimento, a transição democrática, via eleições, não foi efetiva, sendo o primeiro presidente pós-regime militar eleito através de um colégio eleitoral, porém todas as pressões exercidas pelas pessoas tiveram um efeito na derrota primeiramente da chapa que representava os militares, e em um segundo momento eleições livres e abertas a toda a população.

Toda essa movimentação foi importante para a construção da constituição de 1988, que garantiu efetivamente a retomada da democracia no Brasil. O texto traz em seu escopo um maior desejo em torno de políticas distributivas que afetem diretamente a vida cotidiana, em prol da superação das desigualdades sociais tão latentes no Brasil.

No campo educacional esses desdobramentos tiveram influência direta sobre os rumos do mesmo. Ghiraldelli (2009) destaca que este período marca um desenvolvimento de uma literatura educacional mais consistente, fruto de uma expansão das pós-graduações em educação.

Sobre este ponto, verificam-se estudos de Piaget tendo cada vez mais relevância, sendo traduzidos para o português ou resinificados por autores da época, uma pedagogia freireana que ganha uma forte adesão popular, o não-diretismo de Karl Rogers, as conversas de Rubem Alves, entre outros.

Além disso, verificam-se outros prismas de análise que se ingerem desse período como a verificação latente de um processo de planejamento como foco de um debate amplo, tanto em nível de Estado, como em nível de Educação. Um exemplo disso são os planos que se desenvolveram após os anos de 1988 (PNE, PDE entre outros). Observa-se também sobre esse planejamento a influência de órgãos e agências internacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc.

No que diz respeito ao ensino religioso, especificamente, é observada uma participação efetiva de entidades religiosas para garantir o ensino religioso nos novos

documentos oficiais de educação e aqueles que têm influência direta sobre os mesmos, sendo a constituição o principal deles. Tomaz e Tomaz (2016, p.145), afirmam que “o ER esteve presente a partir das reivindicações de grupos religiosos”.

A versão redigida da Constituição, no que tange ao Ensino Religioso deu-se da seguinte maneira:

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).

É válido ressaltar a afirmativa de Tomaz e Tomaz (2016) relativo ao apoio popular que tinha o ensino religioso e sua inserção no texto constitucional. Sendo assim, não houve nenhum fator limitante a participação das instituições religiosas em expressar suas demandas. O texto constitucional não teve uma problematização expressiva dessas instituições, pois compreendeu efetivamente aquilo que uma carta magna em sua proposição deve apresentar algo na linha do que já era apresentado ao longo do tempo nesse tipo de documento.

Além disso, não foram verificadas mudanças tão expressivas nas questões antes elencadas em outras constituições, manteve suprimida qualquer relação com um caráter de confessionalidade do aluno, que já havia sido mudado da Constituição de 1946 para a Constituição de 1967 e 1969, e continuou sendo de caráter facultativo e disciplina de horários normais da escola, sendo a única mudança mais tangível a amplitude de sua ação, que nos antigos documentos influía sobre ensino primário e médio, e na nova redação abarcou somente o ensino fundamental.

A maior abrangência nas constituições do regime militar justifica-se em contrapartida pela proposição que o ensino religioso se configura, pois estabelece uma relação direta com uma visão de mundo moralizante. Sendo assim a proposta de educação moral e cívica apresentada nesse recorte temporal, em tese, justificaria uma amplitude maior desses ensinamentos na vida cotidiana das escolas.

3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DO ENSINO FUNDAMENTAL: caracterização, formação e reconhecimento legal.

Este capítulo aborda especificamente a formação docente do professor de ensino religioso no Ensino Fundamental, pois, aliado a um entendimento histórico, é preciso relacioná-la às legislações tratadas no decorrer da pesquisa. A estruturação desta etapa se deu na análise dos primeiros contornos da formação, as proposições apresentadas a partir da LDB de 1996 e a legislação que norteia esse processo no Maranhão, baseado na Lei 7.715 de 2001, e a sua posterior redação expresso na lei 8.197 de 2004, que regem o ensino religioso no Estado.

3.1 Formações docentes para o ensino religioso: primeiros contornos

No texto da LDB 9.394/96, a reação foi diferente da obtida no texto da constituição, pois alguns dos artigos propostos na lei implicavam diretamente na oferta do ensino religioso nas escolas públicas, principalmente no que envolve o seu financiamento. A primeira redação da lei tinha a seguinte descrição:

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 (grifo nosso), de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno (grifo nosso) ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional (grifo nosso), resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Essa primeira redação trouxe discussões expressivas sobre a educação religiosa, sua configuração como disciplina, financiamento da mesma, respeito à pluralidade de religiões, ou seja, inúmeras situações de debates foram construídos através das definições postuladas. Tal fato se deu pela falta de clareza em torno de alguns pontos nevrálgicos do texto. No Brasil, pensar em uma legislação educacional que tivesse como propósito uma aplicabilidade prática, precisava de uma clareza exacerbada dos pontos contemplados.

O principal ponto de debate foi em torno do financiamento da disciplina de educação religiosa, pois a expressão “sem ônus” significaria dizer que o Estado não ficaria

responsável por essa educação. Tomaz e Tomaz (2016, p. 146) dá um panorama da repercussão dessa proposição:

Na primeira versão da supracitada Lei, o ER seria oferecido sem ônus para os cofres públicos. Assim, a CNBB, em maio de 1996, contando com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), da Associação de Educação Católica (AEC), encaminhou uma carta pedindo, aos deputados federais, que a expressão “sem ônus para os cofres públicos” fosse retirada.

Muniz e Gonçalves (2015) afirmam que essa expressão, apresentada na lei educacional, produziria o efeito da falta de comprometimento do Estado para com a formação desse professor de ensino religioso, assim como o processo remuneratório do mesmo. Carneiro (2015) coloca que este tema é bem polêmico, haja vista que influenciou a primeira modificação do texto educacional, sendo posteriormente modificado pela lei 9.475 de 1997, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa nova lei proporcionava uma redação diferente da primeira proposição da LDB de 1996, alterando também outros pontos, a exemplo da confessionalidade e da interconfessionalidade, tendo como versão final o seguinte texto:

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).

Essa nova redação suprimiu o termo “sem ônus”. Utilizando-se de Muniz e Gonçalves (2015, p.10), “a omissão do financiamento representou tanto a possibilidade do trabalho voluntário das organizações religiosas, quanto à possibilidade de aplicação dos recursos públicos para financiar esse ensino”. Porém, aliado a essa mudança houve a retirada da “confessionalidade”, “interconfessionalidade” e a “ministração com bases nas preferências dos alunos e seus responsáveis”. Essas modificações foram acrescentadas para dar maior cientificidade à disciplina. Observa-se que o primeiro texto consolida uma educação em religião altamente dependente das proposições das entidades religiosas, já esta nova redação começa a construir alguns meandros de uma disciplina da educação básica.

Um ponto que reforça essa proposição foi a movimentação da FONAPER, que buscou estabelecer uma identidade e uma epistemologia própria para a disciplina. Muniz e Gonçalves (2015, p.8) descrevem essa movimentação:

[...] o Fórum organizou, em 1996, o I Seminário de Capacitação Docente, com o objetivo de pensar os cursos de formação de professores, e elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O PCNER não foi reconhecido posteriormente pelo MEC e não integrou aos PCN'. Segundo as proposições de Muniz e Gonçalves (2015) e Tomaz e Tomaz (2016), parece evidente que, ao tempo que o Estado sucumbe às pressões populares em torno da mudança de redação do art. 33 da LDB de 1996, e se omite de qualquer regularização ou direcionamento em torno da disciplina de ensino religioso.

Apesar da não adoção do MEC em torno do PCNER, este foi um marco importante para a disciplina de ensino religioso, pois pela primeira vez no Brasil a mesma constrói uma proposta metódica e pedagógica em torno da sua aplicação nas escolas, que pudessem acompanhar o currículo escolar e, de fato, apresentá-la como uma disciplina escolar. Vale ressaltar que no período da colonização o ensino religioso confundia-se com o próprio processo de ensino, não sendo uma disciplina, e sim uma visão que moldava todas as propostas pedagógicas.

Neste documento definiram-se alguns eixos que o ensino religioso contemplaria tais quais: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos, sempre em paralelo com a filosofia, sociologia e história, tendo como premissa a busca por maior cientificidade e identidade.

A trajetória histórica do ensino religioso é repleta de peculiaridades, embates, consensos e desencontros, isso sempre regido por um pano de fundo onde se configura um debate sobre "a educação religiosa está à disposição para quê?" ou "qual o papel que ela deve estabelecer no ensino público?".

Na síntese histórica apresentada no capítulo anterior, veem-se três momentos sobre esse ensino: até 1889, onde o ensino religioso estabelece relação direta com o Estado. De 1889 em diante, no qual o Estado brasileiro permeado das ideias positivistas busca a separação da relação igreja e Estado; e, a partir de 1970, ganha notoriedade as proposições que buscam por uma profissionalização docente na área do ensino Religioso.

Nesses três momentos antes descritos, observa-se a pulverização de ideias pedagógicas, haja vista que no período compreendido de 1934-1970 o Brasil viveu diversos governos, com diferentes ideias pedagógicas, além de vários embates de diferentes correntes ideológicas. Porém, no contexto que envolve o professor de ensino religioso, essa diversidade não se traduz, visto que somente dois movimentos, no decorrer de toda história da educação brasileira, trazem esse assunto. Antes da década de 90 essa formação recaí totalmente sobre instituições religiosas e a partir de 90 que essa educação busca sua consolidação em outros espaços.

Verifica-se que, diferente de algumas concepções pedagógicas, há várias ideias difundidas sobre determinados períodos educacionais na história brasileira, e sobre essa divisão antes apresentada é perceptível uma linha bem consensual entre os teóricos dessa educação. Haja vista que Junqueira e Fracaro (2010), Junqueira e Klein (2010) Villela, Storto e Oliveira (2017), Chaves (2017), assim como outros teóricos, seguem uma linha bem próxima de divisão da formação docente para o ensino religioso.

Com uma divisão anterior a década de 90, recaía sobre as instituições religiosas a formação desse professor de ensino religioso, que segundo Junqueira e Fracaro (2010) tinham algumas das respectivas denominações, Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação cristã, entre outras similares que seguiam no mesmo caminho dessas elencadas anteriormente, sendo que tais cursos eram bancados financeiramente pelos próprios professores em muitos casos.

O entendimento dessa forma de ação realizada pelo Estado (omisso a uma profissionalização docente do professor de ensino religioso) pode ser entendido pelo advento das ideias positivistas que se colocavam bem divergentes a uma ideia de um ensino religioso condicionado no setor público, ou seja, a educação religiosa, e conseqüentemente a formação dos profissionais para atuarem nessa modalidade, não era atraente.

O principal condicionante que Junqueira e Fracaro (2010) descrevem desse processo era que:

Essas propostas não graduavam os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, gerando impasses e dificuldades na vida funcional dos mesmos. Os professores das outras disciplinas tinham suas graduações reconhecidas pelo MEC, dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em consequência, de seguir plano de carreira funcional. Os professores de Ensino Religioso, embora muitas vezes formados por cursos de caráter teológico, não tinham reconhecimento por parte do MEC. Por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo apenas permitida a contratação de seus serviços em caráter temporário (p.174).

Libâneo (2013), analisando a formação profissional do professor – em sua totalidade, descreve que a formação do professor está atrelada a duas dimensões: uma teórica científica, que é a robustez da teoria apresentada embasada na história, sociologia, filosofia e outras ciências que possam dar um panorama da educação, e a outra dimensão técnico-prática, que seria a aplicabilidade dos conhecimentos construídos por meio da didática aprendida pelo estudante e futuramente professor.

Essas dimensões consolidam a principal problemática da formação deste professor de ensino religioso, pois qual poderia ser o interesse efetivo de uma instituição religiosa em oferecer um processo de formação desvirtuado de seus preceitos aos respectivos educandos? Ou, qual seria a necessidade dessa instituição em oferecer um ensino religioso que contemplasse diferentes matrizes?

Verifica-se em torno dessas perguntas que a busca por um Estado laico, ou seja, sem uma religião oficial, impossibilitou que essa educação tivesse um olhar mais efetivo do poder público, que visasse até mesmo uma separação consistente dos ensinamentos de uma religião em si (neste caso, a católica pela influência exercida) para um conjunto de preceitos morais e de respeito a pluralidade como as novas formulações sobre ensino religioso expressam.

No que é relativo à formação do professor de ensino religioso, o panorama é bem linear. A única modificação expressiva é só a transição de um caráter catequético vigorado na colônia e império, para um caráter mais sistemático do professor, pelo qual essa profissão poderia estar trabalhando nas escolas. Sendo expressivamente modificado por um cenário de evolução da própria disciplina nas constituições brasileiras.

3.2 A formação do professor de ensino religioso partir do marco da LDB de 1996

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 modificaram a perspectiva em torno da educação religiosa, visto que a mobilização e discussões nessa disciplina se tornaram mais latentes e a busca por caminhos mais expressivos de uma literatura mais robusta foram se construindo. Essa proposição efetiva-se, pois, mesmo que alguns princípios sejam definidos em torno desta disciplina, a exemplo: matrícula facultativa, respeito à diversidade cultural e o não proselitismo religioso, ainda não se definia sobre quais aspectos a formação docente estaria atrelada.

Carneiro (2015) coloca que o termo “formação” adentra tanto em uma perspectiva de formação inicial e continua não sendo restrita ao início do processo de construção dos

conhecimentos da docência pelo sujeito, ou finalizado após uma graduação em licenciatura, tendo assim um carácter de continuidade ao longo da vida desse sujeito.

Sendo assim, é preciso atentar-se as quais documentos tecem princípios e parâmetros em relação à prática do professor no contexto da legislação. Depara-se nesse intento uma dualidade bem efetiva no que diz respeito à formação dos professores das mais diversas disciplinas, como: Português, Matemática, História, Geografia e outros, em contrapartida do professor de Ensino Religioso, pois os rumos da formação de todas as demais disciplinas têm uma olhar expressivo do governo federal. Entretanto, em nível de Ensino Religioso, as contribuições deste ente se mantêm bem menos propositiva para a definição dos rumos que essa disciplina deve buscar.

Chaves (2017), utilizando-se de outros autores no escopo da sua análise, tenta verificar a identidade docente do professor de ensino religioso nas legislações dos entes federativos e apresenta que, embora o principal intuito de uma legislação deve ser o direcionamento objetivo, há sobre esse debate expressivamente uma série de desencontros.

O parecer nº 97/99 do Conselho Nacional de Justiça demonstra não estar disposto a tecer orientações em relação à formação desse profissional, fato bem latente em alguns momentos da redação, sendo que em uma das passagens do texto é expressa a seguinte afirmação:

Não cabendo à União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional (BRASIL, 1997)

A conclusão do parecer tende a ser embasada de maneira bem afeita aos trâmites do processo legal. Entretanto, há alguns pontos dentro do próprio parecer que demonstram que as discussões em torno de um processo de formação para essa disciplina precisariam ser discutidas com contundência maior, em uma posição mais propositiva.

A motivação do parecer, segundo o mesmo, advém de solicitações para o reconhecimento de cursos superiores que foram solicitados ao próprio Conselho. Essa premissa demonstra dois caminhos possíveis: uma falta de entendimento da legislação por parte dos requerentes, ou em contrapartida, e a falta de um engajamento dos sistemas locais sobre a temática. Apesar dos dois caminhos possíveis, é preciso problematizar o seguinte ponto: em caso de omissão de um sistema local relativo à matéria em destaque, qual será o

procedimento para não gerar ônus aos estudantes, uma vez que, segundo as legislações anteriores, o ensino religioso é fundamental para formação básica do cidadão?

O próprio parecer também afirma que a lei 9.475 de 1997 não trata especificamente sobre um processo de formação do professor, tratando apenas alguns aspectos gerais, sem deter-se sobre os meandros desse processo, o que reforça a indagação acima elencada.

Essa posição do Conselho Nacional de Educação de não permear ou tecer proposições sobre a temática do ensino religioso se reafirma em outros momentos como, por exemplo, no próprio processo de não-reconhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso. Observa-se desta maneira que poucos documentos se debruçam sobre a formação deste professor, haja vista que as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica não evidenciam um caminho efetivo sobre a formação desse profissional, repito as prescrições estabelecidas na lei 9.475 de 1997.

É bem significativo pensar que há diversos documentos federais que irão apenas legitimar o direito de ter aulas de ensino religioso. O que posteriormente for se construindo em nível prático, é um processo ainda nebuloso de se conceber, não existindo um caminho claro sobre os rumos que devem ser seguidos.

As repercussões dessa falta de construções, que indiquem a formação desse profissional, é percebida e possui reflexos ainda nos dias atuais, pois em um recorte temporal de 1996 até 2017 (21 anos) as diretrizes em torno da graduação em Ciências da Religião ainda não haviam sido efetivadas, somente sendo realizado esse processo em 2018. O texto tem a seguinte redação em relação à docência da disciplina de ensino religioso:

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

§ 1º Compreende-se a docência em Ensino Religioso como a ação educativa sistemática e intencional baseada no reconhecimento da diversidade religiosa brasileira e mundial, sem viés confessional ou proselitista.

§ 2º A docência em Ensino Religioso metodologicamente adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, análise, apropriação e ressignificação dos conhecimentos religiosos, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

§ 3º Na docência do Ensino Religioso são abordados conhecimentos produzidos pelas diversas culturas, tradições religiosas e filosofias de vida a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

§ 4º Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais (BRASIL, 2018).

Apesar de essas diretrizes estarem atreladas especificamente a uma graduação em Ciências da Religião, nos níveis mais locais, esse ensino nem sempre é exercido por esse profissional. É importante verificar os encaminhamentos efetivos que essa legislação propõe sobre a disciplina, dando alguns posicionamentos bem construtivos em relação a quais exigências ou questões ela deve estar atrelada.

As principais questões que podem ser observadas é o respeito à diversidade cultural, à definição da pesquisa e ao diálogo como princípios mediadores, à busca de ressignificação do ensino, à observância das competências e habilidades na BNCC, e à proposição não confessional ou proselitista dessa prática (que é sempre lembrada independente do documento e sua abrangência).

3.3 A formação do professor de ensino religioso no Maranhão: a Lei 7.715/2001

Os documentos federativos expressam de maneira bem forte a responsabilidade que os sistemas de ensino (Estados e Municípios) devem ter com a disciplina de ensino religioso. Esse fato pode ser visto por dois ângulos diferentes: o primeiro, compreendendo que há uma preocupação do ente federativo com a autonomia desses sistemas, e o segundo, que permeia um processo de desobrigação do ente federal para com essa área de conhecimento.

Essas diferentes visões não anulam o fato de a proposição estar estabelecida na LDB de 1996. Ou seja, independente do que se pensa em relação a essas possibilidades, cabe aos sistemas locais efetivarem a demanda e definirem os caminhos a serem percorridos pela disciplina.

Nessa perspectiva, Junqueira e Klein (2010) utilizam do levantamento do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso para verificarem a existência de cursos nas mais diversas regiões do país. Segundo os autores, ao todo 106 cursos foram encontrados em um recorte de 1995 até 2010, distribuídos em todas as regiões do Brasil.

No Maranhão, segundo os autores, concentravam-se cursos em três cidades: São Luís, Caxias e Vitória do Mearim. O quantitativo dessas cidades demonstra que ainda há uma barreira, visto que isso corresponde a um quantitativo bem baixo de cidades do Estado que contemplam esse curso. Destes, segundo os autores, havia a oferta de especialização pela UEMA, IESMA e o Bacharelado também oferecido pelo IESMA.

Essa verificação dá um panorama da instalação da Lei 7.715 de 2001 que dispõe do ensino religioso nas instituições públicas. Essa é a primeira redação da lei e que compreende a formação do professor de ensino religioso da seguinte maneira:

Art. 4º - São habilitados a lecionar o Ensino Religioso em escolas públicas de ensino fundamental os professores:

I - titulados em nível médio e/ou superior que tenham realizado curso de extensão de 120 (cento e vinte) horas na área do Ensino Religioso, para atuar na docência da educação infantil e/ou nos 4 (quatro) anos iniciais do ensino fundamental;

II - os licenciados em Ciência da Religião, habilitação em Licenciatura Plena em Ensino Religioso, com duração de 4 (quatro) anos, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental;

III - os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado curso de pós-graduação em Ensino Religioso, com duração no mínimo de 360 (trezentos e sessenta) horas, para atuar nos 4 (quatro) anos finais do ensino fundamental (MARANHÃO, 2001).

A primeira divisão estabelecida na lei (haja vista sua alteração posteriormente) trata do ensino religioso em dois níveis: o dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. Basicamente, para lecionar nos primeiros anos é preciso de um curso de extensão de 120 horas e, nos anos finais, uma graduação na área ou uma especialização de 360 horas. Essa redação aperfeiçoa as normas para habilitação e admissão de professores na área, divulgada pelo FONAPER nos anos de 1997 que coloca como exigências a seguinte redação:

2. Ser portador de diploma de licenciatura em Ensino Religioso. Caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos de professores com profissionais:

* Portadores de diploma de especialista em Ensino Religioso (mínimo de 360 h/a), desde que seja portador de diploma de outra licenciatura.

* Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida no DEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/aula (JUNQUEIRA e KLEIN 2010, apud FONAPER 1997).

A redação apresentada pela lei contempla aos profissionais que fizeram licenciatura a única responsabilidade em relação à disciplina de ensino religioso, cabendo única e exclusivamente a esses profissionais, desde que especializados ou formados pelo curso de ciências da religião, a responsabilidade de ministração da respectiva disciplina.

Essa verificação é importante, pois os profissionais formados para docência (licenciatura), segundo Carneiro (2015, p. 649) são “sujeito de um saber e de um fazer cuja atividade profissional é circunscrita pelos saberes docentes qualificados a serviço da educação escolar”, ou seja, a ação do sujeito é voltada especificamente para a relação de aprendizagem desenvolvida no âmbito da instituição de ensino.

Na visão de Junqueira e Klein (2010), a formação específica em nível superior, integra os pressupostos das Ciências da Religião e da Área da Educação, possibilitando que o graduando possa ao fim do curso trabalhar pedagogicamente, guiado por uma visão

plurirreligiosa, destacando o fenômeno religioso sobre uma percepção social, histórica e cultural.

No que diz respeito aos outros artigos da Lei 7.715/2001, mantém-se os pressupostos descritos em outras legislações do ente federativo, tais quais: a matrícula facultativa, a proibição do proselitismo religioso, o estabelecimento da disciplina nos horários normais das outras disciplinas, a definição da aplicabilidade no ensino fundamental, acrescentando-se somente a não permissão da primazia religiosa de uma religião em detrimento de outras.

Outra mudança que essa lei traz é que as entidades civis de diferentes religiões passam a reportar-se diretamente aos respectivos conselhos estaduais em relação a contribuição nas práticas e conteúdos da disciplina. Essa proposição mostra-se bem positiva, pois fornece subsídios para que os contextos locais específicos de alguns estados sejam também respeitados e representados de maneira mais acentuada.

3.3 A lei 8.197/2004 a nova redação da Lei 7.715/2001

A partir de 06 de dezembro de 2004 a lei sobre ensino religioso é alterada no Estado. Com isso, algumas mudanças são realizadas no texto, no que diz respeito ao ingresso do professor de ensino religioso nas escolas. A nova redação propõe o seguinte:

Art. 2º - Habilitam-se para lecionar o Ensino Religioso em escolas públicas, nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores que apresentarem:

- a) Diploma de nível médio na modalidade normal;
- b) Diploma de Curso Normal Superior ou de Curso de Licenciatura para o Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 3º - Para atuar na docência do Ensino Religioso, nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, estão habilitados os professores portadores de:

- a) Diploma de Curso de Licenciatura em Ciências da Religião;
- b) Diploma de Curso de Licenciatura em qualquer área do currículo, que tenha realizado, pelo menos, Curso de Extensão de Educação Superior, em Ensino Religioso (MARANHÃO, 2004).

A mudança na legislação evidencia a pouca demanda apresentada de cursos específicos para formação em nível superior dos respectivos profissionais, que passam a ter como pré-requisitos em relação às séries iniciais a formação em nível médio na modalidade normal ou o magistério, e nos anos finais do ensino fundamental a necessidade do diploma em Ciências da Religião, ou um curso de extensão de Educação Superior em Ensino Religioso.

Utilizando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), tem-se que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Conforme o disposto na lei cabe ao profissional formado no curso de pedagogia o ensino dos anos iniciais do fundamental. Esse texto propicia uma discussão importante sobre o que se pretende com o ensino religioso, haja vista que esse profissional não tem uma formação específica para esse ensino. Sendo assim, essa proposição se delineia em uma relação desse ensino bem mais voltado ao respeito, solidariedade e valores, em detrimento de uma robustez mais consolidada sobre a diversidade de religiões ou o papel que o fenômeno religioso pode propiciar ao estudante.

Sobre os anos finais do ensino fundamental, com o novo texto, ficou sendo responsabilidade do ensino religioso aos graduados em Ciência da Religião, e os licenciados que tenham uma extensão na temática. Essa flexibilização de exigências traz em seu âmago que a proposta de um ensino religioso ainda se consolida como um corpo estranho dentro do currículo escolar, tanto para os professores, como para as respectivas secretárias de educação, apesar de todas as garantias legais já elencadas.

Junqueira e Klein (2010, p.179) fazem a seguinte consideração:

o estudo do fenômeno religioso num Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial.

As proposições apresentadas pelos autores reforçam a necessidade um entendimento mais abrangente da proposta de ensino religioso, conforme o exposto, cabe a seguinte indagação: as exigências apresentadas no dispositivo legal, propicia que os professores da respectiva disciplina proporcionem aulas que contemplem o objetivo expresso pelos autores? Ou em contrapartida, atendam a norma do FONAPER de 1997 sobre demonstrar capacidade de atendimento da pluralidade cultural com um distanciamento do proselitismo? Para Luck (2004, p. 188) “todas as tradições religiosas, tenham elas origens em quaisquer regiões ou povos da terra, merecem respeito e, portanto, devem contar com a pluralidade cultural dos diferentes modos de se buscar a religião”.

4 A PRÁTICA DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Este capítulo irá abordar alguns aspectos relativos a atuação do professor no contexto de sala de aula. Para isso, se utiliza de três momentos que direcionam as ideias apresentadas no decorrer do mesmo para debater a atuação do professor. Em um primeiro momento, é preciso identificar a diferença entre o ensino religioso e o ensino da religião, logo após, tratar sobre os parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso, que se consolidou com a primeira tentativa de sistematização de um ponto de vista mais didático da temática, e por fim, os pressupostos fornecidos pela Base Nacional Curricular Comum em torno da temática em destaque nesse estudo.

4.1 A proposição de um ensino religioso e não de religião nas escolas públicas

A prática do professor de ensino religioso denota-se como um ambiente de muitas ambiguidades e de uma difícil delimitação das proposições que regerão a mesma. Em contrapartida, observa-se no percurso histórico das legislações educacionais brasileiras, um movimento de distanciamento do poder público para um direcionamento efetivo das propostas de um ensino religioso, essa afirmativa pode ancorar-se na prospecção de uma falta de tato para com a temática e as contribuições dela decorrente no nível da educação básica.

Tendo essas afirmativas em vista, é necessário um ponto de partida que forneça o objetivo que a escola, como instituição social estará sendo regida. Utilizando-se de Libâneo (2013, p. 23), pode-se afirmar que “o processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social”.

Sintetizando essa proposta apresentada pelo autor, a escola seria um espaço, no qual os conhecimentos que foram construídos no decorrer da história humana seriam apresentados e repassados. Obviamente que nesse trajeto as questões relativas à história, matemática, ciências, português, filosofia, sociologia e outros conhecimentos irão estar sempre em voga. Não obstante, as religiões e os movimentos que dela decorrem também deverão ser estudados, haja vista que em vários trajetos históricos o conhecimento humano foi modificado pela mesma.

A interferência da temática (religião) no conhecimento humano produzido, sendo fator influente do processo histórico civilizatório de diversos povos, reforça o caráter de necessidade que a escola, como ambiente de formação e de conhecimento histórico, deverá tratar dessa temática. Luck (2004, p. 187) coloca que “religião vem do verbo latino *religare* (*re-ligare*). Religar tanto pode ser um novo liame entre um sujeito e um objeto, um sujeito e outro sujeito, como também entre um objeto e outro objeto”.

As proposições ora debatidas servem de base para uma discussão fundamental da formação do professor dessa disciplina escolar, como: sobre quais aspectos teóricos as suas ações estarão balizadas? O ensino a ser ministrado será religioso ou de religião? As propostas apresentadas terão a finalidade de catequese dos alunos ou de uma apropriação histórica de um saber humano sobre alguns aspectos das múltiplas religiões, a formação do cidadão e as relações estabelecidas com o sagrado?

Os questionamentos ora elencados servem para um entendimento importante da prática do professor, que precisa desvincular-se de qualquer proposição dogmática, e estar entrelaçado com o conhecimento ético e científico da disciplina ministrada. Essa consideração, apesar de ter como base as inúmeras leis debatidas ao decorrer da pesquisa, ainda causa uma dificuldade de entendimento no sentido da prática educativa, que se propõe de maneira bem expressiva no repasse de informações de uma religião em detrimento de outras.

Sobre o exposto, Luck (2004, p. 187) dá algumas orientações importantes ao professor de ensino religioso. A primeira delas é relativa a visão de que “todo ente humano é, em sua individualidade, uma pessoa moral, e neste ponto reside o caráter ao mesmo tempo universal e igualitário de todos”. Nesse sentido, pensar o ser humano em uma dimensão física e transcendental é necessário, pois a formação do sujeito em sua concretude dependerá do conjunto de conhecimentos a ele submetido.

Esse ponto de partida, sobre quais são os aspectos que a disciplina de ensino religioso se relaciona, possibilitará uma visão mais compreensiva, sistemática e menos impositiva de preceitos religiosos em detrimento de uma estruturação universal do ser humano guiado pela perspectiva moral dele como sujeito inserido em uma sociedade.

4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e as proposições para o trabalho docente

Apesar de todos os embates sobre a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, e a sua validade como processo formativo e guia do professor, é necessário pautar esse tema de maneira veemente no debate sobre a práxis dos professores de ensino religioso, pois a movimentação executada neste documento foi primordial para pensar uma metodologia ou conjunto de conhecimentos que norteia a ação docente dos mesmos. As principais propostas verificadas de maneira positiva para uma organização mais sistemática, ou de um conjunto de conhecimentos que pudessem dar uma base mais sólida de formação, encontram-se definidas nos eixos organizadores que o ensino religioso ganha com esse documento, a saber, os respectivos eixos são: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos, ethos.

Esses eixos são a primeira proposição de cientificidade e de organização pedagógica mais abrangente para o professor dessa disciplina, sendo necessário atentar-se de maneira muito minuciosa sobre as inferências que os mesmos podem fornecer ao cotidiano do professor dentro de sala de aula. O primeiro eixo, culturas e religiões, foi proposto sobre o aspecto de um “[...] conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão” (BRASIL, 1997, p.4).

Essa compreensão epistemológica irá constituir os conteúdos decorrentes desse primeiro eixo, sendo que os respectivos assuntos permearão:

“a filosofia da tradição religiosa: a ideia do transcendente na visão tradicional e atual; história e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas; psicologia e tradição religiosa: as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo” (BRASIL, 1997, p.4).

O segundo eixo, que trata das escrituras sagradas, pressupõe o conhecimento das proposições dos mais variados povos em relação à religião, às suas respectivas práticas e o contexto cultural derivado dessa movimentação, ou seja, quais ideias guiam aquela determinada religião a influência da mesma sobre o contexto local, nacional ou até mesmo internacional. Os respectivos assuntos que são exigidos nesse eixo são:

Revelação: autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; História das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; Contexto Cultural: a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; Exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados (BRASIL, 1997, p. 6).

O terceiro eixo interfere sobre as teologias que “é o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado” (BRASIL, 1997, p.5), ou seja, a visão organizada e sistematizada de determinadas afirmações que derivam do entendimento religioso ao qual está inserida esse processo, dentre os assuntos a serem pautados nesse âmbito, destaca-se:

Divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; Verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; Vida além morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada. (BRASIL, 1997, p. 7)

O penúltimo eixo, ritos, que são práticas celebrativas das tradições religiosas e conteúdos residentes são:

Rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa comparando seu(s) significado(s); Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo (BRASIL, 1997, p. 7)

E o último eixo, *ethos*, seria “a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser” (BRASIL, 1997, p.8). Ou seja, a formação da moral do aluno que é fruto de um processo de criticidade, propósitos morais e diversos outros saberes que influência diretamente na construção do próprio ser humano como sujeito das suas crenças, propósitos e visões que interferem na sua prática cotidiana, sendo os conteúdos derivados desse eixo respectivamente:

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas (BRASIL, 1997, p. 9).

Tais eixos são os desmembramentos em conteúdos observados em cada um dos mesmos. Nota-se como a construção de um processo didático é importante, onde o professor de ensino religioso deve buscar subsídios efetivos de sua ação docente. Além disso, o tratamento didático deve ser ainda mais esmiuçado, passando pela organização e seleção das atividades que sejam mais propositivas, a delimitação de um espaço e tempo que contemple cada proposta que vai ser apresentada aos alunos, e a adequação dos materiais que mais fornecerão uma contundência nas ações feitas.

Com os pressupostos elencados no decorrer do PCNER “o tratamento didático dos conteúdos realiza-se a nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando” (BRASIL, 1997, p.9).

4.3 Base Nacional Curricular Comum e prática do professor de ensino religioso

Observa-se, com a consolidação da Base Nacional Curricular Comum, que as propostas para uma prática docente do professor de ensino religioso ganham subsídios importantes, no que tange a um aspecto do dia a dia desta ação. Sendo este um documento que interfere, não somente de um ponto de vista conceitual ou de regência legislatória da educação, mas se propõe a ser um documento interferente nas realidades educativas de todas as escolas.

A notoriedade que é dada à disciplina de ensino religioso na BNCC pode ser verificada através da delimitação desta como área de conhecimento do ensino fundamental, estando ao lado de outras disciplinas, como: português, matemática, história e geografia. E pensar tal disciplina como área de conhecimento, requer admitir a importância deste como tema educacional.

Na pesquisa, apresentam-se os PCNER como primeiro marcos na organização de um processo educacional mais voltado para as situações metodológico-didáticas na escola, ou seja, um documento que fugisse de um processo de regulação, e se propusesse a adentrar no limiar de um debate escolar. Contudo, é importante ressaltar dois pontos fundamentais: o primeiro fato, já expresso, é que este foi um dos primeiro marcos que saíram da concepção de garantir o ensino religioso, e adentrar a verificação de quais propostas a nível escolar essa disciplina deve abordar, porém o segundo ponto é relativo ao papel que este documento assume, logo após a consolidação da base, tendo em vista que a interferência deste outro

documento torna-se mais contemplativo em relação aos parâmetros, assim como outros parâmetros.

Sendo assim, pode-se afirmar que a Base se coloca hoje como um instrumento que vai organizar de maneira mais sistemática as proposições antes postas em algumas outras legislações relativas a conteúdos e práticas de sala de aula. Apesar desta consideração, a verificação efetiva do caminho percorrido pelo FONAPER na construção do PCNER, até a consolidação da BNCC (sendo um documento ainda recente), é fundamental, haja vista, que todas as mudanças sinalizadas de um documento para outro possibilitará uma análise sobre os anseios apresentados por intelectuais da educação, teóricos, sociedade civil, professores, gestores e sociedade civil como um todo, pois sobre o último instrumento, houve a colaboração de amplos personagens em sua construção.

Prazeres (2016, p. 98), fazendo o paralelo da BNCC para com o ensino religioso, coloca que “a BNCC vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito, e devem aprender em ambiente escolar. O documento se propõe a esclarecer quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas áreas da Matemática, das Linguagens, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas”.

Essa perspectiva padroniza em alguns aspectos a proposta a ser aplicada nas mais diferentes regiões, descreve-se sobre este ponto que a ação do professor de ensino religioso tornara-se inquestionavelmente consolidada pelos escritos deste documento. Freitas (2016), sobre esse ponto, coloca que a base irá subsidiar propostas mínimas de conteúdos para que sejam abordadas, e isso se constitui como um fator de equidade social, além disso, para o autor, o movimento de adesão de escolas, editoras e outros agentes que interferem nesta intuição encontram-se bem efetivo.

Sobre as questões do ensino religioso especificamente tratado na BNCC, os primeiros contornos são relativos ao conjunto de objetivos que esta disciplina deve atender, sendo as respectivas proposições:

- 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, 2016, p.436).

Prazeres (2016) analisa que os principais pontos das novas redações e legislações sobre o ensino religioso se expressam de uma maneira a transcender uma visão religiosa para uma visão mais ligada a formação do homem, em seus aspectos morais. Sendo assim, em síntese aos objetivos ora elencados, tem como aspectos fundamentais a serem trabalhados a aprendizagem dos conhecimentos religiosos (sem proselitismo), o entendimento do direito à liberdade, o diálogo e respeito às diferentes manifestações religiosas e a construção dos sentidos pessoais de vida.

Como documento sintetizador, didático e procedimental, a Base versa também sobre as competências específicas que o ensino religioso deve estar alicerçado no ensino fundamental, sendo que as mesmas são:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. 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, 2016, p.437).

Essas competências encontram-se norteadas pelos próprios conjuntos de conhecimentos gerais, que são apresentados no decorrer deste documento. Tomando como exemplo, a competência 9 (nove), temos que é necessário:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2016, p.10)

A afirmativa acima trata de maneira bem resumida sobre todos os propósitos que são descritos nos objetivos específicos do ensino religioso. O professor dessa disciplina não pode entender a educação dessa matéria desvinculada de uma inferência de formação do ser humano, voltada ao respeito com os diferentes sujeitos sociais, isso independentemente das posições que deles derivam.

Elucidar essa proposta no contexto de sala de aula demandará que o professor trabalhe pelo menos quatro conjuntos de conhecimentos estruturantes, que possam subsidiar a sua respectiva oratória, em que entendimento histórico, filosófico, sociológico e das ciências religiosas, que devem estar inegavelmente consolidadas neste educador, para evitar uma visão parcial dos saberes apresentados.

Por fim, a Base versa ainda sobre as unidades temáticas e habilidades expressas em cada uma das mesmas, essa divisão proporciona ao professor o direcionamento da sua ação como educador. As respectivas unidades são: identidades e alteridades, manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida.

Utilizando a definição apresentada pela Base, temos na unidade *Identidade e Alteridade* a necessidade que:

“[...] os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência” (BRASIL, 2016, p. 438).

Ou seja, o estabelecimento de um entendimento do sujeito e as relações do mesmo para com ou outros sujeitos. Já na segunda unidade temática das *Manifestações Religiosas*, a orientação é:

“[...] proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais” (BRASIL, 2016, p. 439).

A terceira unidade temática se debruça sobre as *Crenças Religiosas e as Filosóficas de Vida*, na qual é proposto o debate sobre aspectos 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, 2016, p.439).

Observa-se que a BNCC apresenta um avanço em relação ao primeiro esboço de sistematização de conteúdos no ensino religioso realizado pelo PCNER, pois para além de uma proposição de elucidar o conjunto de conhecimentos, ela articula o mesmo sobre toda a sua estrutura, sendo que não é algo à parte do conjunto de conhecimentos da educação brasileira e, sim, parte integrante de uma linha de ação contínua, onde as mais diversas áreas se conectam e estão em direção da contemplação humana do sujeito em toda sua dimensão.

Além disso, a enumeração das unidades temáticas se consolida também sobre os prismas do conjunto de habilidades requeridas em cada ano do ensino fundamental (área de atuação do ensino religioso), sendo um avanço expressivo, pois a Base não pensou a proposta educativa apenas no sentido mais amplo, ou seja, qual o conhecimento que este professor precisa proporcionar a este aluno? Mas se debruçou sobre as habilidades e os objetos de conhecimento que são decorridas de cada unidade, no decorrer dos diferentes anos do ensino fundamental.

As habilidades enumeradas na Base são bem diversificadas, e em cada ano letivo é observado pelo menos cinco diferentes questões contempladas. Porém, utilizando-se de Freitas (2016), a divisão mais concreta que pode ser realizada em termos de síntese das mesmas, é a proposição de que os anos iniciais do ensino fundamental versarão sobre a consolidação deste sujeito, entendendo-se e descobrindo-se perante os movimentos da sociedade ao seu redor, e nos anos finais, a busca pela superação de alguns pressupostos que violam a visão fraternal humana que a escola deve conduzir os mais diferentes sujeitos.

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO.

As discussões ora elencadas e discorridas no entorno de todo o trabalho tratam o tema ensino religioso sobre dois pontos fundamentais (interdependentes): sendo o primeiro seu processo histórico e as redações, e o segundo, o conjunto de proposições que derivam da legislação que influenciam esta temática. Considera-se importante ratificar que, por mais vasto que esse levantamento possa ser feito, a temática não consegue ser exaurida completamente neste trabalho, tendo como base que a natureza exploratória da pesquisa se encontra em constante reanálise, sempre produzindo novas proposições importantes.

No decorrer do processo de pesquisa, alguns pontos tornam-se bem marcantes para um melhor dimensionamento em detrimento de alguns outros em uma retomada histórica bem mais significativa. Utilizando-se no decorrer da pesquisa muito dos escritos de Romanelli (1993) e Ghirdelli (2009) que tratam sobre a evolução da educação brasileira, observa-se que a influência do catolicismo, especialmente da Companhia de Jesus, sobre a educação (aqui tendo o caráter bem maior que uma disciplina somente), guiou as primeiras ações educacionais do Brasil.

Nota-se esta verificação como um condicionante importante para o entendimento de alguns desdobramentos que aconteceram ao longo da história e que tem repercussões expressivas nos dias atuais. Se pautarmos a disciplina de ensino religioso nas instituições de ensino público do país, observamos que algumas orientações como não proselitismo, a matrícula facultativa, o não caráter confessional, entre outras, deve ser respeitado.

Contudo, apesar de todo o percurso histórico decorrido, essas orientações ainda se encontram bem conflitantes no contexto prático, sendo possível pautar que, alguns resquícios dessa trajetória de influência de uma educação acompanhada bem de perto pela igreja, moldam alguns dos discursos apresentados nas escolas públicas e mais significativamente em todas as escolas particulares que têm uma relação direta com alguma instituição religiosa.

As diferenças da legislação para com uma aplicação prática da mesma pelas escolas percorrem dois pontos fundamentais ao verificarmos o processo histórico. O primeiro deles sendo relativo à concepção conceitual das questões elucidadas nas leis que regem a educação e, o outro, relativo a uma desresponsabilização do Estado para com o ensino religioso.

Em torno do primeiro ponto, Cury (2004, p. 189) dá uma visão bem contemplativa do problema. Utilizando-se da proposição facultativa que este ensino detém, o autor aborda que, em sua concepção, ser facultado algo na escola permearia a seguinte ideia:

Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizeram a escolha pelo primeiro.

Sobre a proposta apresentada pelo teórico, algumas indagações podem ser discutidas, a exemplo: as escolas repassam aos pais que o ensino religioso é facultativo? As escolas têm direcionamentos para com alunos que os pais optem por não fazer a disciplina? A escola adota outras atividades aos alunos que possam substituir aquelas que foram perdidas?

Este exemplo esmiuçado pelo teórico conota que esse processo maior tem de embasar ações concretas por parte da escola. A perspectiva facultativa exemplificada não deve estar atrelada a uma visão de inatividade, e sim arraigada de alternativas pedagógicas que evitem constrangimentos, ações isoladas ou um processo antidemocrático em seu bojo.

Seria o que o próprio Cury (2004, p. 189), em outra passagem, afirma:

Ora, essa (s) atividade (s) pedagógica (s) alternativa (s), constantes (s) do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, igualmente ao ensino religioso, deverão merecer, da parte da escola para os pais ou alunos, a devida comunicação, a fim de que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas. Este exercício de escolha, então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania.

O segundo ponto reforça a perspectiva de debate que foi travado no decorrer da história, sobre a desresponsabilização do Estado para com o ensino religioso. Os desdobramentos desse debate são verificados de maneira bem nociva para um melhor delineamento dos propósitos educacionais que este ensino deve ter, pois o ensino religioso como área de conhecimento e disciplina constante em todo o processo educacional brasileiro, precisa de um olhar bem contemplativo dos governos (União, Estados e Municípios).

Chaves (2017) destrincha sobre essa temática ao apresentar o panorama de conflitos obtidos entre as diferentes legislações, tendo como exemplo o parecer Nº 4, de 1997, que lança a proposta de Programa Especial de Formação de Professores, ao qual devido ao parecer Nº 97 de 1999 não teve abrangência sobre o professor de ensino religioso, tendo em vista que o Estado não poderia interferir sobre os sistemas de ensino locais (no que diz respeito a esta disciplina em si). Daí surgem importantes reflexões: o processo prático no contexto de sala pode subsistir sem um delineamento efetivo do governo central brasileiro em torno da temática? Todos os municípios apresentam propostas efetivas sobre esta disciplina? O marcos

regulatório expressos nas legislações postas dá um bom direcionamento em torno da disciplina?

Dúvidas assim precisam ser sanadas, pois se deve pensar sobre quais marcos efetivos as escolas poderiam ser responsabilizadas em relação ao ensino religioso. Uma compreensão superficial sobre as propostas elencadas nesse processo legislativo poderá significar uma prática em sala de aula desconexa de uma visão abrangente de ensino que, em tese, deveria estar regida sobre documentos legais, pareceres, bases, planos e quaisquer outros meios transparentes, claros e acessíveis.

Apesar da compreensão de que o ensino religioso tem diferentes particularidades, que precisam ser observadas com o intuito de regê-la sobre um processo bem democrático, e que respeite as diferentes visões religiosas, diverge-se da proposição construída no próprio parecer nº 97/99, que desobriga uma orientação ampla por parte dos órgãos educativos mais abrangentes (MEC, CNE e outros) sobre a temática.

Verifica-se através de uma retomada história, considerando-se algumas proposições de Cardoso (2017), que a disciplina de ensino religioso é permeada por um debate sobre a influência de um Estado, que é laico sobre ela, tecendo-se que as ações do poder público sempre são regidas de um entendimento de não interferência no que tange à mesma. Essa consideração não é razoável na perspectiva que esta disciplina se fará presente nas escolas brasileiras, e precisa de uma orientação e direcionamento consistente. Além disso, a separação de uma proposição efetiva do poder público, em relação às ideias que regem a mesma, acentuaria uma visão de proselitismo político, pois o sujeito da consolidação dos objetivos educacionais seria apenas instituições que trabalham cotidianamente com o tema.

Sobre o processo formativo do professor de ensino religioso, através da análise histórica e da legislação, alguns apontamentos consubstanciam uma série de discussões sobre os limites e possibilidades do fazer docente desse respectivo sujeito. É necessário apresentar no bojo da discussão que a falta de um direcionamento mais efetivo dos sistemas de educação ao longo do tempo, em relação à temática, proporcionou dois desdobramentos. Um deles foi quando o processo de formação ficou a cargo das instituições religiosas e, o outro, quando essa lacuna de formação fez com que os professores dessa disciplina não fossem reconhecidos pelo MEC, como explorado por Chaves (2017).

Uma discussão que pode ser apresentada sobre os pontos elencados é a seguinte: o professor não reconhecido pelo MEC, quais seriam as vantagens que poderiam conduzir sujeitos a esta disciplina? Como pode ser estabelecida uma disciplina de um ensino de múltiplas idéias religiosas tendo como principais responsáveis de formação algumas

instituições religiosas? Em torno desses levantamentos, pode-se ver uma dualidade, pois ao mesmo tempo em que sempre se tentou estabelecer uma base de discussão pautando dois aspectos (de que o ensino religioso abrangesse várias religiões, focando nas dimensões de formação humana dos alunos e respeitando a pluralidade, assim como uma série de outros apontamentos), observa-se também que há a falta de um engajamento maior para que o poder público se responsabilize e demarque mais contundentemente as respectivas proposições para esta disciplina.

Junqueira e Fracaro (2010) sintetizam essa demarcação do ensino religioso afirmando que:

O Ensino Religioso, na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que essas sejam legítimas e importantes para o ser humano, a partir das diferentes áreas de conhecimento, integradas às Ciências da Religião, contribui na definição dos conteúdos específicos, considerando que a interlocução entre as mesmas é fundamental para a construção e articulação da disciplina e interdisciplinaridade (p. 178).

Este distanciamento pragmático de uma ideia de ensino religioso voltado a uma questão de cidadania, em detrimento de um ensino de uma religião, precisa sempre estabelecer-se de maneira bem demarcada, para que a aproximação com os objetivos educacionais do ensino público seja atingida, sendo reforçado que nas instituições de ensino particulares as implicações determinadas em nível de ensino pelos sistemas influenciam diretamente, mas lhes é facultado livre procedimento pedagógico.

Na perspectiva desta formação alguns outros apontamentos podem ser ainda discutidos, pois se utilizando da lei 8.197 de 06 de dezembro de 2004, as exigências para ministrar aulas de ensino religioso são:

Art. 2º - Habilitam-se para lecionar o Ensino Religioso em escolas públicas, nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores que apresentarem:

- a) Diploma de nível médio na modalidade normal;
- b) Diploma de Curso Normal Superior ou de Curso de Licenciatura para o Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 3º - Para atuar na docência do Ensino Religioso, nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, estão habilitados os professores portadores de:

- a) Diploma de Curso de Licenciatura em Ciências da Religião;
- b) Diploma de Curso de Licenciatura em qualquer área do currículo, que tenha realizado, pelo menos, Curso de Extensão de Educação Superior, em Ensino Religioso; (MARANHÃO, 2004).

Em torno da proposição, tem-se que o professor de ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental seria formado pelo magistério ou no curso de Pedagogia (graduação

em nível superior que abarca essa delimitação de anos) e, nos anos finais do ensino fundamental, caberia a um professor graduado em uma licenciatura específica de Ciências da Religião, ou algum professor de outra graduação, que tivesse uma complementação em um Curso de Extensão.

Apesar de já ser um debate estabelecido nos capítulos anteriores, é preciso discutir com contundência a respectiva proposta apresentada nessa lei local, pois na perspectiva formativa do professor, o seu fazer docente perpassa por dois momentos: o da sua formação inicial e outra relativa à sua formação continuada, ou seja, o conjunto de conhecimentos que lhe são apresentados em um primeiro momento e o conjunto de outros conhecimentos que lhe são apresentados em um segundo momento, advindos da sua prática e das suas participações em eventos, pós-graduações, cursos extensivos, seminários e outros processos.

Sobre esse processo formativo Carneiro (2015) coloca que:

A formação do professor constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico (p. 652).

A formação do professor tendo a necessidade de contemplar todos esses aspectos denota um embate expressivo, pois cabe a seguinte indagação: um curso extensivo poderia possibilitar ao professor as condições objetivas do ensino que lhe está sendo exigido? Os processos formativos de uma licenciatura diferente do ensino religioso poderiam fornecer as bases epistemológicas específicas para que este professor pudesse adentrar em uma visão crítica da temática em voga? Os professores que tivessem uma licenciatura em português e matemática conviveriam com os conjuntos de conhecimentos humanos (História, Sociologia, Filosofia, etc.), que pudessem habilitá-los a estabelecer uma relação desses conhecimentos com o ensino religioso? O estabelecimento de um curso de pós-graduação em ensino religioso não seria mais contemplativo do que um curso extensivo somente na área?

O conjunto de indagações apresentadas demonstra uma necessidade de melhor dimensionar o ensino religioso sobre a legislação, tendo como foco a objetividade que as leis educacionais devem propor. Sobre isso, Junqueira e Klein (2010) afirmam que:

o único caminho que, de fato, habilita para o Ensino Religioso é a licenciatura e isto queremos e precisamos reivindicar junto aos sistemas de ensino e assegurar aos professores de Ensino Religioso em nossas escolas, em igualdade de condições com a formação nas demais áreas do conhecimento. (p.241).

A visão dos autores denota um posicionamento de que as reivindicações devem ocorrer sobre o ensino religioso, e que este seja regido por uma graduação que possa fornecer uma igualdade de condições com as demais áreas de conhecimento. Reforça-se que a discussão apresentada tornar-se crescentemente necessária, pois se o ensino religioso na BNCC está expresso como área de conhecimento, assim como outras disciplinas, por que seu processo formativo deve ser diferente dos demais?

Carneiro (2015), ao colocar as quatro vertentes que devem ser viabilizadas para a formação dos docentes para a educação básica, elenca que a valorização do professor, a elevação dos padrões de qualificação acadêmica e do perfil profissional, a recuperação da infraestrutura físico-institucional formadora e o estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação, devem balizar todo esse processo e o ensino religioso não deve estar alheio a esta afirmativa, sendo parte integrante dela.

Esses condicionantes devem estar em observância constante, para que a disciplina de ensino religioso consiga ser conduzida de uma maneira apropriada aos fins que ela se destina, e que a relação da legislação com a prática seja estabelecida de maneira contundente, não sendo fruto de um processo de utopia. Nesse quesito, a BNCC é um instrumento importante, pois consolida perspectiva em uma visão mais de sala de aula, para uma disciplina que sempre se notabiliza por ter uma regência legislatória, mas que se distancia desse processo na prática.

O último ponto que precisa ser observado em torno de uma discussão sobre o ensino religioso, com base no levantamento estabelecido no decorrer desta pesquisa, é a necessidade de aumento do volume de trabalhos que tratem sobre as implicações das redações das legislações sobre o ensino, pois apesar do trabalho em seu decorrer expressar inúmeras lacunas e questões relativas a leis, diretrizes, pareceres, entre outros documentos que tangenciam esse tema, muitos dos trabalhos observados detinham-se sobre a reprodução do processo legislativo.

Tal fato produz um efeito negativo, tendo em vista que as redações oficiais de diversos documentos prescrevem de uma intencionalidade como contexto que delimita o propósito real a qual determinada lei servirá. Sendo assim, o aumento de estudos que se debruçam sobre a temática é uma necessidade significativa para que o ensino religioso seja aplicado nas escolas de maneira consistente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, diversas ideias e reflexões foram pautadas em relação ao ensino religioso, havendo mudanças expressivas de um entendimento, anteriormente expresso, na legislação para algumas orientações mais atuais sobre a temática. Porém, são sempre objeto de muita discussão as implicações dessas mudanças no contexto diário de sala de aula. Essa situação é observada por inúmeras pessoas que sempre questionam sobre o propósito da disciplina nas escolas públicas brasileiras.

Conforme explorado no decorrer desta pesquisa, os debates sobre esta disciplina sempre permearam no âmbito da educação brasileira. Este fato é de fácil explicação quando se percebe a influência da igreja católica sobre os desdobramentos educativos do país. Entretanto, se pensarmos educação pública para todos e o caráter laico do Estado, deve-se respeitar a proposição de que não existe uma religião oficial no país, e que as múltiplas religiões devem conviver harmoniosamente. Em torno disso, é preciso reafirmar cotidianamente a necessidade de haver um ensino religioso, e não de religião no Brasil, devendo haver em sua essência o respeito às ideias humanitárias e de formação ética do ser, em detrimento de proselitismo religioso.

Apesar dessa premissa já existir há bastante tempo na educação, ainda são perceptíveis implicações no contexto prático que violam a mesma. Uma das explicações para esta observação vem do distanciamento de um posicionamento de diálogo mais contundente do poder público em relação ao tema (ensino religioso), que por muito tempo expressou que os direcionamentos em torno do fazer docente do professor de ensino religioso deveriam ser pautados por instituições religiosas.

Esse distanciamento de uma posição mais contundente do poder público em relação à disciplina de ensino religioso traz aos dias atuais alguns desdobramentos que já deveriam ter sido ultrapassados. Ratifica-se que, no contexto escolar, a disciplina de ensino religioso é apresentada sobre as configurações de uma educação que possibilite valores universais humanitários e de formação moral do sujeito, ou seja, está pautada sobre aspectos que vão além de uma relação de religião, não ferindo, assim, nenhum preceito constitucional de respeito à diversidade religiosa do país.

Constata-se que a omissão de um direcionamento educativo desta disciplina, por alguns órgãos educativos, está estabelecida sobre um cenário de não responsabilização dos mesmos em torno dessa temática. A verificação dessa omissão produz efeitos nocivos, pois

sendo esta disciplina facultativa ao aluno, mas obrigatória no seu fornecimento, continuar-se-á não apresentando proposições e direcionamentos em torno da mesma?

A opção ora elencada não parece razoável na perspectiva de constituirmos um debate proposto sobre o tema. Além disso, algumas questões na perspectiva da formação desse professor de ensino religiosa puderam direcionar alguns apontamentos. No que tange a este ponto, é perceptível que as propostas apresentadas atualmente representam um avanço em relação a algumas propostas anteriores (que repassavam as responsabilidades às instituições religiosas). Entretanto, ainda é preciso avançar sobre um debate da formação do professor de ensino religioso, principalmente na perspectiva da graduação na área como requisito para ministração das aulas.

Tomando-se como base a lei nº 8.197/2004, que rege o ensino religioso no Estado do Maranhão, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, temos como requisito para o professor de ensino religioso um curso extensivo aliado a licenciatura já cursada. Em uma análise mais expressiva do que está pautado, surge a seguinte indagação: se o requisito para ministração das aulas é um curso extensivo, a formação continuada desse professor ao longo do tempo ocorreria por meio de quais ações?

Tendo em vista que o processo para adentrar a sua profissão ocorre por uma atualização extensiva, pode-se afirmar que a formação continuada deste professor já foi realizada logo no seu ingresso na sua profissão. Essa constatação prescreve uma ideia de que os processos formativos que o mesmo deveria ter ao longo da sua prática docente já foram estabelecidos, pois a sua licenciatura inicial em outras áreas do conhecimento foi consolidada e o que se tem é somente uma atualização como pré-requisito para poder realizar aulas na disciplina de ensino religioso.

Em contrapartida, sobre as implicações dessa lei em nível de anos iniciais de ensino fundamental, a proposta mais razoável a ser apresentada é que os cursos de Pedagogia (responsáveis pelos respectivos anos tratados) trabalhem em seus currículos essa disciplina, pois além de ser um processo regido por lei, esse conhecimento apresenta-se na BNCC como uma área de conhecimento, sendo que as demandas lá expressas devem ser atendidas pelos respectivos professores em formação/atuação profissional.

Por fim, observa-se também que alguns encaminhamentos e demandas devem ser tratados em relação ao ensino religioso, para que se tenha um processo bem consistente em torno desta disciplina, alguns pontos que puderam ser verificadas ao longo do trabalho são: a necessidade das bases locais (municípios e estados) estarem definindo proposições sobre a temática, a delimitação das bases de didáticas em torno da disciplina, tendo em vista que até a

consolidação da Base, poucos documentos se debruçavam sobre uma questão mais metodológica (os PCNER não tinha um reconhecimento legal do CNE), a definição dos condicionantes necessários de uma formação inicial e continuada desse professor e, por último, o aumento do volume de pesquisas que tratem sobre o tema, para que novas proposições e ideias sejam elencadas e discutidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 04 de maio.

_____. **Parecer nº 97/99, de 06 de abril de 1999.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2019.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.html acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.html > acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.html acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.html acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.html > acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia.** 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências.** 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57493489/do1-2018-12-31-resolucao-n-5-de-28-de-dezembro-de-2018-57493286 Acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/ acesso em: 15 de novembro de 2019.

_____. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso,** 1997. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2019.

BOTO, Carlota. Reforma pombalina – 28 de junho de 1759. In: BITTENCOURT, Circe. **Dicionário de datas da história do Brasil.** ed 2, São Paulo, p. 145-148, 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória do ensino religioso no Brasil. **Revista Unitas.** Espírito Santo, v.5, n.2, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. Ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva. A identidade docente do professor de ensino religioso nos documentos oficiais dos entes federados. **Revista Educare.** João Pessoa, v.1, n.2, p. 201-222, 2017.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. **Xvii semana de humanidades,** Rio Grande do Norte, Anais, Cchla, p. 1-6, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação,** n.27, p.183-213, 2004.

FREITAS, Eliane Maura LittigMilhomem de. Base nacional comum curricular do ensino religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. **Revista último andar,** n. 28, 2016.

GHIRALDELLI. Paulo Junior. **História da educação brasileira.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas. São Paulo: ERA, v.35, p62, maio/junho. 1995.

IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Retratos da Sociedade Brasileira - Perspectivas para as Eleições de 2018. 2017. Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/proximo-presidente-deve-priorizar-melhoria-da-saude-educacao-seguranca-e-desigualdade-social-de-acordo-com-os-brasileiros/>> Acesso em 15 de novembro de 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Roberto Azevedo; KLEIN, Remi. Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, 2008.

_____, Sérgio Rogério Azevedo. Professor de ensino religioso: histórico da formação no contexto brasileiro, **Teocomunicação**. Porto Alegre, v.40, n.2, p.173-191, 2010.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. “Colapso do populismo e regime militar no Brasil”. In: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 93, p. 229-245. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, v. 10, 2007.

MACIEL, LizeteShizueBomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-76. 2006.

MARANHÃO, **Lei nº 7.715 de 21 de dezembro de 2001**. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1367>> Acesso em: 14 de novembro de 2019.

_____. **Lei nº 8.197 de 06 de dezembro de 2004**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Paulo/Desktop/PC-Pastas/BRENDA%20\(MONO\)/STC.html](file:///C:/Users/Paulo/Desktop/PC-Pastas/BRENDA%20(MONO)/STC.html)> Acesso em: 10 de novembro de 2019.

MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria. Ensino religioso: história de sua constituição como disciplina escolar. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** Florianópolis, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Anistia – 28 de agosto de 1979. In: BITTENCOURT, Circe. **Dicionário de datas da história do Brasil**. ed 2, São Paulo, p. 201-206, 2012.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. Ensino religioso: a base nacional comum curricular. **Revista de teologia e ciências da religião**. V. 6, n. 1, p. 093-106, 2016.

QUEIROZ, Suely Reis. Proclamação da República – 15 de novembro de 1889. In: BITTENCOURT, Circe. **Dicionário de datas da história do Brasil**. ed 2, São Paulo, p. 263-266, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. ed. 15, 1978.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOMAZ, Loyana Christian de Lima; TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. Laicidade e religião: um percurso histórico da disciplina ensino religioso no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 131-150, 2016.

VILLELA, DelbaTenorio Lima Patriota; STORTO, Letícia Jovelina; OLIVEIRA, Marilu Martens. Formação do professor e a disciplina de ensino religioso: quem se habilita? **VI**

Seminário Internacional de Práticas Religiosas no Mundo Contemporâneo, Londrina, 2017.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**, 2007. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf. Acesso em: 12/10/2019.